

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Música

Programa de Pós-graduação em Musica

Thiago Amaral Santos

**O ENSINO DE MÚSICA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: um estudo exploratório sobre a pesquisa na área e os processos
epistemológicos dos educadores**

Belo Horizonte

2023

Thiago Amaral Santos

**O ENSINO DE MÚSICA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: um estudo exploratório sobre a pesquisa na área e os processos
epistemológicos dos educadores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de pesquisa: Educação Musical

Orientador: Dr. Renato Tocantins Sampaio

Belo Horizonte

2023

S237e

Santos, Thiago Amaral.

O ensino de música para crianças com autismo na educação básica [manuscrito]: um estudo exploratório sobre a pesquisa na área e os processos epistemológicos dos educadores / Thiago Amaral Santos. - 2023. 172 f., enc.; il.

Orientador: Renato Tocantins Sampaio.

Linha de pesquisa: Educação musical.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Educação musical. 3. Autismo em crianças. 4. Educação básica. 5. Educação especial. I. Sampaio, Renato Tocantins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação defendida pelo aluno **Thiago Amaral Santos**, em 27 de fevereiro de 2023, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Prof. Dr. Renato Tocantins Sampaio
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientador)

Profa. Dra. Viviane dos Santos Louro
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Marina Horta Freire
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Gleisson do Carmo Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Documento assinado eletronicamente por **Renato Tocantins Sampaio, Diretor(a) de unidade**, em 28/02/2023, às 15:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gleisson do Carmo Oliveira, Usuário Externo**, em 28/02/2023, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Viviane dos Santos Louro, Usuária Externa**, em 02/03/2023, às 09:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marina Horta Freire, Professora do Magistério Superior**, em 10/03/2023, às 13:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

https://sei.ufmg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=2262181&infra_sistema... 1/2



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2100192** e o código CRC **34820DBF**.

Para Mirian e Liz,

Significâncias para meu novo viver diário.

São o motivo pelo qual persisto em existir.

AGRADECIMENTOS

Aos professores de música que participaram desta pesquisa como colaboradores no Grupo Focal sobre Educação Musical Inclusiva. A eles, minha eterna gratidão, pois sem a voluntariedade desprendida e o comprometimento espontâneo deles, não conseguiria realizar este trabalho.

À Dra. Betânia Parizzi, por sua gentileza ao, praticamente, organizar e estruturar esta dissertação, no dia da Qualificação.

Ao meu orientador, Renato Sampaio, por sua enorme paciência e dedicação. Por vezes, me deixou caminhar com minhas próprias pernas. Por vezes, também soube me direcionar para não me perder, demonstrando seu exemplo de pedagogia libertadora, como a proposta por Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia”.

A cada um dos integrantes da banca examinadora, que não só avaliaram meu trabalho, como serviram de inspiração, pois são grandes referências acadêmicas na área de Educação Musical e Autismo. Obrigado, Marina Freire, Viviane Louro e Gleisson de Oliveira.

À minha mãe, Professora Rosalina, ou apenas Rosa, minha grande inspiração na área da Educação, sendo meu maior exemplo de amor e entrega no professorado, além de ser também aquela que mais me incentivou a lutar por causas perdidas, pelo seu exemplo de fé na vida e no ser humano.

Ao meu pai, Cláudio, exemplo de ser humano, sempre cativando as pessoas ao redor, com sua simplicidade e graciosidade.

Aos meus irmãos, Vini e Breca, como carinhosamente os chamo. Sou grato, simplesmente, por serem presentes, nos dois sentidos, na minha vida.

Aos meus sogros, Vanuza e José, por apoiarem a minha família e acreditarem nos nossos sonhos.

Aos professores que participaram da minha formação no Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG, principalmente aqueles que influenciaram diretamente em minhas buscas no meu trabalho em específico.

Ao meu professor de violão e percepção musical durante o pré-vestibular, Eduardo Campolina, por me direcionar quando resolvi ingressar no Mestrado. Foi ele quem despertou em mim o interesse pelo tema da inclusão de alunos autistas em sala de aula e o olhar para a minha própria prática.

Ao meu primeiro professor de violão, Pr. Wanderley Gonçalves, que me ensinou a escutar a música além de ouvir, e memorizar além de decorar. Antes eu não entendia, mas depois fez todo o sentido. Obrigado pela sua enorme dedicação e paciência, quando eu ainda era uma criança.

Ao meu estimável amigo, Giuliano Coura, por além de me encorajar insistentemente para iniciar esta etapa da vida, me orientar na escrita do meu projeto de dissertação no processo seletivo deste Mestrado.

À minha filha querida, Liz, por insistir para que eu parasse de ler e escrever por alguns minutos e brincasse com ela. Estes momentos me regularam emocionalmente e me deram disposição física. Contando historinha eu pude pensar em outros assuntos. Dançando as musiquinhas, eu pude fazer o sangue circular melhor. Levando no parquinho, eu pude respirar outros ares. Obrigado filha, você é meu maior exemplo de saber viver.

À minha esposa Mirian, por me apoiar nestes dois anos de dedicação, sendo calma nas minhas tempestades e luz nas minhas escuridões. Te amo, meu amor.

“Quando o pedagogo possui boas práticas psicológicas, amor pela música e educação, poderá escolher com conhecimento de causa os bons processos metodológicos, adaptar-se a cada aluno, e inventar, muitas vezes de improviso, meios novos apropriados à dificuldade que se apresenta, meios que frequentemente são sugeridos pelo próprio comportamento do aluno”. Edgar Willems (As bases psicológicas da educação musical, 1970)

RESUMO

Observa-se, atualmente, uma grande dificuldade de se buscar informações sobre a Educação Musical Inclusiva na Educação Básica, ainda maior quando delimitamos à escolarização da criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) inserida neste contexto, tendo em vista as peculiaridades intrínsecas a este ambiente, e as diversas fontes teórico/práticas que permeiam a forma de aquisição do saber/fazer desta profissão. É importante salientar que as problematizações acerca da vida do educador musical na Educação Básica, com relação à inclusão de crianças com TEA, vão além de saberes pedagógicos, embora seu objetivo final seja o ensino e a aprendizagem. Estes saberes não estão na base curricular que constitui a formação dos professores de música, que ao se depararem com a realidade profissional, percebem estas lacunas e tomam rumos individuais em suas formações continuadas. Estas experiências também fazem parte das epistemes educacionais. Esta dissertação é uma coletânea de 3 artigos acadêmicos buscando descrever ações e reflexões de professores de música, a caminho de novas epistemes a respeito da inclusão de crianças autistas em sala de aula na educação musical inclusiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No 1º artigo, para trazer a contextualização da pesquisa da Tríade Educação Musical, TEA e Educação Básica (Séries Iniciais do Ensino Fundamental), foi feito um levantamento bibliográfico dos últimos 10 anos, tomando como referência o primeiro ano após a sanção da Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), que garantiu, pelo menos legalmente, a escolarização inclusiva das crianças com TEA. No 2º artigo, foi trazido um Estudo de Caso, em que é possível se observar a construção de saberes sobre a inclusão, a partir da reflexão sobre uma experiência, em torno de um ano, com uma criança com TEA, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. No 3º artigo, o último, encontra-se a descrição de um Grupo Focal, composto por 4 professores de música dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que os eixos temáticos emergidos nas discussões foram apontados. Os resultados deste estudo exploratório, revelam que os processos dialéticos de construção do saber/fazer pedagógico podem apontar novas formas de se pesquisar música, melhorando e fortalecendo a epistemologia da Educação Musical Inclusiva na Educação Básica.

Palavras-chave: autismo; educação musical; educação básica; inclusão escolar.

ABSTRACT

It is currently very difficult to seek information about Inclusive Music Education in Basic Education, even greater when we delimit the schooling of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) inserted in this context, in view of the peculiarities intrinsic to this environment, and the various theoretical/practical sources that permeate the way of acquiring the knowledge/making of this profession. It is important to point out that the problematizations about the music educator's routine in basic education, regarding the inclusion of children with ASD, go beyond pedagogical knowledge, although its ultimate objective is teaching and learning. This knowledge is not in the curricular basis that constitutes the formation of music teachers, who when they come across the professional reality, perceive these gaps, and take individual directions in their continuing formations. These experiences are also part of educational epistemes. This dissertation is a collection of 3 academic articles seeking to describe actions and reflections of music teachers, on the way to new epistemes regarding the inclusion of autistic children in the classroom in inclusive music education in the initial grades of elementary school. In the first article, to bring the contextualization of the research of the Triad, Musical Education, TEA, and Basic Education (Initial Series of elementary school), a bibliographic survey of the last 10 years was made, taking as reference the first year after the sanction of the Berenice Piana Law (BRASIL, 2012), which guaranteed, at least legally, the inclusive schooling of children with ASD. In the second article, a Case Study was brought, in which it is possible to observe the construction of knowledge about inclusion, from the reflection on an experience, around one year, with a child with ASD, in a class of the second year of elementary school. In the 3rd article, the last one, is the description of a Focus Group, composed of 4 music teachers from the Early Years of Elementary School, in which the thematic axes emerged in the discussions were pointed out. The results of this exploratory study reveal that the dialectical processes of pedagogical knowledge and pedagogical making construction can reveal new ways of researching music, to improving and strengthening the epistemology of Inclusive Music Education in Basic Education.

Keywords: autism; music education; basic education; school inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quantidade de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns (Qt. Mat. Esp. C.C) X Quantidade de Matrículas da Educação Especial em Classes Especiais (Exclusivas) (Qt. Mat. Esp. C.E.) no período entre 2008 e 2022	24
Figura 2 Quantidade de Matrículas da Educação Especial em Classes Especiais (Exclusivas) no período entre 2008 e 2022	25
Figura 3: Dados Percentuais de Matrículas de Crianças com TEA em Classes Comuns (TEA C.C.) e em Classes Especiais (Exclusivas) (TEA C.E.) no período entre 2009 e 2022	26
Figura 4: Mapeamento das Áreas de Conhecimento Geral que se Relacionam Epistemologicamente com a Pedagogia Musical	40
Figura 5: Captura de Tela: Vídeo Interativo Para Aprender Melodias No Piano.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos Coletados de Congressos Regionais da ABEM.....	50
Quadro 2: Trabalhos Coletados de Congressos Nacionais da ABEM.....	53
Quadro 3: Outros Congressos Nacionais.....	55
Quadro 4: Publicações em Revistas de Áreas Correlatas	56
Quadro 5: Teses e Dissertações sobre Música e Autismo	60
Quadro 6: Perfil dos voluntários para o grupo focal sobre Educação Musical e Inclusão de Crianças com TEA.....	99
Quadro 7: Questionário do Grupo Focal (Temas Norteadores) X Referências Bibliográficas relacionadas	140

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Tríade: Educação Musical, Educação Básica/Ensino Fundamental 1 e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).....	39
Esquema 2: Interseções entre a Tríade Educação Musical, Educação Básica/Ensino Fundamental 1 e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).....	39

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical

AEE: Atendimento Educacional Especializado

ANPPOM: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música

CMI: Centro de Musicalização Infantil

COEP: Comitê de Ética em Pesquisa

DEMUCA: Escala de Desenvolvimento Musical da Criança com Autismo

DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (em português) Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC: Ministério da Educação

STF: Supremo Tribunal Federal

TA: Tecnologia Assistiva

TCLE: Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

TEA: Transtorno do Espectro do Autismo

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1. Fundamentação Teórica.....	15
1.1.1 Música e Autismo.....	15
1.1.2 O Educador Musical na Educação Básica	19
1.1.3 Educação Musical Inclusiva no Brasil.....	20
1.1.4 A Inclusão em Risco de Extinção.....	22
1.2. Objetivos e meta.....	27
1.2.1 Objetivos Gerais e Específicos	27
1.2.2 Apresentação da Dissertação	27
1.3. Motivações	29
1.3.1 Experiência como Educador.....	30
2 ARTIGOS.....	33
2.1 Um diferente levantamento bibliográfico sobre música e inclusão focado nos professores de música do Ensino Fundamental (Séries Iniciais) da Educação Básica.....	33
2.2 Aprendendo na Prática: um estudo de caso de um aluno com autismo severo num contexto de aula de música na escola regular	76
2.3 Problematizando a Educação Musical Inclusiva: diálogos entre educadores musicais sobre alunos no espectro autista na Educação Básica (anos iniciais do Ensino Fundamental).....	92
3 DISCUSSÃO DOS ARTIGOS.....	152
3.2 Conclusões	154
REFERÊNCIAS.....	157

APÊNDICE A	161
APÊNDICE B.....	164
APÊNDICE C	166

1 INTRODUÇÃO

1.1. Fundamentação Teórica

Nesta seção são apresentadas as interseções temáticas que cercam a tríade Educação Musical, Autismo e Educação Básica. Os conceitos e as discussões sobre Música e Autismo, a identidade do Educador Musical Inclusivo no contexto da Educação Básica e o panorama da Inclusão Escolar e da Educação Musical Inclusiva no Brasil, foram, portanto, discorridos nesta seção.

1.1.1 Música e Autismo

A palavra Autismo, tem origem do grego, da palavra *autos* que significa “em si mesmo”. A primeira vez que o termo autismo foi utilizado, em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler (1857-1939), foi para se referir a sujeitos retraídos, com dificuldades de fazer contato com outras pessoas ou com algo exterior ao próprio mundo deles. Em Kortmann (2013 *apud* LOURO, 2017) o autor descreve o autismo “definindo-o como perda de contato com a realidade e dificuldade na comunicação, mas referiu-se a tudo isso como transtorno básico da esquizofrenia”.

Passaram-se mais de três décadas até que outro pesquisador se aprofundasse nesse assunto. Em 1943, Leo Kanner nomeou como “distúrbios autísticos” o comportamento observado em 11 crianças com a característica em comum de terem dificuldade de interação socioafetiva desde o nascimento (KANNER, 1943). Em 1944, Hans Asperger observou crianças semelhantes às da pesquisa de Kanner (1943), porém com desenvolvimento cognitivo considerado “normal”. Asperger nomeou esse fenômeno estudado de “psicopatia autística” (CAMARGOS JÚNIOR, 2005).

Kanner viria a ter uma nova percepção sobre o autismo ao redigir a 3ª edição de seu Manual de Psiquiatria Infantil. Até aquele momento as crianças com comportamentos semelhantes aos do autismo eram referidas como pessoas com deficiência intelectual severa, esquizofrenia, ou deficiência auditiva, pois elas não atendiam aos chamados dos pais (KANNER, 1972). Após ter se deparado com 150 crianças com autismo em sua clínica, Kanner (1972) percebeu que poucas dessas crianças se comunicavam verbalmente e tinham dificuldade em compreender simbolismos (TIBYRIÇÁ, 2014).

A Dra. Lorna Wing, em 1976, resumiu os achados até a época sobre as características comuns ao autismo, em uma teoria que ficou conhecida como a “Tríade de Wing”: 1.

Imaginação; 2. Socialização e 3. Comunicação. Ela foi a primeira a relacionar o autismo ao conceito de espectro do autismo, do qual conhecemos hoje. Ela também enfatizou os movimentos repetitivos, isto é, as estereotípias e ecolalias. Rutter, em 1978, propôs 4 critérios para definir autismo: “1. Atraso e desvio sociais não só em função de atraso mental; 2. Problemas de comunicação, também não só em função de atraso mental; 3. Comportamentos incomuns como estereotípias e maneirismo; 4. Início antes dos trinta meses de idade” (LOURO, 2017, p. 21).

As concepções desses pesquisadores sobre o autismo são a base para a definição atual que temos atualmente. Alguns marcos sobre o diagnóstico serão listados abaixo:

- 1979: O autismo entra para o catálogo de Classificação Internacional de Doenças (CID), sendo identificado como um dos Transtornos Psicóticos.
- 1993: o autismo passa a ser considerado como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID)
- Na quarta edição do Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) (APA, 1994), o autismo é considerado como um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), sendo dividido em 5 tipos¹.
- 2013: A quinta edição do DSM define novos critérios para o diagnóstico, agora denominado de Transtorno do Espectro Autista.

O DSM-5, publicado em Maio de 2013 nos Estados Unidos, propõe a denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA), eliminando as subdivisões antigas do autismo e classificando-o em leve, moderado e grave. Na nova edição, entrou também a questão do comportamento sensorial incomum, algo que não integrava o DSM-IV. Outra significativa mudança é que o DSM-5 traz níveis de suporte social que devem ser inferidos na vida da pessoa e são classificados a partir do comprometimento da linguagem e do comportamento. Além disso, o documento coloca que pode haver diferenças culturais nas normas de interação social, comunicação não verbal e relacionamentos, mas que o diagnóstico precisa ser dado baseado na cultura vigente. Fatores econômicos podem influenciar a idade de identificação ou de diagnóstico. (LOURO, 2017, p. 22)

Na edição revisada da 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2022), o Transtorno do Espectro do Autismo² (TEA) é descrito como um transtorno do neurodesenvolvimento de curso crônico e não progressivo, que afeta a

¹ Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento.

² Na versão em língua portuguesa do DSM-5TR (APA, 2022), foi utilizado o termo “Transtorno do Espectro Autista”, porém, vários documentos oficiais brasileiros utilizam o termo “Transtorno do Espectro do Autismo” (por exemplo, BRASIL, 2015). Portanto, neste trabalho, eventualmente utilizarei o termo “Transtorno do Espectro do Autismo” ou TEA quando for referir ao “transtorno psiquiátrico”.

interação social e a linguagem/comunicação e apresenta comportamentos repetitivos e/ou restritos.

Uma característica também muito comuns ao autismo é o prejuízo na Teoria da Mente, isto é, a maneira como sentimos e entendemos a mente dos outros, e conseqüentemente as próprias emoções e as dos outros. Além disso, num âmbito mais aprofundado, é também a habilidade de “atribuir estados mentais (crenças, desejos, conhecimentos e pensamentos) a outras pessoas e prever comportamento das mesmas em função destas atribuições” (LOURO, 2014a, p. 23). Este prejuízo pode interferir no desenvolvimento sensório-emocional, tornando difícil a interpretação do contato físico como uma demonstração afetiva, e no sistema de atenção compartilhada, ligado ao mecanismo do olhar (CAIXETA E CAIXETA, 2005; PINHEIRO E CAMARGO JÚNIOR, 2005, BARON-COHEN 1991, p. 422; FONSECA, 1997 *apud* LOURO, 2014a).

Não há ainda, um consenso unânime a respeito das possíveis causas do autismo. Existem vertentes ligadas ao estudo genético e neurológico que podem atribuir a origem a bases biológicas do autismo. Na neurociência, o autismo pode estar relacionado à falha no sistema de neurônios espelho. Por existirem múltiplas interpretações sobre a etiologia do autismo, há também estudos que sugerem que existem razões multifatoriais (ASSUMPCÃO JUNIOR; KUCZYNSKI, 2009 p. 19; RIZZOLATTI; DESTRO 2009, p. 231 *apud* SANTOS, 2018) “O TEA pode estar associado a uma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental, associada a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental e à catatonia” (DSM-5, 2014 *apud* FIGUEIREDO, 2020).

Segundo o *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, aproximadamente, 1 a cada 54 crianças, no mundo, tem o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (CDC, 2020). Ao todo, eles representam 2 milhões de habitantes aproximadamente no Brasil.

Em relação ao diagnóstico, o DSM-5TR informa a possibilidade de os sintomas serem reconhecidos durante o segundo ano de vida (12 a 24 meses), embora possam ser observados antes mesmo do primeiro ano de vida. Portanto, “as características comportamentais do TEA tornam-se inicialmente evidentes na primeira infância” (DSM-5, 2014, p. 55 *apud* FIGUEIREDO, 2020).

O conceito de Música, ao longo dos seus estudos, e dos rompimentos com preconceitos e imposições que o cercam, foi e vem sendo modificado a cada ano, perdendo suas intenções padronizadoras e limitantes: (1) sobre habilidade inata (dom) e o talento; (2) sobre os padrões e valores estéticos; (3) sobre a cultura da genialidade e do virtuosismo

musicais. As mudanças de olhar sobre o conceito musical influem sobre as formas de se pensar da relação entre música e autismo, tendo em vista que os conceitos anteriores cultivavam crenças capacitistas³ como: de que pessoas com deficiências não podem aprender música e que para eles a música tem funções exclusivamente terapêuticas (LOURO et al., 2006).

O conceito de música, embora muitas vezes limitado a concepções simplistas e generalizantes, tem sido discutido em diversas linhas de pesquisa oriundas da música como grande área de conhecimento, rompendo com as fronteiras citadas no parágrafo anterior. Posso citar, por exemplo, as concepções da etnomusicologia, de mundos musicais (ARROYO, 2002), da música sob o ponto de vista cultural pluri e unidimensional ao mesmo tempo (QUEIROZ, 2014, 2017), as concepções da música no âmbito da educação musical, respeitando a diversidade de manifestações musicais, rompendo com métodos tradicionais de ensino e renovando as práticas pedagógicas na área (PENNA, 2003), dos significados “inerente” e “delineado” de música, que partem da premissa da inter-relação incondicional e indissociável entre os conceitos musicais e extramusical e dos seus processos de transmissão e construção de sua identidade individual e coletiva (GREEN, 2012).

São várias as relações entre autismo e música encontradas nos mais diversos estudos em artigos acadêmicos oriundos dos bancos de dados, disponíveis online, gratuitamente. Alguns temas relevantes encontrados são: os efeitos psicológicos, psicomotores, socioafetivos e neurocognitivos da música no sujeito com autismo e suas relações com o desenvolvimento de funções executivas⁴ e psicomotoras do indivíduo (LOURO, 2017), da comunicação verbal e não verbal e das interações socioafetivas (FIGUEIREDO, 2016); do desenvolvimento da “Musicalidade Comunicativa” (MALLOCH, 1999/2000 apud FREIRE et al., 2021); da sua utilização na promoção da saúde por meio de tratamentos musicoterapêuticos (GATTINO, 2015b) nos efeitos negativos e positivos ao indivíduo de modo geral (GATTINO, 2015a); nas suas relações de apropriação e criação vivenciadas em múltiplos espaços de ensino/aprendizagem e performance (OLIVEIRA, 2015). Em relação ao ensino e aprendizagem musical de crianças autistas em ambientes inclusivos, os estudos ainda não são

³ O termo capacitismo é definido de duas formas pela Academia Brasileira de Letras (ABL): (1) Discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência. (2) Prática que consiste em conferir a pessoas com deficiência tratamento desigual (desfavorável ou exageradamente favorável), baseando-se na crença equivocada de que elas são menos aptas às tarefas da vida comum.

Disponível em: <<https://www.academia.org.br/>>. Acesso em 28 de Janeiro de 2023.

⁴ Funções Executivas: A função executiva é um termo abrangente para a gestão dos processos cognitivos, incluindo memória de trabalho, raciocínio, flexibilidade de tarefas e resolução de problemas, bem como o planejamento e execução. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/>>. Acesso em 07 de março de 2023.

muitos, tendo em vista ser recente a mudança de paradigmas de inclusão aos indivíduos neurodivergentes e do ensino de música para essas pessoas, embora o tema tenha ganhado algum destaque nas publicações em áreas afins (LOURO, 2015).

1.1.2 O Educador Musical na Educação Básica

Não obstante às lacunas de formação dos professores de música em relação à inclusão, existem outras preocupações a serem consideradas como a descredibilização e desmoralização da imagem do professor de música na Educação Básica.

O conceito de música e de suas relações com a inclusão, impregnados nas filosofias das escolas, ainda são muito voltados para fins terapêuticos e ou de suporte à outras aprendizagens não musicais. Normalmente, reflexo ainda de processos históricos de reformulações de pensamento ainda em andamento, o talento e o virtuosismo ainda são superestimados na Educação Básica, e o professor, quase sempre, é forçado a supervalorizar estes talentos nas apresentações, fortalecendo uma visão competitiva de talento que nada colaboram para a educação inclusiva. A cultura da música como apenas entretenimento e lazer, também ainda incutido nas mentes da sociedade, também se choca com os conhecimentos sobre a importância do desenvolvimento musical para a formação integral humana, além dos benefícios extramusical inerentes ao envolvimento do indivíduo com a música, seja ele de forma ativa, tocando, cantando ou se movimentando, ou passivamente, a partir da escuta musical. (LUBET, 2009)

Em 2016, houve alterações nas leis sobre a abordagem escolar dos conteúdos de artes na educação básica, com a Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), trazendo à tona novamente a atuação polivalente do ensino de artes. Porém, em alguns casos, o Professor de Arte do Ensino Fundamental I, em acordo com a Instituição, se utiliza do conteúdo Música como objeto central de ensino/aprendizagem, munindo-se das outras manifestações artísticas apenas como apoio. Vê-se em voga, nesse sentido, o conceito pedagógico de “artes integradas”. Essa medida representa um retrocesso para a Educação Musical Escolar, pois significou a volta de um ensino de música precarizado, sem a regência exclusiva de profissionais adequados. Os próprios processos inclusivos escolares também sofreram um retrocesso, tendo em vista a importância que o ensino de música de qualidade tem neste sentido (ALVARENGA; SILVA, 2018). Maiores aprofundamentos sobre os impactos trazidos por essa medida legislativa que culminou na volta do ensino polivalente de artes podem ser encontrados em Oliveira e Sobreira (2022).

Outros pontos a serem considerados como dificultadores para o ensino de música de qualidade nas escolas regulares são: a mínima carga horária da disciplina nas grades curriculares; a falta de recursos mínimos, como, sala adequada acusticamente e instrumentos musicais de qualidade. Respectivamente as consequências disso são: o professor de música ter que trabalhar em duas ou mais instituições para completar sua carga horária semanal, o que diminui o vínculo com as escolas individualmente; ambientes barulhentos e alunos sem experiências verdadeiramente significativas de música (LOURO, 2012; MELLO, 2017; TERRA; GOMES, 2013).

1.1.3 Educação Musical Inclusiva no Brasil

A Educação Inclusiva é algo inerente à rotina de todo professor, ainda mais nestes últimos 35 anos que se passaram após a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), o Congresso Internacional de Educação Especial (AINSCOW, 1995), a Resolução sobre a Educação Especial (BRASIL, 2001), a Lei Nacional de Inclusão (BRASIL, 2015), a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL 2008b) e os Planos de ação (BRASIL, 1997; BRASIL, 2004), que ampliaram o acesso e a integração de alunos com deficiência na educação básica. Sendo assim, pode se dizer que a comunidade pedagógico-musical teve que se adaptar a essas mudanças. Porém pode-se afirmar que, em conformidade com Schambeck (2017) e Santiago (2018), ainda há muito que se desenvolver em termos de formação acadêmica dos professores considerando a escassez do tema no currículo das licenciaturas das universidades do país.

(...) apesar de todas as leis e decretos que tratam da inclusão na sociedade e mais precisamente no espaço escolar, apesar de metas bem definidas e propostas resultantes de longos períodos de estudos, pouco vemos sendo aplicado, principalmente quanto a formação do professor, que demanda reformulação de todos os currículos das licenciaturas (SANTIAGO, 2018, p.34).

O termo Educação Inclusiva, infelizmente, não é dos assuntos mais comuns nos simpósios e discussões de Educação Musical no Brasil, porém atualmente este quadro vem mudando. A professora Dra. Viviane Louro, por exemplo, tem pesquisado veementemente sobre a Educação Musical de pessoas com deficiência, dedicando-se também a discussões a respeito do tema através de, por exemplos, Grupos de Trabalho (GT's) da ABEM, simpósios temáticos e seminários. Louro observa a importância do pedagogo “munir-se de ferramentas” sobre o autismo ao perceber, que cada vez mais na Educação Básica, cresce o debate sobre este assunto entre os agentes da escola, em decorrência ao crescente aumento de alunos com deficiências e transtornos na educação básica. Como afirma Louro (2021, p.54):

(...) dentro da educação básica, a inclusão está sendo cada vez mais debatida, e os professores de música estão deparando-se diariamente com uma gama de alunos com deficiências e transtornos, sendo que o TEA é um dos mais comuns nas salas de aulas. Por esse motivo, os professores de música precisam começar munir-se de ferramentas para também atingir alunos autistas pelo prisma pedagógico (...)

Um ponto importante a ser relatado é o crescente interesse pelo tema nos debates pedagógicos sobre inclusão no ambiente intraescolar. Não há dúvidas quanto à importância de se promover um debate em que se esclareçam quais são os verdadeiros questionamentos dos professores em relação a este tema, de onde eles se originaram, e a partir daí, refletir sobre a própria prática, como proposto por Nóvoa (1992), ao apresentar o conceito de professores reflexivos.

É possível, também, prever tais indagações a partir de análise de estudos sobre as práticas inclusivas dos professores de música na Educação Básica, como em Silva e Almeida (2018). Muito se reconhece a respeito do esforço dos professores para promoverem a todos, indistintamente, o acesso ao aprendizado sistemático da música, mesmo em ambientes escolares com recursos precários e pouco ou nenhum apoio de coordenação pedagógica. Também se sabe da falta de preparação acadêmica destes educadores sobre o ensino inclusivo.

Não é intenção deste trabalho trazer de maneira sistemática as principais metodologias de ensino e suas aplicações na educação inclusiva. Assim como Louro (2014b, p. 349), este trabalho pressupõe que a simples tomada de decisões do educador no ato de se utilizar de improvisações musicais, faz com que o aluno com TEA possa vir a ser inserido integralmente no contexto de ensino de música coletivo.

Para decidir, por exemplo, que som ou ritmo fazer, dentro de uma atividade de improvisação coletiva, a pessoa precisa primeiramente observar o que os outros estão fazendo. Num segundo momento, necessita comparar o que todos estão executando para chegar à conclusão se há um ritmo, som ou ideia principal que conduz a música improvisada coletivamente. A terceira fase é criar uma “imagem interna” do som ou ritmo que pretende fazer e logo em seguida, observar pela escuta interna se o que está imaginando está adequado musicalmente com o conjunto. Para saber se dará certo o que pretende improvisar, o indivíduo precisa se remeter mentalmente a um futuro imediato, imaginando o seu som juntamente com os demais. Só depois desse ato interno poderá decidir se vai ou não executar aquele som ou ritmo imaginado. Sendo assim, os jogos musicais podem contribuir com o desenvolvimento da TM (LOURO, 2014b, P. 349).

Isso nos faz acreditar que métodos ativos que respeitem o olhar multidirecionado do ensino, propondo a aprendizagem e o ensino como algo descentralizado e multifatorial, rompendo com aspectos padronizadores do conceito musical e dos processos de transmissão

de seus conhecimentos, possam ser os mais propícios para o progresso da Educação Musical inclusiva.

1.1.4 A Inclusão em Risco de Extinção

Pensando na inclusão na Educação Básica em termos de políticas públicas de alcance nacional, infelizmente, vivemos, nestes últimos anos, um retrocesso nesse sentido. As instituições públicas e privadas foram desmotivadas ideologicamente e financeiramente pelas últimas gestões do Estado em relação à causa inclusiva. Em um artigo do jornal G1⁵, disponível *online*, encontra-se a informação de que Milton Ribeiro, um dos ministros da educação da gestão de Jair Bolsonaro no Brasil, atacou a inclusão, em discursos inflamados, chegando a propagar termos e expressões pejorativas como “inclusivismo”⁶, “Universidade para Poucos”, “grau de deficiência de impossível convivência”, reforçando a ideia de que o aluno com deficiência é um atraso para o progresso da Educação no país e incentivando pais de alunos com deficiência a buscarem a Educação Especial para seus filhos.

Em 2020, no mesmo ano em que as declarações do ministro da Educação foram proferidas, Maria Teresa Eglér Montoan, referência acadêmica na área de pesquisa em educação inclusiva no Brasil, se manifestou a respeito. Para ela, a volta da Educação Especial como protagonista da Educação Básica para os alunos com deficiência, representa um retrocesso de quase 30 anos na Educação Brasileira. Isso porque, segundo ela, este incentivo a escolas especiais reacenderia normas instituídas em 1994 e que vigoraram até 2008 (BRASIL, 2008b), quando uma nova política passou a estabelecer como norma, a integração de pessoas com deficiência no escolar normal.

O Artigo VI, do Decreto 10.502 (BRASIL, 2020), apresentado no mandato do Jair Bolsonaro, aborda sobre as escolas especializadas, isto é, conforme descrito no texto da lei:

(...) instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos” (BRASIL, 2020,)

⁵ Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/23/milton-ribeiro-veja-frases-do-ministro-da-educacao-e-entenda-por-que-elas-foram-questionadas.ghtml>>. Acesso em 19/01/2023.

⁶ Termo utilizado pelo então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, não é utilizado comumente pela educação. O termo, adaptado do contexto da Teologia, formação acadêmica do então ministro, que utiliza o termo para outros significados descontextualizados da Educação. No entanto, em pronunciamento ao Jornal G1, Maria Tereza Eglér Montoan descreve o termo "inclusivismo" como "uma criação imprópria para significar uma inclusão impingida [forçada]"

O decreto regulamenta que, caso a criança não seja beneficiada em seu desenvolvimento, quando incluída em escolas regulares, ela tenha direito ao acesso à educação especial, ao invés de ocupar escolas comuns de Educação Básica. Com isso, tivemos o retorno ao paradigma da segregação⁷, quando o indivíduo com deficiência é isolado e tratado distante das pessoas sem deficiência.

Os pais de crianças com deficiência, que, muitas vezes, tem pouca ou nenhuma informação sobre inclusão escolar, em meio a um processo histórico e ideológico recente, sobrevivendo aos interesses de Governos subservientes às estruturas de mercado dominantes, de políticas econômicas voltadas para a elitização e o tecnicismo do ensino, sem dúvida não são os principais responsáveis pela migração dos alunos com deficiência para a Educação Especial. Ironicamente, setores da economia ligados ao investimento em Educação Especial, podem se beneficiar com estas medidas normativas.

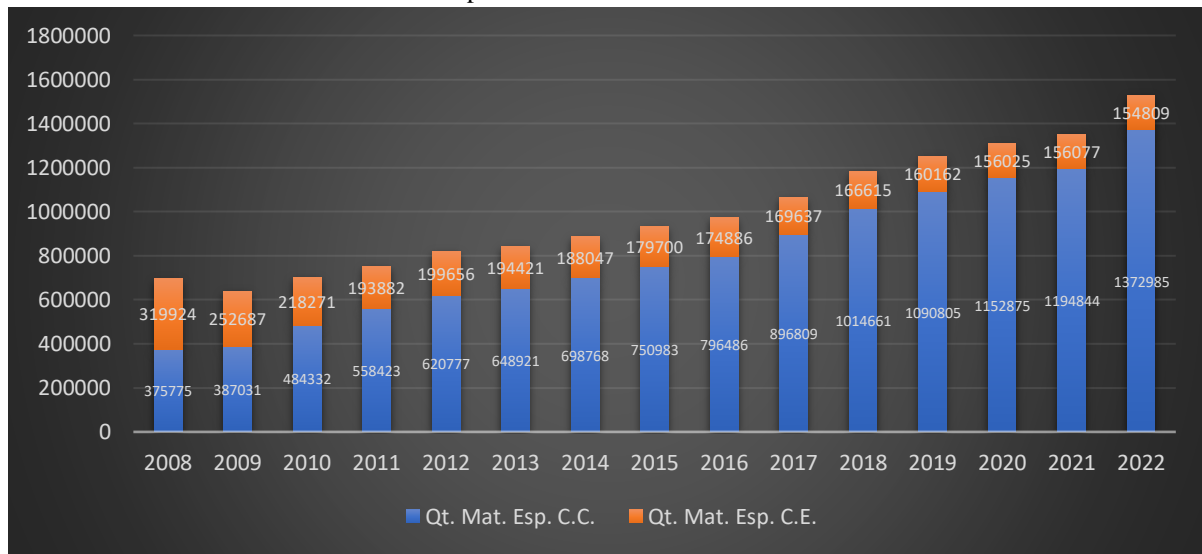
Em Lozano et al. (2022), há um panorama quantitativo, por meio de tabelas e gráficos, sobre os resultados dessa tentativa de desmanche das políticas públicas em prol da Inclusão Escolar. Especificamente, sobre o Autismo, é possível ver em Lozano et al (2022, p.838), um crescimento considerável de alunos com TEA em Escolas de Educação Especial do Ensino Regular, isto é, em classes inclusivas. Porém no quadro, por ela apresentado, podemos perceber que não são apresentados os dados referentes à escolarização em classes especiais exclusivas. Por isso, fez-se necessário uma breve pesquisa mais atualizada e específica sobre os dados de 2008 a 2022 a respeito da escolarização inclusiva no país.

É possível ver uma linha de crescimento, desde 2008, a respeito da inclusão de crianças com necessidades especiais na educação básica. Por meio de políticas públicas em âmbito nacional partidas do Governo Federal e regulamentações complementando e alterando a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (BRASIL, 1996; 2001; 2008b; 2011), o país triplicou o número de alunos de inclusão inseridas nas escolas regulares comuns, passando de cerca de 376 mil pessoas para quase 1,4 milhão de crianças. Este dado, bem como os gráficos nas figuras que serão apresentadas abaixo, tem origem nos levantamentos do Censo da Educação

⁷ Os paradigmas da Educação Inclusiva mapeiam os processos históricos que permeiam a evolução do tratamento das instituições de ensino em relação às crianças com deficiência, desde o Paradigma da Exclusão, onde pessoas com deficiências eram simplesmente descartadas ou ignoradas da sociedade, sendo até exterminadas, muitas vezes, até o Paradigma da Inclusão, onde essas pessoas com condições “atípicas”, passam a se incluir nos mesmos lugares que pessoas típicas, convivendo e se relacionando de forma respeitosa e equalitária. Neste intervalo entre a exclusão e a inclusão, existem os paradigmas da segregação (institucionalização) e da Integração (modelo médico de deficiência). No paradigma da segregação, o indivíduo passa a ter um espaço para se desenvolver, porém isolado, convivendo apenas com pessoas também atípicas. No paradigma da Integração, estes indivíduos até ocupam os mesmos espaços que as pessoas comuns, porém o modelo médico de deficiência, reduz o olhar sobre o indivíduo à sua condição diagnóstica, ofuscando o olhar sobre o indivíduo em si, com suas potencialidades e limitações, como qualquer outro indivíduo típico.

Básica, disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em suas sinopses estatísticas escolares anuais disponíveis online em seu portal de dados abertos⁸. Este crescimento pode ser melhor observado na Figura 1.

Figura 1: Quantidade de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns (Qt. Mat. Esp. C.C) X Quantidade de Matrículas da Educação Especial em Classes Especiais (Exclusivas) (Qt. Mat. Esp. C.E.) no período entre 2008 e 2022



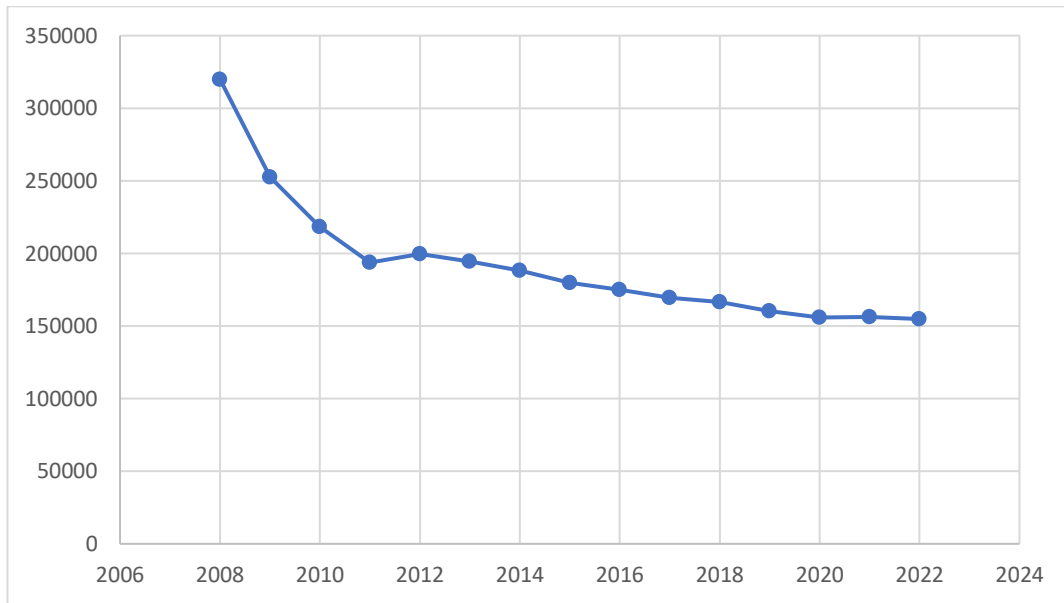
Fonte: Produção Própria, dados extraídos do Portal de Dados Abertos da INEP .

A interpretação do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre o Decreto 10.502/2020 (BRASIL, 2020) é que ele incentiva o acesso a escolas e classes especializadas e contraria o modelo de educação inclusiva que prestigia a priorização da matrícula destes educandos na rede regular de ensino como sistema educacional geral, ainda que sejam necessárias adaptações das escolas. Após este entendimento, foi suspensa a eficácia do Decreto, o que significa que ele nem mesmo chegou a entrar em vigor. Mesmo assim, podemos perceber um aumento significativo das matrículas em Instituições de Educação Especial, pois no gráfico da Figura 1, embora não haja ainda um crescimento numérico significativo de 2020 para 2021, apenas 52 alunos, há um abrupto freio na curva descendente em que se mantinha, chegando a quase estagnar-se entre 2020 e 2021 e decrescendo muito pouco em 2022, se comparado aos anos anteriores à 2020. Essa curva pode ser melhor compreendida no gráfico a seguir. Não há estudos sobre a causa dessa ruptura, portanto não é possível afirmar que ela é consequência

⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2023.

dos atos legislativos anti-inclusivos. Sabe-se que, naquele momento, vivia-se o período pandêmico, o que também pôde influenciar nos números aqui analisados.

Figura 2 Quantidade de Matrículas da Educação Especial em Classes Especiais (Exclusivas) no período entre 2008 e 2022

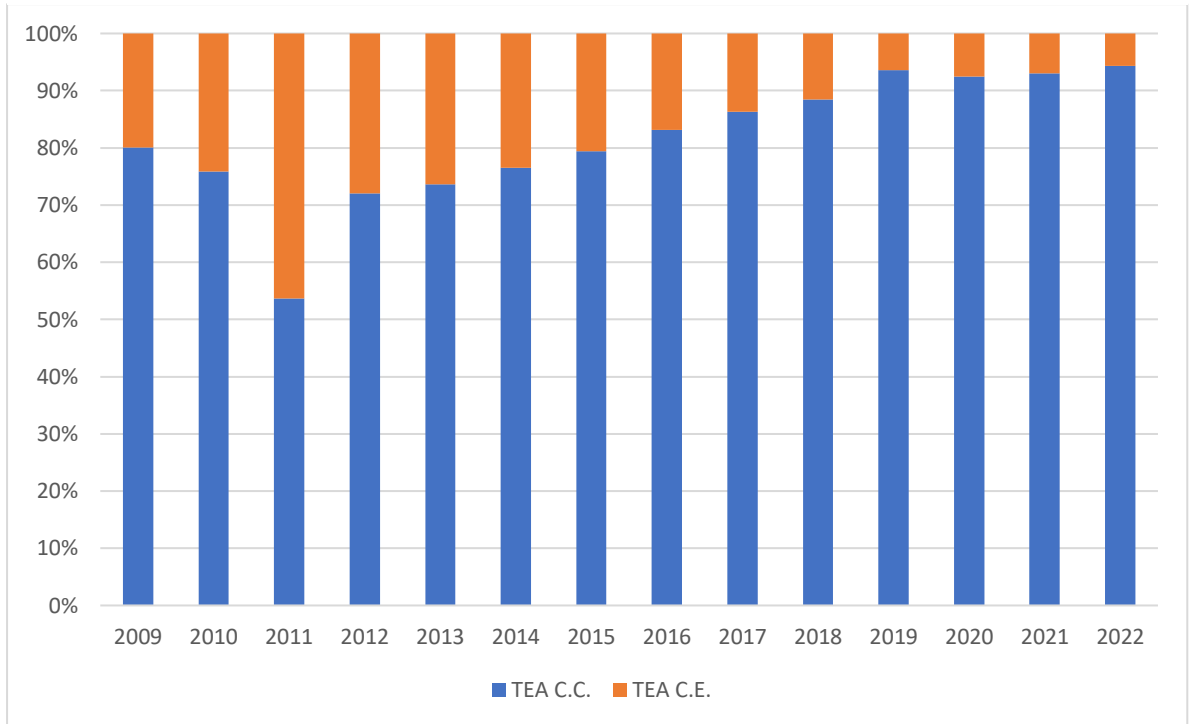


Fonte: Produção Própria, dados extraídos do Portal de Dados Abertos da INEP .

Considerando o período entre 2009 e 2022, e os dados do censo sobre quantidade de matrículas na Educação Básica no Brasil, chegamos à conclusão de que embora a quantidade de matrículas de crianças com deficiências, transtornos ou altas habilidades em classes especiais (exclusivas) esteja em constante diminuição, numérica e percentual, conforme mostram os Gráfico 1 e 2, é possível perceber no Gráfico 3 que as matrículas de crianças com TEA em classes especiais, conforme a Figura 3, triplicou a quantidade de 2009 à 2022, isto é, de 7.559 alunos para 24.465, mesmo tendo caído percentualmente na relação número de crianças com autismo versus tipo de Educação (Inclusiva ou Exclusiva). Devido à falta de estudos na área, não há como atribuir este crescimento a uma causa específica, porém é possível conjecturar que uma das causas é o aumento exponencial de crianças diagnosticadas com TEA nos últimos anos, após os novos critérios de diagnóstico vigorados em 2014 no Brasil (DSM-5). Porém não se pode desconsiderar a precariedade das escolas para receber tais alunos, devido à falta de investimentos em inclusão por parte das últimas gestões

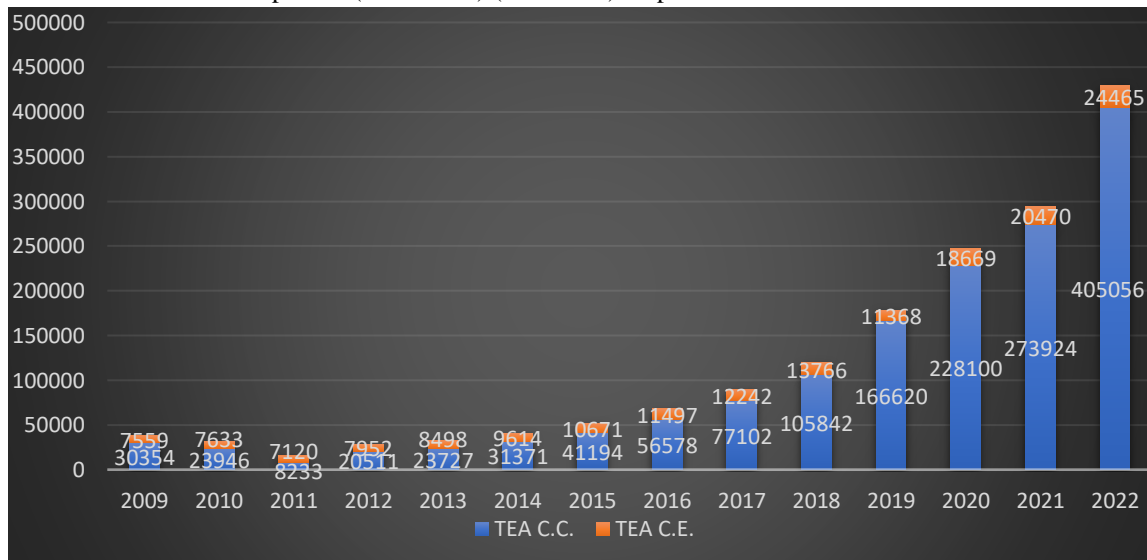
governamentais do Estado gerando o que Lozano *et al.* (2022) chama de “fracasso escolar”⁹ e com isso a insatisfação dos pais dos alunos em relação à inclusão educacional.

Figura 3: Dados Percentuais de Matrículas de Crianças com TEA em Classes Comuns (TEA C.C.) e em Classes Especiais (Exclusivas) (TEA C.E.) no período entre 2009 e 2022



Fonte: Produção Própria, dados extraídos do Portal de Dados Abertos da INEP .

Figura 4: Quantidade de Matrículas de Crianças com TEA em Classes Comuns (TEA C.C.) e em Classes Especiais (Exclusivas) (TEA C.E.) no período entre 2009 e 2022



Fonte: Produção Própria, dados extraídos do Portal de Dados Abertos da INEP .

⁹ São aqueles aos quais não foram fornecidos os recursos especiais e as vias alternativas de aprendizagem e, desta forma, não conseguiram se apropriar dos conteúdos no tempo esperado, colocando-os na situação de deficiente intelectual. (LOZANO; PRADO; JUNGO, 2022, p. 839)

1.2. Objetivos e meta

1.2.1 Objetivos Gerais e Específicos

O objetivo geral deste trabalho é descrever ações e reflexões de professores de música, a caminho de novas epistemes a respeito da inclusão de crianças autistas em sala de aula na educação musical inclusiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, ao finalizar a leitura deste trabalho, espera-se que o leitor, sendo ele educador musical da Educação Básica, seja estimulado a pensar sobre sua prática em sala de aula e considere a si mesmo como coautor, não somente de um ambiente escolar mais inclusivo para crianças autistas, mas também para instigar novas investigações e pesquisas nesta área.

Os objetivos específicos serão tratados individualmente em cada um dos artigos apresentados nos capítulos que se seguem:

- (1) Correlacionar a tríade da Educação Musical, Educação Básica e Autismo vigente nas produções acadêmicas da última década;
- (2) Investigar a criticidade dos educadores musicais acerca de suas próprias práticas musicais com autistas na educação básica;
- (3) Autorrefletir, empiricamente, o ensino de música para autistas na educação básica;
- (4) Levantar as necessidades dos educadores musicais da educação básica, para uma prática inclusiva e refletir sobre essas

1.2.2 Apresentação da Dissertação

A dissertação aqui exposta está em formato de coletânea de textos autorais, produzidos durante o Mestrado em Música. Nenhum deles foi publicado, até a data de defesa deste trabalho.

O primeiro capítulo, um artigo denominado “Um diferente levantamento bibliográfico sobre música e inclusão: pensando nos professores de música do Ensino Fundamental (Séries Iniciais) da Educação Básica”, é uma pesquisa feita nas principais bases de trabalhos acadêmicos on-line, nos últimos 10 anos. Foram considerados e acrescentados trabalhos de levantamentos bibliográficos feitos anteriormente, embora o trabalho aqui apresentado tenha uma delimitação temática que o autentifica como pioneiro.

Embora já existam alguns levantamentos bibliográficos, o foco destes é diferente, pois não buscam discussões no campo da educação básica e suas interseções com a Música e o Autismo. Portanto, fez-se necessário fazer um filtro desses dados no intuito de fornecer um material mais direcionado a educadores musicais que atuam na educação básica. Essa necessidade se dá ao fato do ambiente escolar ser único e ter características peculiares específicas deste ambiente, e mesmo havendo coincidências de olhares em outros ambientes (educação musical em escolas especializadas, educação musical em escolas de educação especial), e contribuições enriquecedoras destes trabalhos para a educação básica, é necessária a distinção entre os olhares no sentido epistemológico, para se buscar com mais precisão e efetividade assuntos indissociáveis e exclusivos deste contexto.

Posteriormente, apresento o segundo capítulo, um artigo denominado “Aprendendo na Prática: um estudo de caso de um aluno com autismo severo num contexto de aula de música na escola regular”, tendo como objeto de análise, meu relato de experiência apresentado no XXV Congresso Nacional da ABEM. Nele falo sobre uma das mais instigantes experiências com inclusão escolar que vivenciei. Ela foi o motor propulsor de minha investigação sobre o assunto, tendo em vista o quanto me sentia despreparado para atender alunos neste contexto e ao mesmo tempo o quanto as cegueiras do “pensamento capacitista”, ainda muito incutido erroneamente na educação, não me permitiram enxergar muito além das limitações da criança atípica.

Em meu estudo de caso é possível perceber o quanto minhas ações como educador foram prejudicadas pela falta de conhecimento sobre Educação Inclusiva, sobre o próprio sujeito com autismo e sobre as mediações pedagógicas ideais a este contexto.

O terceiro e último capítulo intitulado “Problematizando a Educação Musical Inclusiva: diálogos entre educadores musicais sobre alunos no espectro autista na Educação Básica (anos iniciais do Ensino Fundamental) é sobre a realização de um grupo focal¹⁰ sob a temática da inclusão de alunos autistas no contexto escolar das aulas de música. O trabalho contou com educadores musicais em atividade, com formação superior em Licenciatura em Música, atuantes no Ensino Fundamental, em escolas de Educação Básica. Os questionamentos levantados durante o grupo focal serviram como escopo para a realização de um levantamento bibliográfico.

¹⁰ Pelos princípios da pesquisa qualitativa, o Grupo Focal é uma metodologia de entrevista onde ocorre uma exposição oral específica e espontânea dos envolvidos. Essa técnica fomenta interações de um grupo sobre um tema proposto, juntamente com os debates suscitados entre os participantes. (POMMER; POMMER, 2014)

Por fim, foram discutidos os pontos levantados no grupo focal, sob a luz do levantamento bibliográfico. O texto se encerra com uma conclusão reflexiva sobre o diálogo entre professores da educação musical, com experiência na Educação Básica de ensino sobre a inclusão de alunos com autismo na sala de aula, e sua importância para se pensar e refletir sobre a própria prática como educador e participante do fazer pedagógico escolar como um todo.

Em relação à escolha específica de alunos do segmento das séries iniciais do Ensino Fundamental, foram determinantes os seguintes fatores: (1) a maior dificuldade de se ter diagnósticos fechados de TEA em crianças da Educação Infantil devido à idade precoce; (2) a mínima recorrência, em minhas experiências, de alunos com TEA em séries finais do Ensino Fundamental por razões não conhecidas; (3) a existência exclusiva da professora regente neste segmento, favorecendo uma observação mais rica em detalhes, deste profissional em relação ao aluno atípico; (4) a minha limitada experiência com o Ensino Médio, que se ateve às horas de estágio obrigatório da Licenciatura em Música.

Quanto à opção pela metodologia qualitativa adotada, grupo focal, alguns aspectos foram considerados: (1) o curto tempo dedicado em uma pesquisa de mestrado, dois anos, o que dificultaria a adoção de metodologias como pesquisa de campo, pesquisa-ação ou pesquisa etnográfica, por exemplo, filtraram minhas opções para algo menos fatídico ou estatístico, e mais discursivo e reflexivo, como a proposta do grupo focal; (2) o longo período de isolamento social, devido à pandemia, que também impossibilitou encontros presenciais, tornando impraticáveis muitos procedimentos metodológicos plausíveis para esta análise.

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMG (COEP UFMG) sob o número CAAE 55703322.4.0000.5149.

1.3. Motivações

Julgo necessário, depois de descrever a organização do texto aqui exposto, explicar sobre a minha escolha por esta amostra para investigação, apresentada nos três artigos que se seguem, compondo esta dissertação que tem seu cerne numa inquietação sobre a minha própria prática inclusiva, ao me sentir incapaz de incluir uma criança com autismo severo numa aula de música do segundo ano do ensino fundamental.

Algumas razões pessoais podem justificar este anseio por investigar a educação inclusiva e, em especial, o autismo. Eu não sou diagnosticado com nenhum transtorno, porém nunca fui observado por um profissional para este fim. Lembro-me de vários episódios na

minha vida em que meus pais sentiram necessidade de procurar ajuda e tentar entender meu comportamento que parecia diferente das outras crianças. Porém a falta de tempo e a crença de que “não era nada demais” os fizeram, cada dia mais, postergar alguma atitude. Observavam que eu pudesse ter alguma limitação auditiva, ou que eu era desatento demais, ou que me esquecia de tudo, ou que não entendia coisas que qualquer um deveria entender. Contudo, me tornei adulto e prossegui com essas indagações pessoais, sem ter uma resposta, um diagnóstico, ou sequer uma avaliação de um profissional.

Embora a falta de um diagnóstico tenha me trazido muitas frustrações, posso destacar vários impactos positivos, tendo em vista o quanto fui estimulado a perceber minhas potencialidades ao invés de, talvez, usar minhas limitações como amuleto de incapacidade. Não quero com isso, dizer que incentivo essa prática, pois ter o diagnóstico em mãos garante o sujeito à vários direitos, dos quais eu não tive acesso. Posso dizer que a música teve um papel muito importante em meu desenvolvimento cognitivo e social, ao ponto de tornar a vida mais fácil em vários sentidos. Portanto, tenho certeza de que fui impactado pelos benefícios da música no ser humano.

Posso afirmar, com toda certeza, que, não fossem algumas experiências pessoais com alunos atípicos, o recorte investigativo seria outro. Tais experiências, como a descrita no primeiro capítulo que se segue, um relato de experiência de educação musical envolvendo minha primeira experiência com um aluno com autismo severo inserido numa sala de aula, e minha postura pedagógica mais humanizadora nas aulas online durante o período de isolamento social, foram determinantes para me direcionar neste sentido.

O meu encantamento pelas potencialidades musicais ou predisposições musicais encontradas em alunos com TEA e os próprios benefícios da música em relação à estimulação sensorio-motora, dos contatos socioafetivos e da comunicação, normalmente observadas como limitações dos autistas, alimentaram ainda mais o meu desejo de pesquisar por este assunto.

1.3.1 Experiência como Educador

Falar sobre a educação musical na sala de aula se tornou algo inseparável da minha própria significância pessoal, pois já se passaram mais de 11 anos nessa carreira e não há como negar a relevância que este trabalho tem na minha vida. Quando comecei, ainda antes de concluir o curso de Licenciatura em Música na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), trabalhava como professor particular de música, dando aulas em domicílio e em projetos em igrejas e instituições de Educação Infantil. Aos poucos, fui me descobrindo como

professor de música em escolas regulares, e pude me dedicar exclusivamente a essa atividade. Hoje me sinto realizado e orgulhoso pelo simples fato de poder trabalhar como músico e educador musical.

Como músico, ainda como *hobby*, iniciei minha carreira cantando e tocando violão em igrejas evangélicas. Hoje, no meio religioso ou institucional, atuo profissionalmente realizando cerimônias como casamentos e formaturas, acompanhando bandas e orquestras pequenas e regendo pequenos corais. No cenário musical, tenho tido a oportunidade, por inúmeras vezes, de me apresentar, no estilo voz e violão, em bares e restaurantes de Belo Horizonte, em festas e eventos particulares. O meu trabalho tem se voltado para o público amante de estilos que variam entre MPB, Pop Rock Nacional, Clássicos Internacionais, buscando sempre me adaptar a ambientes e públicos diversos.

Minha formação como educador musical teve início de maneira informal. Posso dizer que a educação, do ponto de vista da docência na Educação Básica, se fez presente na minha rotina diária bem antes da Educação Musical. Tenho um exemplo em casa. Minha mãe é professora de português/inglês nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no setor público da educação básica em Belo Horizonte. A partir de minha admiração por sua dedicação e devoção pelo ensino, acabei tendo-a como referência na lida em sala de aula. Outras referências surgiram, como professores da minha formação escolar, professores da graduação e professores de violão, canto e teoria musical que passaram pelo meu caminho. Essa formação influenciou bastante a minha própria prática no ensino de música em escolas de Educação Básica e em aulas particulares de música onde pude vivenciar, de corpo e alma, o ensino.

Minha formação como educador musical aconteceu, como já mencionado anteriormente, na UEMG, onde me formei em Licenciatura em Música com Habilitação em Violão. Neste percurso, pude ter aulas sobre os processos de ensino, políticas educacionais e metodologias que envolvem a Educação Musical, não só específica para o ensino do violão, como também para o ensino de música na Educação Básica. Pude perceber que a Licenciatura com habilitação em instrumento estava num processo de adequação mediante à crescente demanda de professores de música na Educação Básica, surgida nos anos que se seguiam após a mudança da postura legislativa em relação à obrigatoriedade do ensino de música nas escolas (BRASIL, 2008). Portanto, mesmo sendo um curso voltado para a profissionalização docente na área específica de formação de instrumento ou canto, havia uma complementação dessa formação para tornar o graduando com essa titulação capaz de suprir às necessidades do mercado.

Ainda na Graduação, durante o período em que vivenciei o Estágio Obrigatório em escolas de Educação Básica, participei como interlocutor de reuniões de estágio, seminários, simpósios e congressos sobre a práxis educacional musical em ambiente escolar. Em uma delas pudemos ter a presença de figuras significativas para a educação musical, como Luiz Ricardo Queiroz¹¹ e Violeta Henzy Gainza¹². Não posso deixar de comentar a relevância dos grupos de formação continuada nas escolas em que trabalho e/ou trabalhei, além de reuniões pedagógicas, conselhos de classe e apoios pedagógicos das equipes de coordenação. Por fim, sempre fui muito curioso a respeito de diversos temas que englobam a educação musical, como, desenvolvimento humano, desenvolvimento musical, práticas pedagógico-musicais intraescolares, educação musical inclusiva, dentre outros.

¹¹ Reflexões sobre o ensino de música nas escolas de educação básica: definições e caminhos a partir do cenário político-educacional brasileiro - Palestra proferida, no dia 26/02/2014, no Auditório Fernando Coelho na Escola de Música da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Disponível em: <https://youtu.be/5CwwarfsBbs>

¹² I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ESMU/UEMG: VIOLETA H. DE GAINZA / Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais / 18 a 20 de agosto de 2014. Link do Seminário: http://www.2018.uemg.br/noticia_detalhe.php?id=5677

2 ARTIGOS

2.1 Um diferente levantamento bibliográfico sobre música e inclusão focado nos professores de música do Ensino Fundamental (Séries Iniciais) da Educação Básica

Este artigo foi escrito com o objetivo de submeter-se a publicação em revistas interessadas pelo tema: Inclusão de Crianças com Autismo nas aulas de Música da Educação Básica

Resumo:

A complexidade em relação à pesquisa na área de (1) Educação Musical com inclusão de (2) crianças autistas do (3) ensino fundamental 1, na Educação Básica, pode ser entendida quando nos deparamos com as múltiplas interseções geradas pela tríade (1,2,3). Existem contribuições geradas em cada campo separadamente, nas díades (1,2), (1,3) e (2,3) e na própria tríade (1,2,3). Portanto, fiz um recorte mediante experiências pessoais na Educação Musical na Educação Básica, principalmente após meu primeiro contato com uma criança com autismo severo e depois de discussões com outros professores em grupo focal sobre educação música escolar e autismo. Foram utilizados arquivos disponíveis online de periódicos científicos da área de Educação Musical e Música e textos acadêmicos (dissertações e teses). Foi feita uma leitura seletiva, a fim de limitar artigos que trouxessem educação inclusiva como intenção. Como resultado da pesquisa, foram selecionados 95 trabalhos. Os trabalhos foram categorizados por eixos temáticos, tipo, ambientes explorados, dentre outros. Estes resultados alcançados, foram, em número, bem maiores que os levantamentos bibliográficos que estavam sendo produzidos até o momento, demonstrando que ampliar o leque investigativo pode ser bastante satisfatório no sentido de promover aporte teórico e prático para os professores de música incluídos na Educação Básica. Concluiu-se, contudo, que é preciso enxergar o modo como os próprios professores constroem sua prática dentro de sala, a partir de múltiplas influências, não só do próprio campo da Educação Musical e Música, mas também das próprias epistemologias relacionadas ao fazer pedagógico escolar.

Palavras-chave: Autismo; Educação Musical; Educação Básica; Levantamento Bibliográfico

1. INTRODUÇÃO

Nesta seção introdutória foram apresentados os caminhos percorridos para se mapear e estruturar a interseção entre as 3 grandes áreas escolhidas para este levantamento bibliográfico: Educação Musical, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Educação Básica. Considerando a existência de inúmeros trabalhos como esse, buscando elencar material teórico vigentes sobre o assunto, julgou-se relevante justificar a elaboração desta seleção bem como o seu aspecto “diferente”, assim como descrito em seu título. A partir das concepções de Kraemer (2000) sobre a epistemologia pedagógico-musical, buscou-se identificar e propor o lugar deste levantamento bibliográfico na pesquisa nas áreas de conhecimento em comum e conseqüentemente na pesquisa como um todo.

Por que fazer mais um levantamento bibliográfico sobre Educação Musical e Autismo?

Embora existam alguns trabalhos recentes, encontrados nesta pesquisa, de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, como este, com buscas na interseção entre termos relacionados ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Educação Musical (BARROS, 2021; PENDEZA; DALLABRIDA, 2017; PEREIRA, 2019; ROSA, 2020; SOUZA; SAMPAIO, 2019; ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018), fez-se necessário, para este estudo, fazer um levantamento bibliográfico contextualizado, no intuito de contribuir para o educador musical atuante em escolas de Educação Básica, com crianças autistas inseridas em salas do Ensino Fundamental, especificamente nos anos iniciais. Para isso, o olhar deve se direcionar aos seus aspectos particulares, intrínsecos e peculiares.

Neste sentido, a partir de uma leitura crítica do título, das palavras-chave e do resumo, nas buscas deste trabalho, foram considerados e selecionados textos correlacionados com o foco da pesquisa. Entretanto, por julgar que muitas das práticas utilizadas em sala de aula podem ter influências de outros espaços, foram considerados trabalhos que, de alguma forma, mesmo que indiretamente, pudessem enriquecer este referencial teórico. Sabe-se com clareza sobre a diferença entre os objetivos específicos da Educação Musical nos contextos: Educação Básica, Musicoterapia, Educação Específica de Música (escolas de música) e ensino de música em escolas de Educação Especial. Porém, alguns trabalhos acadêmicos buscaram interfaces com a educação musical escolar, tornando imprescindível a menção desses nesta revisão. Dessa forma, é inegável a complexidade em se realizar esta pesquisa, pela necessidade de se adaptarem os olhares e as metodologias dos trabalhos de outros ambientes, para a realidade da educação básica especificamente.

Além disso, entende-se que os saberes do professor na escola se completam com as múltiplas vivências em diferentes faixas etárias e ambientes, diferentes das deste estudo. Isto quer dizer que, em alguns casos, as respostas para os questionamentos de um educador, sobre inclusão no Ensino Fundamental 1, podem ser encontradas, hipoteticamente, em um estudo de caso sobre a inclusão de um adolescente com autismo em um grupo de canto coral com adolescentes em uma igreja, por exemplo. Neste caso, este artigo não estaria elencado neste levantamento bibliográfico, a não ser que o autor tenha feito uma interface clara entre seu estudo e suas implicações nas séries iniciais da educação básica. Por exemplo, a educação musical infantil, em muitos casos, serve de modelo para a prática no ensino fundamental, tendo em vista que a maior parte desses profissionais atuam em vários segmentos diferentes, levando seus conhecimentos práticos e suas experiências de uma para a outra, principalmente entre os últimos anos da educação infantil e os primeiros do ensino fundamental.

Pensando no olhar do educador musical sobre a sua própria prática, são diversas as apropriações de saber/fazer pedagógico. Partem de dentro da escola, de criações ou improvisos, de influências de outros professores, muitas vezes de outros conteúdos/disciplinas. Há infinitas possibilidades de adaptações e apropriações. É preciso analisar os trabalhos, lendo atenciosamente os resumos, para se buscar além de artigos sobre educação musical inclusiva, e assim obter resultados diferentes dos levantamentos e revisões anteriores, buscando em textos sobre Ciências da Educação e Pedagogia, por exemplo.

Em se pensar nos conhecimentos do professor de música sobre o desenvolvimento psicomotor ou cognitivo, ou em suas relações sociais e comportamentos, as interfaces podem vir, por exemplo, da Educação Física, das Neurociências, das Ciências Sociais ou da Antropologia. Basta haver uma proposta, do autor do texto, de interface com a Educação Musical Escolar, ou uma interpretação a partir de análise de discurso, do pesquisador musical.

Considerações e Contextualizações sobre os Critérios da Pesquisa

Sabe-se da mudança de paradigma da inclusão de alunos com deficiência em escolas de Educação básica nos últimos 30 anos, após inúmeras conquistas como: (1) a Declaração de Salamanca em 1994 (ONU para Educação, Ciência e Cultura [Unesco], 1994, p. 06); (2) a prevalência da lógica de adaptação do ambiente em relação ao indivíduo e não o contrário (MANTOAN, 2006; UNESCO, 1994); (3) a recente conquista dos indivíduos com TEA nessa inclusão após a Lei 12.764, sancionada em 28 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), que leva o nome de Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Sendo assim, esta revisão se concentrou em procurar trabalhos desde a data de sanção da Lei, coincidente à data de vigência, até o último dia de outubro (31) do ano de 2022, último acesso às bases de dados.

As mudanças em relação ao diagnóstico autístico, a partir da publicação do DSM-5 (APA, 2014), resultando em mudanças conceituais que interferem na forma de pesquisar e se buscar sobre o assunto, influenciaram diretamente na utilização atualizada dos descritores referentes ao autismo. Contudo, para o intervalo entre 1 de janeiro de 2013 a 31 de setembro de 2014, foram considerados trabalhos que se referissem ao Transtorno do Espectro do Autismo, usando como referência termos adotados nos manuais de diagnóstico anteriores a este, como Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância. Em contrapartida, a partir de 1 de outubro de 2014, apenas os termos, “autismo”, “autista”, foram considerados como descritores válidos para a pesquisa em Títulos, Palavras-chave e Resumos, referentes aos diversos tipos de trabalhos acadêmicos.

O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2014, p. 53).

Devido à limitação ao acesso às bibliotecas públicas durante o período de isolamento causado pela pandemia do vírus COVID-19, esta pesquisa se limitou ao material disponibilizado gratuitamente *on-line*. Sendo assim, optou-se pelas bases de dados mais comuns utilizadas em trabalhos similares a este, isto é, levantamentos e revisões bibliográficas na área de Inclusão e Educação Musical: Google Acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, OPUS, HODIE, *Per Musi*, ABEM, Anais dos Encontros Regionais da ABEM, Revista Música na Educação Básica e nos Anais da ANPPOM.

Levantamentos Bibliográficos Existentes dos Últimos 6 Anos

Barros (2021) produziu uma revisão integrativa, com estudos nacionais e internacionais, analisando sobre o que tem sido produzido sobre educação musical, autismo e inclusão, em total concordância com o trabalho aqui escrito. Em seu trabalho, defendido na Universidade Federal de Pelotas, ele descreve e discorre sobre o material coletado, usando tabelas com a discriminação dos estudos colhidos a partir de bancos de dados como: Capes, Scielo, ABEM, ANPPOM e Google Acadêmico. Todos os artigos buscados por ele, foram considerados relevantes para esta pesquisa. Muitos dos trabalhos coincidiram com as minhas buscas, outros podem ser somados a este. Como diferença dessa pesquisa para a que estamos lendo, posso apontar que o presente trabalho visa agregar contribuições de outras áreas, além da Educação Musical.

Em Rosa (2020) há um levantamento de publicações nacionais referentes a Música e Autismo no período de 2012 a 2020. Entre artigos, dissertações e teses, foram escolhidos 46 textos. A pesquisa bibliográfica pesquisou somente materiais online, por conta de todo o processo de pandemia que inviabilizou a visitação às bibliotecas e, para técnica de análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo.

Em Pereira (2019), em sua Tese de Doutorado, há uma análise de 300 teses brasileiras sobre Educação Musical entre 1989 e 2017. Não foi encontrada, em toda o conteúdo do texto, nenhuma palavra relacionada com TEA. 16 trabalhos têm foco no Ensino Fundamental/Educação Básica, porém nenhum tem relação com Educação Inclusiva ou Educação Especial.

Em Souza e Sampaio (2019), é apresentado um levantamento de trabalhos, do intervalo entre 2014 e 2019, a partir de pesquisas nas plataformas Capes e Google Acadêmico. Dos 16 estudos encontrados, 6 eram relacionados ao tema do autismo e Educação Musical, porém todos voltados para o contexto de escolas especializadas de música.

Em Zimmer, Rodrigues e Defreitas (2018), os pesquisadores analisam a produção gratuita (2006-2016) nas revistas brasileiras Artes/Música sendo 16 fidedignos à temática sobre educação musical e Transtorno do Espectro do Autismo. Neste estudo há uma preocupação com a discriminação das principais discussões presentes nestes trabalhos, o que pode servir de guia para soluções pontuais na prática dos professores de música, partindo de diferentes pressupostos, como das Neurociências e da Musicoterapia. No próprio texto, os autores revelam que 5 dos trabalhos discutem sobre o ensino de música na Educação Básica (ALVES, 2014; BLUMER, 2016; CANDEMIL; SILVA; MULLER, 2016; GOMES, 2014; QUEIROZ, 2013):

Assim como nas séries iniciais da escola regular, onde é mais perceptível o ensino de conteúdos atrelados à busca do desenvolvimento de vários aspectos (ex., coordenação motora, desenvolvimento social e da linguagem etc.), ensinar música deve considerar a maturidade do discente e o trabalho de áreas diversas, conjuntamente, para que a apreensão da teoria e da prática seja, de fato, possível. Esta ideia pode ser encontrada em 31,25% dos estudos nesta pesquisa (ZIMMER; RODRIGUES e DEFREITAS, 2018, p. 158).

Em Santiago (2018), há um mapeamento bibliográfico dos artigos e trabalhos publicados sobre o tema Educação Musical e autismo entre os anos de 2007 e 2017 no Brasil. Neste mapeamento, apresentado em forma de quadro, é possível perceber que existem vários trabalhos que, embora não sejam especificamente do contexto da educação básica/ensino regular, podem ser de grande valia para reflexão e adaptação de ideias oriundas de outros contextos (OLIVEIRA, 2015; FIGUEIREDO, 2016; LOURO, 2014; SARTORELLO, 2013).

Em Pendeza e Dallabrida (2017), há uma pesquisa bibliográfica dos 10 anos anteriores ao ano de sua publicação, realizada nos bancos de dados dos portais da ABEM, ANPPOM, Capes, SciELO, SIMCAM e SIMPOM, que resultou no mapeamento de 19 textos referentes à relação entre Educação Musical e o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), os quais receberam uma Análise Textual Discursiva. Destes, foram relacionados a este trabalho, apenas 6 trabalhos (GUMS; SCHAMBECK, 2014; NASCIMENTO, 2015; OLIVEIRA, 2014; QUEIROZ, 2013; RODRIGUES; DEFREITAS, 2013; RODRIGUES; DEFREITAS, 2014)

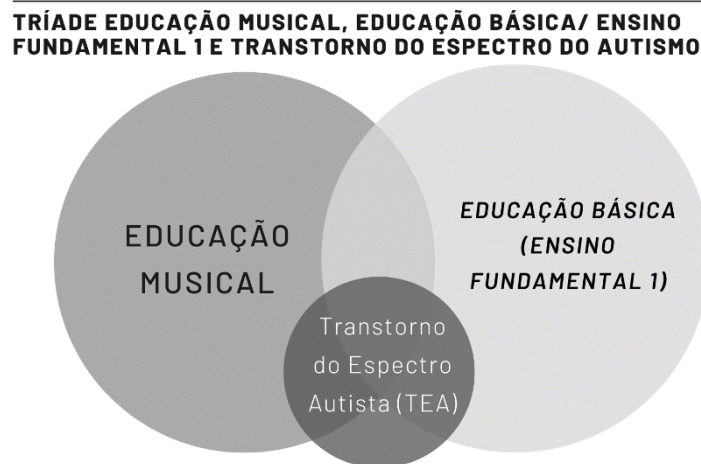
Delimitação da Pesquisa Em Pedagogia Musical

Uma dúvida comum entre os professores de música é: como pesquisar sobre Educação Musical de crianças autistas na Educação Básica? Na verdade, a pergunta por trás dessa dúvida é: onde se encontra a minha pesquisa? Apresento como exemplo um artigo sobre psicólogos que pesquisam os efeitos da aprendizagem musical escolar para o desenvolvimento da comunicação de crianças com autismo. Um professor de música da educação básica talvez se sentisse atraído pelo conteúdo do título e do resumo deste trabalho, acreditando ser útil para adaptar métodos e abordagens inseridos no contexto da psicologia. Outro exemplo seria: professores de matemática, que realizam atividades para inclusão de crianças com TEA em parceria com o professor de música, em prol do desenvolvimento integral do aluno. Também parece ser bastante interessante e com certeza pode atrair muitos educadores musicais que precisem de uma base teórica específica sobre essa abordagem.

Na verdade, não precisaria nem relacionar os três temas, Educação musical, TEA e Educação Básica, para ser algo interessante para o educador musical na Educação Básica. Por exemplo, relacionando apenas TEA e Educação Básica, vários temas emergem como: as políticas públicas na Educação Básica para garantia da escolarização de crianças autistas, as ações coletivas de professores regentes do Ensino Fundamental, profissionais de apoio escolar especializado e coordenação pedagógica para melhoria da inclusão escolar de crianças com TEA, o uso de recursos audiovisuais e tecnologias assistivas para a inclusão de crianças autistas em diferentes ambientes de aprendizagem.

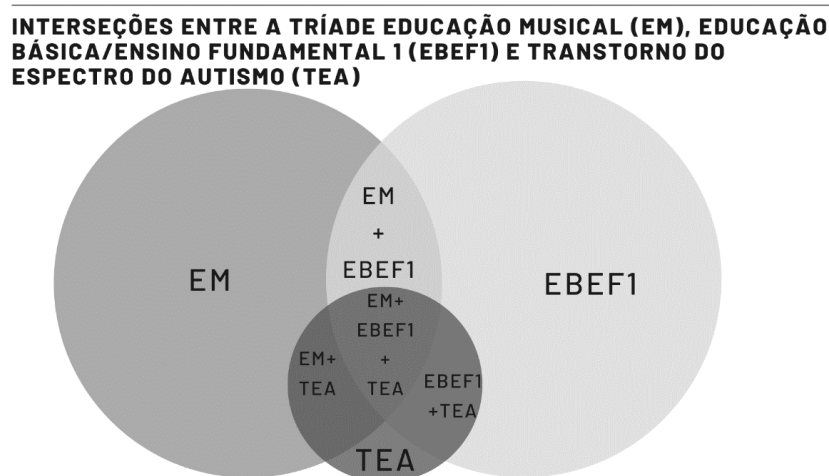
Observando os gráficos de conjuntos, nos Esquemas 1 e 2, notam-se os possíveis lugares da pesquisa sobre o tema. A partir da análise dos trabalhos de pesquisa bibliográfica vigentes até o momento, pode-se perceber uma insistência em se pesquisar sempre no mesmo lugar: na interseção Música e Transtorno do Espectro do Autismo. Nessa interseção, há um nível de abrangência maior, por considerar todos os ambientes de Educação Musical explorados, e ao mesmo tempo limitante, por desconsiderar todos os aspectos entre as interseções trazidas pela Educação Básica/Ensino Fundamental 1. Portanto, ao mesmo tempo que fazemos um recorte da pesquisa entre Educação Musical e TEA, para o contexto da Educação Básica, atribuímos à pesquisa outros trabalhos que não haviam sido relacionados.

Esquema 1: Tríade: Educação Musical, Educação Básica/Ensino Fundamental 1 e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)



Fonte: Produção Própria

Esquema 2: Interseções entre a Tríade Educação Musical, Educação Básica/Ensino Fundamental 1 e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)



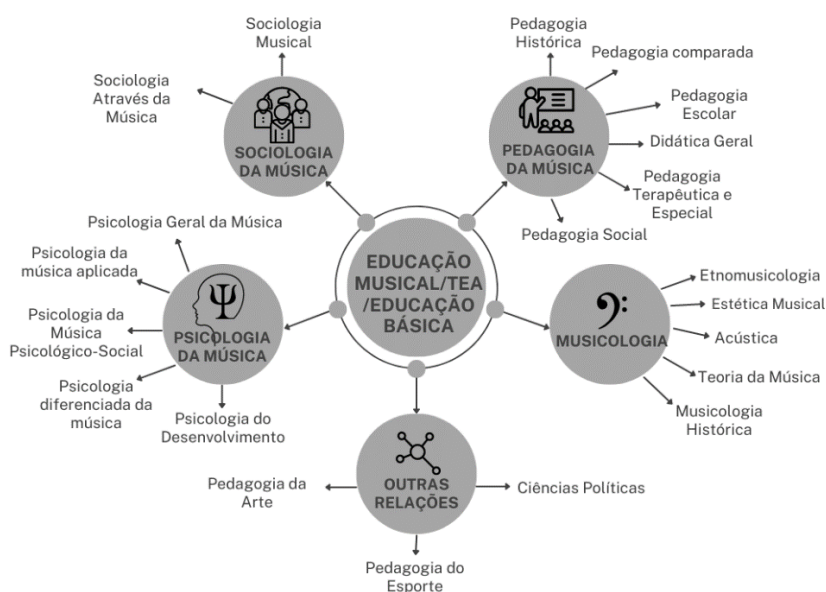
Fonte: Produção Própria

As interseções formadas a partir da tríade são: as díades Educação Musical (EM) e TEA; EM e Educação Básica/Ensino Fundamental 1 (EBEF1); EBEF1 e TEA; e, por fim, a tríade EM, EBEF1 e TEA. Os artigos podem se caracterizar como muito relacionados ao tema, quando se localizarem dentro da tríade. Apenas relacionados, quando dentro das díades. Quando apenas nos grupos isoladamente, são pouco relacionados. Porém alguns temas, embora muito importantes para as reflexões do professor de música da EBEF1, ainda não possuem trabalhos acadêmicos na interseção tripla EM+EBEF1+TEA. Entende-se que, para entrarem na tríade das discussões, precisem ser compreendidos externamente primeiro, sair

dos campos isolados, entrar nas díades e aos poucos receber olhares dos próprios educadores musicais, originando epistemes e epistemologias próprias.

Em Kraemer (2000), há um mapeamento das áreas de conhecimento geral que se relacionam epistemologicamente com o que foi traduzido, no artigo, do termo em alemão Musikpädagogik, para Pedagogia Musical. São elas: Filosofia, Antropologia, Estética, História, Psicologia, Sociologia e Musicologia. É possível, a partir da leitura do artigo, entender a complexidade que há em se pesquisar esta área e os inúmeros desdobramentos que existem para se pesquisar ou estudá-la. Mesmo havendo um recorte muito bem estabelecido, a tríade, Educação Musical, Educação básica e TEA, é preciso estabelecer um filtro dentre as possibilidades contextuais do ensino de música nas escolas regulares, avaliando a relevância dessas contribuições para as reais necessidades do professor de música. Para essa avaliação, é necessário estabelecer critérios claros de inclusão e exclusão para cada pesquisa de acordo com seus contextos e problematizações. Portanto, irei apresentar na próxima seção os critérios para a realização deste levantamento bibliográfico.

Figura 4: Mapeamento das Áreas de Conhecimento Geral que se Relacionam Epistemologicamente com a Pedagogia Musical



Fonte: Produção Própria, baseado em Kraemer (2000)

2. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO PARA O ESTUDO

Nesta sessão foram descritos os critérios de seleção e exclusão do levantamento bibliográfico sobre o tema.

Os critérios gerais para inclusão foram:

- Trabalhos nacionais e em português.
- Produção feita no período entre 01 de janeiro de 2013 a 31 de outubro de 2022.
- Para publicações antes de 01 de outubro de 2014, referente à publicação do DSM-5 (2014) , foram também utilizados os descritores: “ASPERGER”, “TRANSTORNO DEGENERATIVO DA INFANCIA”;
- Foi realizada uma leitura crítica dos textos completos, quando julgado necessário.

Os critérios para a leitura crítica foram:

- Ter uma relação direta com o tema da pesquisa e indireta, desde que o autor deixe claro a existência da interface entre educação musical, autismo e seu campo de pesquisa;
- Contribuir para o fazer pedagógico inclusivo com crianças autistas no ambiente escolar, considerando a faixa etária específica do segmento pesquisado: séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Não foram selecionados textos fora da faixa etária entre 6 e 12 anos, salvo aqueles com possibilidades de adaptações para a prática docente no seguimento investigado, considerando principalmente relações entre os últimos anos da educação infantil e os primeiros do Ensino Fundamental 2, por apresentarem muitas demandas em comum.

Para buscas em bases de dados de periódicos voltados especificamente à pesquisa em música, foram utilizados os seguintes descritores: “AUTISMO”, “AUTISTA”, “TEA”, “INCLUSÃO”, “INCLUSIVO(A).

Para buscas na base de dados do Google Acadêmico, foram utilizados, a princípio, os seguintes descritores: “AUTISMO”, “AUTISTA” e suas interseções com “INCLUSÃO”, “INCLUSIVO(A)”, “MÚSICA” e “MUSICA” (sem acento)¹ Porém devido ao número excessivo de resultados encontrados, optou-se por considerar apenas a interseção entre os descritores “AUTISMO” ou “AUTISTA” e “EDUCAÇÃO MUSICAL”.

Para buscas na plataforma Sucupira² da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no banco de dados contendo todas as Teses e Dissertações digitalizadas, defendidas e aprovadas no Brasil, foram utilizados os seguintes descritores: “AUTISMO” ou “AUTISTA” e suas interseções com “INCLUSÃO” ou “INCLUSIVO(A)”,

¹ Como as variações de música trazem o prefixo “MUSICA”, sem acento, esta foi a forma que encontrei de incluir na pesquisa palavras como musical e musicalidade.

² Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em 12 de Outubro de 2022.

“MÚSICA” ou “MUSICA”(sem acento), “EDUCAÇÃO BÁSICA” ou “ENSINO REGULAR”.

Infelizmente os operadores *booleanos*³ de busca desse último *site* não funcionaram corretamente, selecionando muito mais trabalhos que os filtrados. Portanto, foram utilizados arquivos disponibilizados pela CAPES, em sua plataforma online⁴ de dados abertos, contendo planilhas para *download*, com todos os Teses e Dissertações, no formato “XLS.”, formato padrão para o software de edição de planilhas e tabelas do pacote OFFICE⁵. Desta forma, foi possível utilizar os operadores *booleanos* nas ferramentas de filtro de dados do software para buscar, com mais precisão, os títulos e trabalhos relacionados.

3. RESULTADOS

3.1 Bases de Dados voltadas para a Música

Revista Música na Educação Básica (ABEM)

Tendo em vista a total relação temática entre o meu campo de pesquisa e o conteúdo presente nos periódicos da Revista “Música na Educação Básica”, comecei minha busca nessa base de dados, porém, infelizmente, os resultados não foram nada satisfatórios.

Ao acessar a base de dados da Revista “Música na Educação Básica”, no *site*⁶ da ABEM, e buscar pelos descritores, não apareceram resultados. Foi encontrado apenas 1 resultado para a busca por “INCLUSÃO”, porém este artigo foi considerado como não relacionado e não relevante para a pesquisa vigente.

Revista da ABEM

³ “O operador lógico *booleano* define relações entre termos em uma pesquisa. Os operadores booleanos são and, or e not. Você poderá utilizar estes operadores para criar uma pesquisa bastante genérica ou bem limitada. And combina os termos da pesquisa para que cada resultado da pesquisa contenha todos os termos.” Disponível em https://connect.ebsco.com/s/article/Pesquisa-com-Operadores-Booleanos?language=en_US. Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

⁴ Disponível em: < <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/catalogo-de-teses-e-dissertacoes-de-2013-a-2016> >. Acesso em 15 de outubro de 2022.

⁵ O Microsoft Office, ou simplesmente Office, é um pacote de aplicativos para escritório e serviços, desenvolvido pela Microsoft. Contém programas como processador de texto, planilha de cálculo, banco de dados, apresentação gráfica, cliente de e-mails, entre outros. (extraído de www.wikipedia.org)

⁶ Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb. Acesso em 24 de setembro de 2022.

Também foi realizada uma busca na base de dados do *site*⁷ da ABEM, onde está armazenado todo conteúdo de periódicos digitalizados da “Revista da ABEM”. Ao procurar pelos descritores, foram encontrados 4 resultados relacionados, sendo: (1) 1 resenha de um livro sobre Autismo e Musicoterapia (PENDEZA, 2017) e; (2) 2 revisões bibliográficas sobre Autismo e Educação Musical (PENDEZA; DALLABRIDA, 2017; ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018); (3) 1 pesquisa exploratória sobre educação musical inclusiva (SCHAMBECK, 2017a).

Os eixos temáticos presentes nestes materiais são em resumo: Interfaces entre a Musicoterapia e a Educação Musical, Referencial Teórico sobre Educação Musical e TEA e formação de professores inclusivos.

Congressos Nacionais da ABEM (2013 a 2021)

Ao acessar, dentro do *site*⁸ da ABEM, a base de dados específica dos Congressos Nacionais da ABEM, foi pesquisado a partir do atalho CTRL+F do teclado, que ativa o botão de “Localizar” na página aberta no instante, pelos mesmos descritores, acessando cada ano separadamente, no intervalo entre 2013 e 2021, ano do último Congresso Nacional disponível no momento da busca. Foram encontrados 17 artigos, porém, um deles não foi relacionado, devido à faixa etária estar limitada a bebês, o que não contribuiria para esta pesquisa.

Foram escolhidos 16 artigos, sendo 6 relatos de experiência (FAGUNDES; MELO, 2021; PONSO, 2017; QUEIROZ, 2013; SANTANA et al., 2019; SANTOS; SAMPAIO, 2021; SILVA; FERREIRA; SILVA, 2017), 2 estudos de caso (AFONSO, 2013; RODRIGUES; DEFREITAS JÚNIOR, 2013), 1 estudo exploratório (OLIVEIRA; REZENDE; PARIZZI, 2013), 1 levantamento bibliográfico (CUNHA; MENDES, 2021), 1 levantamento de produções científicas (SANTOS; MENEZES; BRAGA, 2021), 1 revisão técnica⁹ (SILVA et al., 2021), 1 revisão de literatura (NORONHA et al., 2019), 1 revisão narrativa (FERNANDES, 2021), 1 pesquisa-ação (SCHAMBECK, 2017b) e 1 pesquisa de campo (SILVA; MENDES, 2019).

Os eixos temáticos presentes nos artigos acima foram: Jogos Eletrônicos, Softwares Musicais e o TEA; a Educação Musical como Auxílio ao Desenvolvimento Global de Autistas; Formação de Professores Inclusivos; Avaliação do Desenvolvimento Musical de

⁷Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/about>>. Acesso em 24 de setembro de 2022.

⁸ Disponível em: <http://abemeducaomusical.com.br/anais_abem.asp> Acesso em 12 de outubro de 2022.

⁹ Embora este artigo se concentre no contexto de alunos do Ensino Superior, as ferramentas tecnológicas mencionadas podem ser adaptadas para contextos da educação básica.

crianças autistas; Possibilidades de Atividades Musicais com autistas; Processos de Inclusão de Sujeitos Autistas em Instituições; o Recurso da Tecnologia Assistiva¹⁰ nas Aulas de Música; Perspectiva sobre a atuação do professor na inclusão de autistas na educação musical; o Engajamento Musical do Indivíduo Autista; Reflexões sobre o Capacitismo na Educação Musical; Estratégias e Atividades Pedagógicas Inclusivas; Lista e Descrição de Aplicativos de Acessibilidade; A importância dos próprios alunos no processo de inclusão em sala de aula; A observação da prática do educador em ambientes inclusivos.

Encontros Regionais da ABEM

No mesmo *site*, porém no banco de dados referente aos Encontros Regionais da ABEM¹¹, foram repetidos os critérios utilizados na busca anterior, acrescentando apenas o critério de se pesquisar por cada uma das regiões do país, conforme organizado no site. Dos 21 trabalhos encontrados, 20 foram selecionados, sendo 5 relatos de experiência (CORDEIRO; BALBINOT; MULLER, 2018; CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; CUNHA, 2020; MEDINA; LANG, 2018; SANTOS et al., 2018) e 6 estudos de caso (ALVES, 2014; DIAS; FIALHO, 2014; FIGUEIREDO; LÜDERS, 2016; LANG, 2018; PAIVA; DEFREITAS, 2014; PENDEZA, 2018a) 4 estudos exploratórios (GOMES, 2014; GUMS; SCHAMBECK, 2014; RANGEL, 2014; SANTOS; LOPARDO, 2018) 1 pesquisa formativa (CORRÊA, 2018), 2 levantamentos bibliográfico (CARMO, 2018; COSTA, 2014) 1 pesquisa formativa (TRINDADE, 2014) e 1 não especificado (WILLE; CASTRO; MIRANDA, 2018). O artigo que foi descartado era voltado para musicalização de bebês com autismo.

Os eixos temáticos em destaque encontrados nesta busca foram: Música, Movimento e Ritmo para crianças com autismo; Cantar/Contar histórias sonorizadas para pessoas com TEA; Formação de Professores Inclusivos; Atividades Musicais e seus Benefícios Específicos Esperados; A importância dos próprios alunos no processo de inclusão em sala de aula; O desenvolvimento da Interação Social de autistas na educação musical; A importância do planejamento direcionado para autistas; A formação de professores de música inclusivos; Escala de Avaliação de Desenvolvimento Musical; Inclusão de atípicos e típicos na mesma proporção, através da análise das necessidades individuais dos alunos; A promoção da

¹⁰ Tecnologia Assistiva (TA) é um termo que define dispositivos e/ou serviços que amenizam ou anulam as dificuldades encontradas por pessoas com deficiência ou restrições motoras e/ou cognitivas, proporcionando ou ampliando habilidades para que tenham mais autonomia (LOURO, 2018)

¹¹ Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_abem.asp>. Acesso em 12 de outubro de 2022.

Avaliação da Aprendizagem qualitativa e personalizada; A importância da Inclusão para típicos e atípicos na mesma proporção; Criação de um caderno musicopedagógico para crianças com TEA; Marcos do Desenvolvimento Sociocomunicativo Pré-verbal como sinais de alerta para o desenvolvimento do aluno com TEA; Levantamento das Produções sobre Educação Especial; O processo de inclusão em uma escola de Ensino Regular; Interfaces entre a Educação Musical e a Musicoterapia; A canção como mediadora dos processos de inclusão na sala de aula; Produção Acadêmica sobre Educação Musical Inclusiva; a Educação Musical Escolar Inclusiva no currículo das graduações de Licenciatura em Música; a Educação Musical como Ferramenta de Inclusão Escolar.

Revista Per Musi (UFMG)

Na busca realizada no banco de dados do *site*¹² de periódicos acadêmicos da revista *Per Musi*, disponibilizados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foram encontrados 5 resultados, porém apenas 2 foram selecionados. Os 3 artigos descartados, embora enfoquem em música e autismo, se limitam ao campo da Musicoterapia, em seu âmbito estrito à utilidade clínica, não havendo, portanto, interfaces com outros campos de atuação. Um dos 2 artigos elencados, escrito por Louro (2021), é voltado para educação musical, embora direcionado a contextos diferentes ao da Educação Básica, tem bastante relevância, por descrever e analisar, a partir de uma ótica neurocientífica, práticas musicais educacionais apropriadas às crianças autistas, envolvendo conteúdos sobre a propriedades do som e o emprego do movimento, que podem ser adaptadas ao ambiente escolar. Já o outro, Rocha et al. (2013), é mais abrangente, se prontificando a contribuir em vários campos de atuação da música, incluindo a educação musical em diferentes ambientes. Para isso os autores realizam uma revisão de literatura, buscando demonstrar as contribuições da Neurociência, naquele momento, para explicar a utilização da música no tratamento e no desenvolvimento cognitivo de pessoas com afasia, autismo e dislexia.

O eixo temático em destaque nos dois trabalhos pode ser resumido em: A Neurociência como aporte teórico à prática da Educação Musical com sujeitos autista.

Revista HODIE (UFG)

¹² Disponível em: < <https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/search>>. Acesso em 25 de setembro de 2022.

Ao pesquisar no banco de dados do *site*¹³ da Universidade Federal de Goiás (UFG)(), nos periódicos da revista HODIE, foram encontrados 5 artigos relacionados ao tema, porém na área de musicoterapia. Por não abrangerem suas pesquisas ao campo do conhecimento da Educação, e por focarem estritamente nas relações terapêuticas entre musicoterapeuta e paciente, os 3 artigos não foram incluídos nesta revisão bibliográfica. 2 artigos foram selecionados, 1 por ter interseções claras entre a Musicoterapia e a Educação Musical e por tratar de uma Escala de Desenvolvimento Musical da Criança com Autismo (DEMUCA) aplicável a múltiplos contextos de Educação Inclusiva (FREIRE et al., 2021) e o outro por ser referência para muitos profissionais da música em geral por se tratar de uma pesquisa voltada aos efeitos da música no organismo de qualquer indivíduo, inclusive alunos com autismo (GATTINO, 2015).

Revista OPUS (ANPPOM)

Já na revista OPUS, no banco de dados do *site*¹⁴ da ANPPOM, foram encontrados 3 resultados, porém 1 deles foi descartado por se propor estritamente a contribuir para a Musicoterapia. Observou-se que em Freire et al (2019), existem intenções claras no sentido de contribuir para o âmbito da Educação Musical, além do foco terapêutico principal, ao apresentar a validação da escala de avaliação DEMUCA. Em Rodrigues e Defreitas Junior (2018), embora a idade dos estudantes analisados no estudo de caso não seja a mesma idade dos alunos considerados nesta revisão, isso é, idade escolar do segmento Ensino Fundamental I, nela foi possível considerar contribuições satisfatórias, que, em resumo, são ressaltados temas como a motivação e a interação de alunos com TEA em escolas técnicas profissionalizantes de música.

Os eixos temáticos encontrados nos trabalhos elencados foram: Avaliação do Desenvolvimento Musical de crianças autistas, Linguagem e Comunicação do Indivíduo Autista, A Motivação do aluno com Autismo em um curso de Música.

Congressos Nacionais da ANPPOM

¹³ Disponível em: < <https://revistas.ufg.br/musica>>. Acesso em 25 de setembro de 2022.

¹⁴ Disponível em: < <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/index>>. Acesso em 25 de setembro de 2022.

Nos Anais de Congressos da ANPPOM, ao pesquisar em sua base de dados on-line, no próprio *site*¹⁵ da Associação, não foram encontrados muitos trabalhos, sendo o total de 5 trabalhos relacionados com o tema da pesquisa e todos selecionados. Destes, foram 3 estudos de caso (AIRES FILHO, 2021; RODRIGUES; DEFREITAS, 2014; WILLE; BARROS, 2019), 1 relato de experiência (CANDEMIL; SILVA; MULLER, 2016) e 1 revisão bibliográfica (BLUMER, 2016).

Os eixos temáticos presentes nos artigos acima foram: A importância do Estímulo do Canto/Vocal para o desenvolvimento global da criança autista; A percepção das mães em relação ao desenvolvimento dos filhos autistas nas aulas de educação musical; Atividades Musicais e seus Benefícios Específicos Esperados; O processo de inclusão de autistas nas instituições sob o olhar do próprio aluno com TEA; Desenvolvimento de Materiais Didáticos para Alunos com TEA; Formação de Professores Inclusivos; O desenvolvimento psicomotor da criança autista a partir da educação musical.

3.2 Outras Bases de Dados

Google Acadêmico

Na versão Acadêmico do *site* de buscas da Google, os resultados foram mais numerosos, devido a grande quantidade de trabalhos encontrados, obviamente, por causa da abrangência do alcance proporcionado pela plataforma.

Fazendo a leitura minuciosa dos resumos dos 122 resultados encontrados, foram filtrados 22 trabalhos, sendo estes considerados relacionados ao tema e de grande significância para contribuições no campo da educação musical escolar. Foram descartados os artigos dos periódicos das bases de dados já pesquisadas neste artigo e as teses e dissertações, pois foram buscados em uma plataforma específica.

Sendo assim, a busca teve como resultados, organizados em metodologias de pesquisa: (1) 5 revisões de literatura em artigos (GOMES; ANDRÉ; LOUREIRO, 2016; SANTIAGO; LOURO, 2021; SOUSA; ARAÚJO; BARBOSA, 2022; SOUZA; SAMPAIO, 2019; VITOR; ROCHA; FERNANDES, 2021); (2) 5 estudos de caso em artigos (ARAÚJO, 2017; CARVALHO; MELO, 2018; PONCE; PONDE, 2018; SANTOS, 2015, 2016); (3) 5 Levantamentos Bibliográficos, sendo destes, 2 artigos, 3 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) a nível de Graduação (AMMIRATI, 2021; FOSCHIERA, 2020; PENDEZA;

¹⁵ Disponível em: < <https://anppom.org.br/congressos/anais/anteriores/> > Acesso em 25 de setembro de 2022.

DALLABRIDA, 2018; RODRIGUES, 2022; ROSA, 2020); (4) 4 relatos de experiência em formato de artigo (CREPALDI; BAUMER, 2018; FREIRE; OLIVEIRA; PARIZZI, 2017; LOURO, 2014; WILLE et al., 2018); (5) 3 estudos exploratórios, sendo 2 artigos e 1 TCC a nível de Graduação (AMMIRATI, 2020; HECKLER; BAUMER, 2021; SOUZA et al., 2017).

Os eixos temáticos presentes nos trabalhos encontrados podem ser descritos como: Autismo e Família; Linguagem e Comunicação do Indivíduo Autista; A música como auxílio na Sala de Recursos Multifuncionais; Desenvolvimento de Habilidades Musicais dos Autistas; Softwares Musicais e o TEA; Interface entre Música, Neurociências e Autismo; Música como auxílio na Interação Social de autistas; Educação Musical e Inclusão de Autistas na Educação Básica; Jogos Eletrônicos como ferramenta para desenvolvimento de alunos com TEA; Produção Acadêmica sobre Educação Musical e Autismo; Contribuições das Experiências entre Música e Autismo oriundas da Educação Infantil; Interface entre Educação Musical Especial, Musicoterapia e Autismo; Contribuições oriundas de experiências de inclusão de alunos autistas em escola especializada de música; a Educação Musical como Auxílio ao Desenvolvimento Global de Autistas; Contribuições da Psicanálise a respeito da Comunicação Musical dos Autistas.

Teses e Dissertações

Pesquisando pelos descritores “AUTISMO” OU “AUTISTA”, e filtrando com os entroncamentos com “MÚSICA” OU “MUSICA”(sem acento), nas planilhas (arquivos baixados) específicas para cada ano, foram selecionados: em 2013, 1 de 16 trabalhos encontrados (NASCIMENTO, 2013); em 2014, 1 de 1 encontrado (RODRIGUES, 2014); em 2015, 2 de 3 encontrados (OLIVEIRA, 2015a, 2015b); em 2016, 3 de 3 encontrados (AVILA, 2016; FERNANDES, 2016; FIGUEIREDO, 2016); em 2017, 1 de 4 encontrados (LOURO, 2017); em 2018, 5 de 5 encontrados (DELAZARO, 2018; MEDEIROS, 2018; PENDEZA, 2018b; SANTOS, 2018; SENRA, 2018); em 2019, 4 de 6 encontrados (FREIRE, 2019; LANGENDONCK, 2019; MENEZES, 2019; SOUZA, 2019); em 2020, 3 de 6 encontrados(AIRES FILHO, 2020; FIGUEIREDO, 2020; OLIVEIRA, 2020).

Como a partir de 2021, não há arquivos disponíveis nos dados abertos da Capes, a busca foi realizada no próprio banco de dados disponibilizado no site de buscas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Desta forma, mais manual, sem uso de operadores booleanos (lógicos), na sequência, os resultados das buscas foram: em 2021, 2 trabalhos encontrados e selecionados (BARROS, 2021; BATISTA, 2021); nenhum trabalho encontrado no ano de 2022.

O Quadro 5 apresenta as 22 teses e dissertações selecionadas, relacionando-as com o contexto deste levantamento. Espera-se que, com ela, professores inseridos no contexto do Ensino Fundamental 1 de escolas regulares, delimitem suas buscas a partir das descrições e considerações do material. É importante salientar, que nem todos os trabalhos são explorados no território escolar inclusivo, porém nestes casos, é necessário que o educador faça adaptações.

3.3 Sobre a Interseção: Educação Básica e Autismo

Nos dados abertos do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes também foram encontrados 50 trabalhos, de 2013 a 2020, com foco na Educação Básica e a inclusão de crianças autistas. Os trabalhos apontam temas interessantes como estratégias de professores de outras disciplinas, como Química, História, Educação Física, Matemática e Geografia, para adaptar o ensino ao público com TEA. Embora não contribuam diretamente para o foco da pesquisa, por não trazer a música como ponto de interseção temática, percebemos algumas contribuições pois, se levarmos em conta a construção do repertório prático e teórico do professor de música inclusiva, como já dito na introdução deste texto, é muito natural na experiência do professor de música, a troca de experiências com os professores de outras disciplinas. Na verdade, bem mais comum que a troca com professores da mesma área, tendo em vista que muitas vezes, o professor de música é o único a lecionar sua disciplina em sua instituição.

Faz-se necessária uma leitura crítica destes textos para melhor compreensão dos apontamentos colaborativos dos mesmos para futuras proposições de adaptações no campo da música. Sabe-se que não é viável, nem aconselhável, testar metodologias, estratégias ou abordagens, sem antes ter um aprofundamento teórico ou uma capacitação prática, e que os próprios professores têm esta consciência. Portanto, fica claro que, a partir daqui esta pesquisa não se conclui. São imprescindíveis novas análises de outras bases de dados como Periódicos, Congressos e Encontros de Educação, Educação Básica em Geral, com outros descritores, para buscar essa interseção.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Artigos Acadêmicos

Os quadros de 1 a 4 abaixo categorizam os trabalhos por interseções, assim como apresentado no primeiro capítulo deste artigo. Para melhor visualização e organização, os

artigos também foram separados por (1) Congressos Regionais da ABEM, (2) Congressos Nacionais da ABEM, (3) Outros Congressos Nacionais e (4) Publicações em Revistas de áreas correlatas.

Antes de apresentar os Quadros existem algumas ponderações importantes sobre análises acerca destas categorizações e sobre o conteúdo encontrado em cada uma das interseções.

Os artigos na interseção Educação Musical e Educação Básica, estão todos relacionados à inclusão de crianças com deficiência, transtornos ou altas habilidades. Este levantamento julgou ponderável elencá-los, mesmo não tendo relação direta com autismo. Entender o autismo em suas dimensões e como incluí-lo em uma sala de aula de escola regular é tão importante quanto compreender a inclusão na educação básica como um todo. Trabalhos, como estes, enriquecem as discussões na área.

Alguns dos trabalhos na interseção Educação Musical e Educação Básica, até falam de inclusão de autistas, porém de maneira pontual, e não explorando mais detalhadamente sobre o tema. Isso reforça a relevância destes artigos muito mais para o campo da inclusão em geral do que da inclusão dos autistas propriamente ditos.

Os trabalhos na interseção Educação Musical e Autismo, apresentam soluções inclusivas que podem ser adaptadas e testadas em ambientes escolares, levando em consideração uma série de fatores que caracterizam a Educação Básica.

Nos artigos Rocha e Boggio (2013), publicado na Revista Música Hodie e Gattino (2015), publicado na *Per Musi*, os textos se voltam para o objeto da Música como foco de estudo, porém a Educação Musical é uma das ramificações da Música apresentadas em ambos. Como há esta menção clara, mesmo que não seja o foco principal, eles foram categorizados na interface Educação Musical e Autismo.

Os textos da área isolada da Educação Musical, refletem sobre a Educação Musical e seus processos inclusivos em múltiplos contextos inclusivos. Não há uma intercessão direta com a Educação Básica, embora seja implícito no texto a preocupação com o tema em um sentido amplo de aplicação. Cabe ao leitor, adaptar ao próprio contexto

Quadro 1: Trabalhos Coletados de Congressos Regionais da ABEM

Interseção: TEA, Educação Musical e Educação Básica			
Referência	Título	Evento/Publicação	Palavras-chave + Temas relevantes

(ALVES, 2014)	Educação musical e inclusão: a importância das aulas de música para a criança autista	IX Encontro Regional Sudeste da ABEM	ANDA; Montes Claros - MG; Necessidade de Capacitação dos professores em inclusão; Revisão de Literatura; aulas de música; aumento do rendimento escolar; autismo; desenvolvimento das funções motoras e cognitivas; desenvolvimento intelectual; distúrbio de aprendizagem; integração social; pesquisa de campo
(WILLE; CASTRO; MIRANDA, 2018)	Formação de professores de música: experiências inclusivas	XVIII Encontro Regional Sul da Abem	educação básica; educação musical; ensino regular; formação de professores; inclusão; licenciatura em música; múltiplos contextos inclusivos; projetos de ensino, pesquisa e extensão; TEA, síndrome de Down e paralisia cerebral
(FIGUEIREDO; LÜDERS, 2016)	Práticas pedagógicas e musicais com estudantes com transtorno do espectro do autismo	XVII Encontro Regional Sul da ABEM	crianças de 6 a 13 anos; educação básica; educação especial; educação musical; ensino fundamental 1; escola pública; improvisação musical; propriedades do som; práticas pedagógicas; TEA
(RANGEL, 2014)	Música e Inclusão: Desvelando Experiências Docentes em Escolas de Ensino Regular	IX Encontro Regional Sudeste da ABEM	educação básica; educação musical inclusiva; ensino regular; estudo exploratório; experiências docentes; perspectiva sobre a importância da inclusão na escola
(LANG, 2018)	Educação Musical e Deficiências: A Inclusão no Ensino Regular numa Escola de Pelotas – RS	XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical	altas habilidades; autismo; deficiências; educação musical; ensino regular; estudo de caso; lei de inclusão de 2015; professores de música; transtornos
(COSTA, 2014)	Educação musical: uma ferramenta para práticas inclusivas com pessoas de necessidades especiais (PNEEs) no ensino básico.	XII Encontro Regional Nordeste da ABEM	alunos com deficiência; educação musical inclusiva; múltiplos espaços inclusivos; pesquisa bibliográfica; práticas musicais inclusivas
(DIAS; FIALHO, 2014)	Inclusão escolar e a aula de música: dados parciais de um estudo de caso	XVI Encontro Regional Sul da ABEM	aula de música; escola privada; estudo de caso; inclusão escolar; professores de música; séries iniciais do ensino fundamental; estudo de caso
(CORRÊA, 2018)	Narrativas de experiências formativas entrecruzando Música e Inclusão	XVIII Encontro Regional Sul da Abem	deficiências, transtornos e altas habilidade, síndromes; educação inclusiva; educação musical especial; estágio supervisionado; formação docente; múltiplos contextos de inclusão; pesquisa ação; relatos de experiência; canção
(CARMO, 2018)	Reflexões sobre o ensino de música no contexto da deficiência em artigos publicados nas Revistas da ABEM	XIV Encontro Regional Nordeste da Abem	deficiência; deficiências, transtornos, altas habilidades; educação musical inclusiva; inclusão; levantamento bibliográfico; revistas da abem; educação básica

(MEDINA; LANG, 2018)	Inclusão de um aluno autista em aulas de música numa escola do ensino básico da cidade de Pelotas-RS	XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical	3º ano; Autismo; Curso de Licenciatura em Música; Educação Musical; Ensino Fundamental (anos iniciais); Estágio Supervisionado; Inclusão; Relato de Experiência; atividades de exploração vocal; estratégias de inclusão de alunos autistas na turma; execução vocal (canto)
Interseção: TEA, Educação Musical			
Ano	Título	Evento/Publicação	Palavras-chave + Temas relevantes
(GOMES, 2014)	Autismo e educação musical	IX Encontro Regional Sudeste da ABEM Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento	autismo; compreensão da aprendizagem do autista; educação especial; educação inclusiva; educação musical; formação integral do indivíduo; mecanismos de interação
(PAIVA; DEFREITAS, 2014)	Educação Musical no Programa Cordas da Amazônia: violoncelo para crianças e adolescentes com autismo, dislexia e TDAH	XII Encontro Regional Nordeste da ABEM Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento	autismo; crianças e adolescentes; dislexia; educação musical; ensino coletivo de violoncelo; ensino coletivo de instrumento; ensino de violoncelo; escala de avaliação do aluno; procedimentos metodológicos de ensino; TDAH
(CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016)	Projeto Som Azul: musicalização e autismo	XIII Encontro Regional Nordeste da ABEM	abordagens metodológicas inclusivas; aulas de flauta doce; autismo; contação de histórias sonorizadas; educação musical especial; musicalização inclusiva; música, movimento e ritmo
(PENDEZA 2018)	Educação musical e autismo: desdobramentos de uma proposta de formação de professores	XVIII Encontro Regional Sul da ABEM	ambientes inclusivos; autismo; caderno de atividades musicais; educação básica; educação musical; escola de música; formação de professores inclusivos; inclusão social; marcos do desenvolvimento sociocomunicativo pré-verbal; múltiplos contextos
(SANTOS <i>et al.</i> , 2018)	(GUMS; SCHAMBECK, 2014)AUTISMO E MÚSICA: relato de experiência de graduandos sobre a prática da educação musical para estudantes com autismo	Encontro Regional da Abem	autismo; educação especial; educação musical; escola de música; escola regular; formação dos professores inclusivos; inclusão; múltiplos contextos inclusivos; relatos de experiência
(CUNHA, 2020)	Interação social de um estudante com Transtorno do Espectro Autista na oficina de musicalização da Unicamp: um relato de experiência	XII Encontro Regional Sudeste da ABEM	A formação de professores de música inclusivos; Autismo; Curso de Licenciatura da UNICAMP; Educação Musical; Educação Musical Inclusiva; Escola Regular; Interação Social; Oficina de Musicalização; Planejamento direcionado para autistas; Prática Pedagógica
ÁREA: Educação Musical Inclusiva			
Ano	Título	Evento/Publicação	Palavras-chave + Temas relevantes

(SANTOS; LOPARDO, 2018)	Educação Musical e Musicoterapia: articulações entre ensino e terapia visando a inclusão e a formação integral de sujeitos	XVIII Encontro Regional Sul da ABEM	formação integral do indivíduo; inclusão; interface musicoterapia e educação musical; múltiplos ambientes inclusivos; promoção da saúde e bem-estar
(TRINDADE, 2014)	Educação musical especial e inclusiva: sua formação nos cursos de Licenciatura em Música no estado da Bahia	XII Encontro Regional Nordeste da ABEM	educação especial; educação inclusiva; educação musical especial; formação de professores inclusivos; instituições de ensino superior; licenciatura em música; matriz curricular
(CORDEIRO; BALBINOT; MULLER, 2018)	Meu ritmo especial de ser: valorizando expressão e vivências musicais através da canção	XVIII Encontro Regional Sul da ABEM	canção; curso de licenciatura em música; educação inclusiva; educação musical especial; estágio supervisionado; expressividade e interação; pesquisa ação; prática pedagógica musical inclusiva; relatos de experiência
(GUMS; SCHAMBECK, 2014)	Música e Educação Especial: produções online nas revistas e anais de encontros/congressos da ABEM (1992-2012)	XVI Encontro Regional Sul da ABEM	abem; deficiências, síndromes, transtornos e altas habilidades; educação especial; educação musical; estudo exploratório; produções sobre música e educação especial

Fonte: Autor (2023)

Quadro 2: Trabalhos Coletados de Congressos Nacionais da ABEM

Interseção: TEA, Educação Musical e Educação Básica			
Ano	Título	Evento/Publicação	Palavras-chave + Temas relevantes
(QUEIROZ, 2013)	O autismo: aspectos gerais e um breve relato de experiência	XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical	aulas de música; autismo; escola particular de ensino regular; escola regular; rede privada de ensino; relato de experiência; terapias
(SANTOS; SAMPAIO, 2021)	Uma Cantata de Natal Diferente: Relato de experiência com um aluno autista num contexto de aula de música na escola regular	XXV Congresso Nacional da ABEM	aulas de flauta; aulas de flauta doce na escola; autismo severo; cantata de Natal; educação básica; ensino fundamental 1; piano; teclado musical; vídeos do Youtube
Interseção: Educação Musical e Educação Básica			
Ano	Título	Evento/Publicação	Palavras-chave + Temas relevantes
(VIANA; ALMEIDA, 2015)	Uma análise da prática pedagógica de professores de música na perspectiva da Educação Inclusiva (Pôster)	XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical	autismo; educação básica; educação inclusiva; educação musical; professores de música; prática pedagógica; escolas regulares; estudo de caso; pesquisa descritiva
(SCHAMBECK, 2017a)	Formação no contexto inclusivo: relatos de processos de pesquisa na iniciação à docência em música	Anais do XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Manaus	curso de licenciatura em música; deficiências; ensino de música; estágio supervisionado; formação dos professores inclusivos; inclusão; matriz curricular; pesquisa ação; contexto escolar

(PONSO, 2017)	Os Valores Humanos na Educação Musical Escolar: um relato de experiência com alunos (as) de Inclusão	XXIII Congresso Nacional da ABEM	educação básica; educação humanizadora; educação inclusiva escolar; educação em valores; educação musical escolar; escola pública
(SILVA; MENDES, 2019)	Educação Musical Inclusiva na perspectiva da Educação Especial: uma pesquisa sobre atuação docente em música no contexto escolar	XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical	atuação dos professores de música no contexto escolar; educação básica; educação musical escolar; inclusão no contexto escolar; integração sensorial, comunicativa e; pesquisa qualitativa; professores de música; práticas pedagógicas inclusivas
Interseção: TEA e Educação Musical			
Ano	Título	Evento/Publicação	Palavras-chave + Temas relevantes
(OLIVEIRA; REZENDE; PARIZZI, 2013)	Criança autista e Educação Musical: um estudo exploratório	XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical	educação musical especial; estudo exploratório; protocolo de avaliação do desenvolvimento musical de crianças portadoras de TEA; aulas de musicalização; autismo; crianças de 3 anos; desenvolvimento musical
(AFONSO, 2013)	Música e Autismo: práticas musicais e desenvolvimento sonoro musical de uma criança autista de 5 anos	XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical	autismo; criança de 5 anos; desenvolvimento musical; desenvolvimento sonoro musical; integração sensorial; metodologias; canções; instrumentos musicais; sons
(RODRIGUES; DEFREITAS JÚNIOR, 2013)	Um Estudo do Processo de Inclusão de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo na Escola de Música da Universidade Federal do Pará: Um projeto de Pesquisa	XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical	curso técnico; educação musical; escola de música universitária; estudo de caso; inclusão de autistas em instituições superiores; políticas inclusivas; processo de inclusão; TEA
(SILVA; FERREIRA; SILVA, 2017)	A Educação Musical no Espaço de Atendimento Multidisciplinar Autista Amigo Ruy	XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical	autismo; construção de instrumentos de sucata; espaço de atendimento multidisciplinar autista amigo Ruy; estágio supervisionado; habilidades motoras; lendas amazônicas; habilidades afetivas; habilidades cognitivas; integração sensorial, comunicativa e social; interação social; relato de experiência
(SANTANA <i>et al.</i> , 2019)	"Música Para olhar do lado de dentro": relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças com Transtorno do Espectro Autista	XIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical	03 a 09 anos; ANDA; autismo; educação musical; habilidades musicais; inclusão; interação social; linguagem; Montes Claros; projeto de música; relato de experiência; TEA; formação de educadores.
(FERNANDES, 2021)	Perspectivas sobre o engajamento musical do aluno com autismo: uma revisão narrativa e interdisciplinar	XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical	aulas de música em múltiplos contextos; contexto escolar; engajamento musical; instrumentos musicais; perspectiva anticapacitista; revisão narrativa
(SILVA, <i>et al.</i> , 2021)	Aplicativos Mobile para Auxiliar Graduandos de Música com Privação	XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação	aplicativos; escrita de trabalhos acadêmicos; inclusão; SPEECH ASSISTANTAAC

	Sensorial, Intelectual e Motora na Escrita de Trabalhos Acadêmicos: Estado da Técnica	Musical	
ÁREA: Educação Musical Inclusiva			
Ano	Título	Evento/Publicação	Palavras-chave + Temas relevantes
(CUNHA; MENDES, 2021)	Educação musical para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): proposta de atividade musical com o auxílio de Tecnologia Assistiva	XXV Congresso Nacional da ABEM	acessibilidade; ambientes inclusivos; desenvolvimento de atividades musicais; educação musical; levantamento bibliográfico; múltiplos contextos; tecnologia assistiva
(SANTOS; MENEZES; BRAGA, 2021)	Em busca por Estratégias Pedagógicas Inclusivas: pesquisas na área.	XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical	atividades inclusivas; estratégias pedagógicas musicais inclusivas; inclusão; levantamento bibliográfico
(FAGUNDES; MELO, 2021)	Reflexões sobre educação musical, inclusão e antipacitismo: a experiência no Projeto de Extensão Expressão Musical	XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical	antipacitismo; educação musical e inclusão; infância; projeto de extensão; práticas pedagógicas

Fonte: Autor (2023)

Quadro 3: Outros Congressos Nacionais

Interseção: TEA e Educação Musical			
(GOMES; ANDRÉ; LOUREIRO, 2016)	Softwares musicais e transtorno do neurodesenvolvimento: um estudo de revisão de literatura	2º Nas Nuvens... Congresso de Música	15 softwares musicais em diferentes contextos; música; revisão de literatura; softwares; transtorno do neurodesenvolvimento
(SANTOS, 2016)	Desenvolvimento de Habilidades Musicais em Crianças Autistas: Um Projeto de Extensão e Pesquisa	Anais do SIMPOM	20 crianças com TEA; 6 a 14 anos; educação musical especial; habilidades musicais; musicoterapia; projeto de extensão; TEA; comunicação e interação social; desenvolvimento musical global
(ARAÚJO, 2017)	Música para todos: o protagonismo musical da família de pessoas com autismo	Anais do Encontro sobre Música e Inclusão	associação de pais e amigos dos autistas (APAARN); educação musical; família de pessoas com autismo; inclusão; interação social; educação musical inclusiva; práticas pedagógico musicais; relato de experiência
(WILLE; BARROS, 2019)	Estímulo vocal musical de crianças com autismo	XXIX Congresso da Anppom-Pelotas/RS	ambiente inclusivos; autista não verbal; autista verbal; educação musical; estímulo vocal; estudo de caso; interação social; musicalização infantil; projeto de extensão; comportamento; comunicação

(AIRES FILHO, 2021)	Educação musical e autismo: Um estudo sobre a percepção das mães a respeito do desenvolvimento de seus filhos nas aulas de musicalização	XXXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música	Autismo; Desenvolvimento da Linguagem; Desenvolvimento de Crianças com Autismo; Educação Musical; Educação Musical Especial; Interação Social; Pesquisa Quantitativa; Práticas de Musicalização Infantil; Trabalho de Campo
---------------------	--	---	---

Fonte: Autor (2023)

Quadro 4: Publicações em Revistas de Áreas Correlatas

Interseção: TEA, Educação Musical e Educação Básica			
Ano	Título	Evento/Publicação	Palavras-chave + Temas relevantes
(HECKLER; BAUMER, 2021)	Os benefícios da música na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com autismo no ambiente escolar	Revista Saberes Pedagógicos	aprendizagem; autismo; benefícios extramusical da educação musical; benefícios da música; desenvolvimento; educação básica; inclusão; inclusão plena; música; pesquisa qualitativa; processos de ensino aprendizagem
Interseção: TEA, Educação Musical			
Ano	Título	Evento/Publicação	Palavras-chave + Temas relevantes
(GATTINO, 2015b)	Musicoterapia e autismo: teoria e prática.	Revista da ABEM	Música; Cérebro; Desenvolvimento Humano; Os efeitos da Música no ser humano; Musicoterapia; Interfaces entre Educação Musical e Musicoterapia; Técnicas improvisacionais; livre criação Musical; Carl Orff.
(PENDEZA; DALLABRIDA, 2017)	Educação Musical e TEA: um panorama das publicações nacionais	Revista da ABEM	Análise Textual Discursiva; Educação Musical Especial; Educação Musical Inclusiva; Educação Musical; Pesquisa Bibliográfica; TEA; Áreas do Conhecimento sobre o tema
(ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018)	Educação musical e transtorno do espectro autista: análise da produção em revistas brasileiras de artes/música Qualis A1 e seus anais de eventos regionais e nacionais (2006-2016)	Revista da ABEM	Autismo; Educação Musical Inclusiva; Educação Musical; Estratégias no Ensino de Música com Autistas; Levantamento Bibliográfico; Pedagogia Musical; Produção em Revistas Brasileiras de Arte/Música
(RODRIGUES; DEFREITAS JUNIOR, 2018)	“(RODRIGUES; DEFREITAS JUNIOR, 2018)“O diploma é a coisa mais importante do mundo!”: relato de um caso de estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para adquirir um diploma no	Opus	autismo; curso técnico de música; educação musical; estudo de caso; formação profissional; perspectiva dos próprios alunos com TEA

	curso técnico em música, a partir da visão do aluno e de sua cuidadora		
(ROCHA; BOGGIO, 2013)	A música por uma óptica neurocientífica	<i>Per Musi</i>	pedagogia musical; afasia, autismo e dislexia; emoção e música; linguagem e música; musicoterapia; neurociência da música; performance; reabilitação e música
(LOURO, 2014)	Ações pedagógicas para inclusão de aluno com transtorno do espectro autista numa escola de música de São Paulo: relato de caso	Revista Educação, Artes e Inclusão	adolescente; escola de música de São Paulo; TEA; ações pedagógicas; ações pedagógicas para inclusão de autistas; educação inclusiva; educação musical
(GATTINO, 2015a)	Algumas considerações sobre os efeitos negativos da música	Revista Música Hodie	efeitos negativos; hiperacusia; riscos; utilização da música; conscientização dos profissionais da música; consequências iatrogênicas; hipersensibilidade auditiva de sujeitos autistas
(AMMIRATI, 2021)	Autismo e música: Reflexões sobre o Transtorno no contexto da Educação Musical	Música em Foco	autismo; benefícios da inclusão; educação musical; educação musical inclusiva; levantamento bibliográfico; múltiplos contextos inclusivos; música; autismo e música
(SANTOS, 2016)	Desenvolvimento de habilidades musicais em crianças autistas	Revista NUPEART	6 a 14 anos; crianças autistas; desenvolvimento musical; desenvolvimento musical global; elaboração de estratégias; habilidades musicais da criança autista; interação social e comunicação; TEA
(LOURO, 2021)	Ensino musical e autismo: relato de uma experiência a partir de uma pesquisa de doutorado em neurociências	<i>Per Musi</i>	autismo; educação musical; formação de educadores musicais em múltiplos contextos; formação de profissionais da área de saúde; inclusão; música e movimento; neurociências; propriedades do som; psicomotricidade; pré-adolescente de 11 anos

(CREPALDI; BAUMER, 2018)	Inclusão do autista na educação infantil	Revista Saberes Pedagógicos	autismo; desenvolvimento social; educação infantil; escola regular; inclusão; musicalidade; música; pedagogia; relatos de experiências
(FREIRE; PARIZZI, 2017)	Música e autismo: um relato de experiência entre a musicoterapia e a educação musical especial	Brazilian Journal of Music Therapy	autismo; educação musical especial; interface musicoterapia e educação musical especial; musicoterapia; relato de experiência; transtorno do espectro do autismo
(SANTIAGO; LOURO, 2021)	Música, Neurociências e Autismo: levantamento dos artigos nacionais e internacionais em 4 bancos de dados	Revista Música	autismo; educação musical; musicoterapia; neurociências; TEA; artigos nacionais e internacionais; revisão integrativa
(FREIRE <i>et al.</i> , 2021)	Musicoterapia Improvisacional Musicocentrada e Crianças com Autismo: Relações entre Desenvolvimento Musical, Ganhos Terapêuticos e a Teoria da Musicalidade Comunicativa	Revista Música Hodie	escala DEMUCA; interfaces entre a educação musical, musicoterapia e saúde; musicalidade comunicativa; musicoterapia improvisacional; desenvolvimento musical de crianças com autismo; ganhos terapêuticos
(PENDEZA; DALLABRIDA, 2018)	Relações entre Educação Musical e Transtorno do Espectro Autista no cenário brasileiro	Revista Educação, Artes e Inclusão	educação musical; educação musical especial; educação musical inclusiva; pesquisa bibliográfica; transtorno do espectro autista; entrevista com professores; perspectiva negativa do professor sobre sua formação
(FREIRE, MARINA <i>et al.</i> , 2019)	Validação da Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo (DEMUCA): análise semântica, interexaminadores, consistência interna e confiabilidade externa	OPUS	DEMUCA; desenvolvimento musical; educação musical especial; estudos de validação; instrumento de avaliação do desenvolvimento musical; musicoterapia; transtorno do espectro do autismo; validação da escala de desenvolvimento musical de crianças com autismo (DEMUCA)

ÁREA: Educação Musical Inclusiva

Ano	Título	Evento/Publicação	Palavras-chave + Temas relevantes
(SOUZA; SAMPAIO, 2019)	A educação musical inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura	Revista Olhares - UNIFESP	educação musical; educação musical inclusiva no Brasil; escolas especializadas de música; escolas regulares; inclusão; múltiplos contextos de inclusão; revisão de literatura

(WILLE <i>et al.</i> , 2018)	Consolidando Ações entre Música, Infância e Inclusão	Infância Cidadã - Coleção Extensão e Sociedade	contextos inclusivos diversos; educação musical integral; educação musical inclusiva; interação social; musicalização infantil; musicalização de bebês; relatos de experiência; TEA e outros transtornos, Deficiências e Altas Habilidades.
Interseção: Educação Musical e Educação Básica			
Ano	Título	Evento/Publicação	Palavras-chave + Temas relevantes
(SCHAMBECK, 2017b)	Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música	Revista da ABEM	educação básica; contexto educacional brasileiro; deficiência; educação musical; formação do professor; inclusão; pesquisa exploratória; políticas de atendimento a pessoas com deficiência
(PONCE; PONDE, 2018)	A Música como Estratégia de Aprendizagem na Sala de Recursos Multifuncionais	Augusto Guzzo Revista Acadêmica	a música como recurso para o AEE; AEE; atendimento educacional especializado; educação básica; educação musical; educação musical inclusiva; ensino regular; inclusão; sala de recursos multifuncionais
(VITOR; ROCHA; FERNANDES, 2021)	Os jogos educativos eletrônicos como ferramenta de desenvolvimento dos alunos com TEA: Uma análise a partir de uma revisão de literatura	<i>Research, Society and Development</i>	abordagem interdisciplinar; desenvolvimento de alunos com TEA; inclusão escolar; TEA; jogos educativos eletrônicos; revisão de literatura
Outras Contribuições para a Educação Musical			
Ano	Título	Evento/Publicação	Palavras-chave + Temas relevantes
(SOUZA <i>et al.</i> , 2017)	Da vibração ao encontro com o outro: psicanálise, música e autismo	Estilos da Clínica	estudo de caso; linguagem musical; musicalidade comunicativa; ateliê musical; autismo; crianças de 2 a 4 anos
(CARVALHO; MELO, 2018)	Ecolalia e música: a linguagem no autismo	Revista do GEL	autismo; canção; ecolalia; linguagem no autismo; musicalidade da voz materna; parentalidade intuitiva; psicanálise; resistência; som

(SOUSA; ARAÚJO; BARBOSA, 2022)	Ensino de habilidades sociais para pessoas com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática	Revista Educação Especial	a música como uma das muitas ferramentas; autismo; comportamento humano; habilidades sociais; revisão bibliográfica; revisão sistemática; múltiplos espaços inclusivos
---	--	---------------------------	--

Fonte: Autor (2023)

Teses e Dissertações

A tabela abaixo apresenta as teses e dissertações categorizadas por interseção, assim como explicado anteriormente.

Quadro 5: Teses e Dissertações sobre Música e Autismo

Interseção: Educação Musical e Educação Básica					
Texto	Eixos Temáticos	Participantes	Contextualizando para a Educação Básica Ensino - Fundamental 1 (minhas considerações)	Aporte Científico Principal	Ambiente Explorado na Pesquisa
BARROS, 2021	Análise sobre as contribuições da educação musical para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto escolar; A escassez de trabalhos formais e acadêmicos sobre o tema	6 a 17 anos (os 3 graus de autismo)	Defesa ao Paradigma de Inclusão Total. A pesquisa comprova a relevância da inclusão de crianças com autismo (grau leve) em ambientes comuns à outras crianças neuro típicas, como a escola regular.	Ciências da Educação / Pedagogia	Contexto Escolar
FIGUEIREDO, 2016	A aprendizagem musical de sujeitos (7 a 13 anos) autistas através da improvisação; A inserção de autistas na educação básica sob a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky; Aplicação de um Instrumento de Avaliação de Aprendizagem Musical	7 a 13 anos (Nível não especificado)	Aplicar metodologias que envolvam a improvisação musical para promover a inclusão de autistas. Utilizar os instrumentos de Avaliação de Aprendizagem Musical apresentadas no texto, em sala de aula.	Pedagogia Musical, Ciências da Cognição	Educação Básica
FIGUEIREDO, 2020	A melhoria da Interação Social e Musical de crianças autistas a partir de aplicações pedagógicas mediadas pelo Ambiente Digital de Aprendizagem MIROR-Impro.	10 a 17 anos (1 com autismo severo e outros com autismo leve ou moderado)	Embora o texto investigue adolescentes, podemos considerar que crianças do 5º ano, que ainda se encontram nas séries iniciais, tem uma faixa etária similar à idade mínima da pesquisa. Aplicar as estratégias e técnicas de engajamento utilizando o Ambiente Digital de Aprendizagem proposto (MIROR-Impro).	Pedagogia Musical, Ciências da Cognição	Educação Básica

MEDEIROS, 2018	Utilização de Comunicação Alternativa como auxílio para a educação musical de crianças com TEA; Aplicação de Avaliação Auditiva de Sequência Sonoro Musical na Educação Musical; A tecnologia Assistiva como auxílio das práticas pedagógico musicais; A educação musical como auxílio no desenvolvimento global da criança autista	Estudo de caso piloto com uma criança com TEA de 9 anos. Pesquisa com 16 crianças com TEA, com 5 a 18 anos. Todos os participantes foram caracterizados como não-verbais ou verbais com comprometimento na comunicação.	Este estudo fortalece evidências de que as tecnologias assistivas podem auxiliar de maneira satisfatória na comunicação, através da educação musical, em contextos coletivos de ensino, como o da Educação Básica.	Pedagogia Inclusiva, Pedagogia Musical Inclusiva e Neurociências	Educação Básica
NASCIMENTO, 2013	Características ambientais e comportamentais que podem permitir ou dificultar/impedir a interação social de crianças com TEA com seus pares no contexto de uma escola regular; Benefícios do contexto de educação musical como promotor da interação social.	1 aluno com autismo (nível leve) de 10 anos de idade em aulas coletivas de teclado	Refletir sobre o comportamento de 1 criança com autismo inserida no contexto da Educação Básica, interpretado pelos diversos pontos de vista escolares (professores e cuidadores) e fatores contextuais do aluno como a relação com os pais e a rotina da criança.	Pedagogia Musical, Psicologia, Psicologia Musical (Musicoterapia)	Educação Básica

Interseção: TEA e Educação Musical

Texto	Eixos Temáticos	Participantes	Contextualizando para a Educação Básica Ensino - Fundamental 1 (minhas considerações)	Aporte Científico Principal	Ambiente Explorado na Pesquisa
AIRES FILHO, 2020	Análise sobre o desenvolvimento de crianças autistas na aula de musicalização; O feedback dos pais dos alunos sobre os desenvolvimentos musicais/globais das crianças com TEA;	Primeira Infância (os 3 graus de autismo)	Refletir sobre o desenvolvimento da criança autista na aula de música; Refletir sobre a importância da participação dos pais na inclusão dos filhos autistas (Adaptar para crianças acima de 5 anos)	Pedagogia Musical	IRA, uma Organização Social Cível de Interesse Público
BATISTA, 2021	O desenvolvimento musical dos autistas em ambiente de educação musical de instrumentos (violino) inclusiva; Coleta de recursos pedagógicos e material didático para educação musical de instrumentos (violino) inclusiva; Formação de Professores Inclusivos	7 alunos de 6 a 9 anos (autismo leve e moderado)	Promover ambientes escolares inclusivos por meio da música, a partir das abordagens do autor; Adaptar estratégias do ensino do violino em grupo para práticas de ensino de instrumentos na educação básica	Pedagogia Musical	Aula de Violino Coletivo num contexto inclusivo
DELAZARO, 2018	Pontos de interseção entre a Clínica Psicomotora e a Educação Musical para promoção de ferramentas nas práticas pedagógico-musicais no trabalho com pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo.	1 menino de 8 anos (nível 3 do autismo); 1 menina de 11 anos (leve); 4 meninos (7 a 9 anos) com autismo (nível 3); outros (adolescentes e adultos) com graus leve e moderado do autismo.	Promover novas posturas de percepção do sujeito com autismo, para desenvolver melhores relações entre professor e aluno.	Pedagogia Musical, Psicanálise e Psicomotricidade	Clínica Psicomotora

FREIRE, 2019	Musicoterapia improvisacional para o tratamento de crianças autistas; O desenvolvimento musical e global da criança a partir do improviso; Interfaces entre a Musicoterapia, Educação Musical Especial e Saúde; A aplicação de escalas de avaliação do desenvolvimento musical e sociocomunicativo de crianças inseridas na educação musical	3 a 6 anos (Nível não especificado)	Promover a utilização do DEMUCA como instrumento de avaliação de desenvolvimento musical nas aulas de música. Não basear o desenvolvimento no diagnóstico e sim no ponto de partida do aluno e no desenvolvimento dele individualmente; Utilização da improvisação	Pedagogia Musical e Psicologia Musical (Musicoterapia)	Sessões de Musicoterapia
MENEZES, 2019	Estudo sobre música e autismo, com foco em experiências em escola regular; Olhares de professores, supervisores, mães, alunos autistas sobre a inclusão escolar	1 aluno com autismo nível 2(moderado) entre 5 alunos de 5 anos em aulas de musicalização infantil de uma escola de música; 1 aluno com autismo (nível leve) de 12 anos de idade em aulas particulares de guitarra; 1 aluno com autismo (nível leve) de 10 anos de idade em aulas coletivas de teclado	Refletir sobre a percepção dos pais e responsáveis sobre os filhos, alunos autistas nas aulas de música na escola. Refletir sobre a percepção de outros professores de música e supervisores em relação à inclusão do aluno com autismo na escola regular.	Pedagogia, Pedagogia Musical	Múltiplos contextos de Educação Musical Inclusiva
LANGENDONCK, 2019	Ensino de Piano para Autistas; Métodos de ensino aprendizagem de piano baseados em ABA	4 anos (Nível não especificado)	Embora o texto seja para o ensino individualizado do piano, caso a escola disponha de um teclado nas Sala de Recursos Multifuncionais de AEE, e haja um projeto em parceria com o professor de música da escola, o método pode ser adaptado para atender autistas.	Análise do Comportamento Aplicada (ABA)	Ensino Individual de Piano
LOURO, 2017	Aplicação de um protocolo de aprendizado musical associado à psicomotricidade de crianças e adolescentes com TEA; Avaliação do Desenvolvimento musical/global após o ensino de música para crianças autistas (grau leve/moderado); O aporte neurocientífico para justificar o ensino de música como imprescindível para o desenvolvimento humano	22 indivíduos (5 a 16 anos) com autismo (graus leve e moderado)	Este estudo ajuda a fortalecer a importância da música, não só no desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, como muito é pregado para se justificar o ensino de música na Educação Básica, mas para se colocar também, assim como a Psicomotricidade e a Educação Física, como imprescindível no desenvolvimento sensorio motor do indivíduo autista. Utilizar atividades propostas por Louro para estímulo do desenvolvimento psicomotor da criança.	Pedagogia Musical, Psicomotricidade e Neurociências	Sala de Música reservada para a pesquisa; aulas de música para neuro atípicos sem a presença de neuro típicos

OLIVEIRA, 2015a	Avaliação do desenvolvimento musical de crianças em diferentes ambientes de aprendizagem; Perspectiva de pais de alunos sobre o desenvolvimento das crianças com TEA inseridas na educação musical; Criação de um protocolo de avaliação do desenvolvimento musical de crianças autistas	Duas crianças com três anos de idade, diagnosticadas com autismo em grau leve, em dois diferentes contextos de aprendizagem	Refletir sobre o desenvolvimento musical de crianças em diferentes contextos de aprendizagem; Refletir sobre a percepção dos pais e responsáveis sobre os filhos, alunos autistas nas aulas de musicalização; Compreender a avaliação do desenvolvimento musical de crianças autistas.	Pedagogia Musical e Psicologia Musical (Musicoterapia)	Ambientes Inclusivos e Exclusivos
OLIVEIRA, 2015b	Formação de professores na área de inclusão; Avaliação da aprendizagem musical, em ambientes coletivos de ensino, de crianças autistas através de métodos ativos; Atividades de Percussão para crianças autistas	8 com autismo num grupo de 20 crianças com idades entre seis e nove anos	Aplicação de escalas de desenvolvimento musical (percussão) em contexto escolar	Pedagogia musical e Pedagogia musical inclusiva	Ambientes Inclusivos
OLIVEIRA, 2020	A educação musical como apoio ao desenvolvimento da comunicação social de uma criança autista; A aplicação de escalas de avaliação do desenvolvimento musical e sociocomunicativo de crianças inseridas na educação musical; A perspectiva dos pais sobre o desenvolvimento das crianças com TEA inseridas na educação musical; A potencialização da musicalidade comunicativa de crianças com TEA	15 crianças de 3 a 4 anos: 7 de nível 1; 4 de nível 2 e 4 de nível 3.	Aplicação de escalas de desenvolvimento musical em contexto escolar; refletir sobre os benefícios da música para a comunicação social de crianças com autismo	Pedagogia Musical e Psicologia Musical (Musicoterapia)	Ambientes Inclusivos e Exclusivos
PENDEZA, 2018b	Formação de Professores de Música Inclusivos; A implantação de conteúdos e disciplinas que contemplem TEA no currículo das graduações em Licenciatura em Música	Autistas com idade entre 0 e 5 anos (graus não especificados)	Refletir sobre a formação ideal de professores de música inclusivos; Refletir sobre renovação curricular das universidades de música	Pedagogia e Pedagogia Inclusiva	Faculdade de Música
RODRIGUES, 2014	O processo de formação em música de estudantes com TEA de um curso técnico de música; Formação de Professores de Música Inclusivos; A reformulação e transformação das Instituições de Graduação para inclusão de alunos autistas	Adultos (leve, moderado e severo)	Alerta sobre a reformulação das Instituições de Ensino para adaptarem-se em relação à inclusão de indivíduos autistas.	Pedagogia Musical, Ciências da Educação Profissional	Escola de Ensino Superior de Música (Nível Técnico)

SANTOS, 2018	A inclusão de crianças com autismo na educação musical sob a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky; A importância de um ambiente musicalizador, com a mediação de um outro mais capaz na zona de desenvolvimento proximal das crianças autistas, para impulsionar o seu desenvolvimento global; Feedback positivo de pais e responsáveis sobre o desenvolvimento global das crianças após o estudo	5 entre 20 crianças autistas (graus não especificados) com idade entre 6 e 14 anos	O aporte teórico à importância do ambiente escolar (Educação Básica) e do ensino de música por professor especializado para inclusão de autistas; Exemplo pontual de feedback positivo de pais e responsáveis sobre o desenvolvimento da criança inserida em contextos de ensino/aprendizagem musical.	Psicologia Musical (Musicoterapia), Pedagogia Musical	Sessões de Terapia e Aulas de Música em diferentes contextos inclusivos
SENRA, 2018	O auxílio da Educação Musical para minimização dos impactos dos transtornos sensoriais nas crianças com TEA; Utilização de Instrumentos de observação e avaliação do desenvolvimento da adaptação sensorial do sujeito com TEA; Intervenção terapêutica e educacional com base no modelo DIR/Floortime	Três crianças com diagnóstico de TEA (graus não especificados) com idade entre dois e quatro anos.	Adaptação dos métodos e instrumentos avaliativos usados na pesquisa para contexto escolar, em prol de minimizar os impactos dos transtornos sensoriais nas crianças com TEA.	Pedagogia Musical, Psicologia, Psicologia Musical (Musicoterapia)	Sessões de Terapia e Aulas de Música em diferentes contextos inclusivos
SOUZA, 2019	Utilização da música como potencialidade do convívio social e a formação de um grupo de samba com jovens com autismo; Perspectiva Etnográfica sobre a promoção da saúde mental através de grupo de música	A história de um sujeito autista (dos 9 aos 19 anos)	Durante o relato da experiência com Zeca, participante escolhido pelo autor, é possível ver a dificuldade de adaptação dele com a escola regular. Os projetos de reintegração escolar no Centro de Convivência descrito no texto, são de muita importância neste processo inclusivo.	Psicologia Social	Projeto de Música

Interseção: TEA e Educação Básica

Texto	Contextualizando para a Educação Básica Ensino - Fundamental 1 (minhas considerações)				
	Eixos Temáticos	Participantes	Aporte Científico Principal	Ambiente Explorado na Pesquisa	
FERNANDES, 2016	A importância da musicalidade comunicativa como ferramenta de inclusão de autistas em ambientes coletivos de ensino/aprendizagem; O auxílio da música como ferramenta de inclusão para atividades interdisciplinares.	Crianças em idade escolar (nível não especificado)	Promover o auxílio da música, como ferramenta inclusiva, para outras disciplinas da Educação Básica. Promover a utilização da musicalidade comunicativa para melhor diálogo entre alunos autistas e os outros indivíduos na sala de aula. Aporte teórico sobre a discussão entre educação inclusiva versus educação especial.	Pedagogia do Ensino de Ciências, Pedagogia Musical e Política Educacional	Aulas de Ciências na Educação Básica

Outras Contribuições para a Educação Musical					
Texto	Eixos Temáticos	Participantes	Contextualizando para a Educação Básica Ensino - Fundamental 1 (minhas considerações)	Aporte Científico Principal	Ambiente Explorado na Pesquisa
AVILA, 2016	Musicalidade Comunicativa e Autismo; A interferência dos sons do ambiente (acústica) na construção da identidade sonora das crianças; Oficina terapêutica com crianças entre 4 e 9 anos	4 a 9 anos: 1 de 9 anos com diagnóstico de TGD*, 2 alunos de 5 anos nascidos em outros países, 1 aluna com características de grau severo de autismo;	Refletir sobre as características individuais de cada aluno com TEA e as características autísticas em alunos sem diagnóstico ou com outros diagnósticos; Promover a utilização de canções (músicas com letra), jogos musicais e improvisações para desenvolver a musicalidade comunicativa dos alunos e a comunicação verbal; Promover a interação social dos alunos com autismo a partir de métodos sugeridos pelo autor	Psicologia Musical / Psicologia / Psicanálise	Sessões de Terapia

Fonte: Autor (2023)

5 DISCUSSÃO

Em relação aos aspectos quantitativos, vale ressaltar que 13 dos 73 artigos ou Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) relacionados estão na interface mais em comum com esta pesquisa, a tríade Autismo, Educação Básica e Educação Musical. Isto representa apenas cerca de 18% dos trabalhos. Estas produções se encontram nos Encontros Regionais e Congressos Nacionais da ABEM e na Revista Saberes Pedagógicos.

É importante ressaltar sobre as reflexões levantadas nos conteúdos encontrados nos textos. Por exemplo, foi possível entender que a perspectiva do próprio professor sobre a práxis inclusiva na educação musical é muito importante para entendermos as reais necessidades para o tema, orientando recortes efetivos e objetivos das investigações neste sentido (PENDEZA; DALLABRIDA, 2018). Outro ponto é a importância do contexto familiar para a efetividade da inclusão da criança autista em múltiplos contextos de ensino/aprendizagem musical (ARAÚJO, 2017; AIRES FILHO, 2021).

Em alguns textos foram encontradas contribuições das Neurociências para a Educação Musical, trazendo temas como a psicomotricidade, a música e a linguagem, a música e a emoção, música e movimento (ROCHA; BOGGIO, 2013, SANTIAGO; LOURO, 2021; LOURO, 2021). Infelizmente, segundo Santiago e Louro (2021), os estudos em Neurociências no Brasil sobre Música e Autismo ainda são poucos e ainda não são muito consistentes, sendo que a maioria das referências na área são de fora.

Em algumas contribuições da Educação Musical para a atuação com crianças com autismo (WILLE; BARROS, 2019, CREPALDI; BAUMER, 2018), a faixa etária não é

comum a esta pesquisa, porém a partir de adaptações e reformulações, muito pode se aproveitar para o contexto do Ensino Fundamental I.

A interface Educação Musical e Musicoterapeuta tem sido bastante pesquisada nos últimos anos, com a validação de protocolos de aprendizagem musical, como a Escala de Desenvolvimento Musical da Criança com Autismo (DEMUCA) (FREIRE et al., 2021). A preocupação dos pesquisadores musicoterapeutas nesta contribuição, embora não seja suficiente, tem sido bastante satisfatória para a formação do professor de música inclusivo. Falta mesmo é uma conscientização maior das instituições para que estes possam ser mais divulgados e explorados nas bases curriculares obrigatórias, tanto das Licenciaturas em Música, quanto dos Programas de Pós-Graduação.

Em Souza et al. (2017), a partir da Psicanálise, foram observados processos de apropriação e criação musical, isto é, aspectos comuns à Educação musical, em um ateliê musical. O estudo de caso, que visou contribuir com os processos de comunicação entre o autista e seus pares, pode contribuir para o olhar do professor intraescolar.

Da mesma forma, as contribuições de Carvalho et al. (2018) a respeito da linguagem do autismo, podem contribuir para a pesquisa do educador nesta área, adaptando olhares e perspectivas.

No entanto é preciso se ater à questão do saber/fazer, que infelizmente não é muito explorado ainda. A partir de uma análise quantitativa dos trabalhos, é possível perceber que, nos últimos 10 anos, apenas 33, dos 73 trabalhos, apresentam soluções práticas para auxiliar o professor de Educação Musical Inclusivo como um todo. Estes trabalhos seriam: relatos de experiência, estudos de caso, levantamentos de técnicas e estratégias de ensino, dentre outros. O número cai para 7 se formos considerar o eixo Educação Musical, Autismo e Educação Básica. Isso nos faz pensar na condição *sine qua non* existente na relação entre prática e teoria. Esta falta de material tem trazido inquietação e insatisfação ao próprio professor que deseja buscar melhorar suas ações inclusivas em ambiente escolar.

Estes números melhoram quando somados às contribuições de artigos voltados para a prática do professor de Educação Básica em geral, porém, nesta pesquisa, não foi possível acessar dados de revistas das áreas específicas de Educação, Pedagogia e Educação básica. Porém, mesmo assim, algumas contribuições, trazidas da pesquisa no Google acadêmico, trouxeram áreas ainda pouco exploradas na Educação Musical, como a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva, no campo da compreensão da linguagem do próprio autista e do contato afetivo com crianças com autismo severo e/ou não-verbal, por exemplo. Conclui-se,

portanto, uma necessidade pungente em se inter-relacionar os estudos em formação docente inclusiva.

Quanto às Teses e Dissertações, vale ressaltar que 5 dos 22 textos elencados, estão na interseção Autismo, Educação Musical e Educação Básica, uma proporção de cerca de 23%. Esta proporção é um pouco maior em relação à dos artigos aqui elencados, mas ainda não é muito. Já os textos da interseção Educação Musical e Autismo, são 14, quase 3 vezes maior. Esta discrepância é semelhante à dos artigos.

Em relação a trabalhos que tratam da prática do professor em sala de aula, contribuindo tanto para a construção de repertório de atividades, quanto para métodos, técnicas e recursos inclusivos, 18 fazem esta função, sendo 5 da tríade de interseção. Isto demonstra o quanto os programas de pós-graduação têm incentivado os pesquisadores a se envolverem em questões mais pragmáticas, saindo do campo meramente teórico/discursivo.

Os instrumentos de Avaliação estudados como: DEMUCA (FREIRE, 2019; OLIVEIRA, 2015b, 2020) e Escala de Avaliação do Aprendizado Musical- Percussão (OLIVEIRA, 2015a), podem ser ótimas alternativas para implementar instrumentos de avaliação das escolas regulares, como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), por exemplo.

Estes números seriam muito diferentes se as 50 teses e dissertações do eixo Educação Básica e TEA fossem analisadas e filtradas para entrarem nesta seleção. Sendo assim novas pesquisas, buscando relações entre o fazer pedagógico inclusivo com crianças com TEA na Educação Básica e o fazer pedagógico musical intraescolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a Música como importante ferramenta inclusiva, e sua relação intrínseca com o ensino de habilidades sociais para autistas, em seus múltiplos contextos, pode ser um importante aliado na construção de uma identidade do Educador Musical mais empoderada diante da Educação Básica como um todo (SOUSA et al. 2022).

Sendo assim, este trabalho pretende integrar os assuntos Educação Musical, Educação Básica e TEA, fornecendo aporte teórico aos profissionais de ensino neste contexto, e inspirando novas pesquisas adaptadas às inúmeras necessidades, experiências e vivências próprias de cada professor.

Quando Sampaio (2021) falou sobre a sensação de que os trabalhos em Educação Musical e Autismo parecerem não evoluir no sentido de reaproveitar o que foi feito e produzir

novidades, como se estivéssemos “reinventando a roda”, talvez seja no sentido de continuarmos a reafirmar o que já foi comprovado, ou de trazer à reflexão o que já foi refletido. Destarte, este trabalho se propõe a apresentar as produções atuais na área, destacando os trabalhos que tem maior relação com a prática do professor em sala de aula. Não obstante, busca integrar ao conhecimento pedagógico musical interfaces com outras áreas de conhecimento como a Psicologia, a Pedagogia, as Neurociências, as Artes, dentre outras.

Este trabalho, neste sentido, finda-se inconclusivo por não conseguir explorar todas as interseções entre Educação Musical, Educação Básica e Autismo, porém faz pensar sobre o quanto é necessário que o educador musical neste contexto precisa se alinhar às epistemes da Educação Básica, pensando nas resoluções sobre os problemas dentro de sala de aula, de forma inter e transdisciplinar, multicontextual, pluridimensional e com diversos aportes científicos originários.

8 REFERÊNCIAS

8.1 Levantamento Bibliográfico

1. AFONSO, L. DE M. **Música e Autismo: práticas musicais e desenvolvimento sonoro musical de uma criança autista de 5 anos**. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical. Anais...2013.
2. AIRES FILHO, S. A. D. A. **EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil**. Dissertação de Mestrado - João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba (Centro de Comunicação, Turismo e Artes), set. 2020.
3. AIRES FILHO, S. A. D. A. **Educação musical e autismo: Um estudo sobre a percepção das mães a respeito do desenvolvimento de seus filhos nas aulas de musicalização**. XXXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Anais...João Pessoa: ABEM, 2021.
4. ALVES, D. C. **Educação musical e inclusão: a importância das aulas de música para a criança autista**. IX Encontro Regional Sudeste da ABEM. Anais...Vitória/ES: ABEM, out. 2014.
5. AMMIRATI, G. DE A. **A investigação do espectro do autismo no âmbito da educação musical**. Trabalho de Conclusão de Curso - São Paulo: UNIVERSIDADE ESTADUAL “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, 2020.
6. AMMIRATI, G. DE A. **Autismo e música: Reflexões sobre o Transtorno no contexto da Educação Musical**. Música em Foco, v. 3, n. 1, 2021.
7. ARAÚJO, L. M. DE. **Música para todos: o protagonismo musical da família de pessoas com autismo**. Anais do Encontro sobre Música e Inclusão, p. 26–37, 2017.
8. AVILA, D. C. **A Musicalidade Comunicativa das Canções: Um Estudo sobre a Identidade Sonora de Crianças com Autismo**. Tese de Doutorado - São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.
9. BARROS, L. M. DE. **As contribuições da educação musical para a inclusão de estudantes com autismo no contexto escolar: uma revisão integrativa**. Dissertação de Mestrado - Pelotas: Universidade Federal de Pelotas Faculdade de Educação, 2021.
10. BATISTA, A. D. P. A.; **Análise da Educação Musical como recurso de inclusão social presente no programa Violino em Grupo em Belém do Pará**. Tese de Doutorado - Belém: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2021.
11. BLUMER, C. A.; **Educação Musical Aliada à Clínica Psicomotora e a Construção Simbólica no Trabalho com Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Anais...Belo Horizonte: ANPPOM, 2016.
12. CANDEMIL, L. DA S.; SILVA, J. V.; MULLER, C. **Jardim En-Cantado materiais didáticos para alunos com transtorno do espectro autista**. XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Anais...Belo Horizonte: ANPPOM, 2016.
13. CARMO, R. S. DO. **Reflexões sobre o ensino de música no contexto da deficiência em artigos publicados nas Revistas da ABEM**. XIV ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM. Anais...2018.
14. CARVALHO, G. M. M. DE; MELO, M. DE F. V. DE. **Ecolalia e música: a linguagem no autismo**. Revista do GEL, v. 15, n. 1, p. 63–84, 2018.

15. CORDEIRO, E. M.; BALBINOT, D.; MULLER, C. **Meu Ritmo Especial de Ser: Valorizando Expressão e Vivências Musicais Através da Canção**. XVIII Encontro Regional Sul da ABEM. Anais...2018.
16. CORDEIRO, L. K.; SILVA, R. S.; ARAÚJO, G. J. **Projeto Som Azul: musicalização e autismo**. XIII Encontro Regional Nordeste da ABEM. Anais...2016.
17. CORRÊA, J. R. **Narrativas de experiências formativas entrecruzando Música e Inclusão**. XVIII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM. Anais...2018.
18. COSTA, L. J. DE S. **Educação musical: uma ferramenta para práticas inclusivas com pessoas de necessidades especiais (PNEEs) no ensino básico**. XII Encontro Regional Nordeste da ABEM. Anais...2014.
19. CREPALDI, J.; BAUMER, É. R. **Inclusão do Autista na Educação Infantil**. Revista Saberes Pedagógicos, v. 3, n. 1, p. 68–86, 2018.
20. CUNHA, R. V. **Interação social de um estudante com Transtorno do Espectro Autista na oficina de musicalização da Unicamp: um relato de experiência**. XII Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical. Anais...ABEM, nov. 2020.
21. CUNHA, R. V.; MENDES, A. DO N. A. **Educação musical para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): proposta de atividade musical com o auxílio de Tecnologia Assistiva**. XXV CONGRESSO NACIONAL DA ABEM. Anais...2021.
22. DELAZARO, C. B. **“A Educação Musical Aliada à Clínica Psicomotora e as Construções Simbólicas no Trabalho com Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”**. Dissertação Mestrado - Campinas: Universidade Estadual De Campinas Instituto de Artes, 2018.
23. DIAS, S. C. E. H.; FIALHO, V. M. **Inclusão escolar e a aula de música: dados parciais de um estudo de caso**. XVI Encontro Regional Sul da ABEM. Anais...2014.
24. FAGUNDES, F. M. L.; MELO, D. C. DE O. **Reflexões sobre educação musical, inclusão e anticapacitismo: a experiência no Projeto de Extensão Expressão Musical**. XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Anais...2021.
25. FERNANDES, A. L. M. **O Papel da Música no Currículo Funcional do Ensino de Ciências para Alunos com Autismo: Formação Continuada**. Dissertação de Mestrado - Itajubá: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ, 2016.
26. FERNANDES, C. **Perspectivas sobre o engajamento musical do aluno com autismo: uma revisão narrativa e interdisciplinar**. XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Anais...2021.
27. FIGUEIREDO, C. F. **A Aprendizagem Musical de Estudantes com Autismo por meio da Improvisação**. Dissertação - Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.
28. FIGUEIREDO, C. F. **A Interação Musical e Social em Ambiente Digital de Aprendizagem: O Adolescente com Autismo e o Miror-Impro**. Tese de Doutorado - Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020.
29. FIGUEIREDO, C. F.; LÜDERS, V. **Práticas pedagógicas e musicais com estudantes com transtorno do espectro do autismo**. XVII Encontro Regional Sul da ABEM. Anais...2016.
30. FOSCHIERA, D. **Autistas, Desenvolvendo Habilidades Comunicativas em Crianças**. Trabalho de Conclusão de Curso - Caçador: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2020.

31. FREIRE, M. H. **Estudos de Musicoterapia Improvisacional Musicocentrada e Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo**. Tese de Doutorado - Belo Horizonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2019.
32. FREIRE, M. H.; OLIVEIRA, G. DO C. DE; PARIZZI, M. B. **Música e autismo: um relato de experiência entre a musicoterapia e a educação musical especial**. *Brazilian Journal of Music Therapy*, 2017.
33. FREIRE, M. et al. **Validação da Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo (DEMUCA): análise semântica, interexaminadores, consistência interna e confiabilidade externa**. *OPUS*, v. 25, n. 3, p. 158–187, 2019.
34. GATTINO, G. S. Algumas considerações sobre os efeitos negativos da música. *Revista Música Hodie*, v. 15, n. 2, p. 61–72, 2015.
35. GOMES, D. L.; ANDRÉ, A. M.; LOUREIRO, C. M. V. **Softwares musicais e transtorno do neurodesenvolvimento: um estudo de revisão de literatura**. 2o Nas Nuvens... Congresso de Música. Anais...2016.
36. GOMES, H. A. O. **Autismo e educação musical**. IX Encontro Regional Sudeste da ABEM Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. Anais...2014. Acesso em: 31 jan. 2023
37. GUMS, L. M.; SCHAMBECK, R. F. **Música e Educação Especial: produções online nas revistas e anais de encontros/congressos da ABEM (1992-2012)**. XVI Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical-ABEM, 2014.
38. HECKLER, A. P. G.; BAUMER, É. R. **Os Benefícios da Música na Aprendizagem e no Desenvolvimento de Crianças com Autismo no Ambiente Escolar**. *Revista Saberes Pedagógicos*, v. 5, n. 2, 2021.
39. LANG, A. **Educação Musical e Deficiências: A Inclusão no Ensino Regular numa Escola de Pelotas - RS**. XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical. Anais...2018.
40. LANGENDONCK, M. F. P. VAN. **Ensino de Notas Musicais ao Piano para um Menino com Autismo**. Dissertação - São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2019.
41. LOURO, V. **Ensino musical e autismo: relato de uma experiência a partir de uma pesquisa de doutorado em neurociências**. *Per Musi*, v. 2021, n. 41, 2021.
42. LOURO, V. DOS S. **Ações pedagógicas para inclusão de aluno com transtorno do espectro autista numa escola de música de São Paulo: relato de caso**. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 10, n. 2, p. 138–157, 2014.
43. LOURO, V. DOS S. **A Educação Musical Unida à Psicomotricidade como Ferramenta para o Neurodesenvolvimento de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. Tese de Doutorado - São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2017.
44. MEDEIROS, R. J. DE C. **A Comunicação Alternativa na Educação Musical e o Transtorno do Espectro Autista: Uma Abordagem Quantitativa e Qualitativa na Perspectiva Interdisciplinar**. Dissertação de Mestrado - São Paulo: UNIVERSIDADE SANTO AMARO, 2018.
45. MEDINA, L.; LANG, A. C. DE S. **Inclusão de um aluno autista em aulas de música numa escola do ensino básico da cidade de Pelotas-RS**. XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical. Anais...Santa Maria: ABEM, set. 2018.
46. MENEZES, A. A. Q. **Música e Autismo: Experiências de Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola Municipal Cidade da Música no Município de Uberlândia-Mg**. Dissertação - Uberlândia: Universidade de Uberaba, 2019.

47. NASCIMENTO, P. S. DO. **Comportamentos de Crianças com Transtorno do Espectro Autista com Pares nos Contextos de Educação Musical e Recreio Escolar**. Dissertação - Pará: Universidade Federal do Pará, 2013.
48. NORONHA, S. F. et al. **A Educação Musical para Crianças Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista**. XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical. Anais...Campo Grande/MS: ABEM, nov. 2019.
49. OLIVEIRA, G. F. DE. **Avaliação do Aprendizado Musical de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em Aulas de Percussão**. Dissertação de Mestrado - Belém - PA: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2015a.
50. OLIVEIRA, G. D. C. **DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE CRIANÇAS AUTISTAS EM DIFERENTES CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: um estudo exploratório**. Dissertação de Mestrado - Belo Horizonte/ MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015b.
51. OLIVEIRA, G. D. C. **Relações Entre a Educação Musical Especial e o Desenvolvimento da Comunicação Social em Crianças Autistas**. Tese de Doutorado - Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.
52. OLIVEIRA, G. DO C.; REZENDE, V. P. DE M.; PARIZZI, M. B. **Criança autista e Educação Musical: um estudo exploratório**. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical. Anais...2013.
53. PAIVA, A. C. DE C. DE; DEFREITAS, Á. D. **Educação Musical no Programa Cordas da Amazônia: violoncelo para crianças e adolescentes com autismo, dislexia e TDAH**. XII Encontro Regional Nordeste da ABEM Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. Anais...2014.
54. PENDEZA, D. **Musicoterapia e autismo: teoria e prática**. Revista da ABEM, v. 25, n. 38, p. 139–142, 2017.
55. PENDEZA, D. **Educação musical e autismo: desdobramentos de uma proposta de formação de professores**. XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical. Anais...2018a.
56. PENDEZA, D.; DALLABRIDA, I. C. **Educação Musical e TEA: um panorama das publicações nacionais**. Revista da ABEM, v. 24, n. 37, 2017.
57. PENDEZA, D. P. **Autismo e educação musical: uma proposta de formação de professores**. Dissertação - SANTA MARIA: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018b.
58. PENDEZA, D. P.; DALLABRIDA, I. C. **Relações entre Educação Musical e Transtorno do Espectro Autista no cenário brasileiro**. Revista Educação, Artes e Inclusão, v. 14, n. 3, p. 111–133, 2018.
59. PEREIRA, E. P. R. **Índices e catálogo das 300 teses brasileiras sobre educação musical A Educação Musical no Brasil: temáticas, concepções e linhas investigativas**. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela - USC, 2019.
60. PONCE, A. R.; PONDE, M. C. **A Música como Estratégia de Aprendizagem na Sala de Recursos Multifuncionais**. Augusto Guzzo Revista Acadêmica, v. 1, n. 21, p. 245–266, 2018.
61. PONSO, C. C. **Os Valores Humanos na Educação Musical Escolar: um relato de experiência com alunos (as) de Inclusão**. XXIII Congresso Nacional da ABEM. Anais...2017.
62. QUEIROZ, I. C. S. **O autismo: aspectos gerais e um breve relato de experiência**. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Ciência,

- tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical.** Anais...2013.
63. RANGEL, M. **Música e Inclusão: Desvelando Experiências Docentes em Escolas de Ensino Regular.** IX Encontro Regional Sudeste da ABEM. Anais...2014.
 64. ROCHA, V. C. DA; BOGGIO, P. S. A música por uma óptica neurocientífica. *Per musi*, p. 132–140, 2013.
 65. RODRIGUES, J. C. **Caminhos de Formação em Música de Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo em uma Escola Técnica em Música.** Dissertação - Belém: Universidade Federal Do Pará - Instituto De Ciências Da Arte, 2014.
 66. RODRIGUES, J. C.; DEFREITAS, Á. D. J. **O processo de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará: o olhar do estudante com TEA e sua cuidadora.** XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Anais...São Paulo: ANPPOM, 2014.
 67. RODRIGUES, J. C.; DEFREITAS JÚNIOR, Á. D. **Um Estudo do Processo de Inclusão de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo na Escola de Música da Universidade Federal do Pará: Um projeto de Pesquisa.** XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Anais...2013.
 68. RODRIGUES, J. C.; DEFREITAS JUNIOR, Á. D. **“O diploma é a coisa mais importante do mundo!”: relato de um caso de estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para adquirir um diploma no curso técnico em música, a partir da visão do aluno e de sua cuidadora.** *Opus*, v. 24, n. 2, p. 140–158, 1 maio 2018.
 69. RODRIGUES, J. S. **A música na educação escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA).** Trabalho de Conclusão de Curso - Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2022.
 70. ROSA, N. DE O. DA. **Educação musical e o transtorno do espectro autista: uma revisão bibliográfica de publicações nacionais desde 2012.** Trabalho de Conclusão de Curso - Rio Grande do Sul: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2020.
 71. SANTANA, L. DA S. R. et al. **“Música Para olhar do lado de dentro”:** relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças com Transtorno do Espectro Autista. XIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical. Anais...Campo Grande/MS: ABEM, 2019.
 72. SANTIAGO, M.; LOURO, V. DOS S. **Música, Neurociências e Autismo: levantamento dos artigos nacionais e internacionais em 4 bancos de dados.** *Revista Música*, v. 21, n. 2, p. 1–30, dez. 2021.
 73. SANTOS, C. E. **Desenvolvimento de habilidades musicais em crianças autistas.** *Revista NUPEART*, v. 14, n. 2, p. 74–90, 2015.
 74. SANTOS, C. E. C. **Desenvolvimento de Habilidades Musicais em Crianças Autistas: Um Projeto de Extensão e Pesquisa.** Anais do SIMPOM, n. 4, 2016.
 75. SANTOS, C. E. C. DOS. **A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO PARA CRIANÇAS AUTISTAS: um estudo na interface da musicoterapia com a educação musical à luz dos conceitos de Vygotsky.** Tese de Doutorado - Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2018.
 76. SANTOS, J. S. DOS et al. **AUTISMO E MÚSICA: relato de experiência de graduandos sobre a prática da educação musical para estudantes com autismo.** ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, v. 1, 2018.

77. SANTOS, R. F. DOS; MENEZES, M. S.; BRAGA, S. M. **Em busca por Estratégias Pedagógicas Inclusivas: pesquisas na área.** XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Anais...2021.
78. SANTOS, G. B. A.; LOPARDO, C. E. **Educação Musical e Musicoterapia: articulações entre ensino e terapia visando à inclusão e à formação integral de sujeitos.** XVIII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM. Anais...2018.
79. SANTOS, T. A.; SAMPAIO, R. T. **Uma Cantata de Natal Diferente: Relato de experiência com um aluno autista num contexto de aula de música na escola regular.** XXV Congresso Nacional da ABEM. Anais...2021.
80. SCHAMBECK, R. F. **Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música.** Revista da ABEM, v. 24, n. 36, 2017a.
81. SCHAMBECK, R. F. **Formação no contexto inclusivo: relatos de processos de pesquisa na iniciação à docência em música.** Anais do XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Manaus. Anais...2017b.
82. SENRA, M. DE S. **A Relação da Música e do Processamento Sensorial na Percepção Musical de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: estudo de caso aplicado em intervenção terapêutica e educacional com base no modelo DIR/Floortime.** Dissertação - Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.
83. SILVA, Í. S. DA; MENDES, J. J. F. **Educação Musical Inclusiva na perspectiva da Educação Especial: uma pesquisa sobre atuação docente em música no contexto escolar.** XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Anais...2019.
84. SILVA, T. C. R. DA et al. **Aplicativos Mobile para Auxiliar Graduandos de Música com Privação Sensorial, Intelectual e Motora na Escrita de Trabalhos Acadêmicos: Estado da Técnica.** XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Anais...2021.
85. SILVA, R.; FERREIRA, E.; SILVA, J. P. D. DA. **A Educação Musical no Espaço de Atendimento Multidisciplinar Autista Amigo Ruy.** XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Anais...2017.
86. SOUSA, C. A. F.; ARAÚJO, H. J. N. DE; BARBOSA, M. F. **Ensino de habilidades sociais para pessoas com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática.** Revista Educação Especial, 28 jun. 2022.
87. SOUZA, A. V. DE. **A música como potencialização do convívio social: a formação de um grupo de samba com jovens com autismo “Suspeitei desde o princípio.** Dissertação de Mestrado - São Paulo: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2019.
88. SOUZA, L. C.; SAMPAIO, R. T. **A educação musical inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura.** Revista Olhares - UNIFESP, v. 7, n. 2, p. 113–128, ago. 2019.
89. SOUZA, M. B. et al. **Da vibração ao encontro com o outro: psicanálise, música e autismo.** Estilos da Clínica, v. 22, n. 2, p. 299–318, 2017.
90. TRINDADE, B. G. P. **Educação musical especial e inclusiva: sua formação nos cursos de Licenciatura em Música no estado da Bahia.** XII Encontro Regional Nordeste da ABEM. Anais...2014.
91. VITOR, M. A.; ROCHA, G. DA S. P.; FERNANDES, M. DE M. **Os jogos educativos eletrônicos como ferramenta de desenvolvimento dos alunos com TEA: Uma análise a partir de uma revisão de literatura.** Research, Society and Development, v. 10, n. 7, p. e44510716397, 28 jun. 2021.

92. WILLE, R. B. et al. **Consolidando Ações entre Música, Infância e Inclusão.** Infância Cidadã - Coleção Extensão e Sociedade, 2018.
93. WILLE, R. B.; BARROS, L. M. DE. **Estímulo vocal musical de crianças com autismo.** XXIX Congresso da Anppom-Pelotas/RS. Anais...2019.
94. WILLE, R. B.; CASTRO, C. B.; MIRANDA, D. **Formação de professores de música: experiências inclusivas.** XVIII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM. Anais...2018.
95. ZIMMER, P.; RODRIGUES, J.; DEFREITAS, Á. **Educação musical e transtorno do espectro autista: análise da produção em revistas brasileiras de artes/música Qualis A1 e seus anais de eventos regionais e nacionais (2006-2016).** Revista da Abem, v. 26, n. 40, p. 149–166, 3 dez. 2018.

8.2 Referencial de Apoio

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Artmed Editora, 2014.

BRASIL. Lei 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 de dezembro de 2012.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. **Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical.** Trad. Jusamara Souza. Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, abr./nov. 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Summus Editorial, 2015.

SAMPAIO, R. T. Música e Inclusão Escolar. Em: L.M. **Caminhos da Aprendizagem e Inclusão: Entretecendo Múltiplos Saberes.** 1. ed. Belo Horizonte: Artesã, 2021. v. 3p. 355–376.

UNESCO, Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Declaração de Salamanca, 1994.

2.2 Aprendendo na Prática: um estudo de caso de um aluno com autismo severo num contexto de aula de música na escola regular

Este artigo foi escrito com o objetivo de submeter-se a publicação em revistas interessadas pelo tema: Inclusão de Crianças com Autismo nas aulas de Música da Educação Básica

Resumo:

Quanto à inclusão de crianças no nível 3 do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Educação Musical no contexto da Educação Básica, percebe-se uma escassez de trabalhos acadêmicos na área, o que pode dificultar a busca sobre o assunto nas bases de dados. O presente artigo trata de um estudo de caso que aborda a inclusão de um aluno com autismo em uma sala de aula do segundo ano do Ensino Fundamental, de uma escola privada e de Educação Básica de Belo Horizonte. Nele foi possível realizar uma autorreflexão sobre: os diálogos e articulações conjuntas, que possibilitaram a realização do trabalho de inclusão deste aluno em uma sala de aula, durante aulas de música; a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva (vídeos interativos) para o apoio na aprendizagem de melodias no teclado musical da criança com autismo; as reestruturações da conduta pedagógica diante da precarização da formação inclusiva e do enraizamento do pensamento capacitista na Educação Básica. A utilização de vídeos interativos demonstrou-se forte aliada à acessibilidade de crianças com autismo, sendo uma alternativa como tecnologia assistiva para auxiliar na aprendizagem de melodias no teclado musical e nos ensaios que antecederam a apresentação da Cantata de Natal. As interfaces com a Musicoterapia e com a teoria da Musicalidade Comunicativa, para a percepção das potencialidades do indivíduo com autismo, foram evidenciadas a partir de análises comparativas entre estudos recentes em Freire (2019) e Oliveira (2020). Como bases de dados, foram utilizados textos de autores da área de Educação Musical, Musicoterapia, Psicologia e Educação que se relacionassem com os principais eixos temáticos emergidos neste estudo. Pesquisar em interfaces com a Musicoterapia e a Ciências da Educação como um todo e adaptar ferramentas e atuações de outros territórios e ambientes foi essencial para fundamentar este estudo de caso. Embora o relato aqui estudado tenha sido feito muito antes da minha formação inclusiva, e as minhas ações tenham sido bem menos satisfatórias que as ideais, as ações conjuntas com a equipe pedagógica escolar e o olhar para o indivíduo independente das limitações do laudo me permitiram atuar de forma inclusiva e significativa.

Palavras-chave: Inclusão; Autismo; Educação musical; Ensino fundamental; Educação Básica.

1. INTRODUÇÃO

Os crescentes dados e informações, provenientes de pesquisas envolvendo múltiplas áreas do conhecimento, acerca dos benefícios trazidos pela Educação Musical para a inclusão de crianças autistas em sala de aula, embora, a priori, deem motivação e estímulo ao professor de música, não são o suficiente para se estabelecer metodologias pedagógicas eficientes para a prática inclusiva (SOUZA, SAMPAIO, 2019). Embora seja imprescindível ter conhecimento científico e formação acadêmica (LOURO, 2015), eles por si só não são o bastante em um ambiente onde todas as práticas dependem de concordâncias entre os parceiros do corpo gestor e docente de uma escola, regidos por uma proposta estabelecida por um Projeto

Político Pedagógico, limitada a uma infraestrutura vigente e inserida em um contexto único e complexo.

Neste sentido, o diálogo entre professores de música e o restante do corpo docente: professores de música e coordenadores; professores de música e orientadores e professores de música e comunidade escolar deve buscar legitimar o saber pedagógico musical e sua importância para o estabelecimento de uma melhoria nas práticas inclusivas da escola.

Este diálogo, embora esbarre em entraves muito comuns, deve ser cada vez mais fortalecido em prol desta legitimação. Há entraves como: a reduzida carga horária dos educadores de música, o que impossibilita haver tempo hábil para a realização desses diálogos, tendo em vista que este professor, atuando simultaneamente em várias escolas, esteja sempre indisponível; a descredibilização da arte como ciência, tanto por parte da escola, tanto por parte até mesmo dos professores de música, o que descaracteriza a arte em seu importante papel no desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo; a crise identitária do educador musical, que se vê ameaçado por não ter o amparo legal no que diz respeito à obrigatoriedade da habilitação em curso superior para lecionar (BRASIL, 2016), o que desmoraliza ainda mais o discurso do educador musical nas instituições de educação e resulta na escassez de trabalhos acadêmicos sobre o assunto. Como apontam Silva e Mendes (2019), ao comentarem sobre os resultados da revisão bibliográfica realizada por eles:

(...) os autores concluem que a limitação encontrada na revisão que corrobora com o baixo número de publicações em Educação Musical deve também a questão de didática e de formação do professor, pois são recorrentes os casos de professores/as que lecionam música sem uma formação específica (RODRIGUEZ; SILVA; CAPELLINI; SANTOS, 2015 apud SILVA; MENDES, 2019).

Figueiredo e Lüders (2016) apontam para um problema ainda mais grave, no tratante à educação de crianças com maior necessidade de apoio: a de utilização da música para outros fins, e não se buscar a educação da música em si, mas ao contrário disso, ter a música apenas como suporte para outras aprendizagens ou conquistas. Os autores chamam esses contatos com a música dos indivíduos com autismo severo por exemplo de: Educação na Música e Educação por meio da Música.

Adam Ockelford (2013) afirma que os pesquisadores na área da pedagogia musical têm negligenciado tanto a prática como a teoria da educação musical para crianças com deficiência; propõe que a educação musical para alunos com deficiência severa ou dificuldade de aprendizagem seja vista por duas vertentes: educação na música (atividades realizadas somente pelo valor musical) e educação por meio da música (função de promover o aprendizado e o desenvolvimento) (p. 3).

O relato destas experiências de práticas pedagógicas musicais criadas colaborativamente em grupos pedagógicos, em parceria com o corpo gestor da escola, deve ser cada vez mais difundido pelos educadores musicais, saindo dos corredores escolares e chegando até as bases de dados de pesquisadores, por meio de publicações acadêmicas. Desta forma, seria possível promover o discurso do educador de música na instituição e a elevação de seus saberes científico-pedagógicos, não só no contexto de sala de aula, mas como atuante nas discussões sobre os rumos da educação inclusiva como um todo.

Apesar da minha insatisfação inicial, pude perceber o quanto as ações coletivas da escola foram importantes para o bem-estar do aluno no convívio com a comunidade escolar. Estas ações, embora não me incluíssem anteriormente em seus planejamentos, me atingiram positivamente, influenciando em efetivas tomadas de decisão que permearam todo o processo inclusivo da criança durante todo o ano, nas aulas de música.

2 CRITÉRIOS PARA LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Para se levantar o material teórico sobre o estudo de caso aqui exposto, foram relacionados os principais temas que problematizaram uma experiência de uma criança em uma escola regular de Belo Horizonte. Abaixo, os temas elencados foram listados a partir da análise do caso.

1. A inclusão de crianças com Autismo de Nível 3 em escolas de Educação Básica;
2. O desenvolvimento da Musicalidade Comunicativa do indivíduo com TEA através da improvisação de instrumentos musicais, neste caso, um teclado musical
3. O problema da hipersensibilidade auditiva (Funcionamento Sensorial Atípico)
4. Utilização de Tecnologias Digitais como ferramenta de ensino para crianças com TEA,
5. O papel do Profissional de Atendimento Escolar Especializado,
6. O trabalho coletivo entre os agentes da educação escolar para promoção de ambientes inclusivos na escola;
7. A inclusão e a educação musical no contexto da educação básica.

Como critério de seleção e exclusão, foi feita uma leitura analítica dos Títulos, Palavras-chave e Resumos de 95 textos previamente selecionados em um levantamento bibliográfico do autor, sobre a tríade: Autismo, Educação Musical e Educação Básica. A nível

de aproximação temática do conteúdo do texto com o conteúdo pesquisado, foram considerados como muito relevantes textos que abordassem o Grau 3 de severidade do espectro do autismo, tendo em vista a singularidade destes indivíduos em relação aos de grau 1 e 2 (leve e moderado respectivamente). Foram selecionados 34 artigos para conter o referencial bibliográfico, porém nem todos foram utilizados para evitar repetição de temas e ideias. Além destes, foi necessário incluir os principais textos legislativos e normativos sobre inclusão escolar de crianças com autismo no Brasil, para contribuição da interpretação dos dados do relato de experiência.

3 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O relato a seguir apresenta uma experiência com um aluno com as seguintes características: dificuldade elevada de comunicação verbal e não verbal, dificuldade motora, hipersensibilidade auditiva e, em alguns momentos, agressividade e autoflagelação. Segundo o DSM-5 (APA, 2014), o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo “se dá por déficits em dois domínios: 1-comunicação e interação social e 2-padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, variando entre níveis 1 - exigindo pouco ou nenhum apoio, 2 - exigindo apoio substancial ou 3 - exigindo apoio muito substancial (APA, 2014).”

Sua idade de 8 anos era comum à dos demais alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Segundo relatos da profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que acompanhava o aluno, ele tinha uma boa relação com os outros colegas, o que se justifica pela excelente intervenção da professora regente na promoção do bom convívio e o respeito com aquele aluno atípico¹. Porém no mesmo relato, foi dito que o aluno não gostava muito de aproximação física, e nem de toques a não ser que se originassem dela mesma ou da professora.

A escola privada de Educação Básica, cenário destes acontecimentos, situa-se na zona norte de Belo Horizonte, em um bairro situado entre as regiões da Pampulha e Venda Nova. Ela oferece serviço de escolarização desde a Educação Infantil, a partir do Maternal 2, às séries finais do Ensino Fundamental. Deste momento em diante, o texto será escrito em primeira pessoa, a partir do ponto de vista do autor deste artigo.

¹ Pessoa atípica ou neurodivergente a uma pessoa cujo desenvolvimento neurológico ou intelectual são atípicos, porque se diferem do que é considerado padrão. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em 20 de Janeiro de 2023.

Nesta escola, atuo como professor de música desde o ano de 2010, quando comecei a lecionar nas turmas da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental (EF), acrescido do 9º ano, única turma com música no plano curricular do Ensino Fundamental 2 (EF2). Porém, logo nos primeiros anos, houve uma mudança nos quadros de horários da escola, após uma aposta da direção que, devido à satisfação da comunidade escolar em relação ao ensino de música na instituição, resolveu pela inserção da disciplina em todos os segmentos oferecidos pela escola, dando a mim a oportunidade de participar de todas as faixas etárias dos alunos ali matriculados.

Julgo necessário incluir aqui legislações que normatizaram o ensino de Artes/Música nos anos anteriores ao fato em 2018: Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008), que torna o ensino de música conteúdo obrigatório, mas não inclusivo, da disciplina de Arte. Em Brasil (2010), na Lei nº 12.287, de 6 de dezembro de 2010, no art. 26, o conteúdo de Artes também se constitui como “componente obrigatório curricular dos diferentes níveis da Educação Básica”. Por fim, na Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), temos o retorno da Música ao campo polivalente do ensino de Artes. Desta maneira, entende-se que esta escola, neste estudo de caso, optou pelo ensino de Música, como conteúdo principal da disciplina de Artes.

Nos últimos 10 anos, foi possível notar a crescente presença de alunos com diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista (TEA) na escola e, também, alunos suspeitos, porém sem diagnósticos, embora já tivessem sido encaminhados para análise profissional pela orientação educacional escolar. De acordo com Cunha (2020):

Segundo dados publicados em 27 de março de 2020 pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (*Centers for Disease Control and Prevention*) dos Estados Unidos da América, a prevalência do autismo é de 1 para cada 54 pessoas, sendo quatro vezes maior no sexo masculino. É a maior quantidade de casos já registrada pelo centro de pesquisa (CDC, 2020).

Durante aqueles anos na escola, os casos mais comuns eram de alunos com nível moderado e leve, possibilitando atuações muito efetivas e pouco desafiadoras. Em Araújo (2011) apud Figueiredo (2016), entende-se que “indivíduos com TEA seguem trajetórias de desenvolvimento com aspectos comuns em sua atipia, mas também com aspectos bastante singulares, próprios de cada experiência de vida (p.173)”. Portanto, fazendo um paralelo entre minhas experiências com indivíduos em diferentes níveis de TEA, pode se perceber que, assim como aponta Figueiredo (2016), podemos estabelecer alguns “aspectos gerais de como podem se comportar estes alunos dentro da sala de aula”, porém cada aluno com TEA é um indivíduo único em “suas especificidades, próprias de cada experiência de vida”.

Ações resultantes de diálogos entre professores e o corpo gestor (coordenação e direção), sempre fizeram parte da rotina da instituição, gerando muita satisfação em todos os envolvidos nos processos de inclusão. Felizmente, existem diretrizes que garantem ao indivíduo com autismo a mediação pedagógica escolar em prol da efetivação de sua escolarização, expostas no art. 2º da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012).

No ano de 2018, um aluno diagnosticado com Transtorno de Espectro de Autismo passou a fazer parte da turma do segundo ano do Ensino Fundamental. A escola, que tinha em seu grupo gestor uma psicóloga como diretora e uma psicopedagoga como coordenadora, já havia traçado estratégias para estabelecer uma atuação inclusiva na inserção daquele aluno. Em várias reuniões e encontros, a professora regente daquela turma recebeu apoio dessas gestoras e pôde colaborar com suas experiências e seu conhecimento científico para a elaboração dessa estratégia.

O uso da infraestrutura da escola e do tempo para adaptação daquele aluno foi bem programado e estabelecido. A escola contava com brinquedoteca, quadra poliesportiva, pomar com árvores frutíferas, brinquedos de *playground*, *tablets* para os alunos e sala de recursos audiovisuais. No sentido pedagógico, a professora se munia de informações sobre o aluno e seu específico desenvolvimento, entre constantes diálogos com a família e com a coordenação escolar.

Soares (2020, p. 251) afirma que a acessibilidade precisa ser “atitudinal, comunicacional, programática, metodológica e instrumental”. A autora destaca a importância de uma revisão constante das práticas pedagógicas, visando identificar estratégias que foram positivas ou aquelas que devem ser alteradas, analisando materiais oferecidos aos alunos, os recursos necessários para aprendizagem, além de considerar a importância de ajustes nos currículos e nos objetivos, na intenção de garantir a aprendizagem (SOARES, 2020, p. 251-252 apud CUNHA; MENDES, 2021, p. 11).

Não posso afirmar que eu, como educador musical, tive a mesma oportunidade de estabelecer essas metas pedagógicas em conjunto, pois, ao contrário, eu apenas recebi a informação de que haveria um aluno atípico e que a escola estava fazendo um esforço para que o aluno e eu recebêssemos apoio durante as aulas de música.

Em mais de uma década como educador musical, para mim, esta foi a mais desafiadora de todas as minhas experiências em sala de aula. Lecionar música para múltiplos contextos individuais de aprendizagem e processamento cognitivo já era uma prática inclusiva bastante complexa. Porém, nesta experiência do qual destaco aqui, me vi impotente diante de tal situação, pelo fato do conhecimento pedagógico, resultante da minha formação acadêmica, parecer não ter sido o suficiente para tornar a participação daquele aluno realmente efetiva.

4 PRIMEIROS CONTATOS E ADAPTAÇÕES COM A TURMA

A sala daquela turma de 2º ano do Ensino Fundamental tinha cerca de 20 alunos, e eu acabava de os conhecer naquela terça-feira de fevereiro. Alguns, já eram meus alunos desde o Maternal, outros vinham de outras escolas. O aluno, o qual chamarei de Beto, para manter sua identidade preservada, pertencia ao segundo grupo, e logo num primeiro olhar, percebi que ele teria algum transtorno e que provavelmente seria autismo. Com todos aqueles anos de sala de aula, permeados por reuniões e grupos de estudo de educação continuada, ver uma criança com aqueles estereótipos comuns de um autista era o suficiente para concluir o óbvio. E como se as pistas não fossem o suficiente, a professora regente daquela turma sussurrou para mim: “É ele, o aluno com diagnóstico de TEA que estávamos falando. Não se preocupe, pois a auxiliar irá com você para te ajudar”.

Tão logo, de pé de frente para os alunos, que estavam a postos, em suas cadeiras, dentro daquela sala do segundo andar, comuniquei aos alunos o que estava para acontecer, isto é, a tão esperada aula de música. A partir daí, começamos a rotina que iria nos acompanhar até o final do ano. Os alunos formaram uma fila e caminharam até a sala de aula de música improvisada, que ficava no piso térreo, ao lado da sala dos professores e de frente para uma quadra de futebol, onde, ao mesmo tempo, aconteciam as sonoras aulas de Educação Física. Beto também desceu acompanhado de sua inseparável auxiliar de sala, que iria estar com ele durante todo o ano.

A turma estava bastante agitada, tanto por parecerem participativos, o que era bastante satisfatório para mim, quanto por quererem falar e se movimentar deliberadamente, o que iria exigir de mim bastante equilíbrio emocional e criatividade para direcionar esta energia. Além disso, era nesta turma que se iniciaria o uso da flauta doce como instrumento musicalizador, e isso, embora seja um recurso muito difundido entre nós professores como metodologia musicalizadora, não parecia ser uma boa estratégia para garantir a participação de Beto, tendo em vista sua hipersensibilidade auditiva e, neste caso em específico, sua aparente resistência, tanto pelo som estridente e agudo emitido pelo sopro daqueles alunos iniciantes, quanto pelo tocar do instrumento, como observado logo nas minhas primeiras impressões.

Estudantes com hipersensibilidade (alta sensibilidade) auditiva, podem ser um desafio nas aulas de música, já que se trata de um ambiente no qual gera-se muitos sons em diversas intensidades e timbres, além de possíveis ruídos que podem ser incômodos a esses estudantes (HAMMEL; HOURIGAN, 2020 apud CUNHA; MENDES, 2021).

Os alunos não só tinham dificuldade em respeitar o uso da flauta restrito aos momentos previamente combinados, como também ficavam eufóricos para tocar, pois aquele

era o primeiro ano deles utilizando a flauta doce. Além disso, por serem iniciantes, o som da flauta gerava desconforto mesmo para pessoas com sensibilidade auditiva típica, por ainda não terem controle do sopro, das articulações e digitações no instrumento. Segundo Louro (2021) e Gattino (2015) apud (CUNHA; MENDES, 2021) cerca de 90% dos indivíduos com TEA possuem um funcionamento sensorial atípico. Hammel e Hourigan (2020) complementam dizendo que esse mal funcionamento pode ser auditivo, visual, tátil e diminuição ou ausência de dor - hipossensibilidade.

A mudança de sala também trazia um desconforto ao aluno, que havia começado a se acostumar com sua sala de aula, mais adaptada ao seu contexto, graças a estratégias previamente estabelecidas pelo corpo escolar.

(...) a previsibilidade da estrutura musical auxilia a interação recíproca, a tolerância e a flexibilidade fazendo emergir o engajamento social para construção da relação, promovendo um relacionamento interpessoal apropriado e significativo (SAMPAIO; LOUREIRO; GOMES, 2015, p. 150; apud FOSCHIEIRA, 2020, p. 48).

Logo na primeira aula, percebi o quão desafiador seria para mim, mesmo sendo um professor de música experiente, conseguir ministrar as aulas de forma efetiva e prazerosa naquela turma. A professora me alertou, logo antes da aula, num encontro informal, desses de corredor: “Ou você dá aula sem ele, ou ele não te deixará dar aula. A menos que você descubra como conquistá-lo através da música, o que é muito difícil, pois você tem que dar conta da turma toda. Eu dou jogos no *tablet* ‘pra’ ele, vê lá o que você pode fazer.”

Como eu, a princípio, não queria me render ao uso do *tablet* (dispositivo eletrônico com uma tela sensível ao toque), como forma de atrair o aluno, pensei logo em cativá-lo através de instrumentos de percussão, mesmo que aquela parecesse uma opção pouco racional, pois o aluno, segundo a professora regente, não gostava de “barulho”. Lembrei-me que eu guardava na “cartola” algumas atividades que envolviam o ritmo e a percussão corporal. Antes da minha autointitulada “aula de bateria humana”, entretive a turma com um vídeo do grupo Barbatuques² sobre o ostinato percussivo do “tum tum pá”, e busquei, enquanto isso, mostrar os instrumentos percussivos à Beto, que durante alguns minutos se interessou pelos instrumentos percussivos, mas logo se desinteressou, o que levou a auxiliar de sala a levá-lo para outro ambiente fora dali, pois já estava inquieto e apresentando certo grau de inquietude e impaciência. Era o fim dos 10 primeiros minutos de aula inclusiva.

² Barbatuques é um grupo brasileiro de percussão corporal. (...) Criado em 1995 pelo músico paulistano Fernando Barba, o grupo Barbatuques é formado por 14 integrantes (...) que propõem, sobretudo, fazer música a partir do batuque com o próprio corpo, como palmas, batidas no peito, estalos com os dedos e a boca, assobios e sapateados, resultando ritmos do samba ao rap. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/>>. Acesso em 20 de Janeiro de 2023.

Figueiredo (2016) lembra que, segundo o DSM-5 (APA, 2014), é comum que indivíduos com autismo se sintam confusos ou tenham mal-estar caso tenham rotinas e rituais modificados. Embora existam alguns estudos que destaquem e valorizem a utilização do fazer pedagógico musical através da percussão de instrumentos como em Louro (2017 e 2021) e em Freire (2019), neste caso em especial, esta abordagem não foi a mais adequada.

5 COMUNICANDO PELO TECLADO

Ainda no início de 2018, em uma aula de março, o teclado havia sido usado numa aula anterior àquela, para outra turma. Ele estava na parte da frente da sala de música improvisada. Beto, ao ver aquele teclado, ficou curioso e resolveu experimentar seus sons. Ele logo foi para o final das teclas, onde estão as notas agudas, e tocou, em apenas um golpe, um *cluster* forte e *staccato*. Logo em seguida, os demais alunos reagiram com expressões de espanto, como se Beto os tivesse assustado com o som do teclado. Num ato de reação reflexiva, repetiu o mesmo golpe, fazendo o mesmo *cluster* que havia feito anteriormente. Inesperadamente, desta vez, olhou para a plateia, os seus colegas de sala, como que pretendendo uma resposta em forma de outras expressões faciais. Aquilo se repetiu por mais algumas vezes.

Freire (2020) ao narrar o caso de Edward, garoto de 5 anos e meio com características semelhantes ao que hoje chamamos de autismo de nível severo, em suas sessões de musicoterapia com Paul Nordoff e Clive Robbins, descreve como o fazer musical espontâneo desta criança foi aos poucos fortalecendo a comunicação musical entre os terapeutas e a criança. Faço aqui um paralelo desta experiência musicoterapêutica com este estudo de caso escolar, pois nele também houve esta ação espontânea de se escolher um instrumento para manipular e interagir.

Paul Nordoff, como terapeuta principal, e Clive Robbins, como coterapeuta, utilizaram piano, bateria, prato e a voz - especialmente o piano e a voz - para corresponder musicalmente ao nível de energia, movimentos, choro, gritos e jargões da criança, a fim de lhes dar uma forma musical e convidar Edward a se comunicar através da música improvisada espontaneamente (FREIRE, 2020).

Aquilo me intrigou bastante, pois sempre havia tratado a dificuldade socioafetiva dos autistas como uma barreira para mim, como educador. Nunca havia tentado compreender e legitimar a comunicação dos autistas, pois, ao invés disso, preferia, erroneamente, tê-los como incapaz de se comunicar. Aquela revelação fazia-me entender que os estereótipos colocados nos laudos daqueles alunos, e as orientações informais dadas em conversas de corredor, rapidamente, por professores e gestores, não eram o suficiente para entender as investidas dos próprios autistas em tentarem ser compreendidos.

Talvez pelo fato de, naquela época, eu ainda não ter sequer ouvido falado sobre o termo “Musicalidade Comunicativa”, de alcunha de Malloch e Trevarthen (2009), e por isso não relevar as características musicais inatas do ser humano incutidas em suas comunicação e expressividades.

Assim, a Musicalidade Comunicativa pode ser definida como uma habilidade de comunicação inata que se manifesta desde o nascimento por meio sons vocais e movimentos corporais, e que fundamentará a autoconsciência, a autorregulação, a intersubjetividade e o engajamento solidário ao longo da vida (FREIRE, 2019, p. 65)

Voltando para o caso, naquele instante, pude entender que em cada ruído, olhar ou gesto, poderia haver uma tentativa de comunicação. Desde então, acionei em minha rotina de educador, um modo mais observador e reflexivo sobre as ações que pudessem explorar em Beto, possibilidades de comunicação parecidas com o episódio do teclado.

Para Freire (2019), os benefícios da música em relação ao desenvolvimento da comunicação social para crianças com autismo podem ser alcançados a partir do engajamento afetivo e de trocas interpessoais (TREVARTHEN, 2002; WIGRAM; ELEFANT, 2009; SAMPAIO, 2015 apud FREIRE, 2019).

Em conformidade com a questão do desenvolvimento da comunicação social de crianças com autismo, Oliveira (2020) mostra a relação entre a Educação Musical Especial e o desenvolvimento da comunicação social de uma criança autista. Esta evidência é trazida por meio do instrumento avaliativo DEMUCA, validado em FREIRE (2019), tendo sua eficácia comprovada em múltiplos espaços de uso de profissionais tanto da Musicoterapia como da Educação Musical Especial.

Contextualizando com a minha realidade, poderia dizer que, salvo inúmeras particularidades que diferenciem a Educação Musical Especial da Educação Musical Inclusiva, é possível, a partir da ótica do professor de música inserido na Educação Básica, adaptar estas experiências dos dois trabalhos Freire (2019) e Oliveira (2020), para a prática escolar.

A Educação Musical Especial difere da Educação Musical Inclusiva pelo simples fato de a primeira ter como público-alvo apenas pessoas com deficiência, ao passo que a segunda tem como público-alvo pessoas com deficiência incluídas entre pessoas com desenvolvimento típico, num formato de ensino que permita o sucesso de todos os envolvidos, a convivência respeitosa e um manejo didático capaz de atender a todos os alunos, sem prejuízos. Em seus processos, a Educação Musical Inclusiva se vale de técnicas e saberes oriundos da Educação Musical Especial (OLIVEIRA, 2020, p. 2).

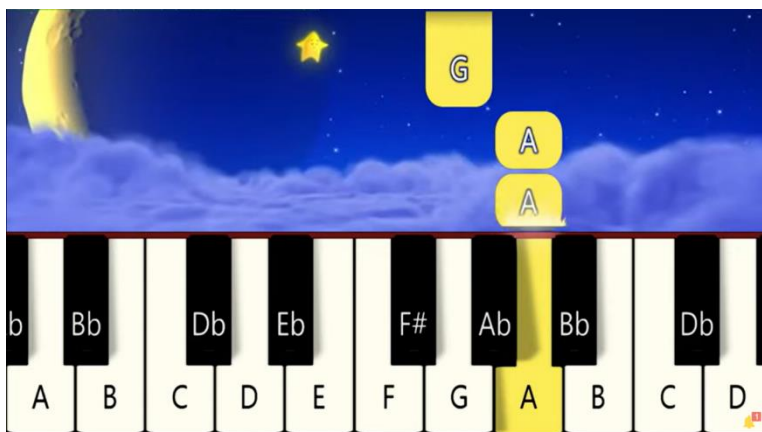
6 O TABLET ERA REALMENTE UM PROBLEMA?

Num primeiro instante, o teclado mantinha Beto conectado com as aulas, mas não era o suficiente para mantê-lo na sala de música durante os 50 minutos de aula. Além disso, eu tinha um compromisso na execução do planejamento dos conteúdos do segundo ano, voltado para o ensino da flauta doce. Portanto, naquele momento, estava vivendo o impasse entre a necessidade de Beto participar durante todo o tempo da aula, sua intolerância a sons intensos e seu desinteresse pelo conteúdo trabalhado.

Relatei o problema à professora e à coordenadora e decidimos adotar uma estratégia que envolvia redefinir os tempos e lugares para Beto durante as aulas de música. Decidimos que a aula iria ter dois momentos, uma voltada para atividades em que Beto tivesse contato com a música de maneira conjunta com os alunos, e um outro momento em que Beto ficasse em outra sala com a auxiliar, utilizando o teclado para se desenvolver musicalmente, individualmente.

A princípio, não deu muito certo, pois Beto, inesperadamente, não se interessava mais pelo teclado. A professora então sugeriu à auxiliar que colocasse alguns vídeos tutoriais de ensino de piano, com efeitos visuais para mostrar a digitação e promover a autoaprendizagem do aluno. A ideia da professora surgiu devido ao grande interesse de Beto por jogos no dispositivo, onde ele organizava coisas, obedecia a sequências numéricas e sistemas de cores. A professora, então, percebeu certa similaridade entre os vídeos tutoriais de piano e esses jogos. Não era surpresa para ela, tamanho entusiasmo e determinação de Beto em aprender melodias através deste método. E eu que, a princípio, considerava o *tablet* um vilão, no processo de aprendizagem de Beto, via naquele momento que seria um grande aliado neste desafio. Procurando descrever os vídeos dos qual Beto interagiu, a Figura 1 abaixo demonstra o perfil deles. Eram trabalhadas melodias simples, pequenas e do contexto comum à maior parte das crianças brasileiras como: “Brilha, brilha, estrelinha” e “Cai, cai, balão”. Logo se viu uma interação sinestésica entre som e imagem que trouxe à criança concentração e foco para o aprendizado das melodias.

Figura 5: Captura de Tela: Vídeo Interativo Para Aprender Melodias No Piano



FONTE - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VBQVOYefJM4>. Acesso em, 21 de janeiro de 2023.

Algumas adaptações são imprescindíveis para a inclusão de crianças com este nível de severidade do espectro do autismo. Para que haja aprendizagem dessas crianças devem-se ser utilizados instrumentos que condizem com a capacidade deles, como por exemplo, figuras e materiais concretos, considerando a ausência da compreensão da linguagem verbal (SILVA; SILVA, 2017 apud FOSCHIEIRA, 2020).

Os jogos e aplicativos digitais são uma alternativa de Tecnologia Assistiva para auxiliar no ensino e na aprendizagem de crianças com autismo (VITOR et al, 2021). Embora neste artigo não tenham sido considerados vídeos interativos, há uma similaridade entre o conteúdo dos vídeos utilizados neste caso, com os jogos e aplicativos que o aluno utilizava. Portanto, pode-se dizer que os vídeos também se configuram como alternativa para a Tecnologia Assistiva, tendo em vista que facilitam, em diversos casos, dependendo da personalidade do sujeito com autismo, a condução dos processos de aquisição de conhecimentos musicais. Além disso, a legislação sobre inclusão e autismo traz dois pontos que reiteram ainda mais a utilização desta ferramenta: a adaptação da comunicação e da linguagem para promover melhor comunicação entre os profissionais da educação e o sujeito com autismo e a necessidade de formação continuada dos educadores a respeito de alternativas de Tecnologias Assistivas:

Identificação das competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante, vislumbrando estratégias visuais de comunicação, no âmbito da educação escolar, que favoreçam seu uso funcional no cotidiano escolar e demais ambientes sociais; (...) Aquisição de conhecimentos teóricos metodológicos da área da Tecnologia Assistiva, voltada à Comunicação Alternativa/Aumentativa para estes sujeitos (BRASIL, 2012).

7 LÁ ESTAVA ELE, TOCANDO TECLADO NA CANTATA NATALINA

Seria incrível dizer que no fim tudo deu certo. Que depois de alguns meses de ensaio, praticando uma melodia de Natal no teclado através de vídeos em *tablets*, Beto havia se apresentado na Cantada Natalina, em frente a todas aquelas pessoas, conforme nossas (minhas e dos colaboradores) expectativas. Mas infelizmente, não foi bem assim.

A Cantata Natalina, evento anual promovido por toda comunidade desta escola, tendo sob minha supervisão e orientação, os alunos como protagonistas de um repertório de músicas natalinas e de temas que despertem a fé e a esperança nos ouvintes, naquele ano, aconteceu na quadra poliesportiva, a mesma que ficava em frente à “sala de música”, com cadeiras para plateia, sonorização mecânica, palanque e ornamentações natalinas. Os alunos ensaiaram, como de costume, durante os últimos 3 meses do ano, cantando e tocando alguns instrumentos, de acordo com o interesse de cada um deles e se apresentaram num grande evento que sempre movimentou toda a comunidade escolar.

Beto, naquele momento, também seria um dos protagonistas, e como havia de se esperar, ao se ver em seu momento de subir no palco, encarou tudo como se fosse a primeira aula de música. Olhou para toda aquela plateia, e resolveu estabelecer uma comunicação, novamente, fazendo *clusters* na região aguda do teclado. Olhava e esperava a reação de todos, com gestos de exortação, mesmo que um pouco incontrolados e pouco legíveis, devido à sua dificuldade motora. Esperei a performance de Beto que desencadeou em sua quase saída precoce, interrompida e impedida pela sua mãe, que andou em direção a ele e o abordou com afetos de incentivo. Redirecionei minha atenção aos outros alunos do 2º ano que estavam atônitos diante do tamanho da plateia e, olhando para Beto, imediatamente esboçaram sorrisos, descontraindo suas tensões involuntariamente. Naquele instante, pensei ser o melhor momento para começarmos a apresentação. Durante a participação da turma do segundo ano na cantata, Beto não tocou a melodia que havia ensaiado. Ele nem ao menos tocou. Ele e seu teclado, em silêncio, e o restante dos alunos tocando, se comunicaram com a plateia, cada um da sua maneira. Quando tudo terminou, no intervalo entre as palmas e o meu sinal para os alunos saírem do palco, o silêncio novamente deu lugar ao teclado de Beto, que excitava e incitava a plateia com seus *clusters* agudos, *staccatos* e fortes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, pôde-se destacar a importância dos diálogos na escola e da democratização da participação de todos os responsáveis pelo funcionamento institucional na

construção da práxis intraescolar como um todo. Ao mesmo tempo, foi possível perceber, neste caso isoladamente, o quanto os músicos ainda precisam lutar para conquistar mais espaços nessas participações, o que alimenta a necessidade da legitimação da figura do educador musical como representante de sua categoria, detentora de saberes e conhecimentos bastante relevantes para a construção de um Projeto Político Pedagógico inclusivo na escola.

Observa-se, no entanto, uma real necessidade de promover debates que tragam os verdadeiros anseios dos educadores musicais em relação a uma educação inclusiva de qualidade. Partir da propagação de estudos de caso como este, onde podemos colocar em evidência um caso isoladamente, para que outros possam se identificar nele, e a partir daí poder refletir sobre sua própria ação pedagógica inclusiva, pode vir a ser uma forma de buscar sanar estes anseios. Este conceito de professor reflexivo, proposto por Nóvoa (1992), parte deste pressuposto de questionamento das ações pedagógicas a partir da reflexão sobre a própria prática.

Outro ponto pertinente a ser destacado aqui foi a tentativa de implantação de uma inclusão, que não visou apenas olhar o aluno rotulado como “aluno de inclusão”, tendo em vista que em todo o momento, buscou-se a inclusão de todos os alunos, considerando suas limitações de aprendizado, seus contextos socioeconômicos, suas preferências em relação a conteúdo musical e estados emocionais, dentre outros.

Algo também relevante a ser considerado no âmbito da inclusão é o quanto o aprendizado relativo ao respeito às diferenças que existem naturalmente entre os seres humanos, e o cultivo da convivência entre nós, desde a pré-infância, contribuem para uma formação integral e holística dos alunos, algo pregado e disseminado nas últimas bases curriculares de ensino do país.

O termo “Musicalidade Comunicativa”, apresentado por Malloch e Trevarthen (2009), difundido recentemente em trabalhos nas áreas de Educação Musical, Musicoterapia, Neurociências, Psicologia, entre outros, pode explicar os fenômenos de comunicação não verbal do aluno autista, aqui apresentados. Esta habilidade atávica ao ser humano, é observada nas relações do aluno com as pessoas por meio de seus improvisos no teclado e suas expectativas em relação à reação dos que o ouviam.

Além disso, a partir destes contatos e destas reações, foi possível estabelecer aprendizados afetivos tanto para o aluno autista, quanto para os seus colegas em relação a ele. Por meio do teclado, o aluno pôde estimular sua autonomia e assim, estabelecer conexões entre ele e os outros alunos através de uma comunicação não verbal. Beto pôde, por meio de seus clusters no teclado, apresentar-se aos outros e desenvolver sua própria forma de fazer

música, rica em harmonias e sonoridades próprias, e perceber as sensações que a música provoca em seus colegas.

Concluiu-se ao final do estudo de caso, que vídeos, como os que foram utilizados na experiência de Beto com o teclado, podem ser uma excelente ferramenta de Tecnologia Assistiva (TA), proporcionando melhores experiências de aprendizagem a alunos no nível mais severo do espectro do autismo.

9 REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996...para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <https://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>. Acesso em: 2 maio 2009.

_____. Lei 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 de dezembro de 2012.

_____. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.

CUNHA, R. V.; MENDES, A. DO N. A. **Educação musical para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): proposta de atividade musical com o auxílio de Tecnologia Assistiva**. XXV CONGRESSO NACIONAL DA ABEM. **Anais...**2021.

FIGUEIREDO, C. F. **A APRENDIZAGEM MUSICAL DE ESTUDANTES COM AUTISMO POR MEIO DA IMPROVISACÃO**. Dissertação - Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.

FIGUEIREDO, C. F.; LÜDERS, V. **Práticas pedagógicas e musicais com estudantes com transtorno do espectro do autismo**. XVII Encontro Regional Sul da ABEM. **Anais...**2016.

FOSCHIERA, D. **Autistas, Desenvolvendo Habilidades Comunicativas em Crianças**. Trabalho de Conclusão de Curso - Caçador: UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE, 2020.

FREIRE, M. H. **Estudos de Musicoterapia Improvisacional Musicocentrada e Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo**. Tese de Doutorado - Belo Horizonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2019.

LOURO, V.S. **Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões**. In: SILVA, H.L.; ZILLE, J.A.B. **Música e Educação**. volume 2. Belo Horizonte, EDUEMG, 2015. p.33-49.

_____, V. DOS S. **A Educação Musical Unida à Psicomotricidade como Ferramenta para o Neurodesenvolvimento de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista.** Tese de Doutorado - São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2017.

_____, V. Ensino musical e autismo: relato de uma experiência a partir de uma pesquisa de doutorado em neurociências. **Per Musi**, v. 2021, n. 41, 2021.

MALLOCH, S., & TREVARTHEN, C. (Eds.). **Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship.** Oxford University Press, 2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** 1992. In: NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp.13-33

OLIVEIRA, G. D. C. **RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL E O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO SOCIAL EM CRIANÇAS AUTISTAS.** Tese de Doutorado - Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

SANTOS, T. A.; SAMPAIO, R. T. **Uma Cantata de Natal Diferente: Relato de experiência com um aluno autista num contexto de aula de música na escola regular.** XXV Congresso Nacional da ABEM. **Anais...**2021.

SILVA, Í. S. DA; MENDES, J. J. F. **Educação Musical Inclusiva na perspectiva da Educação Especial: uma pesquisa sobre atuação docente em música no contexto escolar.** XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais...**2019.

SOUZA, L.C. SAMPAIO, R.T. **A Educação Musical Inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura.** *OLHARES*, v. 7, n. 2, p.113-128, 2019. DOI: 10.34024/olhares.2019. v. 7.869.

VITOR, M. A.; ROCHA, G. DA S. P.; FERNANDES, M. DE M. **Os jogos educativos eletrônicos como ferramenta de desenvolvimento dos alunos com TEA: Uma análise a partir de uma revisão de literatura.** *Research, Society and Development*, v. 10, n. 7, p. e44510716397, 28 jun. 2021.

2.3 Problematicando a Educação Musical Inclusiva: diálogos entre educadores musicais sobre alunos no espectro autista na Educação Básica (anos iniciais do Ensino Fundamental)

Resumo:

O artigo a seguir busca problematizar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nas séries iniciais da Educação Básica. Para isso foi utilizada a Abordagem de Pesquisa Qualitativa. Os dados foram coletados a partir de 1 grupo focal, formado por 4 pessoas, e discutidos a partir de referenciais teóricos encontrados nos últimos 10 anos em artigos, teses e dissertações disponíveis online. O levantamento bibliográfico para este estudo foi realizado previamente em um outro estudo que resultou em um artigo ainda não publicado onde foram apresentados 95 trabalhos. Como resultado, obtemos informações sobre práticas, filosofias e olhares sobre diversos assuntos na área como: o diagnóstico do aluno e suas implicações para a prática inclusiva; soluções para a inclusão efetiva de alunos com autismo severo. Tendo em vista a complexidade do assunto, as discussões aqui levantadas podem contribuir para novas pesquisas na área.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo; Educação Musical; Educação Básica; Ensino Fundamental; Grupo Focal.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos 10 anos, ocorreram mudanças posturais das instituições escolares de educação básica em relação à escolarização inclusiva, a partir de medidas legislatórias conquistadas por iniciativa de pais de crianças com TEA, que motivaram políticas públicas anticapacitistas que garantiram, ao menos legalmente, o acesso das crianças autistas à educação básica em todo o Brasil (BRASIL, 2012; BRASIL, 2020). No entanto, na prática, ainda há um caminho muito longo a ser percorrido. Esta preocupação também parte especificamente, dos professores de Artes/Música nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As pesquisas sobre este tema, em específico, não são muitas, embora tenham crescido em outras áreas próximas, como na Educação Musical Especial, na Musicoterapia e na Pedagogia Escolar.

Este trabalho descreve 4 encontros de um Grupo Focal, formado por educadores musicais, sobre a inclusão de crianças com autismo nas aulas de música dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica e tem como objetivo fazer um estudo exploratório sobre o tema. O seguinte estudo se desenvolveu tendo como base trabalhos acadêmicos selecionados, de um prévio levantamento bibliográfico de um artigo ainda não publicado, e a relação desses 95 trabalhos (teses, dissertações e artigos) com os eixos temáticos surgidos nas reuniões do grupo focal, utilizando o método de análise de conteúdo das palavras-chave, títulos e resumos do trabalho.

A partir desse estudo exploratório, os discursos dos professores de música de ensino regular foram coletados, descritos e, posteriormente, discutidos conforme fundamentação teórica e análise simultânea dos conteúdos entre as falas dos participantes e os trabalhos aqui elencados. O conceito de Análise de Conteúdo bem como as fases de Organização dos dados coletados, a Codificação dos temas e a Categorização dos eixos temáticos são explanados na próxima seção.

Como metas deste artigo podemos apontar: revelar a importância do desenvolvimento simultâneo entre prática e teoria na formação inclusiva continuada e na conquista identitária do educador musical no contexto da educação básica; expor e propor epistemologias próprias de pesquisa bibliográfica aliada à pesquisa empírica sobre o tema.

2. METODOLOGIA

De acordo com Yin (2016) o grupo focal, também chamado de “grupos de foco, é considerado como o principal tipo de grupos de tamanho moderado (sete a dez pessoas). Esse método, iniciado no campo das ciências sociais, vem alargando suas áreas de atuação em pesquisas de diferentes áreas do conhecimento e se mostrando útil em qualquer ponto de um projeto de investigação (SILVA; VELOSO; KEATING, 2014).

O método é “focal” ou “focado” pelo fato de reunir pessoas com experiências em comum, ou por terem opiniões em comum (YIN, 2016). A coleta de dados através de grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas se basear na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos (KRUEGER, 2014).

Sendo assim, o presente trabalho teve o grupo focal como metodologia de coleta de dados, onde os participantes deveriam ser professores de música que presumivelmente compartilhassem interesses por assuntos em comum sobre o ambiente escolar, e tivessem experiências em educação musical inclusiva nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas de educação básicas. Uma proposta com temas norteadores deste grupo focal pode ser encontrada no APÊNDICE C.

As fases de realização do grupo focal foram as seguintes:

- 1ª FASE: Inscrição e seleção a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) e do questionário sociodemográfico (APÊNDICE B).
- 2ª FASE: 4 Reuniões on-line com base nas Questões Norteadoras (APÊNDICE C).
- 3ª FASE: Transcrição das gravações das reuniões, validação da transcrição, levantamento e análise dos dados.

- 4ª FASE: Escrita dos resultados, com base nos dados do grupo focal, sob a luz de referencial teórico relacionado.

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMG (COEP UFMG) sob o número CAAE 55703322.4.0000.5149.

Segundo Gil (2002) toda pesquisa quer indagar algo a partir de um problema do contexto social e tem como objetivo responder à pergunta por traz do problema e produzir novos conhecimentos a fim de compreender as diversas complexidades que cercam o a real situação do objeto pesquisado. Por sua vez a pesquisa quantitativa concentra-se em explicar e interpretar as relações sociais a partir do entendimento e da compreensão dos múltiplos significados que compõem essas relações, influenciado por crenças, valores e aspirações (MINAYO, 2010). Os participantes de uma pesquisa quantitativa são indivíduos que se colocam em cada relação com o meio, sendo representantes do todo pesquisado. Por meio da compreensão dessas representações é possível compreender a complexidade de uma sociedade (MINAYO, 2010, p. 57).

O conceito para análise de conteúdo, método utilizado neste trabalho, é proposto em Bardin (2004, p. 41). Em resumo podemos dizer que tal método, ou conjunto de técnicas de análise de comunicações, "visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condição de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens".

A análise de conteúdo apresentada por Bardin (2011) é organizada em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Segundo Souza e Santos (2020), a validade dos achados da pesquisa é resultante de uma coerência interna e sistemática entre essas frases, cujo rigor na organização da investigação inibe ambiguidades e se constitui como uma premissa fundante.

2.1 A Realização do Processo Seletivo

Nesta parte serão apresentados: (1) os critérios para seleção dos participantes; (2) a descrição geral do processo seletivo; (3) o perfil dos professores selecionados e não selecionados; (4) a rotina das aulas/agenda; e (5) o direcionamento dos temas.

2.1.1 Os Critérios para Seleção dos Participantes

Antes do início desta pesquisa, estimava-se que este grupo focal tivesse entre 4 e 10 pessoas. Estas pessoas foram convidadas por meio de convites digitais veiculados por aplicativos para dispositivos móveis de mídia social e pelo “Whatsapp”, multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

Tendo o convidado concordado em participar dos grupos focais, ele foi convidado a assinar um TCLE (APÊNDICE B) na plataforma de formulários da Google³⁰, sendo esta condição necessária e indispensável para fazer parte da pesquisa, além de assegurar direitos pessoais de sigilo da identidade. Como critério de seleção o candidato precisou preencher os seguintes requisitos descritos abaixo:

- Ser professor de música em atividade e ser habilitado em Licenciatura em Música ou ter alguma especialização (pós-graduação) na área.
- Atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola de Educação Básica do Brasil.
- Concordar em participar de um grupo focal sobre inclusão de crianças com TEA na educação musical em sala de aula.
- Ter disponibilidade para participar de 4 encontros de 2 horas.
- Ter recursos mínimos para participar de videoconferências on-line.
- Concordar em compartilhar verbalmente sua experiência em educação musical inclusiva nesses encontros.

Caso o candidato não tenha se enquadrado em algum desses requisitos, o mesmo não pôde ser selecionado.

2.1.2 Descrição Geral do Processo Seletivo

Observando-se os critérios de seleção dos participantes do grupo focal, foram analisados diferentes currículos de educadores interessados. Um professor de dança, embora tenha demonstrado extremo interesse, foi desclassificado pelo critério obrigatório de Professor de Música. Alguns professores de música de outros segmentos, como da educação infantil, não foram selecionados, por não fazerem parte do critério, professores de música do ensino fundamental, séries iniciais. Como não havia o critério de setor, público ou privado, como seleção, os participantes selecionados não foram avaliados neste sentido.

O formulário, Questionário Sociodemográfico (Apêndice B), foi utilizado como ferramenta para seleção e inscrição dos participantes desta pesquisa. Ele foi de extrema

³⁰ Disponível em: <<https://forms.gle/u5ubpQB7H3R8wSF69>> Acesso em 29 de Janeiro de 2023.

importância para enriquecimento da pesquisa, por fornecer dados qualitativos e quantitativos para análise, traçando o perfil sociodemográfico dos professores de educação básica. Através dele, foi possível interpretar com mais precisão cada uma das falas dos participantes, nas discussões do grupo focal, sob contextos e realidades específicos.

Dentre os 7 candidatos que responderam ao Questionário Sociodemográfico, 4 foram selecionados, todos com graduação em Licenciatura em Música. Eles cumpriram categoricamente os critérios de seleção para o grupo focal, isto é, ao responder o questionário, se enquadraram no perfil adequado para a pesquisa. Em relação aos professores de música contratados como professores de arte³¹, embora eles não tenham a obrigatoriedade de incluir a música como conteúdo exclusivo no planejamento, podendo existir a interdisciplinaridade entre os eixos temáticos desta disciplina, levou-se em consideração a opção da instituição em contratar um licenciado em música para ministrar as aulas de Arte, o que nos leva a interpretar que o desejo da instituição, neste caso, foi o de ter a Música como conteúdo central a ser trabalhado em Arte no Ensino Fundamental (anos iniciais).

A necessidade de haver uma disponibilidade de horários e dias da semana comuns aos voluntários para participar também foi um critério que selecionou os participantes. Dois interessados nem chegaram a preencher o formulário sociodemográfico por, conforme declarações próprias, terem uma jornada muito agitada de trabalho e/ou estudos, e, portanto, dificuldade de conciliar além de tudo, um encontro semanal de duas horas. Um dos participantes, apesar de ter sido inscrito, esteve presente em apenas um dos encontros.

Os dados desta seleção, isto é, o conteúdo dos Questionários Sociodemográficos preenchidos, não foram expostos, podendo assim, serem garantidos os sigilos de identidade (nome, gênero, idade, naturalidade e nacionalidade) de todos os participantes, conforme predisposições legais na LGPD, Lei nº 13.709/2018 (BRASIL, 2018), e protocolos de ética da Comissão de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG). Foram criados nomes fictícios para cada um dos participantes. Os nomes das Escolas em que eles trabalham não foram revelados neste artigo.

2.1.3 O Perfil dos Professores Selecionados e Não Selecionados

³¹ É necessário lembrar que em 2016, houve alterações nas leis sobre a abordagem escolar polivalente dos conteúdos de artes na educação básica, com a Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), que, portanto, em alguns casos, o Professor de Arte do Ensino Fundamental I, em acordo com a Instituição, se utiliza do conteúdo Música como objeto central de ensino/aprendizagem. Portanto, neste caso, houve a seleção deste profissional como participante da pesquisa. O conteúdo Música, apesar do retorno da polivalência do ensino de artes, continua obrigatório, não podendo ser descartado, tendo em vista o vigor da Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008).

O primeiro a se inscrever, embora não tenha sido selecionado para participar do grupo focal, foi um professor de artes do Ensino Fundamental (séries iniciais) de uma Escola Pública de Educação Básica de Belo Horizonte. É graduado em Pedagogia e Licenciatura em Dança, além de ter participado de formações livres de música. Na aula de artes, o professor propõe práticas de música em sua disciplina, embora não tenha a Música como objeto central educacional. Tem cinco anos de experiência na educação básica e sempre conviveu com a presença de alunos de inclusão em suas aulas de Arte/ Dança, nas escolas de ensino regular. Pelo fato dele não utilizar o conteúdo música como objeto exclusivo de ensino/aprendizagem, o voluntário não foi selecionado para ser participante do grupo-focal. As discussões, neste caso, seriam muito mais amplas além de serem incompatíveis com as delimitações desta pesquisa.

O segundo voluntário informou não ser um professor de música em atividade, mas sim, um professor de Artes do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio de uma escola estadual. O voluntário demonstrou interesse no tema da pesquisa, uma vez que a educação inclusiva, conforme sua declaração pessoal está presente no cotidiano de todo professor de escola regular e, além disso, ele possui experiência com alunos com TEA em sala de aula em suas aulas de Arte, sempre acompanhadas por Profissionais de Apoio Escolar Especializado. Seu perfil não foi considerado adequado para a pesquisa.

O Terceiro voluntário a preencher o Questionário informou ser Professor (a) de Música em atividade, e possuir graduação de Licenciatura em Música, concluída há um ano. Atuante na Educação Infantil e nos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental da Educação Básica, em uma escola particular de Belo Horizonte, declarou ter experiência, iniciada há 1 ano, com alunos de inclusão inseridos em sala de aula e ter uma abordagem metodológica, ampla e livre, não tendo um método específico para moldar sua prática. Informou sua disponibilidade e declarou concordância em participar do grupo focal. Porém, por motivos pessoais, não conseguiu estar presente em nenhuma das reuniões.

O Quarto voluntário, selecionado para o grupo focal, foi nomeado como P1 (Participante 1). Tem formação específica para sua atuação como Professor (a) de Arte/Música da Educação Infantil e dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental da rede particular de Educação Básica de Belo Horizonte/ Minas Gerais. Começou sua carreira em 2020, no início da Pandemia Mundial do COVID-19, antes mesmo de se formar em Licenciatura em Música, curso concluído um ano antes da pesquisa, ou seja, em 2021. Sua primeira experiência em escolas de ensino regular foi por meio da educação à distância, através de plataformas síncronas de videoconferência e aulas assíncronas, isto é, gravações de

aulas disponibilizadas em plataformas de bancos de vídeos on-line. Sem seguir um modelo específico metodológico de educação musical, nestes dois anos, sempre mediou a Inclusão na sala de aula. Apesar de sua pequena disponibilidade de horários, conseguiu conciliar sua vida acadêmica/profissional com os encontros deste estudo.

O Quinto voluntário, também selecionado para o grupo focal, foi nomeado como P2 (Participante 2). Há 13 anos, atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2 escolas de Educação Básica como professor de Arte/Música da rede de Educação Pública (Rede Municipal) e Privada de Contagem/MG. Possui formação específica em Educação Musical, tendo concluído sua primeira formação em 2013, Licenciatura em Música com Habilitação em Instrumento ou Canto. Sua segunda formação profissional foi concluída em 2020, uma especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas. Fez uma segunda graduação, uma licenciatura em Artes Visuais, tendo a concluído em 2021. No segundo semestre de 2022, iniciou seu Mestrado em Artes. Ao longo de sua jornada como professor, transformou sua atuação pedagógica em uma práxis conhecida como Artes Integradas, onde as diversas áreas da Arte se encontram numa modalidade polivalente de ensino e interdisciplinar de aprendizagem. Neste caso, sua atuação é declaradamente em favor do ensino musical, seu maior foco na educação, isto é, as artes integradas giram em torno do ensino/aprendizagem musical. Demonstrando total disposição voluntária em participar da pesquisa, embora com uma disponibilidade muito limitada, devido a uma rotina profissional intensa, esteve presente em todos os encontros do grupo focal.

O sexto voluntário, terceiro selecionado para participar, preencheu os critérios de seleção. Denominado de P3, informou ser professor atuante há 10 anos na Educação Básica, tendo passado a maior parte do seu tempo atuando em Escolas Particulares de Educação Básica. Formado em Licenciatura em Educação Musical pela UFMG, há 7 anos, diz ter preferência pelos métodos de Keith Swanwick de Educação Musical. Declarou ter disponibilidade e interesse em participar dos encontros, compartilhando sua experiência nos 5 anos (séries) do Ensino Fundamental 1 e em outros seguimentos como a Educação Infantil e Ensino Fundamental 2.

O sétimo voluntário, quarto e último relacionado para o grupo focal, por preencher os pré-requisitos para participar. O aqui chamado de P4 (Participante 4) é professor de música em atividade e tem graduação em Licenciatura em Música. Atua do 1º ao 5º ano Ensino Fundamental da Educação básica. Concordou em participar do grupo focal e informou ter disponibilidade para participar dos encontros on-line. O participante, com 2 anos de experiência em escolas regulares, declarou ter graduado há 1 ano, e atuar em 1 escola da rede

pública de Educação de Belo Horizonte. Sem nenhuma limitação quanto a direcionamento metodológico pedagógico-musical, diz seguir o melhor de cada um dos métodos ativos existentes.

O Quadro 6 a seguir descreve de maneira mais objetiva o perfil cada um dos voluntários:

Quadro 6: Perfil dos voluntários para o grupo focal sobre Educação Musical e Inclusão de Crianças com TEA

Voluntário	Nome Fictício	Formação	Experiência	
1°	-	Pedagogia Licenciatura em Dança	Professor de Artes do Ensino Fundamental 1 há 5 anos	Escolas Públicas em BH
2°	-	Não informada	Professor de Artes do Ensino Fundamental 2, tempo não informado	Escola Pública em BH
3°	-	Licenciatura em Música	Professor de Música da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1° ao 3° ano) há um ano	Escola Particular em BH
4°	P1	Licenciatura em Música	Professor de Música da Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 há 2 anos	Escola Particular em BH
5°	P2	Licenciatura em Música Licenciatura em Artes Pós-Graduação em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas	Professor de Artes do Ensino Fundamental 1 há 13 anos	1 Escola Pública e 1 Escola Particular em BH
6°	P3	Licenciatura em Música	Professor de Música do Ensino Fundamental 1 há 10 anos	Escolas Particulares de Belo Horizonte
7°	P4	Licenciatura em Música	Professor de Música do Ensino Fundamental 1 há 2 anos	1 Escola Pública e 1 Escola Particular em BH

Fonte: Autor (2023)

2.1.4 A Rotina das Encontros / Agenda

A princípio seria apenas um encontro semanal, porém a falta de compatibilidade de horários entre os envolvidos obrigou-nos a dividir o grupo em duas turmas de duas pessoas. Logo no início, antes mesmo da primeira reunião, uma das pessoas de um dos grupos precisou mudar para outro horário, tornando os grupos díspares, ou seja, um com três participantes e outro com um.

Desta forma, as reuniões aconteceram de forma remota, por meio do “Google.Meet”³², quinzenalmente às quartas-feiras, às 8:00 da manhã, no primeiro grupo focal e semanalmente, às sextas-feiras, às 20:00, no segundo grupo focal, entre os meses de setembro, outubro e novembro de 2022. As reuniões foram gravadas na íntegra, e foram transcritas para facilitar a

³² Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

organização e análise dos dados coletados, isto é, o conteúdo das falas dos participantes. As transcrições foram disponibilizadas aos participantes, conforme estabelecido no TCLE (Apêndice A).

2.1.5 Direcionamento dos Temas

No APÊNDICE C há uma lista com 13 questionamentos sobre diversos temas que envolvem a Educação Musical inclusiva no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) na Educação Básica. Esta lista foi inserida em uma enquete, que ficou disponível on-line para os participantes. Nesta enquete, os participantes avaliaram o grau de importância pessoal de cada pergunta, numa escala de 0 a 10, sendo 0, irrelevante, e 10, muito relevante. Após a votação iniciamos as discussões obedecendo à ordem de relevância resultante da enquete. Porém, a sequência não foi mantida, permitindo maior fluidez e engajamento nas discussões. Outra justificativa para isso foi o fato de os próprios participantes anteciparem assuntos, acabando por discorrer sobre as questões antes mesmo delas serem feitas.

Antes do início de cada tema havia sempre uma explicação, isto é, uma pequena intervenção do mediador (eu) a respeito do entendimento sobre a pergunta. Havia um intervalo de tempo para cada um se manifestar, esperando o momento em que os participantes se sentissem prontos para entrar na discussão sobre o assunto. A princípio, a interpretação e o enviesamento ideológico sobre as discussões não recebiam qualquer influência do mediador, porém sempre que havia o término das manifestações voluntárias dos participantes, e o momento fosse julgado propício pelo mediador, este abria espaço para novas interpretações sobre a pergunta, a partir de exemplos, metaforizações e pequenas reflexões.

Gráfico 1: Gráfico sobre a relevância das perguntas temáticas segundo os participantes do grupo focal



Fonte: Produção Própria

A partir das premissas da análise de conteúdo de Bardin (2011), o estudo exploratório que visou compreender as problematizações envolvendo a atuação do educador musical inserido nas séries iniciais do ensino fundamental na Educação Básica e suas práticas

inclusivas no atendimento à crianças com TEA teve como método investigativo a pesquisa qualitativa, usando como técnica de coleta de dados o Grupo Focal. Para manipulação dos dados, isto é, a interpretação e a compreensão da fala dos participantes, bem como expressões comunicativas não verbais, foi utilizada a análise de conteúdo. Suas três etapas foram adaptadas conforme roteiro abaixo:

- a. Pré-análise: Leitura flutuante³³ das transcrições e Escuta das gravações dos encontros simultaneamente; Escolha das falas dos participantes; reformulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores³⁴.
- b. Categorização e Codificação: utilizando um software de gerenciamento de referências (ex: Zotero, Mendeley etc.) os textos foram marcados com palavras-chave que serviram como códigos. Para categorizar estes códigos, foram utilizadas as perguntas do questionário do APÊNDICE C e subtemas que foram surgindo durante os encontros.
- c. Tratamento dos resultados, inferências e interpretação: os resultados, foram descritos e comparados nas seções que se seguem. As inferências e interpretações surgiram a partir do confronto dos dados (falas dos participantes) com as referências teóricas previamente elencadas.

3 O GRUPO FOCAL: NARRAÇÃO DESCRITIVA

A princípio, estávamos obedecendo a ordem de relevância das perguntas, conforme o resultado da enquete. Considerando os interesses dos participantes e a condução das conversas foram surgindo subtemas, que serão apresentados em subtópicos.

4 QUAL A IMPORTÂNCIA DO LAUDO DO ALUNO (A) DE INCLUSÃO PARA OS PROFESSORES DE MÚSICA NA SALA DE AULA?

Todos demonstraram um entendimento similar em relação à pergunta e concluíram suas respostas de pontos de vista semelhantes, isto é, favoráveis à disponibilização do laudo da criança neurodivergente, aos professores de música, declarando afirmações em defesa do

³³ Em Campos (2004) vemos que a leitura flutuante consiste nos primeiros contatos com todo o material onde se tem o intuito de apreender e organizar, de forma não estruturada, aspectos importantes para as próximas fases da análise, neste momento, “toma-se contato com os documentos a serem analisados, conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações

³⁴ São elementos de marcação para permitir extrair das comunicações a essência de sua mensagem. (BARDIN, 2010).

conhecimento de haver ou não o diagnóstico, em prol de uma atuação mais inclusiva dentro da sala de aula.

(...) o olhar muda significativamente (...) quando tem um (...) diagnóstico, ou quando você sabe que está sob investigação. ‘Né’? Então você consegue lidar melhor, tanto com as expectativas que você tem sobre aquele aluno, ‘né’? (P1)

(...) quando a família chega com esse laudo e com o olhar de um especialista, faz a diferença também. (P2)

Quando a criança chega junto com o laudo, é muito mais fácil de lidar porque a gente deixa de entender que uma criança é indisciplinada ‘né’? ‘Tipo assim’, porque, quero dizer, ninguém é indisciplinado por si só, ‘né’? Mas (...) uma criança indisciplinada, ‘normal’, para uma criança que tenha algum diagnóstico... então... a gente já passa a olhar com mais diferença. Isso é muito importante. (P3)

A importância do diagnóstico em si, ‘né’? Qual que é a importância desse diagnóstico, de você ter ele palpável, saber como que ele é realmente, se é realmente aquilo. Sabe!? Já sabemos que é de extrema importância. Nós vamos falar sobre isso. (P4)

A importância do laudo na relação com o saber COMO e o QUE fazer na sala de aula, é algo que está incutido na fala de todos os participantes. Para eles, quando se tem conhecimento do laudo, automaticamente, tem se conhecimento de quais atividades podem ser conduzidas e como devem ser as atitudes do professor em relação à condução do tempo de aula, dos materiais a serem utilizados, da organização do espaço, dentre outros aspectos. Há, também, o pensamento de que uma abordagem errada possa ser prejudicial a uma criança atípica, o que não acontece com os típicos.

Sobre o que (...) você pode investir ou esperar que ele domine, ‘né’, daquele assunto? É, ou até a forma de abordagem mesmo, ‘né’? Para não (...) ficar exigindo algo que ele realmente não vai dar conta porque tem aquela limitação enquanto você poderia estar estimulando isso de outra forma, ainda que ela não vá funcionar. (...) Não é que às vezes a gente começa a perceber algo diferente com quando chega essa notícia, ‘né’? Que (...) fechou o diagnóstico ou o que está sobre investigação? Algumas coisas começam a fazer mais sentido assim, ‘né’? Tanto (...) as dificuldades, quanto também (...) facilidades (...) que às vezes (...) são diferentes das dos alunos, ‘né’? Os típicos? (P1)

Mas quando você tem o laudo, você consegue saber a abordagem que você vai aplicar naquela criança, ‘né’? Se você tem o laudo, você sabe. - Não. ‘Tá!’ É autismo. - Então o quê que eu posso fazer para minha aula ser agradável e para funcionar para essa criança? E se não... se não tiver laudo. Se for qualquer outra coisa, você pode, às vezes, estar piorando a situação da criança. Que cada... cada aspecto, cada coisa é uma abordagem diferente, ‘né’? ‘Né’? O que já não acontece com os (...) típicos, ‘né’? (P4)

4.1.1 A importância do Auxiliar de Sala para os professores de música na educação básica.

“Infelizmente essa não é minha realidade, eu não tenho auxiliar dentro de sala.” P4 lamenta não ter auxiliares na escola do aglomerado da Serra, em seu trabalho na escola

integrada. Esta fala, proferida por um dos participantes, retrata o quão crucial é a figura do, aqui chamado de auxiliar de sala, mas tecnicamente nomeado de Profissional de Apoio ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), é para a atuação inclusiva na sala de aula.

Maravilha, P4! Aqui, na pública as escolas municipais têm auxiliares, isso é muito legal. (P2)

Isso foi uma discussão outro dia, sabe? Com os professores. Mas a escola, acho que as escolas particulares não querem entrar nessa não, porque né? Mais custo. P3

É o custo maior, com certeza. Mais funcionários assim. P4

A presença deste profissional em escolas públicas e a sua ausência em escolas privadas é algo que gerou “burburinho” na discussão. O assunto se revelou intrigante e desafiador para os participantes. A discussão girou-se em torno de mercado financeiro que controla o pensamento institucional das escolas privadas, resultando na precarização da inclusão escolar. Como política pública, o que é gasto para instituições privadas, se torna investimento nas mãos de gestores públicos preocupados com a melhoria da educação e a evolução dos paradigmas da inclusão.

Porque, gente, uma pessoa específica para cuidar daquela... para estar auxiliando, para estar ajudando aquele aluno para se desenvolver. Isso já é incrível, né? E isso é uma vitória do ensino público maravilhoso, né? P4

Outra coisa também que é terrível, terrível é que um aluno autista abaixa, com muitas aspas, obviamente, “abaixa” o nível da escola. Isso é terrível sabe? Mas isso é real. Isso acontece. P3

Devia ser pelo contrário, se a escola está dando conta de ter esses alunos atípicos dentro dela, tratando com o ensino e podendo auxiliar (...) elas deviam ser escolas de muito maior renome. É a camada inversa. Você não podia baixar o nível da escola. P4

(...) é uma escola gigante também na prefeitura de Contagem³⁵ e nós temos lá um auxiliar pra cada aluno com laudo. P2

(...) nós professores especialistas, transitamos por várias turmas. A gente não tem um convívio ali, de ficar cinco horas com uma criança na sala, e essa pessoa no apoio tem. Então ela consegue identificar, às vezes, qual turma é até melhor para o desenvolvimento da criança. (P2)

P2 cita exemplo de caso em que a Profissional de AEE sugeriu à coordenação escolar a troca de sala de uma criança com TEA por causa do ambiente agitado.

³⁵ Conforme disposto em Decretos da Prefeitura Municipal de Contagem e o edital de 2021 para profissionais de AEE, ambos, publicados no portal online da prefeitura, nota-se tamanha movimentação nos últimos anos, por parte da gestão da cidade para suprir a demanda desses profissionais nas Escolas Municipais de Contagem. Disponível em: <<https://www.contagem.mg.gov.br>>. Acesso em 05 de março de 2023.

Contrariamente às premissas levantadas nesta discussão, P1, atuante em escolas de ensino privado, revelou ter a presença de auxiliares de apoio em suas aulas, nos casos de presença de alunos com este direito legal, devido suas limitações e necessidades de suporte. O participante afirmou contar com a assistência de auxiliares do AEE para atender 3 crianças na escola da rede privada onde ela trabalha.

4.1.2 A Relação dos Pais com a Escola diante da descoberta do Diagnóstico

Ao contar sobre uma vez em que recebeu uma criança, em uma turma de 6 alunos do Centro de Musicalização Infantil (CMI) da UFMG, e que aparentemente fosse autista, P4 descreveu sua frustração por não ter sido informado de imediato, pelos pais, sobre o diagnóstico da criança. Ele conta que esta informação poderia ter sido crucial para que ele tivesse uma postura proativa, desde o início, para a inclusão da criança em sala de aula. “O diagnóstico funciona para isso. Para o professor já saber — o que que eu posso fazer? (P4)”

A partir desta experiência compartilhada por P4, além do tema sobre a importância do diagnóstico, é colocado um outro ponto importante: a relação entre pais/responsáveis de crianças com TEA e a escola. Este tema foi retomado inúmeras vezes durante este e os outros encontros.

P1, no outro encontro focal, me contou sobre sua insatisfação quando não é informada pelos pais quanto ao diagnóstico do aluno e o fato dos responsáveis suporem ser de responsabilidade do educador perceber quando a criança tem algo "diferente".

(...) a gente ficava desesperado porque era uma ficha que tinha, lá, a opção de o pai poder (...) comunicar, né? Se havia algum tipo (...) de questão assim, e geralmente a gente (...) ia descobrindo no meio do processo. E com o pai, às vezes falando assim. — “Uai”!? Mas você não percebeu? Não? Como assim você não sabe? (P2)

P2 ressalta a colaboração da escola para a descoberta do diagnóstico do aluno, com encaminhamentos de relatórios psicopedagógicos, a partir de olhares dos educadores e profissionais do AEE, e supervisão de coordenadores escolares, para a família poder enriquecer o diagnóstico avaliado por um profissional especializado.

Só que nesse primeiro momento, enquanto não tem ali o laudo de um especialista a família sempre dá uma travada né (...) (P2)

(...) não é fácil para os pais. Tem pais que vão receber super bem, tem pais que vão querer te matar. (P4)

P4 cita fala de Marina Freire, especialista e pesquisadora da área de Autismo e Musicoterapia, ressaltando a dificuldade de aceitação dos pais em relação ao diagnóstico.

4.1.3 Problematização do tema: A relativização do termo “inclusão” para novas percepções sobre diagnóstico

(...) trabalhei em uma escola construtivista que foi uma escolha da coordenação, (...). Acertado (...) com todos os professores, de que as a coordenação não iria encaminhar os laudos para os professores nos primeiros dias de aula. (...) caminhando as aulas, conhecendo as crianças e aí surgindo necessidades específicas. (...) Os professores procurariam a coordenação para conversar sobre essas questões, mas ninguém sabia de laudo de ninguém. (...) Depois (...) todo mundo sabia. Porque (...) apareciam coisas importantes. (P3)

Após uma provocação que fiz sobre o conceito de inclusão e o fator limitante em se supervalorizar o laudo, P3 complementou a discussão, dizendo ter trabalhado em uma escola, cuja base filosófica era construtivista, que fazia questão de não informar aos professores sobre o laudo, sobre a premissa de se observar além das condições limitantes do diagnóstico. O professor apontou e confirmou os pontos positivos desta experiência única entre os participantes, confirmando esta ação como determinante para se observar o indivíduo com autismo fora das limitações condicionadas pelo diagnóstico. Disse que, apesar de não receberem um “papel” discriminando as crianças com laudo, eles acabavam descobrindo depois de um certo tempo, quem tinha ou não.

Então eu vejo que o laudo vem com isso, ele vai me ajudar a identificar o que realmente é uma limitação da criança pelo estágio de desenvolvimento dela. Mas (...) não é só isso. Não adianta nada, é só um documento especificando ali o que a criança tem. Mas aí, como eu lido com essa situação (...) para acontecer mesmo, né, uma inclusão? E para essas aulas serem bacanas, ‘né’? Realmente (...) aí já vem (...) da sensibilidade do educador. Porque se não é só falar: - então tá bom. Então se ele não dá conta de correr, ‘né’, vamos deixar ele sentado aqui e vai (P1)

4.1.4 O Desconhecimento Ainda é Comum

Antes de iniciar o próximo tópico, perguntei aos participantes se havia o entendimento sobre a pergunta sobre o autismo severo, porém um deles manifestou dúvida sobre o significado do conceito de autismo severo (nível 3)

Bom, eu não sei exatamente o que é autismo severo. Até joguei aqui no Google. Mas por exemplo, joguei aqui no Google. Autismo nível três. (P3)

P3 não sabia, exatamente, o que era autismo severo, porém se prontificou instantaneamente, por iniciativa própria, a se informar por meio de uma busca no Google sobre o que significa o termo. Além disso, os próprios colegas o informaram. Os outros participantes, ao contrário, demonstraram saber bem sobre este nível específico do espectro do autismo.

4.2 Como os professores lidam com alunos com autismo severo, considerando aspectos que podem ser contrastantes para o que consideramos como ensino de música: dificuldade na comunicação verbal, no contato socioafetivo, na hipersensibilidade sensorial e estereótipos comportamentais?

4.2.1 Alternativas para vencer a barreira da comunicação, do contato socioafetivo e a hipersensibilidade

(...) no primeiro ano, tem um aluno que não faz nada, ele precisa de comandos um após o outro. Por exemplo, - Fulano! - Levanta! _ Agora desce da arquibancada! _ Pegue aquele instrumento. - Pegue o instrumento tal. - Agora pegue a Baqueta. Tem que ser um de cada vez. Mas, mesmo assim, para que esses comandos, para que essa ação aconteça, precisa de muita repetição ou que alguém dê a mão para ele e vá com ele (...) (P3)

As estratégias de comunicação nas primeiras relações de P3, partiam sempre da intervenção imperativa do professor, conduzindo as ações da criança. Persistir nesta abordagem, segundo o próprio P3, não foi uma conduta nada efetiva, além de ser muito trabalhoso e desgastante. Podemos chegar a hipótese de que quando o professor conduz sua comunicação com crianças autistas de maneira imperativa, isto é, a partir de comandos verbais e orais, este não obtém respostas voluntárias e espontâneas da criança com facilidade, gerando insatisfação e impotência no educador.

Se você tem que estar ali, com ele é para você aprender com a forma como ele se comunica. O "a" que seja isso. O aluno só fala a letra "A". comunicação dele é com A, mas o os A's tem entonações por exemplo, "né"? É engraçado quando você aprende com criança, porque muitas crianças realmente se adaptam a se comunicar com outros, "né"? (P4)

P4 sugere, a partir de suas experiências e reflexões sobre a criança com TEA, que nos atentemos para a linguagem alternativa utilizada pelos próprios alunos. O participante descreve, superficialmente, como os autistas com baixo nível de comunicação verbal e não verbal, se adaptam construindo narrativas próprias a partir da emissão de vogais e sílabas pequenas, com modificação de entonação para inserir e induzir diferentes significados.

E eu uso muito essa comunicação visual, a imagem né? Eles falam muito às vezes por imagens. É a questão às vezes da arte integrada. Então é olhar a música pela perspectiva, habilidade musical por uma perspectiva de uma animação, porque eu sei que a imagem vai falar com ele e eu consigo levar o som às vezes com a imagem, 'né'? (...) Com as cores, com o visual, é totalmente diferente da busca pela questão da sensibilidade auditiva. (P2)

É importante salientar, voltando em uma temática anterior, que esta atitude do professor só foi possível graças ao trabalho de observação e compartilhamento de uma

informação da Profissional de Apoio Escolar Especializado. É importante lembrar que sua percepção artística em relação ao uso das cores nos ambientes e nas imagens usadas nos vídeos e na confecção de instrumentos, por exemplo, foi diferencial na abordagem com este aluno, que, assim como informado pela assistente, tinha interesse fixo pela cor azul.

4.2.2 A Barreira do Tempo e o Limite do Espaço

Os professores problematizaram o fato do aluno, no nível severo de autismo, ter que sair constantemente da sala de aula, e às vezes até, não permanecer dentro de sala durante a maior parte da aula de música. Ao mesmo tempo, acrescentam que o trabalho deve ser diversificado e adaptado, sendo que trabalhar o tempo todo coletivamente pode não ser a melhor estratégia.

É impossível você obrigar ele a ficar dentro de sala de aula o tempo todo.
(...) Porque trabalhar o tempo todo em conjunto vai ser muito complicado.
(P4)

P4 considera que existam 3 aspectos a serem considerados ao se trabalhar com crianças no grau mais severo do autismo, pois trabalhar o tempo todo em conjunto é muito difícil, e trabalhar apenas com os alunos de desenvolvimento típico é o mesmo que excluir a criança de comportamento atípico. Os 3 aspectos metodológicos utilizados e sugeridos pelo professor são: dar uma atividade em que os alunos típicos possam trabalhar independentes e, ao mesmo tempo, assistir, em particular, o aluno atípico; nas atividades coletivas, prestar auxílio ao aluno atípico, para que ele seja inserido na atividade em conjunto; saber que o ideal é que ele esteja inserido em grupos com o menor número de crianças possível, ou seja, se for possível, é interessante fracionar as turmas em grupos menores e em espaços diferentes. “(...) não esperar o tempo dele, que às vezes é muito mais lento que outros colegas, “né”?” (P3)”.

P2 lembra que muitas vezes as próprias crianças têm que se adaptar ao ritmo da criança com autismo, que em seu caso específico, segundo o professor, é mais lenta, isto é, tem processos de reação, quando provocada a agir, de maneira mais lenta que os demais colegas de sala, normalmente muito agitados. Essa disparidade não se resume ao comportamento, pois o processamento da aprendizagem musical também ocorre de maneira mais lenta com a criança com autismo em relação aos demais. Ele reforça que, além dela, existem outras crianças, típicas, que tem aspectos limitantes tão difíceis ou mais de lidar, como dificuldade de manter a atenção focada e em atender aos comandos do educador. “(...)

ao mesmo tempo tem dois que são, ‘né’? Que são típicos, mas que são super bagunceiros. (P2)”.

4.2.3 A construção do saber empírico do Educador Musical

Neste ponto, durante o grupo focal, eu aproveitei para fazer uma mediação contando aos participantes sobre como esta pesquisa surgiu, e de como as sensações de incapacidade inflamaram a curiosidade para o saber/fazer na educação inclusiva, a partir de uma primeira experiência com um aluno com autismo de nível 3, e minha primeira publicação sobre o tema, relatando esta experiência, e, ao mesmo tempo, refletindo sobre a própria prática.

A gente vai aprender, a gente aprende muito na guerrilha, não é? Que a gente chama, de aprender muito na ação. Você aprende muito trabalhando. Você aprende muito dentro da escola, como que a escola funciona, como que vai funcionar a situação ali. E eu acho que fica a cargo do professor de ir atrás para aprender. (P4)

O participante 4 compreende que para que nós, professores, aprendamos, depende da trajetória dos próprios professores, que em seus caminhos, seus percursos, suas lidas diárias e os conhecimentos que adquire coletivamente, constrói suas ideias e compreende a si mesmo em suas ações.

4.2.4 A falta de qualificação profissional em atendimento educacional a crianças com TEA, no ambiente escolar

Os profissionais não estão capacitados para atender autistas. (...) Eu gosto de dizer que a educação atual na escola ela está tentando ser inclusiva, ela ainda não é. Sabe? Porque realmente, se for para ser inclusiva, tem que ter profissional especializado e a falta de profissional especializado é muito grande. (P4)

Um dos participantes reforça que para que uma graduação em docência seja de qualidade, é necessário apostar no incentivo à prática docente. Ele se orgulha muito de ter tido uma oportunidade, dentro da Graduação em Educação Musical na UFMG, de estagiar no CMI, podendo simplesmente, aprender na prática, recebendo suporte teórico de referências em educação musical inclusiva como: Gleisson Oliveira e Marina Freire. Também se entristece em saber que muitos alunos se formaram sem poder ter experiências formativas na Educação Musical, como a dele no CMI, pois para ele, elas são sua base para se tornar um professor inclusivo.

O desejo dele é um dia, após conseguir fazer parte do quadro docente da universidade que cursou, poder contribuir para a formação dos próximos professores de música,

modificando o currículo da Educação Musical, inserindo pelo menos um semestre de Educação Musical Especial/Inclusiva como disciplina obrigatória, e não optativa como disposto nos últimos anos na grade do curso da UFMG.

4.2.5 Relatos de Experiência com alunos de autismo severo na Educação Musical

No final do 1º encontro, pedi aos participantes que trouxessem, na reunião seguinte, uma experiência prática que considerassem relevante, envolvendo uma criança com autismo severo, no contexto de aula de música na escola de ensino regular. A experiência, negativa ou positiva, compartilhada pelo professor, iria servir como pano de fundo para discussões e reflexões.

Como incentivo, falei de uma experiência pessoal recente, em que um aluno com TEA (nível 3), se manifestou em uma aula através de ecolalias, e a partir da minha observação associativa, relacionando conteúdo, no caso pulsação rítmica e movimento, ao contexto do episódio, tive uma abordagem inclusiva, de se valorizar o som produzido pela voz da criança como objeto pedagógico musical.

A partir do segundo encontro do grupo 1, não contamos mais com a presença do participante 3, que infelizmente não teve mais disponibilidade de horário. As reuniões continuaram com a presença de 3 participantes, P1, P2 e P4. Nesta reunião, os participantes trouxeram seus relatos de experiência, assim como havíamos combinado.

P4 narrou duas de suas experiências com alunos de grau severo do autismo. Embora as experiências trazidas não fossem originadas do contexto da Educação Básica e, além disso, tenha sido com crianças menores, foram consideradas relevantes, pois, neste caso em específico, pode auxiliar na vida do professor de música em qualquer outro ambiente e com alunos da faixa etária investigada. A primeira delas, em 2018, segundo P4, foi com uma criança que ficou pouco tempo na turma de musicalização em grupo do CMI. Os pais o levaram à escola de música por recomendação médica e, em meio a sua difícil adaptação, participou de apenas quatro aulas em grupo. P4 pontuou os problemas que não permitiram a continuidade das aulas de forma coletiva:

1. O aluno não foi preparado para o ambiente e para a experiência em grupo antes de começar as aulas
2. "O aluno não tinha condições estruturais ainda para estar em uma aula em grupo. Então isso era muito prejudicial para ele e para os demais alunos."
3. O ambiente tinha muitas estimulações visuais, sonoras, o que P4 relata como "muita informação".

4. Havia muitos alunos na turma de musicalização
5. "Ele era imparável"(P4), se referindo às estereotípias do sujeito autista.
6. "ele não tinha comunicação né? Nenhuma. Verbal zero."

Por iniciativa do próprio professor, o aluno foi transferido para o modo de aula particular. Segundo P4, o aluno teve um bom desenvolvimento nas aulas de musicalização individual, tanto no âmbito musical, quanto no da comunicação verbal e não-verbal. Ele acompanhou de longe, por dois anos, o desenvolvimento dessa criança. Foi a primeira experiência de P4 com uma criança com autismo no nível 3 do espectro.

Outra experiência relatada por ele foi com uma criança de aproximadamente 3 anos, com características de grau severo do autismo, também no CMI. Segundo o professor, as suas comunicações verbal e não verbal eram extremamente baixas, e durante as aulas a criança andava em volta da sala durante todo o tempo da aula. Porém as canções despertavam gatilhos na criança, comportamentos associativos e ecolalias, descritos por ele da seguinte forma respectivamente: a criança olhava para cima esperando ser coberta pelo pano; repetição da palavra chuva.

Então eu, vamos dizer assim, que eu fiz uma atividade em que tinha chuva na música. É uma música que a gente já remetia a chuva. É... Se não me engano é "Carneirinho, carneirão". Só que na versão do Villa-Lobos. E eu usei o pano. Um pano grande para cobrir as crianças e quando a chuva vinha eu balançava o pano. Então ela associou chuva a pano. Então, se, na aula, eu falasse a palavra chuva, ela automaticamente se levantava e olhava para o teto esperando vir o pano. E ela falava chuva e saía andando olhando para o teto, esperando que o pano ia vir de alguma forma, não é? (...) E eu olhei aquilo e eu falei - Cara! Será que eu engatilhei alguma coisa? - Aí eu percebi que toda vez que eu falava chuva ela ia procurava esse pano. (P4)

O professor percebeu uma resposta ou reação padrão, por parte da criança, para uma provocação dele. Ele aproveitou essa experiência para buscar novas associações a partir de canções, criando uma técnica de abordagem pedagógica inclusiva pautada na busca de associações em canções para o engajamento da fala de palavras, e aos poucos da comunicação verbal como um todo e melhorar sua interação social. Neste caso, embora os ganhos alcançados não tenham sido os objetivos primários do professor, eles contribuíram para a formação integral do aluno de inclusão, como regem as bases da Educação no país (BRASIL, 2017). Aos poucos, estes desenvolvimentos podem ajudar o professor de música a conquistar seus objetos primários, isto é, a aprendizagem dos conteúdos musicais.

P4 lamenta não ter tido contato com nenhum aluno com TEA de nível severo na escola pública de Ensino Regular onde trabalha. Embora ele tenha a informação da existência, de um aluno autista, este não havia participado das aulas de música, pois não era matriculado

no programa "Escola Integrada", onde os alunos permanecem em período integral na escola, tendo um turno com aulas das disciplinas curriculares comuns, e um contra turno, onde acontecem as atividades extracurriculares, como a de música. Além disso, o aluno com TEA, nem mesmo participava das aulas curriculares com frequência, estando o tempo todo com a cuidadora, em outros ambientes fora da sala de aula.

Começo daqui os relatos de experiência compartilhados por P2, quem, segundo sua autodescrição, em toda a sua vida profissional como Professor de Música, esteve presente, a maior parte do tempo na Educação Básica, nas redes pública e privada de ensino. O participante refletiu sobre suas experiências e percebeu que realmente, não existem tantos alunos autistas inseridos na Educação Básica, pelo menos nos lugares onde passou.

P2 é professor apenas do 1º ano nessa escola da Rede Particular de Educação Básica e ele alegou não haver nenhum autista de nível severo em sua sala, porém observou que há um aluno assim na turma do 2º ano. Semelhante ao aluno relatado por P4, nunca está na sala de aula, junto dos outros colegas. Ele sempre fica com a profissional do AEE em uma sala separada. Não foi dito por nenhum dos participantes, que sala seria esta onde as crianças com autismo passam a maior parte do tempo, porém tudo indica que seja uma Sala de Recursos Multifuncionais³⁶, sala destinada apenas para o fim de acolher estas crianças.

Como ele não dava aulas, no momento da pesquisa, para nenhum aluno neste nível do Espectro, P2 resolveu trazer experiências mais antigas, dentro dos mais de 10 anos de experiência, do qual ele passou no "chão da escola". Em uma escola particular de Belo Horizonte, P4 lecionava a disciplina de Música, também apenas para a turma do 1º ano do Ensino Fundamental 1. Neste ano, foi chamado para participar de uma mediação com alunos gêmeos, autistas de Nível 3, estudantes de outro ano, não informado, do Ensino Fundamental.

Quem o procurou foi a profissional de apoio do AEE que era encarregada de dar suporte a estes dois alunos. A auxiliar pediu que os inserissem em suas aulas de música no 1º ano, tendo em vista o quanto eles gostavam de atividades com música: Conforme observado por ela, as crianças adoravam participar das aulas de flauta doce com o professor de música anterior, quem havia ensinado o instrumento para eles.

³⁶ Com o objetivo de "apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem", as salas multifuncionais foram implantadas por meio de um programa do MEC. Maiores informações sobre o programa, podem ser encontradas no *site*: <<http://portal.mec.gov.br>> acesso em 26 de Janeiro de 2023.

O ponto que o fez elencar essa experiência como importante em sua vida com inclusão é o fato dessa ter sido a primeira vez que ele teve contato, em ambiente escolar, com alunos autistas. Não bastasse ser sua primeira experiência, eram crianças que necessitavam de muito suporte, por terem níveis de comunicação verbal, interação socioafetiva muito baixas, conforme relatado por P2. “Então tudo para mim era muito novo, ‘né’? Tentar conversar com eles, ‘né’? Eu lembro que às vezes eu ia falar e ele... ele escondia assim o rosto, mesmo, de mim, sabe? (P2)”.

Interessante que sua descoberta neste primeiro contato com os alunos foi essencial para sua abordagem inclusiva. Ele relata que os alunos se interessavam muito pelo fazer (tocar) musical instrumental, mas não se interessavam nem em cantar e nem em ouvir o toque dos instrumentos, ou canções gravadas.

Uma coisa que eu achei interessante. A gente levava o violão para a sala, a gente ia fazer um repertório e eles tampavam o ouvido. Mas, na hora de tocar o instrumento, eu acho que o fato ali da... da questão técnica, talvez. Porque, ouvindo os instrumentos, parece que eles também não gostavam. O interesse era na execução da flauta. (P2)

P2, observando este interesse dos gêmeos, resolveu apostar na metodologia de ensino pautada em audições programadas e de improviso. Ele teve as seguintes percepções em relação aos resultados atingidos com essa abordagem:

- Melhora na comunicação entre professor e aluno.
- Descoberta de uma abordagem de valorização da execução instrumental (audições programadas e improvisadas)
- Desenvolvimento da comunicação entre alunos do 1º ano e os alunos com autismo a partir da transmissão do conhecimento sobre flauta doce, que por observação, assimilação e repetição, aprendiam com as audições individuais.
- Melhora da autoestima dos alunos com autismo e da satisfação dos pais quando eram informados das audições na aula de música.

“aí eu comecei a fazer apresentação com eles na sala tal e assim, foi o maior barato, porque acabava e eu lembro, assim, da alegria deles, sabe? (...) disse que contava para os pais quando chegavam em casa, (P2)”.

Essa experiência foi positiva, e ele lamenta não ter podido continuar com o trabalho no ano seguinte. A segunda experiência contada por P2, não teve o mesmo desfecho. Um aluno do 1º ano, com autismo (nível 3), que não podia participar das aulas de música, segundo a recomendação dos próprios pais, que acreditavam que a música tinha mais efeitos negativos

no filho, do que positivos. Isso, segundo P2, contrariando a vontade da criança, que demonstrava muito interesse pelas atividades musicais.

ele ficou muito pouco tempo, sabe? Na escola. E aí ele queria participar das aulas, mas a mãe não deixava. A mãe “mandava” ele para o colégio com um fone. Sabe aqueles né? É... nem esqueço como parece até um ursinho de pelúcia. (...) o menino não conseguia ouvir nada que estava ao redor dele, sabe? E depois ele começou a ter dificuldades até com as outras professoras (...) (P2)

A coordenação pedagógica conversava com os pais sobre a importância da participação do aluno nas aulas de música, informando sobre a obrigatoriedade do conteúdo na grade curricular do 1º ano. Porém os pais continuaram com a proibição, chegando a fiscalizar de perto.

Segundo P2, a profissional de AEE dizia que não conseguia entender o porquê da proibição da mãe, sendo que o menino era "louco" para participar da aula de música. Nas poucas oportunidades que teve, o participante percebeu que o aluno demonstrava o interesse não sendo apenas receptivo à música, mas através do próprio comportamento: sempre cantando ou tocando algum instrumento.

A situação não se estendeu, pois, a mãe acabou pedindo transferência escolar. Tudo indica que a mãe procurou uma escola que não tivesse o ensino de música no currículo. “Acho que o olhar dela (...) O que eu consegui perceber (...) Nesse tempo parece que o menino sentia dor ou algum tipo de sofrimento com o som, o barulho (...) Aí ela tinha muito medo (...) (P2)”.

P2 se lembrou de alguns momentos em que a música não foi uma experiência prazerosa para o menino.

Voltamos, a partir deste relato, a discutir sobre a influência dos pais sob às práticas de escolarização dos alunos autistas. P4 denomina a relação dos pais com a escola de 3ª barreira. Fazendo uma dedução, pelo que já foi discutido no grupo focal, podemos imaginar então que para P4 a 1ª barreira seria a própria sala de aula e a 2ª barreira a instituição escolar como um todo, assim como Viviane Louro observa em seu artigo (LOURO, 2015), porém sem colocar em posição ordinária conforme colocado aqui. “Às vezes o pai fala assim, não gosto de música porque pode ser que ele não goste da música mecânica. (P4)”.

P4 parte para a dedução de que o caso poderia se tratar de uma criança que não goste de música mecânica, tendo em vista que a criança adorava cantar e tocar instrumento. Isto é, o que poderia estar despertando essa aversão à música nos pais da criança, se o menino adora cantar e tocar, senão a aversão por um outro tipo de música ou de atitude em relação à música.

5 GRUPO FOCAL – INFERÊNCIAS RESULTANTES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Esta seção que se segue, é o resultado de uma análise do conteúdo das transcrições do grupo focal e de uma revisão bibliográfica sobre o tema com 95 trabalhos dos últimos dez anos (ver artigo 1 desta dissertação). Sendo assim, foi possível realizar uma série de inferências e hipóteses que enriqueceram as falas dos professores.

5.1 Sobre o Diagnóstico

A hipótese levantada indiretamente pelos próprios participantes de que o laudo diagnóstico da criança é algo indispensável para o aluno em ambiente escolar, e de imprescindível conhecimento dos educadores e coordenadores parece bastante contundente, porém merece ser melhor discutida. É óbvio que a constatação do transtorno por meio do diagnóstico traz contribuições inestimáveis tanto para o aluno quanto para o educador musical. Porém é preciso que saltemos um passo à frente em relação ao olhar do indivíduo a partir de suas limitações. Essa discussão será mais aprofundada na subseção sobre a relativização do termo “inclusão” para novas percepções sobre diagnóstico.

Entretanto, não podemos negar tais benefícios, pois se trata de direitos garantidos nas legislações sobre inclusão no país (BRASIL, 2012; BRASIL, 2020). São eles: (1) o direito ao Atendimento Escolar Especializado (AEE); (2) o direito à recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação Adaptada; (3) o direito à inclusão total, isto é, ter acesso aos mesmos ambientes que as outras crianças, buscando promover integração social. Estes fatores serão mais bem discutidos nas subseções que se seguem.

5.1.1 Sobre O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Assistentes de Sala de Aula

Podemos encontrar na Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), em uma das diretrizes para a sua consecução, a garantia dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças com autismo.

Planejamento e organização do atendimento educacional especializado considerando as características individuais de cada estudante que apresenta transtornos do espectro autista, com a elaboração do plano de atendimento objetivando a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a interação social e a comunicação (BRASIL, 2013)

Segundo Santos (2022), a mesma lei, no seu 3º artigo, assegura aos estudantes com TEA o direito a acompanhante, desde que comprovada sua necessidade. Esse serviço deve ser compreendido à luz do conceito de adaptação razoável³⁷ que:

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando a acessibilidade as comunicações e a atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (SANTOS, 2022, p. 16).

5.1.2 Sobre a relação dos pais com a escola diante da descoberta do Diagnóstico

A partir do relato dos participantes no grupo focal, podemos sugerir que a escola é um importante aliado da família para identificar casos do diagnóstico autístico, por meio de elaborações de relatórios sobre o comportamento da criança em sala de aula e pareceres com encaminhamentos para profissionais da saúde, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo. Apesar disso, a priori, ser um benefício às famílias, as falas dos professores revelaram existir percalços nessa colaboração, pois nem todos os pais recebem bem estes pareceres escolares. Cria-se, muitas vezes, uma situação desagradável entre os pais e a escola, pois os pais não aceitam as orientações e ponderações da escola e nem a escola se conforma com a reação negativa dos pais. É preciso ter um “jogo de cintura” muito grande para dizer para os pais que o filho não tem um comportamento típico.

No entanto, mesmo com a não aceitação dos pais, em muitos casos, ainda assim é preciso reconhecer o papel da escola na descoberta e constatação do diagnóstico autístico. Quando a escola encaminha relatórios de alunos e a família os leva para um especialista que diagnostica a criança com TEA, tanto a escola quanto a família devem agir conjuntamente e colaborativamente para enfrentar essa situação. Sabe-se da dificuldade da aceitação da família em relação ao diagnóstico, mas após seu fechamento, ele garante direitos à criança, além de direcionar o olhar e a prática dos educadores.

Existem trabalhos que se dedicam a falar sobre o papel dos pais tanto negativamente quanto positivamente, no processo de inclusão escolar nas aulas de música (AIRES FILHO, 2021; ARAÚJO, 2017; OLIVEIRA, 2015b). Obviamente, não seria sensato encarar apenas como barreira, até pelo fato de as famílias terem um papel que escola nenhuma substitua. A

³⁷ De acordo com o art. 2º da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (ONU/2006), são:[...] as modificações e os ajustes necessários e adequados que não carrem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

propósito, após a leitura destes textos podemos perceber o quanto pode ser significativo para a criança quando a escola e a família conseguem entrar em sintonia e o diálogo entre ambos colabora tanto para a convivência do aluno com a escola quanto para com a família.

Podemos ver o assunto em trabalhos de pesquisa recentes. Abaixo estão listados alguns pontos para reflexão e aplicação em sala de aula:

- O *feedback* dos pais dos alunos sobre os desenvolvimentos musicais/globais das crianças com TEA, falando principalmente das conquistas ligadas à melhora das relações com seus filhos, de como realizar atividades musicais com eles fora das aulas de música e sobre a melhora da criança com autismo em sua comunicação verbal (AIRES FILHO, 2021).
- A participação dos pais como aliada no engajamento e na interação social de alunos autistas (ARAÚJO, 2017).
- Olhares de professores, supervisores, mães, alunos autistas sobre a inclusão escolar. Refletir sobre a percepção dos pais e responsáveis sobre os filhos, alunos autistas nas aulas de música na escola: Alguns dos pontos do texto são: as habilidades de comunicação das crianças, as conectividades cerebrais dos neurodivergentes³⁸, o status da educação musical como ferramenta poderosa para se adquirir aprendizagens extramusicais tanto cognitivas quanto afetivas (MENEZES, 2019).
- Refletir sobre o comportamento da criança com autismo inserida no contexto da Educação Básica, interpretado pelos diversos pontos de vista escolares (professores e cuidadores) e fatores contextuais do aluno como a relação com os pais e a rotina da criança. O texto traz considerações sobre as características ambientais e comportamentais que podem permitir ou dificultar/impedir a interação social de crianças com TEA com seus pares no contexto de uma escola regular e benefícios do contexto de educação musical como promotor da interação social. (NASCIMENTO, 2013).
- A perspectiva dos pais sobre o desenvolvimento das crianças com TEA inseridas na educação musical. Aspectos como a transformação dos hábitos da família em casa, ao levarem as atividades musicais para esse ambiente, a constante reformulação dos

³⁸ (...) “o movimento da neurodiversidade defende que o desenvolvimento neurológico atípico (neurodivergente) é uma diferença humana normal, que deve ser tolerada e respeitada como qualquer outra. Os representantes da neurodiversidade afirmam que o autismo é uma forma de ser e buscam uma política de identidade em oposição ao preconceito, lutando a favor do respeito e reconhecimento da legitimidade da diversidade neurológica humana” (SANTOS, 2018).

planejamentos pedagógicos perante a análise dos feedbacks dos pais e a correlação entre os resultados da avaliação do DEMUCA e o relato dos pais.(OLIVEIRA, 2020).

- *Feedback* positivo de pais e responsáveis sobre o desenvolvimento global das crianças após aulas de música, Foi realizado um questionário aplicado aos responsáveis das crianças para verificar a percepção sobre o impacto das ações do projeto da pesquisa do mestrado no dia a dia das crianças em três áreas específicas: musicalidade, comunicação e interação social (SANTOS, 2018).

5.1.3 Problematização do tema: A relativização do termo “inclusão” para novas percepções sobre diagnóstico

Para se chegar neste tópico, foi preciso perceber primeiro o quanto os participantes, de uma forma geral, estavam entregues, ainda, à percepção médica/clínica do Espectro Autista. Percebeu-se, por exemplo, a inatividade ou estaticidade diante da falta do laudo, em uma situação de educação inclusiva. Porém é preciso ter um novo olhar sobre inclusão sugerido pelo seu novo viés ideológico: o de inclusão total. Neste novo olhar, estes alunos devem não somente ser integrados ao sistema comum de ensino, como também devem ser considerados como parte da sociedade e da cultura de todos, serem respeitadas e consideradas as suas limitações, impostas pela deficiência, e suas proficiências em um mesmo nível de avaliação e, por último, ser vistos como pessoa, como indivíduos, sendo considerada, sua completude e sua individualidade ao mesmo tempo.

Na fala de P4, sobre a diferença de se ter ou não um laudo, e o quão proativo você é como educador quando se tem a informação do diagnóstico, ele diz que o mesmo não acontece com as crianças típicas. Nota-se uma incoerência nessa percepção, pois nos leva a crer que sempre estamos preparados para crianças típicas, isto é, que elas não têm limitações também, e que só sabemos lidar com crianças com laudo quando sabemos que ela tem o laudo. Além disso, nos deparando com a realidade brasileira, vemos que é muito recorrente a presença de crianças com TEA sem o diagnóstico de um profissional especializado. Vale lembrar que fatores como a falta de acesso a profissionais da área de diagnóstico psiquiátrico infantil, a falta de informações e conhecimento sobre o TEA, a não aceitação do diagnóstico por parte da família, são alguns dos inúmeros fatores que dificultam a presença do laudo na escola. Neste sentido, parte do próprio professor, numa ação conjunta com a gestão escolar, ter um olhar mais inclusivo, moldando sua ação para se adaptar à ausência do diagnóstico.

Em uma aula da disciplina do Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG (PPGMUS-UFMG), denominada Música e Promoção da Saúde, a então convidada Viviane Louro, especialista na área de inclusão de crianças com TEA na Educação Musical, respondeu a uma pergunta que direcionei a ela no final de sua palestra. Como lidar com a inclusão de crianças sem diagnóstico numa sala de aula da Educação Básica, mesmo sabendo que elas deveriam ter o laudo?

Ao responder, Viviane Louro salientou a importância de se estender o conceito de inclusão para qualquer aluno que não esteja se desenvolvendo e aprendendo durante as aulas de música. Disse também, em outras palavras, que, além da “facilidade” de se saber como agir com crianças com algum diagnóstico fechado, devido a inúmeras literaturas que amparam tal acompanhamento, existem necessidades e situações que vão além de laudos médicos ou psicológicos. Ela ilustra dizendo que um aluno que sofre abuso dos pais por exemplo, também deve receber um olhar inclusivo, mesmo sem ter laudo algum. Finalizou dizendo que na sala de aula todos os alunos são de inclusão, cada um com um grau de atenção diferente.

Relembrando a experiência compartilhada por um dos participantes do grupo focal, onde ele relata vivenciar uma situação em que a escola decidiu não revelar o laudo para os professores, podemos chegar em algumas hipóteses. Embora não houvesse o laudo psiquiátrico de deficiência, transtorno ou altas habilidades, isto é, o instrumento de avaliação do indivíduo regido pelo olhar médico de doença a ser tratada para se prover uma melhor qualidade de vida, não houve uma mudança estrutural na maneira que o professor observa o aluno. Na escola em que P3 trabalhou, o comportamento dos professores ao buscar determinar a presença ou não de psicopatologias em seus alunos, reflete ainda uma priorização da identidade menorizada à limitação do indivíduo. Nota-se, portanto, uma necessidade de mudança cultural, maior que simplesmente se tirar a figura do documento que identifica a deficiência.

Pôde-se perceber, nessa situação específica, a influência da instituição escolar e suas políticas e posturas pedagógicas para a atuação do professor de música na Educação Básica, pois a visão construtivista do Projeto Político Pedagógico da Escola incentivou uma proposta que engajou a todos os professores a perceberem o indivíduo com TEA, além do diagnóstico.

5.1.4 Sobre o Desconhecimento em relação ao Autismo / Lacunas da Formação

Ao me deparar com a dúvida de um dos participantes sobre o conceito de autismo severo, percebi que o desconhecimento sobre o assunto ainda é presente na realidade dos

professores de música. Porém, felizmente, trabalhar em um ambiente escolar, quase sempre, é estar em um ambiente colaborativo, onde os professores recebem e compartilham informações o tempo todo em prol da melhoria da prática educacional inclusiva (MONTANO, 2013 apud SOUZA; SAMPAIO, 2019, p. 2). Ainda é recente o novo tratamento acerca do autismo com relação a nomenclaturas e termos para se referir ao TEA, completando 10 anos, portanto supõe-se que ainda seja comum existir, mesmo no meio acadêmico, muita confusão sobre os conceitos que classificam o sujeito autista em seus níveis no espectro e suas condições físicas e características comportamentais.

Outro ponto a ser colocado aqui é quanto à formação inclusiva nas licenciaturas em música do país. É comum ainda vermos matrizes curriculares das Instituições de Ensino Superior optarem por desprivilegiar disciplinas sobre Educação Especial/Educação Inclusiva em seus currículos, mesmo diante de uma realidade inevitável a qualquer educador e de uma necessidade pungente de mudança de comportamento e postura dos educadores (SANT'ANA 2005 apud PENDEZA, 2018b, p. 11).

Salienta-se que é a partir de uma formação anticapacitista que os professores refletirão sobre estes aspectos e começarão a tomar atitudes mais humanas e inclusivas diante da diversidade dos ambientes escolares. Porém, ainda não há por parte dos próprios pesquisadores em música o interesse nessa área, assim como comentam Figueiredo e Lüders (2016), em um artigo de um Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM):

(...) pesquisadores na área da pedagogia musical têm negligenciado tanto a prática como a teoria da educação musical para crianças com deficiência; propõe que a educação musical para alunos com deficiência severa ou dificuldade de aprendizagem seja vista por duas vertentes: educação na música (atividades realizadas somente pelo valor musical) e educação por meio da música (função de promover o aprendizado e o desenvolvimento) (p. 3).

Nas graduações em Educação Musical, as experiências são vividas em Estágios supervisionados, e nelas temos a oportunidade de transformar e transportar a teoria aprendida/apreendida na universidade e transformar em práticas inclusivas. Se, neste tempo dedicado, não nos atentarmos à reflexão anticapacitista, provavelmente as ações em sala de aula, logo nas primeiras experiências com inclusão, resultarão em frustrações e insatisfações, tanto da parte do educador quanto dos alunos.

Em vários textos, nos últimos anos, podemos ver uma preocupação de pesquisadores neste sentido. Abaixo encontram-se alguns tópicos enumerados em cada um dos trabalhos separadamente sobre discussões a respeito do tema da formação de professores inclusivos:

- (1) Reflexão sobre a formação de professores em cursos de Licenciatura em Música para atuação em múltiplos contextos inclusivos a partir de projetos de ensino, pesquisa e extensão; (2) Foco no atendimento pedagógico a crianças com TEA, síndrome de Down e paralisia cerebral; (3) O trabalho aponta as ações e adaptações que foram necessárias para tornar a inclusão dessas crianças uma realidade possível nas aulas de educação musical fazendo um mapeamento prévio das necessidades de cada contexto e planejando estratégias para essas ações (WILLE; CASTRO; MIRANDA, 2018)
- (1) Dissertação sobre a formação de Professores de Música Inclusivos; (2) A implantação de conteúdos e disciplinas que contemplem TEA no currículo das graduações em Licenciatura em Música; (3) A constatação da hipótese de que a formação de professores sobre o TEA é realmente imprescindível para a promoção da Educação Musical inclusiva (PENDEZA, 2018b)
- (1) Refletir sobre a formação ideal de professores de música inclusivos; (2) refletir sobre renovação curricular das universidades de música; (3) destacaram-se como resultados relacionados à metodologia pedagógica musical os impactos em relação ao ato de proporcionar oportunidades para indivíduos com TEA e a inclusão desses alunos na execução da mesma grade curricular e mesmos conteúdos que os alunos neuro típicos, além de traçar um panorama de alcance de ensino a crianças neurodivergentes e pontuar os benefícios que o projeto teve ao fornecer capacitação aos professores sobre TEA e Inclusão (BATISTA, 2021).
- (1) Uma pesquisa bibliográfica na área de educação musical especial/inclusiva e de crianças transtorno do espectro autista inseridas neste contexto; entrevista com professores e suas perspectivas negativas sobre formação acadêmica; (2) Conclui-se com a pesquisa que os professores sem formação acadêmica sobre o tema encontram dificuldades em suas relações com crianças com TEA em sala de aula, o que, segundo as autoras, “demonstra (...) a necessidade de mais pesquisas que envolvam a díade educação musical e TEA” (PENDEZA; DALLABRIDA, 2018).
- (1) Uma pesquisa ação de alunos de um curso de licenciatura em música, sobre experiências de ensino de música no estágio supervisionado com crianças com

deficiências, transtornos e altas habilidades; (2) discussão sobre reformulação de matriz curricular de instituições superiores para formação de professores em inclusão em diferentes contextos, incluindo o contexto escolar; (3) concluiu-se com a pesquisa que os alunos de licenciatura em música demonstraram-se interessados com a vivência prática em contextos inclusivos no ambiente escolar, ao participarem de experiências de estágio, reforçando assim a importância do conhecimento prático alinhado ao teórico para a formação pedagógica inclusiva (SCHAMBECK, 2017b).

- (1) Discussão sobre reformulações da matriz curricular de cursos de licenciatura em música em instituições de ensino superior para apagar lacunas sobre educação musical inclusiva e educação musical especial e assim contribuir para formação de professores inclusivos. (2) A partir da amostra de todas as instituições de ensino superior que contêm licenciatura em música em um Estado do Brasil, Bahia, apenas uma das 4 instituições pesquisadas tem uma grade de disciplinas com variados componentes curriculares em formação inclusiva. Com esse dado, concluiu-se a real necessidade de reformulação das propostas curriculares nesse sentido no estado pesquisado (TRINDADE, 2014).
- (1) Texto sobre formação de professores a respeito da inclusão de crianças com autismo em múltiplos contextos inclusivos com relatos de experiência de graduandos sobre a prática inclusiva e o contato com crianças com autismo; (2) Os relatos revelaram a existência inúmeros desafios em relação à educação musical e à inclusão. Porém, mesmo diante da falta de conhecimento dos próprios professores sobre a legislação e sobre as deficiências, transtornos e altas habilidades, eles demonstraram capacidade de se adaptarem a partir de aulas de música lúdicas e estratégias para que a educação musical pudesse atender a todos que a almejassem, sem distinção. (SANTOS et al., 2018).

5.2 Sobre o Autismo Severo

De acordo com o DSM-5, o diagnóstico se dá em dois domínios: 1-comunicação e interação social e 2-padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, variando entre níveis 1 - exigindo pouco ou nenhum apoio, 2 - exigindo apoio substancial ou 3 - exigindo apoio muito substancial (APA, 2014). Os critérios de avaliação são totalmente comportamentais (CUNHA; MENDES, 2021).

Nesta seção serão discutidos os desdobramentos sobre a inclusão de crianças no nível 3 do Transtorno do Espectro do Autismo, isto é, conforme o DSM-5, as que exigem apoio muito substancial, a partir dos levantamentos trazidos pelos próprios professores na seção anterior.

5.3 Sobre a barreira da comunicação, do contato socioafetivo e a hipersensibilidade

Os alunos que exigem suporte muito substancial precisam de um olhar diferenciado por parte dos professores de música. Os participantes do grupo focal afirmaram agir de diferentes maneiras em relação a eles, em prol de vencer as barreiras da comunicação, do contato socioafetivo e do funcionamento sensorial atípico.

Sobre a barreira da comunicação

Com relação às limitações do autismo na comunicação verbal, P1, P2 e P4 afirmam se adaptar às ecolalias e vocalizações de sons em diferentes entonações. Alguns trabalhos na área se dedicam ao estudo das compreensões sobre estas formas atípicas de comunicação e ao apoio ao desenvolvimento dessas habilidades (AVILA, 2016; SOUZA et al., 2017; CARVALHO; MELO, 2018; OLIVEIRA, 2020).

Nos casos de autismo (...) não há déficit nem doença a ser curada, nem comportamento a ser retificado, mas um sujeito a ser escutado. Desse modo, estudos e pesquisas nessa área proporcionariam modos de intervenção eficazes que tenham como objetivo escutar o sujeito que fala, respeitando seu modo singular e trazendo consequências positivas principalmente no que se refere à linguagem e interação social. (SOUZA et al. 2017, p. 315)

- Ávila (2016) realizou uma pesquisa tendo como amostra uma oficina terapêutica com crianças entre 4 e 9 anos. A partir da díade existente entre a Musicalidade Comunicativa³⁹ e Autismo investigou a hipótese da utilização de canções (músicas com letra) para finalidades clínicas. O autor sugere interfaces com a educação musical embora problematize a questão da interferência dos sons do ambiente (acústica), nos casos de ambientes inclusivos pedagógicos, na construção da identidade sonora das crianças. O trabalho apresenta atividades musicais com utilização de canções, jogos musicais e improvisações para desenvolver a interação social e a comunicação verbal e não verbal.

³⁹ Assim, a Musicalidade Comunicativa pode ser definida como uma habilidade de comunicação inata que se manifesta desde o nascimento por meio sons vocais e movimentos corporais, e que fundamentará a autoconsciência, a autorregulação, a intersubjetividade e o engajamento solidário ao longo da vida (FREIRE, 2019, p. 65)

- Em Souza *et al.* (2017, p. 309-310) é apresentado um estudo de caso de uma criança imersa a aulas de música e as diferentes formas de lidar com as barreiras da comunicação. A base teórica que cerca o estudo parte das teorias da Psicanálise e se envereda estritamente na temática da compreensão da linguagem intrínseca do sujeito com autismo. É importante destacar alguns exemplos de atitudes do professor de música, voluntário na pesquisa, que estimulam o que o autor identifica como “pulsão invocante”, por meio de canções infantis e propostas interativas envolvendo mudanças de intensidade (dinâmica) e pausas de silêncios, objetivando respostas vocais da criança.
- Em Carvalho e Melo (2018), foram discutidos alguns episódios de manifestações verbais de um menino com hipótese de autismo. Os autores propuseram que as canções, poderiam favorecer, na criança com autismo, o que eles mesmos chamam de “um retorno da musicalidade da voz materna, com suas dimensões de continuidade e descontinuidade”. A ecolalia no autismo é compreendida, sob a luz da psicanálise, como uma manifestação da resistência à perda do som e à implantação do significante, como se ao falar verbalmente o sujeito deixasse de produzir sons pelos simples ato de os produzir tornando a voz uma ferramenta comunicativa, emudecendo a voz meramente musical.
- Oliveira (2020) ressalta sobre a importância de se aproveitar os comprometimentos das crianças com autismo, como as ecolalias e outras estereotípias para promoção da comunicação social, apontando estratégias como: transformar as ecolalias por meio do “uso de gestos, inflexões, variações timbrísticas e de métrica, proporcionando, assim, momentos de interação musical entre educador e aluno”. Imitar as ecolalias da criança modificando a prosódia dos sons, sílabas, palavras ou frases. O autor afirma que tais apropriações pedagógicas das ecolalias podem “abrir espaço para ricas e expressivas trocas vocais”.

O professor de Arte/Música, quando age de maneira polivalente, isto é, procura integrar os conteúdos de Arte aos de Música, tem outras percepções sobre os processos de intervenção comunicativa com alunos com TEA. No caso de P2, professor de Arte/Música com abordagem de metodologia das Artes Integradas, percebe-se a relação da arte-visual com a comunicação e a interação socioafetiva como determinantes na boa convivência deste aluno

com os alunos e o professor nas aulas de música. Neste caso pode se entender o quanto o conhecimento em relação à preferência pessoal estético-visual do aluno, foi essencial para desenvolver a comunicação com a criança e, ao mesmo tempo, se trabalhar ajustes na regulação da sensibilidade auditiva por meio da imagem. Existem estudos e pesquisas recentes na área que podem ajudar na criação de repertórios prático pedagógicos neste sentido e na adaptação de ambientes mais toleráveis para crianças com autismo (CUNHA; MENDES, 2021; FOSCHIERA, 2020).

A utilização de diferentes recursos didáticos nas atividades musicais pode auxiliar o aluno com TEA no seu aprendizado e consolidação do conteúdo. (...) A imagem é uma das estratégias visuais que proporciona ao indivíduo com TEA associar sua escuta ativa ao sentido visual do conteúdo ministrado. Ao ouvir e ver os comandos musicais, o aluno é estimulado em seus diferentes sentidos e modos de aprendizado, viabilizando a conexão do contexto musical executado através de canções (BARROS, 2021, p. 79).

Sobre a ineficiência do modo imperativo de se tentar estabelecer comunicação com crianças com TEA no nível 3, conforme observado nos exemplos de P3, quando o professor se referiu sobre sua forma de conduzir os alunos com TEA utilizando verbos de ação como “levante-se” e “sente-se”, Cunha (2015) salienta que:

O aluno aprende. O aluno com transtorno do espectro autista aprende. Essas são as primeiras ideias que queremos enfatizar neste pequeno texto. A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e a aprendizagem escolar são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não imperativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo. (p. 15)

Entretanto, os comandos fazem parte das dinâmicas em sala de aula de um modo geral e podemos considerar como algo comum a dificuldade dessas crianças em obedecê-los. Podemos encontrar em alguns trabalhos, estratégias para se estabelecer contatos a partir de comandos, adaptando o modo imperativo a outras atitudes pedagógicas, consideradas eficientes pelos próprios autores.

- Em Aires Filho (2020) por exemplo o autor relata atividades de canto em que os comandos eram trazidos pela própria canção escolhida para a atividade musical, o que ele chama de “comandos da música”, não sendo necessário a verbalização destes comandos. O autor concluiu que, apesar das dificuldades iniciais em se conseguir respostas efetivas dos alunos em relação a esses comandos, esse objetivo foi gradativamente sendo alcançado. Foi necessária uma atitude que consistia em persistir até que se estabelecesse uma rotina, trazendo ao aluno o conforto mediante a previsibilidade e o hábito.

- Barros (2021) apresenta um caso de um aluno de seis anos do 1º ano do ensino fundamental. O menino, que apresentava um quadro severo do TEA, não respondia aos comandos, necessitando de uma auxiliadora para o posicionar diante do grupo. A partir de estratégias da professora de música, buscando na ludicidade da música, “brincar com os sons vocais e sons do corpo, silêncio e movimentos, como também atividades de montar, buscando a partir do interesse do aluno inseri-lo nas atividades propostas” foram alcançadas melhoras significativas do aluno em diferentes áreas do desenvolvimento como o sensorio motor, o socioafetivo e adaptação ao ambiente escolar (ALMEIDA; MORAES, 2016 apud BARROS, 2021, p. 65).

Sobre a barreira do contato socioafetivo

Outro fator muito comentado entre os participantes foi a questão de os alunos não interagirem nem com o professor, nem com os outros alunos. Como ilustração, os voluntários descreveram alguns comportamentos como: isolamento, resistência à participarem das atividades, intensificação das estereotípias, inquietude etc.

Foram encontrados alguns estudos recentes sobre a relação da Educação Musical com a Interação Social em crianças autistas e, a seguir, serão apresentadas resumidamente duas teses de Doutorado que contaram com crianças, pré-adolescentes e adolescentes como objetos da pesquisa, sendo algumas delas com necessidade substancial de suporte:

- Na tese de doutorado de Figueiredo (2020), foi pesquisada a interação social e musical de 7 adolescentes em diferentes níveis de autismo sendo um deles não-verbal, com idade entre 10 e 15 anos, com os colegas e o professor por meio da educação musical mediada pelo MIROR-Impro, um Sistema Musical Interativo Reflexivo (SMIR) que promove a interação musical reflexiva. Mais do que a simples interação, Figueiredo percebe que a interação social e musical mediada pelo sistema MIROR-impro estimula o engajamento musical⁴⁰ das crianças com autismo, que, em poucas palavras, pode-se definir como a prática, interação, fazer ou experiência musical espontânea de um indivíduo,

⁴⁰ “Adentrando a natureza do engajamento musical, parte-se de uma definição usual do termo, a qual refere-se às diversas formas que as pessoas experimentam, fazem ou mesmo envolvem-se com a música. De acordo com o Dicionário de Sinônimos Online, a palavra envolver é um dos sinônimos da palavra engajar. Outros sinônimos para engajamento musical são fazer musical, prática musical, interação musical e experiência musical, termos presentes nesta tese. Assim como engajamento escolar, o engajamento musical também possui natureza multifacetada, o que por vezes acarreta dúvidas e incertezas quanto ao seu significado” (FIGUEIREDO, 2020).

de forma proativa e voluntária. O referenciamento social, a imitação e a interação social entre pares também foram aspectos observados como resultados deste engajamento musical.

- Santos (2018), em sua tese de doutorado, um estudo sobre a música e o autismo e a interface entre a Musicoterapia e a Educação Musical sob a luz das teorias de Vigotski⁴¹, no período de 1 ano e 2 meses, observou vinte crianças autistas com idade entre 06 e 14 anos e sem contato com nenhum tipo de musicalização ou musicoterapia. Para isso, foi criado o Projeto de Extensão “Desenvolvimento de habilidades musicais em crianças autistas”. Essas crianças foram distribuídas em grupos onde participaram, cada um deles, de uma sessão musical semanal. Cinco dessas crianças participaram de uma análise mais detalhada a partir de Estudo de Casos Múltiplos. A tese contatou a hipótese inicial da investigação de que “a prática musical coletiva pode ser apontada como fator que impulsiona o surgimento das funções psicológicas superiores⁴² nos indivíduos autistas” (p. 20).

Sobre a barreira das sensibilidades atípicas

Assim como afirmam Louro (2021) e Gattino (2015) cerca de 90% dos indivíduos com TEA possuem um funcionamento sensorial atípico, que pode ser auditivo, visual, tátil e/ou uma diminuição ou ausência da dor (hipossensibilidade) (HAMMEL; HOURIGAN, 2020 apud CUNHA, 2021). Gomes (2013 apud NASCIMENTO, 2013, p. 6) comenta sobre os comportamentos presentes nas reações de crianças com autismo em relação a determinados sons devido à característica da hipersensibilidade auditiva, também muito comum entre essas crianças. Ela também discute sobre as relações entre estes comportamentos e as reações internas do organismo humano. Por ser a mais comentada forma de sensibilidade sensorial entre os voluntários do grupo focal, a hipersensibilidade auditiva será o foco de discussão neste subtópico.

Batista (2021, p. 50), demonstra preocupação com relação ao impacto da hipersensibilidade a estímulos sensoriais das crianças com autismo na intensificação da

⁴¹ “Lev Semionovitch Vigotski foi um psicólogo, proponente da Psicologia histórico-cultural. Pensador importante em sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.” Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/>>. Acesso em 07 de março de 2023.

⁴² “As funções psicológicas superiores (FPS), tais como a atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem são organizadas em sistemas funcionais, cuja finalidade é organizar adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio.” (VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES, 2005, p. 538)

dificuldade em alcançar a inclusão delas no ambiente da escola regular. O autor ressalta a relevância de uma intervenção educacional precoce, realizada por instituições e profissionais capacitados.

Estudos demonstram que embora a hipersensibilidade auditiva seja comum entre uma boa porcentagem de crianças com TEA, a música pode não ser um destes ruídos indesejados pelo cérebro autista.

Grande parte dos indivíduos com TEA apresentam um funcionamento sensorial atípico, podendo apresentar padrões de hiper- ou hipo-sensibilidade em relação aos sons. Pesquisas indicam também para um processamento auditivo diferenciado (APA, 2014). Em contrapartida, esta hipersensibilidade ao som, que pode ser encontrada na infância de algumas crianças com TEA, não afeta o gosto pela música no futuro destes (BHATARA et al., 2013 *apud* FIGUEIREDO, 2020).

Em Oliveira (2020) podemos perceber o feedback de pais de alunos com TEA inseridos em aulas de música, durante um grupo focal desenvolvido para a coleta de dados quantitativos para o trabalho de pesquisa, em que há relatos de que embora as crianças tivessem hipersensibilidade auditiva, possuíam maior tolerância se os sons fossem derivados de músicas. Alguns relatos também afirmam que a partir das aulas de música essa resistência/tolerância a sons com maior intensidade aumentou.

Sabe-se que uma parcela significativa dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista tem desempenho sensorial atípico. Entretanto, no que diz respeito à música, apesar das pesquisas, essa particularidade ainda não é completamente compreendida. Ainda que a hipersensibilidade auditiva seja uma particularidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, esta se apresenta, apenas, focal, e não global. Isso explica o fato de que expoentes musicais com Transtorno do Espectro Autista consigam ser hábeis em tocar e compreender estruturas musicais complexas, sem, no entanto, captar o sentido metafórico ou lírico que uma determinada obra musical contém em si (GATTINO, 2015 *apud* MEDEIROS, 2018).

5.4 Sobre a Barreira do Tempo e o Limite do Espaço

Todos os participantes declararam dificuldade com as imposições de limite de tempo e espaço implicadas aos alunos com autismo severo em contexto escolar. Alguns deles apresentaram estratégias próprias para lidar com estas situações, fazendo adaptações nas rotinas de aula, nas formas de regência com os alunos, na busca por atividades diferenciadas etc.

Em uma sala com muitos estímulos sensoriais, como numa sala de música, um aluno com autismo não consegue suportar essa contingência de informações, todas ao mesmo tempo, deixando-o muito estressado. Isto acontece por causa da característica neurodivergente do cérebro com autismo, que, não reage bem ao receber uma sobrecarga de estímulos

sensoriais. Instantaneamente, como reação à essa perturbação, o sujeito recorre às estereotípias, utilizando-se de movimentos repetitivos e constantes para sua autorregulação emocional (LOURO, 2017, p. 25). “No autismo, os estímulos chegam desorganizados no córtex e por isso, não são processados de forma conveniente.” (LOURO, 2017, p. 23). “Ele é vítima do excesso e desorganização das diferentes modalidades sensoriais e isso compromete o desenvolvimento da Teoria da Mente (TM)” (FONSECA, 1995 e 2007; CAIXETA e CAIXETA, 2005; SIMONS, 2011 *apud* LOURO, 2017). De acordo com Caixeta e Caixeta (2005) a Teoria da Mente (TM) é o nome que se dá à "maneira como sentimos e entendemos a mente dos outros. Ela é fundamental para compreensão do processo pelo qual entendemos as próprias emoções e as emoções dos outros". (LOURO, 2017, p. 23)

Louro também afirma ser a música importante aliada ao “desenvolvimento do aparato sensorial e da socialização quando é utilizada em atividades em grupos. Ela acrescenta que a socialização é a porta de entrada para o desenvolvimento da linguagem (MILLER e ELLER-MILLER, 1989 *apud* LOURO, 2017).

Soares (2020, p. 251 *apud* CUNHA, 2021) afirma que a acessibilidade precisa ser “atitudinal, comunicacional, programática, metodológica e instrumental”. A autora destaca a importância de uma revisão constante das práticas pedagógicas, visando identificar estratégias que foram positivas ou aquelas que devem ser alteradas, analisando materiais oferecidos aos alunos, os recursos necessários para aprendizagem, além de considerar a importância de ajustes nos currículos e nos objetivos, na intenção de garantir a aprendizagem.

Darrow e Armstrong (1999) sugerem que o professor utilize as aptidões naturais dos estudantes com TEA para destacá-las e não o contrário. Também propõem que sejam ensinados conteúdos que sejam de interesse dos alunos, podendo a aula de música, além de melhorar as habilidades musicais, também permitir que as crianças se relacionem com seus colegas de classe. A estrutura das aulas assim como a repetição das atividades (Hammel & Hourigan, 2013) e a utilização de atividades já conhecidas por eles também são pontos importantes para uma aprendizagem mais significativa. Outras estratégias seriam variar o nível de participação que é esperado do estudante; adaptar a forma que é dada a instrução para o aluno; adaptar como o estudante pode responder as instruções dadas, se utilizar o mesmo material para todos os estudantes adaptar os objetivos, adaptar a disposição da sala de aula para melhor incluir o aluno, aumentar o apoio de outros (Darrow, 2009 *apud* FIGUEIREDO, 2016, p. 41-42).

Trabalhos na área com propostas de rotinas de aulas de música, cadernos de atividades, relatos de experiências com feedbacks positivos e negativos neste contexto, podem influenciar profissionais a melhorarem suas estratégias de inclusão de crianças com autismo de nível apoio muito substancial (CUNHA; MENDES, 2021; FIGUEIREDO; LÜDERS, 2016; QUEIROZ, 2013; SANTOS; SAMPAIO, 2021).

5.5 A construção do saber empírico do Educador Musical Inclusivo

O tema sobre a construção do saber pedagógico-musical baseado na análise sobre a própria prática surgiu durante as discussões sobre como lidar com crianças no terceiro nível do espectro do autismo, isto é, crianças com necessidade muito substancial de suporte (APA, 2014). Sobre a condução e regência de ambientes inclusivos em que crianças com autismo severo estão inseridas, infelizmente ainda não existem muitas pesquisas realizadas, e por isso, a autorreflexão sobre a própria prática deve ser uma constante na rotina do professor de música que almeja ter melhores resultados nesse sentido.

Acredito que a música possa contribuir na formação integral do ser humano e, para tanto, o educador deve possuir um olhar crítico e reflexivo constante sobre sua prática. É necessário lançar um olhar crítico na escolha do material didático, tendo em vista a faixa etária, o contexto sociocultural de cada aluno, em qual ocasião este material será aplicado etc. Um olhar reflexivo para observar as diferentes respostas obtidas de cada aluno, que podem ser as mais variadas desde a compreensão dos conceitos musicais vivenciados, até os resultados relacionados com a autoestima, autoconfiança, socialização, impulsos para vencer obstáculos na fala, concentração etc. (SALVADOR, 2013, p.5 apud CREPALDI; BAUMER, 2018).

A Construção do Saber Empírico da Práxis do Educador Musical é pontuada em Bastian (2000). Para ele é muito importante para a pesquisa em Pedagogia Musical, como ele chama Educação Musical, o olhar do professor para a sua própria prática. Os problemas e suas soluções acontecem dentro dos ambientes de aula, com os alunos, durante suas aulas ou atividades extraclasse.

"Se é certo, que a "qualidade dos problemas" pré-determina " a qualidade dos resultados", então os estudos empíricos têm uma importância para a prática do ensinar e aprender música que é inegável. De resto vale: "O conhecimento se inicia não com percepções, observações, coleção de dados ou fatos, mas, sim, com problemas. [Não existe] nenhum saber sem problemas [...] Em todos os tipos de pesquisa científica é o caráter e a qualidade do problema que determina o valor ou desvalor do trabalho científico". Não aquilo, "que gira em torno dos rituais estatísticos (Charles W. Mills) tem prioridade, mas sim aquilo que nos aflige como problema na prática." (p. 84)

Nóvoa (1992) traz o conceito de professor reflexivo à Educação. Para ele é imprescindível a todo professor, após a execução em sala de aula do que foi proposto em seus planos de aula, fazer uma reflexão sobre suas práticas, reformulando suas condutas e contribuindo para o refinamento de sua conduta como professor.

5.5.1 Sobre a falta de qualificação profissional em atendimento educacional a crianças com TEA, no ambiente escolar.

O trabalho de dissertação de Pendeza (2018) teve como objetivo “verificar a efetividade de uma proposta de formação de professores para a identificação dos sinais de alerta de autismo com alunos do curso de Licenciatura em Música da UFSM”. Como resultados, a autora constatou efetividade pois os professores se tornaram mais inclusivos em seus olhares em relação ao TEA e a inserção das crianças com o transtorno em contextos de educação musical inclusiva, embora a autora considere pequeno o número de sua amostra (professores participantes da pesquisa) e reconheça a necessidade de estudos maiores neste sentido.

Infelizmente não houve outros autores que se dedicaram exclusivamente à esta temática, nem que, dando continuidade à dissertação de Pendeza (2018), desenvolvessem pesquisas com propostas de formação de professores sobre o autismo com maior número de profissionais pesquisados. Porém os resultados desta amostra isolada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), já nos deram indícios bastante convincentes do quanto a formação continuada sobre o TEA pode ser contundente para que os professores sejam mais inclusivos.

O estudo de Pendeza teve como problema motivador a constatação do despreparo dos educadores musicais sobre a inclusão de crianças com TEA em ambientes de Educação Musical, analisando um recorte da dimensão territorial nacional, o Rio Grande do Sul (RS). Desta forma, revelou-se uma lacuna dos conteúdos das grades curriculares das instituições superiores nos cursos de Licenciatura em Música, pois esse despreparo é um reflexo de uma formação pouco inclusiva na graduação. Esta lacuna praticamente obriga os profissionais de Educação Musical a buscarem formações continuadas sobre o próprio TEA, por exemplo, para adquirirem conhecimentos pré-requisitos para estarem aptos a inserção das crianças com autismo em suas aulas.

A infraestrutura da escola e o preparo dos professores e responsáveis se tornam frágeis desde a formação no ensino superior, tornando-se incompleta em grande parte a inclusão escolar desses alunos, o que resulta na não realização das atividades regulares da escola e no seu despreparo e organização. Ao engajar o professor junto à inclusão da criança, o processo pode se tornar mais fácil (BEYER, 2005 *apud* BARROS, 2021)

Ao menos podemos nos esperar com este processo, vendo algumas instituições como o Instituto Federal De Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), no Campus Limoeiro do Norte, que inseriu a disciplina Educação Musical Inclusiva na grade curricular do curso de Licenciatura em Música. No curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade do Estado de Minas Gerais, também há em seu quadro de disciplinas obrigatórias, a disciplina de Educação Inclusiva. Não houve uma pesquisa sistemática neste

sentido, mas acredita-se que, sendo bem realista, devido à necessidade prática dos docentes, cada vez mais pungente, e às crescentes discussões sobre inclusão nos simpósios e congressos em Educação Musical pelo país, promovidos principalmente pela ABEM e pela ANPPOM, que a formação dos profissionais dessa área seja, aos poucos, abastecida por este conhecimento.

É importante ressaltar que o entendimento sobre os sinais de alerta do autismo, mesmo sendo ausente o seu diagnóstico, pode ser crucial para que o educador musical colabore para o desenvolvimento do aluno atenuando a severidade dos comprometimentos comportamentais autísticos.

(...) a precocidade das intervenções é essencial para a atenuação da severidade dos comprometimentos apresentados pela criança, podendo propiciar a melhora do prognóstico. Mesmo sem a confirmação de um diagnóstico, quando sinais de alerta são evidentes, é imprescindível que a busca por intervenções a fim de tratar quaisquer problemas no desenvolvimento que estejam se manifestando (WHITMAN, 2015 *apud* PENDEZA, 2018b).

Em Louro (2015, p. 42), podemos ver a narrativa de Viviane Louro em sua longa jornada até concluir sua formação como professora de música especializada em inclusão musical, terminando seu Doutorado na área de Neurociências. Atualmente a professora da Universidade Federal de Pernambuco é referência na área de inclusão em Educação Musical no país, porém, em seu artigo, ela nos conta que não recebeu essa formação inclusiva em sua graduação, e precisou recorrer à pós-graduação para adquirir tal conhecimento.

5.5.2 Sobre os Relatos de Experiência com alunos de autismo severo na Educação Musical

Sobre a Ausência de Relatos Atuais

O fato de os participantes relatarem não estarem tendo muitos alunos com autismo severo em sala de aula gerou incômodo, trazendo o seguinte questionamento: Como isso é possível, mesmo em uma escola pública, onde se tem um número de alunos muito maior?

Segundo o *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, aproximadamente, 1 a cada 54 crianças, no mundo, tem o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (CDC, 2020). Infelizmente, não há um estudo que discrimine por nível de severidade do autismo essa proporção. Ao todo, eles representam 2 milhões de habitantes aproximadamente no Brasil, e estranhamente, essa proporção não é coerente com a proporção de crianças matriculadas nas escolas regulares inclusivas da pequena amostra observada pelos professores do grupo focal. Isso nos leva a crer que podem

existir inúmeras crianças neurodivergentes perdendo o direito de conviver com outras crianças neurotípicas e serem escolarizadas na Educação Básica, como todo e qualquer indivíduo.

Temos vivido um momento ideológico político no país, que desacelerou o processo de inclusão escolar. O próprio Governo Federal apoiou processos legislatórios que iam contrários às políticas de implantação do paradigma da inclusão total⁴³ começados em 1996 com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), após a Constituição Federal (BRASIL, 1988) entrar em vigor. O estímulo, provocado pelo próprio Ministro da Educação, no cargo em 2020, à migração das escolas regulares comuns para escolas de Educação Especial, pode ter resultado na migração de fato. Há um estudo quantitativo sobre essa tentativa de desmanche da Educação Inclusiva em Lozano et al (2022).

Segundo o estudo de Tibyriçá (2016) sobre a violação dos direitos dos indivíduos com TEA, o Estado de São Paulo e seus municípios não haviam efetivado o direito à educação das pessoas com autismo de acordo com as exigências da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No estudo a autora aponta para uma queda de matrículas de crianças com TEA em escolas regulares no intervalo etário entre 6 e 9 anos, idade de alfabetização, em que os pais se frustram com a incapacidade e o despreparo dos profissionais em relação a metodologias que atinjam e envolvam os filhos, e acabam preferindo continuar a escolarização das crianças em instituições de Educação Especial, ou seja, ambientes exclusivos de ensino. Não foram encontrados novos estudos sobre o tema e nem com maiores abrangências envolvendo a dimensão nacional ou ao menos de uma região maior do país.

Ainda não é possível estimar com os estudos que temos no momento sobre essa discussão para o âmbito específico dos casos mais severos do TEA, porém podemos imaginar que tais complexidades possam ser ainda maiores para a escolarização inclusiva de indivíduos com maior necessidade de suporte.

A Preferência pelo “FAZER” musical

⁴³ O paradigma da inclusão total, também conhecido como educação inclusiva ou escolarização inclusiva, é uma filosofia e abordagem educacional que enfatiza a plena participação, pertencimento e sucesso de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, em ambientes de educação geral. O paradigma da inclusão total promove a ideia de que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, devem ser educados juntos nas mesmas salas de aula na maior medida possível, em vez de serem segregados em salas de aula ou escolas separadas.

A questão, trazida pelos participantes, da preferência das crianças com autismo severo pela execução diante da escuta, tem discussões a partir de observações e pesquisas no campo da musicoterapia como observado por Koelsch (2011) e Rodrigues (2012):

Apesar de muitos estudos utilizarem apenas a audição musical para compreensão do processamento emocional de estímulos musicais, são nas experiências musicais ativas – ou seja, quando a pessoa toca um instrumento musical, canta, compõe, e improvisa – que se observam mais facilmente a presença destes processos cognitivos complexos e o desenvolvimento de habilidades relacionadas a eles (apud SAMPAIO, 2015, p.147).

Portanto, podemos entender sobre a importância das experiências musicais ativas no que diz respeito ao engajamento e interesse dos autistas pela música. É possível perceber o foco no fazer musical em diferentes trabalhos encontrados nesta pesquisa.

Em Freire (2019, p.19) há o levantamento dos efeitos positivos da experiência musical ativa, no caso a improvisação, nos indivíduos, para o desenvolvimento integral do ser humano.

Assim como pesquisadores da Musicoterapia discorrem sobre os efeitos positivos da improvisação musical, estudiosos da Educação Musical também indicam a forte influência que a improvisação musical exerce para o desenvolvimento integral do ser humano (SEKEFF, 2007). A improvisação musical é tida como um dos melhores meios para se desenvolver a musicalidade e a escuta interior, conforme ensinado por pedagogos musicais renomados como Willems (PAREJO, 2012, p.103-109) e Schafer (1991). Para Swanwick (1979), as experiências de criação (improvisação e composição) são as mais importantes para o desenvolvimento musical dentro do processo pedagógico, o qual envolve criação, audição, performance, literatura (conhecimentos teóricos sobre música) e técnica. (p.19)

Freire (2019), por exemplo, demonstra em sua pesquisa, especificamente em seus dois primeiros estudos, a utilização da Musicoterapia Improvisacional Musicocentrada com crianças com autismo e não verbais, e a influência da teoria da Musicalidade Comunicativa para embasar essa abordagem. Podemos perceber que tal abordagem está diretamente relacionada ao fazer musical, tendo em vista que valoriza a improvisação, isto é, a criação espontânea do indivíduo a partir da exploração do som, seja ele emitido por instrumentos musicais ou pelo próprio corpo (voz, bater dos pés e das palmas das mãos) e da exploração do movimento do próprio corpo. Em relação à severidade do autismo, a autora percebeu que para a amostra de 25 crianças analisadas neste estudo, não houve uma relação indiretamente proporcional entre nível de severidade autística e desenvolvimentos musicais. Isto significa que nos casos mais severos do autismo os ganhos foram iguais ou maiores que nos casos de autismo menos severo, mesmo com a intensificação dos fatores do autismo, maiores déficits na interação social, na comunicação verbal e não verbal e na intensificação dos interesses

restritos e estereotípias. Segundo o estudo, são necessárias pesquisas que envolvam crianças com autismo severo e grupo controle, para comprovar tal hipótese observada nesse estudo específico, isto é, de que a Musicoterapia Improvisacional Musicocentrada é uma abordagem efetiva para o tratamento musicoterapêutico de crianças com TEA, independente do grau de severidade do transtorno. Embora neste estudo não haja uma intenção clara de interface para aplicações na Educação Musical, é possível entender as implicações que tal estudo tem para as epistemes pedagógico-musicais pois o estudo revela ganhos tanto terapêuticos quanto no desenvolvimento musical.

Fazendo uma relação entre a tese de Freire (2019) e a dissertação de Figueiredo (2016), ambos trabalhos se conectam pela temática da improvisação. Porém, a segunda autora não estendeu sua pesquisa ao âmbito da severidade do autismo, isto é, não fez uma discriminação de resultados relacionando os impactos da pedagogia improvisacional com os níveis de suporte do autismo segundo o DSM-5.

As consequências do uso indiscriminado da música para atividades de escuta e percepção musical

Sobre a discussão em relação às dificuldades relativas à aceitação e ao interesse nas aulas de música, podemos alertar sobre os efeitos negativos da música nas pessoas e em especial, nas crianças com autismo. Em Gattino (2015), há uma revisão de literatura que discute os "possíveis riscos oferecidos pela música com o objetivo de conscientizar os profissionais que a utilizam como forma de intervenção a respeito das suas consequências iatrogênicas⁴⁴."

É provável que no caso do aluno apresentado na seção anterior por P2, quando ele citou dos pais não aceitarem que o filho participasse das aulas de música na escola, podemos supor que esse indivíduo possa ter tido uma certa quantidade de experiências negativas com a música e sua escuta passiva, gerando a crença de que toda experiência musical resulte em efeitos negativos psicofísicos⁴⁵ no filho. Pelo que percebemos sobre o texto de Gattino (2015), não podemos invalidar essa preocupação.

⁴⁴ A iatrogenia consiste em um estado de doença, efeitos adversos ou alterações patológicas causados ou resultantes de um tratamento de saúde correto e realizado dentro do recomendável, que são previsíveis, esperados ou inesperados, controláveis ou não, e algumas vezes inevitáveis. Disponível em: <<https://www.crmpr.org.br>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2023.

⁴⁵ A Psicofísica é a área da ciência que estuda as relações entre as sensações subjetivas e os estímulos físicos e estabelece relações quantitativas entre eles. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Psicof%C3%ADsica>> Acesso em 15 de fevereiro de 2023.

Segundo o autor, os efeitos negativos da música podem ser vislumbrados em seis situações: 1) quando relacionados a momentos difíceis da vida; 2) pela escuta de músicas que não gostamos; 3) a partir dos estados alterados de consciência; 4) quando relacionados a determinadas patologias; 5) partir da exposição de um estímulo musical repetido; 6) quando relacionados a padrões musicais desconhecidos.

Portanto, conclui-se que a idealização da música como uma ferramenta inequívoca para promoção do bem-estar, do equilíbrio emocional, das interações sociais, do desenvolvimento da linguagem ou até na diminuição de estereótipos pode levar o educador musical ou musicoterapeuta a desconsiderar as consequências negativas do uso indiscriminado da música. É preciso ter em mente a relação direta existente entre o processamento sensorial e o resgate ou ativação de emoções, evitando a repetição de contextos que trazem más lembranças, desconforto ou agravamento de comportamentos indesejados (AIRES FILHO, 2020).

Santiago e Louro (2021) fizeram um estudo sobre a percepção musical dos indivíduos sob a lente neurocientífica e alertam sobre o desconhecimento, ainda vigente, dos efeitos da música no cérebro. Eles afirmam que, apesar dos avanços tecnológicos nesse sentido, não é possível garantir com total precisão os processos neurológicos envolvidos na percepção musical. O que já se sabe, a partir de mapeamentos das atividades cerebrais, são as áreas cerebrais que envolvem esses processos (SANTIAGO; LOURO, 2021, p. 8-13). No mesmo artigo, as autoras também alertam sobre o muito que ainda há de se pesquisar sobre o entendimento a respeito das reações emocionais próprias dos indivíduos com TEA.

Pessoas com autismo possuem reações emocionais à música muito semelhantes às pessoas fora do espectro, porém muitos não conseguem refletir, conceituar e diferenciá-las cognitivamente. Além disso, já foi verificado que circuitos neurais usualmente associados com processamento da fala e canções são preservados em pessoas com TEA, embora sejam mais ativados na escuta de canções do que na fala (p. 14).

Quanto a essas discussões deste subtópico nesta seção e o porquê de tal temática ter sido levantada pelos professores no grupo focal, justamente quando tocamos no assunto sobre os níveis de severidade do autismo, constatou-se a existência de preocupações quanto à interpretação das reações emocionais dos alunos, pois a maioria deles não verbaliza oralmente suas demandas, e muitas vezes há muita confusão sobre o que o professor de música pode ou não fazer em sala de aula. Por isso, podemos supor o quão importante é que o professor haja conjuntamente ao profissional de apoio (AEE), para descobrir qual repertório de sons e suas propriedades são positivas e quais são negativas, além disso, descobrir como diminuir comportamentos repulsivos à música de maneira gradativa.

Benefícios Extramusicais da Educação Musical

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), todo aluno deve receber uma educação integral, porém entende-se que mesmo os processos pedagógicos ultrapassando aspectos cognitivos e intelectuais, atingindo dimensões física, afetiva e socioemocional, social e cultural, ainda assim, não se abrangem outros processos, senão os pedagógicos. Não são abarcados aspectos atingidos em processos terapêuticos, como por exemplo, para promoção de saúde mental ou reabilitação motora. Não se quer dizer com isso, que indiretamente, o educador musical, não conquiste resultados nestas áreas, porém ele não terá os instrumentos terapêuticos (testes, modelos de relatórios e avaliações) para medição destes resultados. No entanto ele terá Relatórios de Desenvolvimento pedagógico como o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) e as Notas/Conceitos mensais, resultantes das atividades avaliativas e culminâncias (apresentações musicais).

A concepção de Educação Integral reconhece que o desenvolvimento pleno de um indivíduo só é possível quando se observam suas diferentes dimensões formativas. Além dos aspectos cognitivo e intelectual, os processos pedagógicos devem também articular as dimensões física, afetiva e socioemocional, social e cultural (BRASIL, 2017).

As pesquisas sobre os benefícios extramusicais na Educação Musical em ambientes inclusivos têm crescido nos últimos 10 anos e podemos pontuar algumas áreas investigadas e suas respectivas referências teóricas: quanto ao desenvolvimento da interação social (CUNHA, 2020; FIGUEIREDO, 2020); da comunicação social (FOSCHIERA, 2020; OLIVEIRA, 2020); do processamento sensorial auditivo, isto é, a melhora em relação à tolerância a sons e ruídos (SENRA, 2018); psicomotor (LOURO, 2017).

Sobretudo é importante salientar que quanto maior a severidade do autismo maiores são as crenças de capacitismo sobre o indivíduo, devido ao agravamento das limitações e do nível de suporte do qual ele necessita. Crenças como: “este aluno não pode aprender música” ou “no caso dele as aulas de música são apenas para fins terapêuticos”. Porém é possível perceber, a partir de algumas pesquisas com amostras pequenas, em ambientes inclusivos, benefícios musicais e extramusicais em indivíduos com TEA, nas mesmas proporções que alunos neuro típicos (OLIVEIRA, 2020, p. 86; BATISTA, 2021).

(...) Há casos cuja severidade luta contra a nossa esperança e capacidade. Mas, ainda assim, o trabalho poderá suscitar ganhos, e todo ganho será sempre um progresso. Não acreditamos em educação inócua, infértil. Acreditamos em uma educação realista, não conformada, ousada e possível. (CUNHA, 2015b, p. 21 *apud* CREPALDI; BAUMER, 2018).

6 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TEMAS NORTEADORES

Apesar de terem sido apresentados 13 temas norteadores (APÊNDICE C), apenas 2 foram abordados diretamente pelo grupo focal, isto é, a 1 e a 12. Além disso, devo salientar que neste trabalho foram selecionados apenas quatro das sete horas de encontro, devido ao limitado tempo do mestrado, dois anos, destinado à análise e interpretação dos dados coletados (gravações dos encontros).

Após análise do APÊNDICE C que contém os temas norteadores do grupo focal, podemos perceber que algumas perguntas acabaram sendo discutidas indiretamente. Por exemplo, os temas ramificados da pergunta 1 puderam abarcar as discussões a respeito da influência da filosofia da escola sobre a conduta inclusiva do professor (pergunta 3), dos atributos necessários para a efetividade da inclusão em sala de aula (pergunta 4), o que os professores julgam importante para se chegar à inclusão (pergunta 9). Em relação à pergunta 12, por meio das experiências trazidas envolvendo crianças nos espectros de maiores severidades do autismo, percebemos que o compartilhamento de experiências e escolhas de condutas de intervenção pedagógica, bem como pontos de vista sobre os modos de regência, puderam promover soluções coletivas a partir dos diferentes olhares dos professores participantes (pergunta 11). Além disso, puderam trazer, indiretamente, suas formas de afirmar suas identidades como educadores musicais da educação básica dentro de seus contextos singulares (pergunta 6), e como eles buscaram ao longo dos anos, tornar suas práticas mais inclusivas (pergunta 10). Além disso, é possível observar que as discussões não abordadas no terceiro artigo, isto é, as 5, 7, 8 e 13, podem ser encontradas em alguns textos do primeiro artigo.

Com relação à pergunta 5, sobre o quanto já foi avançado em inclusão em sala de aula, é importante que façamos uma reflexão sobre o que se julga imprescindível, do ponto de vista dos próprios professores, para que a inclusão exista em sala de aula. Do ponto de vista dos professores, percebemos que, por exemplo, o conhecimento sobre o diagnóstico, os assistentes do Atendimento Educacional Especializado, a parceria entre a escola e a família, estão entre alguns dos principais critérios. Podemos observar que não existem trabalhos muito recentes sobre a quão inclusiva tem sido a atuação dos professores de música na Educação Básica, sendo Barros (2020) o mais atual segundo o levantamento do primeiro artigo, o que impossibilita ter um panorama atualizado sobre a Educação Musical Inclusiva no país. Porém, a partir destes achados, podemos mensurar a importância da música para Educação Básica inclusiva como um todo e quais ações e estratégias tornam as ações pedagógico-musicais mais inclusivas em se tratando crianças com TEA.

Quanto à pergunta de número 7, podemos perceber que ao se referir ao fato de retirar dos “corredores” o diálogo entre educadores musicais e escola, tem-se a intenção de tornar a voz do professor de música mais valorizada dentro da Educação Básica. Alguns trabalhos trazem à reflexão a maneira como os gestores escolares interpretam e valorizam o ensino de arte/música na escola, e a construção da identidade destes ensinamentos para os múltiplos contextos exclusivos. Num levantamento bibliográfico de Rodrigues (2022), alguns trabalhos nele mencionados podem ser encontrados neste sentido como o de Cunha (2020, *apud* RODRIGUES, 2022) que propõe a busca por significados e sentidos para o ensino de artes inclusivo no Ensino Fundamental (séries iniciais) e o de Fernandes (2016, *apud* RODRIGUES, 2022) que sugere a utilização da música como apoio a outras disciplinas (no caso a de Ciências) para a inclusão de alunos com TEA. Não há muitos trabalhos que tratem desse assunto diretamente, mas podemos supor que essa discussão esteja, de maneira indireta, em quase todos os trabalhos sobre inclusão, na medida em que os temas emergentes sobre a área acabam por propor o estreitamento da relação entre os educadores musicais e a comunidade escolar para efetividade da inclusão. Enfim, podemos ressaltar como importante aliado do discurso do professor nesses diálogos com a gestão escola, o aporte teórico em relação da validação do ensino de música na escola como imprescindível aliado da inclusão escolar de crianças com TEA (BARROS, 2021; SANTOS, 2021; PONCE; PONDE, 2018) .

A questão 8 é indiretamente ligada ao tema da formação profissional do professor inclusivo ou à tentativa de sanar as deficiências da formação musical acadêmica em seu âmbito inclusivo. Durante o grupo focal os professores demonstraram insatisfação em torno deste déficit em suas formações, e de acordo com a experiência profissional e de estágio, como no exemplo do participante 4 que estagiou durante a sua graduação em Centro de Musicalização Infantil (CMI), que lhe garantiu maior respaldo teórico em relação às práticas pedagógico-musicais com crianças com deficiência. Porém ao analisar os recentes trabalhos sobre o panorama da formação acadêmica em música e suas relações com o ensino inclusivo, deduzimos que essa realidade não esteja presente na maioria das licenciaturas do país (PENDEZA, DANIELE, 2018a, b; PENDEZA, DANIELE PINCOLINI, 2018; PENDEZA, DANIELE PINCOLINI; DALLABRIDA, 2018; SCHAMBECK, 2017a, b; TRINDADE, 2014; WILLE; CASTRO; MIRANDA, 2018). Existem inúmeros aportes teóricos nos últimos anos sobre as práticas de ensino de música na sala de aula inclusiva, e estes se encontram expostos discriminadamente na seção anterior deste trabalho. Porém não há trabalhos sobre como os professores têm conquistado estes aportes teóricos. Não se sabe, portanto, se os professores buscam esses aportes pesquisando sobre o assunto na internet, perguntando a

outros profissionais na escola, ou simplesmente não buscam. Tendo em vista esta lacuna, julgam-se necessárias pesquisas sobre o assunto.

Por fim, a questão de número 13, nos faz refletir que embora saibamos da existência de escalas e protocolos de desenvolvimento musical de crianças com TEA como: a Escala DEMUCA (FREIRE, 2019) e o Protocolo POCCTEA/Pares (NASCIMENTO *et al.*, 2015), ainda não se sabe sobre a utilização dessas escalas em ambientes inclusivos de música como a Educação Básica. Ainda não há um estudo para determinar ao certo a prevalência ou não prevalência do uso destas escalas por professores de música em escolas regulares no território nacional. O que se sabe é que em Brasil (2017) foi proposto a utilização de um currículo comum a todos os professores de música da educação básica, estabelecendo objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhados nas atividades planejadas para as aulas de música. Para a avaliação do desenvolvimento de crianças com deficiência são elencadas as habilidades de acordo com a faixa etária e o desenvolvimento dos alunos. Planos Individuais dos Alunos (PDI) juntamente com relatórios, conceitos ou notas (pontos) avaliativas são elaborados e enviados em cada etapa (trimestre ou bimestre) para os pais e/ou responsáveis dos alunos (PONCIANO, 2022).

No quadro abaixo encontram-se algumas indicações de referências para aprofundarmos ainda mais as discussões a respeito de cada um dos temas norteadores representados nas questões de 1 a 13:

Quadro 7: Questionário do Grupo Focal (Temas Norteadores) X Referências Bibliográficas relacionadas

Questionário do Grupo focal (APÊNDICE C)	Referências Bibliográficas relacionadas
1. Qual a importância do laudo do aluno(a) de inclusão para os professores de música na sala de aula?	(FAGUNDES; MELO, 2021; PENDEZA, 2018)
2. Como os próprios alunos podem colaborar para um ambiente de inclusão?	(NASCIMENTO <i>et al.</i> , 2015, NASCIMENTO, 2013)
3. Como a filosofia da escola pode interferir nas escolhas atitudinais do professor de música em um ambiente inclusivo?	(AMMIRATI; 2020; BARROS, 2021; SOUZA; SAMPAIO, 2019)
4. O que é necessário para que a inclusão de autistas realmente deva acontecer, do	(LOURO; 2014)

ponto de vista da escola, da metodologia pessoal de ensino, da postura pessoal do professor e da postura da comunidade escolar?	
5. O que já foi avançado, e o que ainda está por ser alcançado em inclusão em sala de aula?	(BARROS, 2021; MEDINA; LANG, 2018; LANG, 2018; PENDEZA; DALLABRIDA, 2018)
6. Como podemos afirmar a identidade do professor de música na escola?	(SOUZA; SAMPAIO, 2019)
7. Como tirar dos corredores o "diálogo" do professor de música com a gestão e o corpo docente da escola?	(BARROS, 2021; PONCE; PONDE, 2018; RODRIGUES, 2022; SANTOS; SAMPAIO, 2021)
8. Como e onde os professores buscam fundamentar teoricamente suas práticas em sala de aula?	(PENDEZA, 2018a, b; SCHAMBECK, 2017a, b; TRINDADE, 2014; WILLE; CASTRO; MIRANDA, 2018)
9. O que os professores julgam importante para se ter um ambiente inclusivo?	(RANGEL, 2014)
10. Como os professores buscaram, ao longo dos anos, tornar suas práticas mais inclusivas?	(SCHAMBECK, 2017a)
11. Quais foram as experiências mais difíceis dos professores? Após as respostas individuais serem expostas, promover soluções coletivas a partir do olhar dos outros professores.	Pergunta restrita ao contexto do grupo focal.
12. Como os professores lidam com alunos com autismo severo, considerando aspectos que podem ser contrastantes para o que consideramos como ensino de música: dificuldade na comunicação verbal, no contato socioafetivo, na hipersensibilidade auditiva e estereotípias comportamentais?	(CUNHA; MENDES, 2021; DELAZARO, 2018, p. 54-58; PENDEZA; DALLABRIDA, 2018, p. 127; MEDINA; LANG, 2018; SANTOS; SAMPAIO, 2021; SANTOS; 2018; WILLE; BARROS; 2019)

13. Como você avalia o aprendizado de um aluno autista em sala de aula? O que deve ser considerado como desenvolvimento de um aluno autista na aula de música?	(NASCIMENTO <i>et al.</i> , 2015; FREIRE <i>et al.</i> , 2019; OLIVEIRA, 2015a, b)
--	--

Fonte: Autor (2023)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre professores de música para troca de experiências em sala de aula pôde contribuir para indagarmos sobre temas de bastante relevância no que diz respeito à inclusão de crianças com TEA no ensino de música de escolas regulares. Porém, essa prática não é comum a nós professores inseridos na Educação Básica, pelo fato de muitas vezes não encontrarmos num mesmo ambiente, outros profissionais da mesma área.

Os temas apontados neste grupo focal revelaram-se ser de bastante importância para a amostra deste recorte (grupo de quatro pessoas). Podemos prever que muitas destas indagações coincidem com as de inúmeros profissionais da área de Educação Musical escolar. A propósito, também é possível considerar que muitos dos problemas enfrentados em sala de aula podem ser comuns a outros contextos da Educação Musical Inclusiva.

Mesmo após 10 anos da Lei Berenice Piana, a formação pouco inclusiva nos cursos de Licenciatura em Música pode ser demonstrada nas interpelações da pequena amostra aqui observada. Os quatro professores revelaram ter essa lacuna em suas formações acadêmicas. A capacitação inclusiva formal, isto é, uma formação profissional continuada feita em uma instituição de ensino superior, num programa de pós-graduação, por exemplo, também não foi uma realidade apresentada por todos os participantes, se limitando apenas ao participante 2. Não obstante, percebeu-se que nos quatro casos o aprendizado na prática e a troca de experiências com outros profissionais revelaram-se os principais aliados na construção da práxis inclusiva.

Em relação a metodologias de ensino, os quatro participantes, eram bem distintos entre si. P1 e P4 declararam não utilizar nenhum método ativo preferencialmente, e fazer um combinado do que acham mais adequado para cada conteúdo e objetivo. P2 declarou usar a metodologia de Murray Schafer, isto é, ter como pano de fundo de suas metodologias e objetivos, a percepção de paisagens sonoras diversas. P3 declarou usar as teorias e métodos

ativos de Keith Swanwick, isto é, utilizar o Modelo CLASP⁴⁶ para estimular o desenvolvimento musical das crianças, através da vivência com os cinco pilares do modelo (FONTERRADA, 2005).

Podemos relacionar estas abordagens com suas visões e práticas em contextos inclusivos na Educação Básica, porém é impossível saber quais ações ou quais metodologias são melhores para autistas, de uma maneira padronizadora e generalizante. Em todas as ações positivas dos participantes, antes de utilizar uma metodologia ou abordagem, pensou-se primeiramente em romper as barreiras dos comprometimentos na comunicação verbal, na interação social e dos comportamentos repetitivos. Estima-se que, em trabalhos futuros, possamos sistematizar essas ações compartilhadas pelos participantes, por meio de cadernos de atividades ou livros pedagógico-musicais. Dessa forma poderemos influenciar outros profissionais a partir de práticas como: as atividades utilizando arte integrada para equilibrar as tensões causadas pelo desequilíbrio sensorial; estímulo a “gatilhos” mentais na criança ao associar, por exemplo, o movimento de um material concreto (pano) e uma canção (música “Carneirinho, Carneirão”) com a repetição de uma palavra (chuva). Obviamente, o modo empírico, como levantado pelo próprio P4, isto é, o da experimentação prática, somado à reflexão sobre a prática e a intervenção pedagógica de um coordenador, tornam cada vez mais refinadas estas propostas de inclusão.

Com relação ao diagnóstico do TEA e suas implicações na Educação Musical na Educação Básica, podemos perceber, a partir da análise das falas dos participantes uma supervalorização do laudo, isto é, a informação da constatação de que a criança está no espectro do autismo, é crucial para uma boa prática pedagógica. Além disso, saber os comprometimentos e limitações para saber o que é possível ser trabalhado em sala de aula, é uma constante entre os voluntários. Porém, ao mesmo tempo, ambos demonstraram um olhar individualizado para todos os alunos, inclusive para os alunos com TEA, e essa ação, acabou por contribuir na identificação das demandas pessoais de cada aluno e suas potencialidades, mesmo nos casos de maior necessidade de suporte e com maiores comprometimentos do autismo.

⁴⁶ O Modelo C(L)A(S)P[3] - Composição, Literatura (*Literary Studies* - Estudos literários), Apreciação, Técnica (*Skills* - Habilidades) e Performance - de Swanwick, propõe uma aprendizagem musical baseada na vivência das suas três formas práticas - composição musical, Apreciação musical e Execução Musical - complementadas ao lado de atividades de "suporte", desenvolvimento técnico e literário-musical. Essa vivência deverá abarcar a música existente e a criada pelos próprios alunos, ao contrário de estar centrada na aprendizagem de conceitos abstratos onde a música é utilizada para exemplificar a música do outro, e o que o professor está ensinando. Em outras palavras, o que se propõe é que o aluno esteja sempre se relacionando com música e não somente com o conhecimento sobre música. Que aprenda música, musicalmente. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Keith_Swanwick>. Acesso em 20 de Janeiro de 2023.

Não podemos negar os benefícios garantidos por Lei às crianças com TEA como o direito à AEE, à Tecnologia Assistiva, à Comunicação Adaptada e o direito à inclusão total. Esses só são possíveis com a presença de um diagnóstico, isto é, um laudo psiquiátrico. Porém é preciso que o professor tenha um olhar acima das limitações trazidas nesse documento médico, procurando entender o sujeito individualmente em suas características que potencializem sua musicalidade e virtudes extramusicais latentes (FAGUNDES; MELO, 2021).

Nas discussões sobre serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de profissional de apoio foi revelado, em uma escala pontual, que nem sempre esse direito é respeitado nas instituições de ensino. Constatou-se, por exemplo, que a presença desses recursos tem aumentado em Contagem, cidade vizinha de Belo Horizonte, em suas escolas públicas municipais, e que o participante da pesquisa se demonstrou satisfeito com esse avanço. Em contrapartida, outros participantes demonstraram-se insatisfeitos com a ausência desses recursos em algumas escolas de Belo Horizonte. Novas discussões e estudos podem ser úteis para aumento de conhecimento e reflexão a esse respeito.

O tema sobre a relação entre os pais dos alunos com TEA e os educadores apareceu diversas vezes durante o grupo focal, revelando-se bastante relevante para os participantes. Embora para muitos essa relação possa ser desafiadora, não se pode ignorar o quão significativo é para a criança quando há uma colaboratividade entre as duas partes.

A formação específica sobre autismo revelou-se crucial na opinião dos participantes, pois ajuda na compreensão e na intervenção com esses alunos em sala de aula. Os textos acerca do tema corroboram com a opinião do grupo nesta pesquisa. Porém salienta-se que o conhecimento deva ir além do diagnóstico, destacando a individualidade da criança e observando suas limitações e potencialidades concomitantemente.

O debate sobre o autismo severo, isto é o nível 3 do espectro revelou abordagens (in)eficazes sobre a intervenção pedagógica e gestão escolar dos educadores nesta amostra. Os aspectos sobre as barreiras impostas pelos comprometimentos nas áreas da comunicação, interação social, contato socioafetivo, sensibilidades sensoriais e sobre as intervenções mal-sucedidas bem como a elaboração de estratégias para vencer as barreiras foram destacados neste trabalho. Porém ainda não há muitos trabalhos a esse respeito, principalmente no tocante à inclusão de crianças com maiores comprometimentos do espectro do autismo na Educação Musical inclusiva.

O fato do tema da capacitação docente a partir da reflexão sobre a própria prática ter se despertado durante a discussão sobre as implicações acerca dos níveis de severidade do

autismo, gera uma hipótese razoável: a carência de conhecimentos específicos sobre a área de Educação Musical em relação aos níveis de severidade do TEA impacta negativamente na atuação inclusiva de educadores musicais e indiretamente na busca alternativa de uma formação informal para suprir tal deficiência. Nesse mesmo sentido podemos traçar algumas questões como: Como os educadores musicais, mesmo em meio à lacuna do desconhecimento, conseguem se munir de estratégias para alcançar esses alunos em suas intervenções pedagógicas? O que pode explicar o sucesso das interações bilaterais entre professor e aluno, aluno e pares, professor, aluno e pares mesmo com a presença dos comprometimentos desses alunos nas áreas da comunicação e interação sociais, e nas sensibilidades sensoriais? Como fornecer aos professores aparatos para planejar e gerir melhor suas aulas para promover essas interações?

Observou-se nas discussões que algumas crianças em níveis mais severos do transtorno têm preferência por atividades em que elas sejam (co) autoras do produto musical. Podem ser encontrados trabalhos que corroborem com esse dado. Porém podemos perceber que embora existam trabalhos na área, ainda são escassos os ligados à severidade do espectro do autismo, sendo necessária a leitura de textos oriundos de outras áreas correlacionadas como Musicoterapia e Psicologia.

Um dado importante foi trazido pelos próprios professores e corroborado nas discussões teóricas em relação aos efeitos psicofísicos da música e o caráter iatrogênico relacionado ao uso indiscriminado da música em sala de aula. É importante que os professores de música tomem bastante cuidado a este respeito buscando se informar sobre os contextos musicais dos alunos com autismo gerindo de forma adaptativa e consciente suas aulas para não suscitar comportamentos repulsivos à música.

Em relação aos ganhos extramusicais da música para o indivíduo, é importante entender que embora a Educação Musical não os tenha como objetivos primários, eles fazem parte da Educação Integral garantida por lei à todos os alunos. Porém vale salientar que quanto maior a severidade do autismo maiores são as crenças de capacitismo sobre o indivíduo e, portanto, é função do professor de música não limitar os objetivos da escolarização dessas crianças à objetivos terapêuticos. Essas crianças, mesmo com maiores comprometimentos, podem e devem aprender música dentro de suas limitações e potencialidades.

Faz-se necessário atentar sobre o fato de que alguns trabalhos defendem que a música e seu ensino na Educação Básica, podem ser fortes aliados na inclusão de crianças autistas.

Essa defesa ajuda a reafirmar a identidade do professor de música no espaço escolar, tornando o papel do professor de música fundamental para a inclusão escolar.

Nem todos os temas mensurados nos eixos temáticos introdutórios foram abordados, tão pouco todo o material coletado (vídeos dos encontros) foi explorado, portanto denota-se, assim, a incompletude deste estudo. O curto tempo de dois anos estipulado para esta pesquisa, bem como a indisponibilidade de voluntários para participar dela, são as causas do não cumprimento integral de uma das etapas pré-estabelecidas, isto é, da análise dos dados de todos os sete encontros. No entanto, o conteúdo analisado de apenas quatro dos encontros demonstrou-se muito consistente e de provável interesse de quem busca sobre o assunto, isto é, professores de música da educação básica, professores de música em outros contextos e os demais interessados.

Admite-se que estratégias como entrevistas semiestruturadas em forma de questionários registrados por escrito para os voluntários que não conseguiram participar ou a realização das reuniões do grupo focal em outro período do ano, no primeiro semestre, por exemplo, poderia trazer melhores resultados em relação à disponibilidade dos voluntários para a realização da pesquisa e assim reduzir a inadimplência e aumentar o número de participantes.

8 REFERÊNCIAS

AIRES FILHO, S. A. D. A. **EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil**. Dissertação - João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba (Centro de Comunicação, Turismo e Artes), set. 2020.

AIRES FILHO, S. A. D. A. **Educação musical e autismo: Um estudo sobre a percepção das mães a respeito do desenvolvimento de seus filhos nas aulas de musicalização**. XXXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Anais...João Pessoa: ANPPOM, 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, AP; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV.:** American psychiatric association Washington, DC, 1994. v. 4.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition Text Revision - DSM-5-TR**. APA, American Psychiatric Association: Washington, DC, USA, 2022.

AMMIRATI, Gabriel de Aguiar. **A investigação do espectro do autismo no âmbito da educação musical**. 2020. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2020.

ARAÚJO, L. M. DE. **Música para todos: o protagonismo musical da família de pessoas com autismo**. Anais do Encontro sobre Música e Inclusão, p. 26–37, 2017.

AVILA, D. C. **A MUSICALIDADE COMUNICATIVA DAS CANÇÕES: UM ESTUDO SOBRE A IDENTIDADE SONORA DE CRIANÇAS COM AUTISMO.** Tese de Doutorado - São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

BARDIN, Laurence. **Content analysis.** São Paulo: Edições, v. 70, n. 279, p. 978–8562938047, 2011.

BARROS, L. M. DE. **As contribuições da educação musical para a inclusão de estudantes com autismo no contexto escolar: uma revisão integrativa.** Dissertação - Pelotas: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS Faculdade de Educação, 2021.

BATISTA, A. D. P. A. **Análise da Educação Musical como recurso de inclusão social presente no programa Violino em Grupo em Belém do Pará.** Tese de Doutorado - Belém: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. 397 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acessado em 20, jan. 2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jan. 2023.

_____. **Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, p. 2–2, 2012.

_____. **Nota técnica 24, de 21 de março de 2013. Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Assunto: Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei no. 12.764/2012. Brasília-DF: 2013 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 04 de abr. de 2022

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> >. Acesso em: 22 jan. 2023.

_____. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTA), e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm >. Acesso em: 25 jan. 2023.

CARVALHO, G. M. M. DE; MELO, M. DE F. V. DE. **Ecolalia e música: a linguagem no autismo.** Revista do GEL, v. 15, n. 1, p. 63-84, 2018.

CREPALDI, J.; BAUMER, É. R. **Inclusão do autista na educação infantil.** Revista Saberes Pedagógicos, v. 3, n. 1, p. 68-86, 2018.

CUNHA, R. V. **Interação social de um estudante com Transtorno do Espectro Autista na oficina de musicalização da Unicamp: um relato de experiência.** XII Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical. Anais...ABEM, nov. 2020.

CUNHA, Roger Vieira; MENDES, Adriana do Nascimento Araújo. **Educação musical para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): proposta de atividade musical com o auxílio de Tecnologia Assistiva.** XXV Congresso Nacional da Abem. Anais...2021.

DELAZARO, Caroline Blumer. **A educação musical aliada à clínica psicomotora e as construções simbólicas no trabalho com pessoas com transtorno do espectro autista (TEA).** 2018. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS INSTITUTO DE ARTES, 2018. Disponível em: <<https://orcid.org/0000-0002-1434-5638>>. Acesso em 20 de Janeiro de 2023.

FAGUNDES, Flávia Maiara Lima; MELO, Danielly Cabral de Oliveira. **Reflexões sobre educação musical, inclusão e anticapacitismo: a experiência no Projeto de Extensão Expressão Musical.** In: XXV CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2021.

FIGUEIREDO, C. F. **A aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação.** Dissertação - Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.

FIGUEIREDO, C. F. **A interação musical e social em ambiente digital de aprendizagem: o adolescente com autismo e o miror-impro.** Tese de Doutorado - CURITIBA: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2020.

FIGUEIREDO, C. F.; LÜDERS, V. **Práticas pedagógicas e musicais com estudantes com transtorno do espectro do autismo.** XVII Encontro Regional Sul da ABEM. Anais...2016.

FOSCHIERA, D. **Autistas, desenvolvendo habilidades comunicativas e m crianças.** Trabalho de Conclusão de Curso - Caçador: UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE, 2020.

FREIRE, M. H. **Estudos de musicoterapia improvisacional musicocentrada e desenvolvimento musical de crianças com autismo.** Tese de Doutorado - Belo Horizonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2019.

FREIRE, Marina et al. **Validação da Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo (DEMUCA): análise semântica, interexaminadores, consistência interna e confiabilidade externa.** OPUS, v. 25, n. 3, p. 158–187, 2019.

GATTINO, G. S. **Algumas considerações sobre os efeitos negativos da música.** Revista Música Hodie, v. 15, n. 2, p. 61-72, 2015.

LANG, Andréia. **Educação Musical e Deficiências: A Inclusão no Ensino Regular numa Escola de Pelotas-RS.** In: XVIII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, set. 2018, Santa Maria. Anais... Santa Maria: ABEM, set. 2018.

LOZANO, Daniele; PRADO, Isabelli Tesser; JUNGO, Brisa Gama. **A inclusão sob a ótica do censo da educação básica: Uma análise dialética com as leis.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 0825-0843, 1 mar. 2022.

LOURO, Viviane dos Santos. **Ações pedagógicas para inclusão de aluno com transtorno do espectro autista numa escola de música de São Paulo: relato de caso.** Revista Educação, Artes e Inclusão, v. 10, n. 2, p. 138–157, 2014.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação Musical Inclusiva: Desafios e Reflexões.** In: Helena Lopes da Silva; Antônio Baêta Zille (Org.). . Música e Educação: Série Diálogos com o Som. Barbacena: EdUEMG, 2015. v. 2. p. 33-50.

LOURO, V. dos S. **A educação musical unida à psicomotricidade como ferramenta para o neurodesenvolvimento de pessoas com transtorno do espectro autista.** Tese de Doutorado - São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2017.

LOURO, V. **Ensino musical e autismo: relato de uma experiência a partir de uma pesquisa de doutorado em neurociências.** Per Musi, v. 2021, n. 41, 2021.

KRUEGER, Richard A. **Focus groups: A practical guide for applied research.** Sage publications, 2014.

MEDEIROS, R. J. DE C. **A comunicação alternativa na educação musical e o transtorno do espectro autista: uma abordagem quantitativa e qualitativa na perspectiva interdisciplinar.** Dissertação de Mestrado - São Paulo: UNIVERSIDADE SANTO AMARO, 2018.

MEDINA, Luana; LANG, Andréia Cristina de Souza. **Inclusão de um aluno autista em aulas de música numa escola do ensino básico da cidade de Pelotas-RS.** In: XVIII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, set. 2018, Santa Maria. Anais... Santa Maria: ABEM, set. 2018. p. 1–14.

MENEZES, A. A. Q. **Música e autismo: experiências de desenvolvimento e aprendizagem na escola municipal cidade da música no município de Uberlândia-MG.** Dissertação - Uberlândia: Universidade de Uberaba, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde, v. 9, 2010.

NASCIMENTO, Paulyane Silva do. **Comportamentos de crianças com transtorno do espectro autista com pares nos contextos de educação musical e recreio escolar.** Dissertação - Pará: Universidade Federal do Pará, 2013.

NASCIMENTO, Paulyane Silva Do et al. **Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 21, p. 93–110, mar. 2015.

OLIVEIRA, G. D. C. **Relações entre a educação musical especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas.** Tese de Doutorado - Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

OLIVEIRA, Gláucia Freire de. **Avaliação do aprendizado musical de crianças com transtorno do espectro do autismo em aulas de percussão.** Dissertação de Mestrado – Pará: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2015a.

OLIVEIRA, GLEISSON DO CARMO. **Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório.** Dissertação de Mestrado-Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015b.

PENDEZA, D. P. **Autismo e educação musical: uma proposta de formação de professores.** Dissertação - SANTA MARIA: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018a.

PENDEZA, Daniele. **Educação musical e autismo: desdobramentos de uma proposta de formação de professores.** In: XVIII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, set. 2018b, Santa Maria. Anais... Santa Maria: Abem, set. 2018b.

PENDEZA, D. P.; DALLABRIDA, I. C. **Relações entre Educação Musical e Transtorno do Espectro Autista no cenário brasileiro.** Revista Educação, Artes e Inclusão, v. 14, n. 3, p. 111-133, 2018.

PONCE, Audrey Regina; PONDE, Marjorie Cristina. **A Música como Estratégia de Aprendizagem na Sala de Recursos Multifuncionais.** Augusto Guzzo Revista Acadêmica, v. 1, n. 21, p. 245–266, 2018.

PONCIANO, Luhany Erleide. **As políticas de inclusão escolar da rede pública estadual de educação básica, na cidade de Uberlândia-MG (2020/2022)-o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como instrumento da escola.** Dissertação de Mestrado – Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

QUEIROZ, I. C. S. **O autismo: aspectos gerais e um breve relato de experiência.** XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical. Anais...2013.

RANGEL, Mayara. **Música e Inclusão: Desvelando Experiências Docentes em Escolas de Ensino Regular.** In: IX ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, out. 2014b, Vitória/ES. Anais... Vitória/ES: ABEM, out. 2014. RODRIGUES, Jessica Sohn. **A música na educação escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA).** 2022. 61p. f. Florianópolis, SC., 2022.

SAMPAIO, R. T. et al. **A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo... Per Musi.** Belo Horizonte, n.32, 2015, p.137-170.

SANTIAGO, M.; LOURO, V. DOS S. **Música, Neurociências e Autismo: levantamento dos artigos nacionais e internacionais em 4 bancos de dados.** Revista Música, v. 21, n. 2, p. 1-30, dez. 2021.

SANTOS, C. E. C. DOS. **A música como ferramenta de desenvolvimento para crianças autistas: um estudo na interface da musicoterapia com a educação musical à luz dos conceitos de Vigotski.** Tese de Doutorado - Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, J. S. DOS et al. **Autismo e música: relato de experiência de graduandos sobre a prática da educação musical para estudantes com autismo.** ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, v. 1, 2018.

SANTOS, Thiago Amaral; SAMPAIO, Renato Tocantins. **Uma Cantata de Natal Diferente: Relato de experiência com um aluno autista num contexto de aula de música na escola regular.** XXV Congresso Nacional da ABEM. Anais...2021.

SENRA, M. de S. **A relação da música e do processamento sensorial na percepção musical de crianças com transtorno do espectro autista: estudo de caso aplicado em intervenção terapêutica e educacional com base no modelo DIR/Floortime.** Dissertação - Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Isabel Soares; VELOSO, Ana Luísa; KEATING, José Bernardo. **Considerações teóricas e metodológicas.** Revista Lusófona de Educação, 2014.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer.** Pesquisa e Debate em Educação, v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020.

SOUZA, Leticia Caroline; SAMPAIO, Renato Tocantins. **A educação musical inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura.** Revista Olhares - UNIFESP, v. 7, n. 2, p. 113–128, ago. 2019.

SOUZA, M. B. et al. **Da vibração ao encontro com o outro: psicanálise, música e autismo.** Estilos da Clínica, v. 22, n. 2, p. 299-318, 2017.

SCHAMBECK, Regina Finck. **Formação no contexto inclusivo: relatos de processos de pesquisa na iniciação à docência em música.** In: ANAIS DO XXIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. MANAUS, 2017a. p. 15–15.

SCHAMBECK, Regina Finck. **Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música.** Revista da ABEM, v. 24, n. 36, 2017b.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores. **Direito à educação das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo.** Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, p. 383-388, 2016.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. **Educação musical especial e inclusiva: sua formação nos cursos de Licenciatura em Música no estado da Bahia.** In: Anais do XII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 2014.

VERONEZI, Rafaela Júlia Batista; DAMASCENO, Benito Pereira; FERNANDES, Yvens Barbosa. **Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada.** Revista de Ciências Médicas, v. 14, n. 6, 2005.

WILLE, R. B.; CASTRO, C. B.; MIRANDA, D. **Formação de professores de música: experiências inclusivas.** XVIII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM. Anais...2018.

WILLE, Regiana Blank; BARROS, Luana Medina De. **Estímulo vocal musical de crianças com autismo.** In: XXIX CONGRESSO DA ANPPOM-PELOTAS/RS, 2019.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Penso Editora, 2016.

3 DISCUSSÃO DOS ARTIGOS

3.1 Discussão dos Artigos

Esta dissertação apresentou três artigos independentes. Os três artigos fazem parte de um estudo exploratório envolvendo a tríade Autismo, Educação Musical e Educação Básica.

O primeiro se originou da necessidade de se obter um referencial bibliográfico a partir das conexões entre as três áreas de conhecimento. As contribuições do levantamento bibliográfico do primeiro artigo serviram para atrelar a epistemologia da práxis à epistemologia da pesquisa partindo da minha própria vivência como educador musical e dos temas que foram surgindo, concomitantemente, nos dois últimos artigos.

Ele traz de maneira resumida um mapeamento de assuntos considerados relevantes pelo autor para a prática da Educação Musical Inclusiva no contexto da Educação Básica. Apresenta também, a partir de tabelas com palavras chaves e eixos temáticos, o mapeamento destes artigos por assunto e interseção entre as 3 áreas supracitadas.

O estudo de caso, exposto no segundo artigo, é um exemplo pessoal e individual de como podemos refletir sobre nossas próprias ações a partir de análises comparativas com outros estudos e pesquisas em comum. Estas análises só foram possíveis graças ao levantamento bibliográfico realizado no primeiro artigo.

Nesse artigo foi descrito uma experiência com uma criança no nível 3 do autismo, inserida numa sala de aula, no 2º ano do Ensino Fundamental. A trajetória da criança e sua inserção nas aulas de música é narrada pela perspectiva do autor, seu educador musical na época. A relação do artigo com os conceitos de Musicalidade Comunicativa (MALLOCH; TREVARTHEN, 2009) e a utilização de recursos digitais como Tecnologia Assistiva (TA) são as principais contribuições deste artigo. As discussões sobre a importância da reflexão sobre a própria prática (NÓVOA, 1992) e questões ligadas à colaboratividade intraescolar para promoção de ambientes inclusivos e a formação da identidade do professor de música na Educação Básica.

Além disso, foram relacionados alguns dos textos do primeiro artigo, utilizando como critérios de inclusão para coleta, a proximidade com o contexto do estudo de caso descrito no parágrafo anterior. Essas relações enriqueceram a percepção sobre os fatos e trouxeram novas reflexões sobre a inclusão de autistas em níveis mais severos do transtorno.

O terceiro artigo descreveu os encontros de um grupo focal, formado por quatro professores de música, em quatro reuniões que aconteceram em ambiente virtual síncrono.

As conversas foram pautadas por um questionário prévio de onde emergiram relatos de experiência e discussões teórico-práticas sobre os modos de se fazer e pensar a Educação Musical intraescolar. Embora a experiência individual de cada professor participante seja, assim como no estudo de caso, muito enriquecedora, pode-se perceber o quão rico é a construção coletiva do conhecimento em Educação Musical Inclusiva, a fim de se ter um panorama multidimensional sobre o assunto, mesmo sendo uma pequena amostra como esta. Neste sentido, pode-se dizer que o terceiro artigo é uma extensão do segundo.

Os três artigos dialogam entre si em vários aspectos. Por exemplo, posso citar assuntos compreendidos nos dois últimos artigos e embasados pelo material teórico coletado no primeiro:

- os reflexos da lacuna da formação dos professores, no curso de licenciatura em música, sobre a lida com crianças autistas;
- sobre os modos dos educadores musicais vencerem as barreiras das limitações impostas pelo Espectro do Autismo e seus níveis de severidade;
- sobre maneiras de se reger a turma neste contexto inclusivo;
- sobre a presença de profissionais de atendimento escolar especializado;
- sobre como o professor busca, a partir da reflexão sobre a própria prática, se capacitar nessa área durante sua carreira profissional.

Ao ler este texto, talvez o maior ganho do leitor seja ter, em um único texto, um combinado de assuntos considerados relevantes por profissionais que tem as mesmas indignações e anseios sobre a inclusão de crianças autistas, como um manual. Além disso, unem os principais referenciais teóricos da área nos últimos 10 anos, organizando e classificando-os, no primeiro artigo, utilizando-os para análise de um exemplo prático individual, no segundo e embasando e discutindo teoricamente relatos e ideias pronunciados por outros profissionais, no terceiro artigo.

O texto também demonstrou que o material encontrado disponível online e gratuito, mesmo sendo ele ainda pouco em relação ao que se pode ser pesquisado na área, se pensando em todas as contribuições interdisciplinares imagináveis, já é de grande valia, a qualquer profissional da área, podendo ser ele um importante aliado ao aporte teórico na sala de aula na práxis escolar pedagógico-musical.

Isso torna a auto formação continuada e a auto capacitação prática profissional uma realidade pungente, viável a qualquer pessoa que tenha em mãos um dispositivo móvel ou um computador. Demonstra um intuito neste trabalho, de promover uma forma de pesquisa

inclusiva, fornecendo material gratuito, acessível e de fácil manuseio. Bastaria que instituições de ensino superior se atentassem a essa possibilidade epistêmica e apostassem em propostas de ensino nessa direção.

É certo que não temos ainda todas as fontes necessárias para a formação inclusiva de forma gratuita e online, mas apenas com as fontes colhidas aqui, já seria possível munir profissionais da educação com conhecimento sobre o autismo e a sua inclusão escolar, suficiente para tornar a formação acadêmica em um curso de licenciatura em música muito mais rica nesse sentido. Aguardemos, ansiosamente, que disciplinas de Educação Musical Inclusiva façam parte das grades curriculares para que os Educadores possam se direcionar ao mercado de trabalho com este merecido e necessário suporte.

Sabe-se que a inclusão escolar não é apenas uma responsabilidade das instituições. E por isso, o texto aqui também se preocupa em engajar os profissionais na construção do saber empírico e reflexivo. A práxis escolar não se limita aos muros da instituição formativa. É necessário que o próprio professor de música busque se renovar e se informar sobre o autismo e a inclusão de crianças autistas nas aulas de música escolares, adaptando olhares e flexibilizando práticas.

Os estudos aqui trazidos revelam que a reflexão sobre a prática colabora não apenas com o saber individual, mas também com o coletivo, pois instiga os profissionais a levarem estes temas para discussões com outros colegas da área, levantando o interesse sobre o assunto e promovendo pesquisas e estudos a respeito do tema.

3.2 Conclusões

Ao iniciar este trabalho, introduzi estabelecendo uma relação entre música e autismo. Posso dizer que a música e sua relação com o autismo estão presentes nos 3 artigos. Também é possível salientar que o conceito de música como habilidade inata (dom) e a supervalorização do talento e do virtuosismo técnico-musical, além da sua limitação aos padrões e valores estéticos ocidentais, acabam sendo desprezados e preteridos quando se trata de Educação Musical Inclusiva.

O processo de musicalização deve adotar um conceito de música aberto e abrangente, que abrigue as diversas manifestações sonoras potencialmente disponíveis atualmente: desde as músicas de outras culturas até a que resulta das experimentações do próprio aluno (PENNA, 2015, p. 48).

Também é preciso romper com ideias capacitistas, arraigadas na sociedade e na Educação de um modo geral, como: pessoas deficientes não podem aprender música; a

música tem funções exclusivamente terapêuticas para crianças com deficiência (LOURO; ALONSO; ANDRADE, 2006). A partir do conhecimento sobre as contribuições da música para crianças autistas como estudos sobre os efeitos da música no sujeito, o desenvolvimento integral através da música, sobre as relações de ensino/aprendizagem musical do sujeito, é possível ter um posicionamento mais inclusivo em sala de aula.

Quanto à escolarização das crianças autistas, quando a música é vista na escola exclusivamente para fins terapêuticos, ou para outros fins não pedagógico musicais como atividades mnemônicas, entretenimento, lazer, mostras de talentos e apresentações institucionais, vemos a instituição escolar se contrapondo aos objetivos do educador musical inclusivo relacionados aos desenvolvimentos musicais e extramusicais (comunicação, na habilidade sensório-motora, interação social, funções executivas, teoria da mente).

Infelizmente a realidade do professor de música nas escolas não é uma condição ideal para se alcançarem tais objetivos. Os empecilhos são muitos e podemos listar alguns que merecem destaque como a polivalência do ensino de artes, a carga horária mínima de uma aula semanal (média), a falta de recursos mínimos (sala adequada acusticamente, instrumentos musicais) e a formação docente não inclusiva. Outros fatores foram desvelados nas discussões do grupo focal como a ausência de AEE e a falta de parceria entre escola e família. A partir do conteúdo dos artigos 2 e 3 foi possível perceber que tais barreiras, embora presentes nos relatos dos professores, não foram impedimentos para que os professores buscassem alternativas para incluir os alunos com TEA em suas atividades.

Sabe-se que a Educação Inclusiva ainda está em processo histórico-cultural, social e político. Considerando os 4 estágios, Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão, podemos dizer, de maneira bem positiva, que estamos no caminho entre a Integração e a Inclusão. Porém, principalmente se tratando daqueles indivíduos com maior necessidade de suporte e com maiores comprometimentos e déficits, ainda há uma grande resistência por parte da sociedade diante da inclusão. Não há alternativa a não ser propor mais pesquisas e promover mais conhecimentos a respeito dos benefícios da inclusão até mesmo para esses. A Educação Musical pode e deve caminhar nessa direção.

Entender que o fenômeno de aprendizagem das crianças com TEA se apresenta aliada ao fenômeno da interação com os pares e com o professor, muito além do formato unilateralizado da visão tradicional de educação, onde o professor deve ser ouvido e a ele os alunos devem atenção, pode ser uma iniciativa para vencer as barreiras inferidas pelos comprometimentos das crianças com TEA. Em conformidade, podemos citar Aires Filho

(2020), que compreende que se tivesse essa percepção desde a sua primeira experiência com um aluno com autismo, os resultados poderiam ser muito mais efetivos.

Sem essa percepção, corremos um sério risco de cometer o mesmo erro que cometi no primeiro dia de musicalização com a criança que teve crise com o violão. Se retiramos a interação e enaltecemos a ação exclusiva do professor, o protagonismo autocentrado de fonte de emanção musical, estamos assumindo a responsabilidade de desregular sensorialmente crianças que não conhecemos. Qual o caminho? Oferecer. Convidar. Esperar. Mostrar instrumentos, objetos, tecnologias, e aguardar que a criança possa, por si e no seu tempo, buscar a interação. Se pudermos resumir em uma frase esse processo, seria exatamente a necessidade de promovermos a alteridade nas aulas de musicalização, para que uma relação de confiança se estabeleça, com a finalidade de, mutuamente ou em conjunto, promover a música e, conseqüentemente, a interação humana (p. 48).

Isso nos leva a entender que, muito mais do que preestabelecer rotas pedagógicas, isto é, buscar métodos infalíveis, é olhar para dentro de si. Assim como o autismo tem diferentes espectros, a pedagogia também deve ser espectral, isto é, ter inúmeras possibilidades de intervenção, regência em sala de aula e bases filosóficas. E não deve ser reduzida a suas padronizações, como num diagnóstico (laudo), tendo um caráter adaptável ao ambiente e aos inúmeros contextos trazidos pelos sujeitos, pares da ação pedagógica, e os próprios do ambiente pedagógico, da escola e seus gerenciadores.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Education for all: making it happen**. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 1995, Brimingham. Comunicação...1995, p. 147-155. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x/abstract>. Acesso em: 23 jan. 2023.

AIRES FILHO, Sergio Alexandre de Almeida. **Educação musical e autismo: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil**. set. 2020.

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca Da. **Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16**. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul. 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, AP; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV.**: American psychiatric association Washington, DC, 1994. v. 4.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition Text Revision - DSM-5-TR**. APA, American Psychiatric Association: Washington, DC, USA, 2022.

ARROYO, Margarete. **Mundos musicais locais e educação musical**. *Em Pauta*, v. 13, n. 20, p. 95-95, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. 397 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acessado em 20, jan. 2023.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 de jan. de 2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 jan. 2023.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

_____. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, CNE/CEB 2001**. In: _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. p. 68-79.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**.

_____. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a LDB nº 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. Acesso em: 26 jan. 2023.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos*, Brasília, DF, nov. 2011a.

_____. **Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, p. 2–2, 2012.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 18 jan. 2023.

_____. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6o do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2016.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 22 jan. 2023.

_____. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTA), e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília, MEC. SEMESP, 2020. 124p.

_____. **Decreto nº 10.202, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. 124 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acessado em: 20 jan. 2023.

CAMARGOS JÚNIOR, Walter. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio.** *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio*. 2. ed: Brasil. Ministério da Justiça, 2005.

FREIRE, Marina Horta et al. **Musicoterapia Improvisacional Musicocentrada e Crianças com Autismo: Relações entre Desenvolvimento Musical, Ganhos Terapêuticos e a Teoria da Musicalidade Comunicativa.** *Música Hodie*, v. 21, mar. 2021.

FIGUEIREDO, Camila Fernandes. **A interação musical e social em ambiente digital de aprendizagem: o adolescente com autismo e o miror-impro.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. p. 196 p.-196 p., 2020.

GATTINO, **Gustavo Schulz.** Algumas considerações sobre os efeitos negativos da música. *Revista Música Hodie*, v. 15, n. 2, p. 61-72, 2015a.

GATTINO, **Gustavo Schulz.** **Musicoterapia e Autismo: teoria e prática.** São Paulo: Memnom, 2015b.

GREEN, **Lucy.** Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 28, 2013.

KANNER, **Leo.** **Autistic disturbances of affective contact.** *Nervous child*, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

LOURO, **Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; DE ANDRADE, Alex Ferreira.** **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas.** São José dos Campos, SP: Editora Autor, 2006.

LOURO, **Viviane.** **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência.** São Paulo: Editora Som, 2012.

LOURO, **Viviane dos Santos.** **Ações pedagógicas para inclusão de aluno com transtorno do espectro autista numa escola de música de São Paulo: relato de caso.** *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 10, n. 2, p. 138–157, 2014a.

LOURO, **Viviane dos Santos.** **Jogos musicais, Transtorno do Espectro Autista e Teoria da Mente: um relato de experiência.** *X Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, p. 343–350, 2014b.

LOURO, **Viviane dos Santos.** **A educação musical unida à psicomotricidade como ferramenta para o neurodesenvolvimento de pessoas com transtorno do espectro autista.** Universidade Federal de São Paulo, 2017.

LOURO, **Viviane.** **Ensino musical e autismo: relato de uma experiência a partir de uma pesquisa de doutorado em neurociências.** *Per Musi*, v. 2021, n. 41, 2021.

LOZANO, **Daniele; PRADO, Isabelli Tesser; JUNGO, Brisa Gama.** **A inclusão sob a ótica do censo da educação básica: Uma análise dialética com as leis.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 0825-0843, 1 mar. 2022.

LUBET, **Alex.** **The inclusion of music/the music of inclusion.** *International Journal of Inclusive Education*, 2009. 13, no. 7, p. 727-739.

MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn. **Communicative musicality**. Exploring the basis of human, 2009.

MELLO, Jaqueline Borges. **Fatores que afetam o trabalho dos professores de música na educação básica**. In: *XXIII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM*, 23., 2017. Anais [...]. 2017, Manaus, AM: UFAM, 2017.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. In: NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp.13-33.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. **Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório**. Dissertação de Mestrado - Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

OLIVEIRA, Olga Alves de; SOBREIRA, Silvia. **Componente curricular arte em disputa: embates pela especificidade da música nas políticas curriculares**. *REVISTA DA ABEM*, v. 30, n. 2, 2022.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música**. *Revista da ABEM*, v. 12, n. 10, 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Educação musical como cultura: nuances para interpretar e (re)pensar o ensino de música no século XXI**. *DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, n. 18, 31 maio 2017. Disponível em: <http://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/6524>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SANTOS, Claudia Eboli Corrêa Dos. **A música como ferramenta de desenvolvimento para crianças autistas: um estudo na interface da musicoterapia com a educação musical à luz dos conceitos de Vigotski**. 2018.

SANTIAGO, M. S. **Ensino e inclusão musical de pessoas com transtorno do espectro autista: mapeamento e categorização em pesquisas nacionais**. Trabalho de Conclusão de Curso - Recife: Universidade Federal de Pernambuco, fev. 2018.

SCHAMBECK, Regina Finck. **Formação no contexto inclusivo: relatos de processos de pesquisa na iniciação à docência em música**. 2017a, In: *XXIII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM*, 23., Manaus, AM: UFAM 2017. p. 15.

TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Claudia Gomes. **Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional**. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 45, p. 109-123, 2013.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores. **Direito à educação das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo**. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 383-388, 2016.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre “Problematizando a educação musical inclusiva: Diálogos entre educadores musicais sobre alunos no espectro autista” sob coordenação do Prof. Renato Tocantins Sampaio, da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, com a participação do mestrando Thiago Amaral Santos. Esta pesquisa pretende promover uma reflexão acerca da inclusão de crianças autistas em sala de aula na educação musical inclusiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental e elencar fundamentos e estratégias pedagógicas utilizadas por educadores musicais neste contexto.

Caso você aceite participar desta pesquisa, participará de um grupo focal distribuído em 4 encontros de 2 horas. Os encontros serão no formato on-line através da plataforma Zoom. Os grupos focais serão gravados para posterior transcrição e as gravações serão apagadas a seguir.

A sua participação é muito importante e só acontecerá se você concordar. O local e equipamentos adotados para gravação da entrevista serão informados pela instituição. Tomaremos os devidos cuidados para que a entrevista ocorra sem qualquer tipo de imposição. A entrevista durará aproximadamente duas horas, podendo ser finalizada num tempo menor, conforme o seu desejo.

RISCOS: Incômodos relacionados à entrevista e exposição que possam lhe causar algum tipo de constrangimento. Tentaremos minimizar os riscos, porém, se você se sentir constrangido ou incomodado com alguma pergunta poderá se recusar a responder ou mesmo interromper a entrevista, sem nenhum prejuízo para você.

BENEFÍCIOS: Esta pesquisa não traz benefícios diretos para você. Contudo, a pesquisa pode contribuir para o fortalecimento das políticas públicas em educação.

Pesquisador Responsável (rubrica)

Participante (rubrica)

É importante ressaltar que as informações obtidas com a entrevista são confidenciais e

asseguramos o sigilo sobre a sua identidade e sua participação neste estudo. O conteúdo integral das entrevistas será arquivado no Laboratório de Musicoterapia na Escola de Música da UFMG, durante um período de 5 anos. Como já informado, o seu nome não aparecerá em nenhum momento. E você receberá a transcrição da entrevista que for feita, se for de seu interesse.

Você receberá uma via deste documento com o contato do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas a qualquer momento que desejar.

Caso haja concordância de sua LIVRE E ESPONTÂNEA vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo. A participação na pesquisa é de livre e espontânea vontade. Você não receberá nenhuma retribuição financeira ou de qualquer outro tipo pela sua participação.

Haverá garantia do sigilo e da privacidade dos participantes. Você tem total liberdade para recusar a participação na pesquisa a qualquer momento, bem como de também retirar o consentimento que já tenha sido dado sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Caso surjam quaisquer dúvidas, você poderá contatar o pesquisador Thiago Amaral Santos, ou o pesquisador responsável Professor Renato Sampaio.

Caso tenha alguma dúvida sobre algum aspecto ético desta pesquisa, poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética - COEP da UFMG. Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar, sala 2005 - CEP: 31.270-901 - Belo Horizonte, telefax: 31 3409 4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Quanto aos possíveis riscos da sua participação nesse estudo, eles se limitam ao possível constrangimento, desconforto, emoções negativas (medo, cansaço, estresse...), quebra de sigilo/anonimato, e queda da internet. Você estará livre para interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem que isto lhe prejudique. Todos os seus dados serão armazenados de forma a inviabilizar o acesso de terceiros e garantindo o anonimato e a confidencialidade. As transcrições do grupo focal serão armazenadas no Laboratório de Musicoterapia da UFMG pelo período de 5 anos sob a responsabilidade do professor Renato Tocantins Sampaio e do mestrando Thiago Amaral Santos.

Será garantido que os participantes que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não nesse TCLE e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, terão direito à indenização. A qualquer momento do estudo, você poderá ter contato com o pesquisador Thiago Amaral Santos, pelo telefone (31) 983560624, e-mail: tiagoas@ufmg.br. Caso você venha a ter alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos desta pesquisa,

poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP-UFMG), sendo esse, conforme a Resolução CEPE 3693/2009, um órgão independente e autônomo que tem por finalidade avaliar os aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos, sem conformidade com as determinações da Resolução CNS n 196/96. Caso necessário, os dados de contato do COEP-UFMG são: Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - segundo andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG - Brasil. CEP: 31270. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

Eu, _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF _____ nascido (a) em ____ / ____ / _____, concordo de livre e espontânea vontade participar como voluntário (a) na pesquisa “Problematizando a educação musical inclusiva: Diálogos entre educadores musicais sobre alunos no espectro autista”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma, afirmo aqui minha participação na referida pesquisa acima citada.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável: Prof. Renato Tocantins Sampaio
Contatos do Pesquisador Responsável: E-mail: renatots@musica.ufmg.br

_____, _____ de _____ de _____
(local) (data)

APÊNDICE B

Questionário Sociodemográfico

Parte 1

Você é professor de música em atividade?
Você tem alguma formação específica que o habilite exercer o cargo de professor de música? Qual?
Você atua nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola de educação básica?
Você concorda em participar de um grupo focal sobre inclusão na educação musical em sala de aula?
Você teria disponibilidade de participar de 4 encontros (on-line) de 2 horas? Os horários e dias ainda serão determinados.
Você possui os recursos mínimos para participar de videoconferências on-line?
Você concorda em compartilhar verbalmente sua experiência em educação musical inclusiva nesses encontros?

Parte 2

Nome:
Email:
Idade:
Nacionalidade:
Naturalidade:
Quanto tempo de formado? (0 a 35 anos)
Você possui formação superior na área de educação musical? () Sim () Não
Há quanto tempo você tem sido ou foi professor de música? (0 a 35 anos)
Já atuou em uma sala com alunos de inclusão: () Sim, mas não atuo no momento () Sim, continuo atuando () Nunca.

Em quantas escolas você trabalha: (1 a 5)

Quais segmentos você já trabalhou: (Marque as opções abaixo, se necessário, assinale mais de uma opção.)

Educação Infantil Ensino Fundamental 1 Ensino Fundamental 2

Ensino Médio

Quais segmentos você está trabalhando atualmente:

Educação Infantil Ensino Fundamental 1 Ensino Fundamental 2

Ensino Médio

Você segue alguma abordagem de educação musical específica? Qual?

APÊNDICE C

Temas norteadores para o grupo focal

1. Qual a importância do laudo do aluno(a) de inclusão para os professores de música na sala de aula?
2. Como os próprios alunos podem colaborar para um ambiente de inclusão?
3. Como a filosofia da escola pode interferir nas escolhas atitudinais do professor de música em um ambiente inclusivo?
4. O que é necessário para que a inclusão de autistas realmente deva acontecer, do ponto de vista da escola, da metodologia pessoal de ensino, da postura pessoal do professor e da postura da comunidade escolar?
5. Analisar as respostas a partir do prisma acima e expandir para a pergunta: O que já foi avançado, e o que ainda está por ser alcançado em inclusão em sala de aula?
6. Como podemos afirmar a identidade do professor de música na escola?
7. Como tirar dos corredores o "diálogo" do professor de música com a gestão e o corpo docente da escola?
8. Como e onde os professores buscam fundamentar teoricamente suas práticas em sala de aula?
9. O que os professores julgam importante para se ter um ambiente inclusivo?
10. Como os professores buscaram, ao longo dos anos, tornar suas práticas mais inclusivas?
11. Quais foram as experiências mais difíceis dos professores? Após as respostas individuais serem expostas, promover soluções coletivas a partir do olhar dos outros professores.
12. Como os professores lidam com alunos com autismo severo, considerando aspectos que podem ser contrastantes para o que consideramos como ensino de música: dificuldade na comunicação verbal, no contato socioafetivo, na hipersensibilidade auditiva e estereótipos comportamentais?
13. Como você avalia o aprendizado de um aluno autista em sala de aula? O que deve ser considerado como desenvolvimento de um aluno autista na aula de música?

