

A MÚSICA E O AUTISMO: experiências de desenvolvimento e aprendizagem na Escola Municipal Cidade da Música no município de Uberlândia-MG

Adriana Alves Quintino Menezes¹

RESUMO: Esta pesquisa tem como estudo a música e autismo, com foco em experiências de desenvolvimento e aprendizagem na Escola Municipal Cidade da Música no município de Uberlândia-MG. O objetivo foi proceder a abordagem sobre a educação musical, no que diz respeito a uma forma de aquisição do saber que pode propiciar benefícios à pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, consistente em considerar a relação entre os estímulos musicais promovidos pela educação musical com a possibilidade de desencadeamento de processos educativos em crianças com esse transtorno. A pesquisa, tendo como categoria um estudo de caso, abrangeu uma investigação das possíveis contribuições que as atividades musicais desenvolvidas, na Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia, oferecem ao desenvolvimento dos alunos autistas. A metodologia de investigação, de caráter qualitativo, com orientação descritiva, baseou-se no estudo de caso, mediante observação não participante e entrevistas semiestruturadas. Para atingir os objetivos propostos, utilizou-se como método de pesquisa a “Análise por Triangulação de Métodos”. Com base na literatura da área de educação musical, do Transtorno do Espectro Autista e em dados empíricos coletados, verificou-se que o diálogo musical favorece o aluno autista como elemento sensorial e provoca o cognitivo, bem como traz melhor qualidade de vida. Como referencial teórico, apresentou autores que militam sobre o tema em estudo.

Palavras-Chave: Educação Musical. Processos Educativos. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT: This research focuses on music and autism, focusing on developmental and learning experiences at the Cidade da Música Municipal School in the city of Uberlândia-MG. The objective was to approach music education, with regard to a way of acquiring knowledge that can provide benefits to people with Autistic Spectrum Disorder, consistent with considering the relationship between musical stimuli promoted by music education with possibility of triggering educational processes in children with this disorder. The research, having as a case study category, covered an investigation of the possible contributions that the musical activities developed, in the City School of Music of Uberlândia, offer to the development of autistic students. The qualitative research methodology, with descriptive orientation, was based on the case study, through non-participant observation and semi-structured interviews. To achieve the proposed objectives, the research method was the “Triangulation Analysis of Methods”. Based on the literature on music education, Autistic Spectrum Disorder and collected empirical data, it was found that musical dialogue favors the autistic student as a sensory element and provokes the cognitive, as well as brings better quality of life. As a theoretical framework, it presented authors who militate on the topic under study.

Keywords: Music Education. Educational processes. Autistic Spectrum Disorder.

¹ Adriana Alves Quintino Menezes, Mestranda em Educação pela UNIUBE – Campus Uberlândia

1 INTRODUÇÃO

Pretende-se inserir a música como objeto de apreciação no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), visto que, a versatilidade da música é foco de estudos que comprovam benefícios oriundos dela, dentre eles, a possibilidade de integração nos aspectos afetivos, linguísticos e cognitivos, possibilitando a interação social.

Ao ponderar o valor inestimável da música como fator propulsor de maior qualidade na vida de um educando, soma-se também a possibilidade de descoberta do mundo sob um ângulo agradável, o qual causa bem-estar.

A questão norteadora será: Como uma escola de música pode contribuir para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Portanto, tratará da contribuição da música nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com esse transtorno, partindo da convicção que o desenvolvimento educacional surge de vários fatores que podem produzir o saber e a música encontra seu lugar, sendo mister analisá-la como um recurso poderoso, capaz de influenciar de forma positiva o desenvolvimento da criança autista.

Nossa hipótese é de reconhecer que a música pode exercer uma função inigualável na educação especial, abrindo possibilidades para experiências que envolvem melhor qualidade de vida, potencializando aspectos cognitivos, afetivos e de socialização, sendo estes, alguns pontos de vulnerabilidade encontrados na criança com o Transtorno do Espectro Autista. Assim, em virtude desse pressuposto, acredita-se que a música, talvez, não seja capaz de tratar os sintomas do autismo, mas, por certo, é capaz de trazer inúmeros benefícios.

Torna-se evidente também, a importância da pesquisa quando se depara com os ditames da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), contemplando no artigo 2º, inciso VIII, o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos visando dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao Transtorno do Espectro do Autismo no país, sendo, portanto, um apoio aos interesses do governo.

Por certo, pesquisas com essa essência, podem ser propulsoras de discussões acadêmicas sobre inclusão social e educação musical, despertando novos olhares interdisciplinares.

2 CONTEXTUALIZANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Segundo Silvia Ester Orrú (2012), “Autismo é uma palavra de origem grega (*autós*), que significa *por si mesmo*”, sendo utilizado com a finalidade de denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos. Destacamos que, em 1911, o termo autismo surgiu pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler² enfatizando ser um sintoma da esquizofrenia.

Todavia, os primeiros estudos e pesquisas de crianças que apresentavam comportamentos estranhos e peculiares, foram relatados na década de 40, com o psiquiatra austríaco Léo Kanner, residente nos Estados Unidos. Ele era diretor da ala de Psiquiatria Infantil do hospital universitário da Universidade Americana de *Jonh Hopkins*, local onde realizava seus estudos. No ano de 1943, Kanner publicou um informe: “Alterações autistas do contato afetivo”, descrevendo o caso das onze crianças, por ele estudadas, como um quadro de “autismo extremo, obsessividade, estereotípias³ e ecolalia”⁴.

O autor, em outra obra (2012, p. 18), destaca que, em contrapartida, Kanner não compreendia o distúrbio autístico no grupo das esquizofrenias, como afirmava Bleuler. Entendia, deste o início, que, apesar de o esquizofrênico se isolar do mundo, diferenciava do autista, pois este jamais conseguiu inserir nesse mundo.

Neste contexto, outros pesquisadores foram tendo experiências com pessoas com a síndrome. Paralelamente, quase simultaneamente, Hans Asperger (1906-1980), outro psiquiatra austríaco, escreveu o artigo “Psicopatologia Autística da Infância”, em 1944, descrevendo crianças muito parecidas com as estudadas por Kanner, identificando algumas características relacionadas ao autismo como “dificuldades de comunicação e interação, isolamento, padrão restrito e repetitivo de interesses que não são tão graves a ponto de interferir significativamente no desenvolvimento cognitivo ou na linguagem”. (PADILHA, 2008, p. 3).

Deste então, ocorreram muitos entendimentos e avanços no estudo do autismo como área de pesquisa. Porém, segundo Smith (2008, p. 356), não há de se negar, que houve equívocos nesta caminhada, tais como, o de Bruno Bettelheim (psicólogo) ao considerar que a causa do autismo seria baseada na maneira indiferente das mães interagirem com seus filhos, cunhando o termo “mãe-geladeira”.

² Primeiro a utilizar o termo ‘autismo’ em alusão ao sintoma esquizofrênico da perda de contato com a realidade, entendendo não se tratar de uma doença independente.

³ Repetição de gestos amaneirados, permanência em posições estranhas, que fazem parte de um dos sintomas não essenciais da esquizofrenia.

⁴ Tendência a repetir automaticamente sons ou palavras ouvidas.

Todavia, segundo Klin (2006), as evidências cresceram de forma significativa, já na década de 1960, sob o prisma da etiologia neurodesenvolvimentos do autismo, afastando a hipótese da mãe-geladeira (porém, ainda discutida no leste-europeu e na América Latina). Sem dúvida, de acordo com as neuropsicólogas Andressa Moreira Antunes e Annelise Júlio-Costa (2017) a natureza neurológica e genética para identificar o autismo, foram declinadas por Kanner e Asperger.

Prosseguindo com Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 27) enfatizam que, a publicação do artigo *Diagnosis and definitions of childhood autism* (Diagnóstico e definições do autismo na infância) pelo psicólogo britânico Michael Rutter, na década de 1970, foi um marco histórico relevante na busca das causas do transtorno, “propôs critérios diagnósticos que incluíam déficits sociais e de comunicação não associados a uma deficiência intelectual, comportamentos estereotipados (repetitivos) e um início precoce (antes dos 30 meses de idade)”.

Quando pensamos em pessoas com autismo, precisamos conhecer suas características, suas limitações, com o intuito de compreender a maneira pela qual se relacionam com os outros e como veem o mundo ao seu redor, para então, pensar em uma educação e prática pedagógica que possa colaborar com sua aprendizagem e desenvolvimento.

Orrú (2012, p. 34) destaca que uma criança que não apresenta o TEA tem algumas condutas funcionais no período dos três primeiros anos de vida e se, comparadas a uma criança autista, estas condutas podem até não serem desenvolvidas ou desenvolvidas de uma forma progressiva, quais sejam: a falta de aquisição de regras estabelecidas, surdez aparente, ações antecipadas não praticadas, em geral, a partir do sexto mês (exemplo: sorrir ao ver a mãe se aproximar etc.). Outrossim, ausência de criatividade na exploração dos objetos e dos procedimentos de comunicação, normalmente intencionais, que se desenvolveriam a partir do primeiro ano de vida; comprometimento nas funções simbólicas, como a imitação de gestos e atitudes e o emprego de palavras com o fim de se comunicar e dificilmente atingem seu objetivo interacional, mesmo quando desenvolvidos. Possível manifestação de resistência a mudanças de rotina, modificações no ambiente de seu costume, medo de outras pessoas, objetos ou lugares.

Passando a análise para uma perspectiva neurocientífica, segundo Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 33), entende-se que é impossível separar mente, cérebro e comportamento. Isto posto, tratando-se do Transtorno do Espectro Autista como um dos transtornos do neurodesenvolvimento, possui natureza multifatorial, incluindo fatores genéticos. Neste sentido os autores destacam:

Recentemente, o pesquisador francês Thomas Bourgeron (2016) revisou o conhecimento atual sobre a genética do TEA [...]. Um dos primeiros métodos utilizados para investigar influências genéticas sobre condições específicas foi o de herdabilidade, no qual se investiga a concordância diagnóstica entre gêmeos. A pergunta que se faz é: quando se tem um dos gêmeos com diagnóstico, qual é a probabilidade de o outro ter? Lembre-se de que os gêmeos compartilham uma grande carga genética e, se a chance é alta de ambos terem a mesma condição, isso significa que existe uma base genética para o TEA. (ANTUNES; JÚLIO-COSTA, 2017, p. 35)

Considerando a citação acima, o estudo britânico recente, ou seja, no período de 1975 e 2015, mostra que, após treze estudos com gêmeos, os resultados indicam alta probabilidade de concordância diagnóstica entre gêmeos, sustentando a hipótese de origem genética do Transtorno do Espectro Autista e por outro lado, foi também observado que há influência significativa do ambiente em que estão expostos. O TEA, portanto, é um transtorno multifatorial, mas, os fatores genéticos têm um peso maior quando validados.

Vale mencionar, que o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista é feito independente dos quocientes de inteligência, conforme Smith (2008, p. 359) salienta que “25% da população autista têm pelo menos o nível normal de inteligência. Essa média [...] resultou no uso de termos, por algumas pessoas, “como autismo de baixo funcionamento e autismo de alto funcionamento”. Portanto, as crianças autistas com retardo mental possuem um autismo de baixo funcionamento e aquelas sem retardo mental, referem-se ao autismo de alto funcionamento.

Paralelamente, comunga Volkmar e Wiesner (2019, p. 14):

Com o passar do tempo ficou claro que, de modo geral, muitas crianças com autismo têm deficiência intelectual (QI abaixo de 70). No passado, isso era válido para a maioria dos casos, mas, felizmente, com o diagnóstico precoce e intervenções efetivas, esse número baixou de tal forma que, hoje, é provável que apenas uma minoria dos casos se enquadre nessa categoria. No entanto, o padrão de desempenho no autismo costuma ser diferente daquele observado no retardo mental sem autismo, frequentemente com escores muito discrepantes em várias partes do teste de QI – por exemplo, pontos fortes em habilidades não verbais, mas grande debilidade em tarefas verbais ou mais relacionadas à sociabilidade. Ocasionalmente (talvez 10% das vezes), crianças com autismo têm alguma habilidade incomum, como desenhar, tocar um instrumento, memorizar coisas ou, algumas vezes, calcular os dias da semana para eventos no passado ou no futuro (cálculos de calendário).

Prosseguindo, outro aspecto de extrema importância a ser analisado no Transtorno do Espectro Autista são as características comportamentais. Estas são, geralmente, as primeiras
Cadernos da Fucamp, v.18, n.36, p.13-44/2019

dificuldades detectadas, pois são mais facilmente observadas. Iniciemos pelos comportamentos repetitivos, que servem como critério diagnóstico. Enquadra-se neste contexto, a estereotíпия, como menciona e esclarece Smith (2008, p. 358):

Estas crianças [...] podem ser atraídas a um aspecto específico de um brinquedo. Por exemplo, uma criança com autismo pode se interessar apenas pela rotação da roda de um carro de brinquedo ou pelo girar da corda de impulsão de um brinquedo. Algumas delas podem ter modelos rígidos e estabelecidos de comportamento. Por exemplo, podem juntar seus brinquedos de um modo específico e seguir a mesma rotina todos os dias. Se tais modelos são violados, às vezes ocorre um acesso de raiva para protestar contra a interrupção. Outras crianças, em geral, repetem o mesmo movimento várias vezes. Por exemplo, sacudir frequentemente sua mão em frente a um dos olhos.

Diante disto, a estereotíпия consiste na repetição de movimentos ou também vocalizações inadequadas para a situação. Um tipo de estereotíпия comum em mais da metade dos casos de Transtorno do Espectro Autista é a ecolalia, como mecanismo de repetir ou ecoar o que acabaram de ouvir. Segundo Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 56) existem dois tipos de ecolalia: a imediata, quando ocorre a repetição do que outras pessoas acabaram de falar e a ecolalia tardia, repetição do que outras pessoas falaram há algum tempo⁵.

Em outra vertente, temos ainda, os interesses restritos, os quais são inerentes ao Transtorno do Espectro Autista, apesar de não exclusivos. Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 61) destacam que a preocupação restrita, ou seja, o centro das atenções de interesse podem ser temas, como animais, carros, astronomia ou outros, mais inusitados como tampas de garrafa.

Ainda na mesma linha de padrões repetitivos, encontra-se a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, apesar de não exclusiva do Transtorno do Espectro Autista, enfatizando que:

As formas mais frequentes incluem hipersensibilidade a barulhos contínuos de eletrodomésticos (secador de cabelo, aspirador de pó), toque ou cheiros. Adicionalmente, podemos encontrar hiposensibilidade à dor e ou à temperatura (ficam de agasalho no verão ou camiseta no inverno). As crianças com TEA ainda podem apresentar comportamentos de cheirar ou tocar coisas/pessoas excessivamente, além de mostrar deslumbre por luz em movimento. (ANTUNES; JÚLIO-COSTA, 2017, p. 62).

⁵ A ecolalia em diversas situações é entendida como um mecanismo de comunicação e está presente inclusive no processo típico de aquisição da linguagem, sendo considerada patológica somente quando é contínua e persistente (Sterponi e Shankey, 2014 *apud* Antunes; Júlio-Costa, 2017, p. 57).

Diante de todo o exposto e conforme bem expõe Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 33) vislumbra-se que o Transtorno do Espectro Autista é um transtorno complexo. Outrossim, a linguagem envolve as questões inerentes à maneira de se comunicar. Segundo Orrú (2012, p. 37), o déficit de comunicação no desenvolvimento de pessoas com autismo é uma preocupação constante, em virtude da própria síndrome. Sabe-se que a interação social surge, impulsionando o ser humano a interagir com os demais, ajustando socialmente e participando na comunidade ao qual pertence, por meio da linguagem, bem como a evolução dos sistemas simbólicos de estrutura concreta para outros sistemas abstratos. Orrú (2012, p. 38) destaca que isto ocorre de forma natural no ser humano, todavia, com pessoas autistas esta é uma barreira, pois poucos desenvolvem habilidades verbais.

Smith (2008) relata, de modo significativo, os déficits de comunicação e linguagem nos seguintes termos:

Desde o início da vida, os déficits de habilidades das crianças diagnosticadas com autismo afetam sua aprendizagem e o desenvolvimento das relações sociais. Elas não participam das trocas sociais, o que afeta direta e adversamente a aquisição do uso da comunicação pré-verbal (por exemplo, gestos), bem como a consequente aquisição das habilidades de fala e linguagem (Stone e Yoder, 2001). Muitos costumes culturais são transmitidos de geração para geração via ensinamento implícito que envolve a interação social e a aprendizagem da observação. Ambos os meios de aprendizagem representam áreas de déficits para as crianças com autismo. Muitas instruções na escola estão socialmente mediadas e baseadas na linguagem, outra vez as áreas problemáticas para as crianças com autismo. Assim, os problemas sociais e comunicativos enfrentados pelas crianças com autismo criam uma cascata de obstáculos para a aprendizagem em geral (CARPENTER; PENNINGTON; ROGERS, 2002, *apud* SMITH, 2008, p. 363).

Considera-se em relação ao exposto por Smith, que o desenvolvimento da criança com autismo é afetado de modo abrangente. Mister ressaltar, que os citados problemas de comunicação alcançam não só os autistas de baixo funcionamento como também aqueles de alto funcionamento.

Em virtude das características peculiares do autismo e da complexidade clínica, os indivíduos autistas merecem ser avaliados de forma criteriosa. O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista é clínico e, portanto, tem seu alicerce na observação dos comportamentos do paciente, considerando consensos científicos.

Assim sendo, segundo Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 91), no Brasil, a classificação oficial do autismo é efetivada, tomando-se os critérios do CID-10 (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) da Organização Mundial de Saúde, juntamente Cadernos da Fucamp, v.18, n.36, p.13-44/2019

com os critérios recentes do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais), da *American Psychiatric Association*.

Importante destacar, que houve alteração do critério diagnóstico com o transcurso do tempo. A revisão dos estudos tomou como base, desde os critérios da primeira proposta de Kanner até os critérios do DSM-IV. Como resultado, houve a recente publicação da 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5, APA, 2013), onde adotou-se o termo “Transtorno do Espectro Autista”. A alteração do termo teve como alicerce as evidências clínicas e também experimentais, caracterizando uma proposta diversa do que se acreditava anteriormente - século XX - sobre as causas do TEA, restando incontroverso serem neurobiológicas e a intensidade dos sintomas, considerados como reflexos do ambiente.

Por consequência, até 2013, com a DSM-IV, tínhamos várias espécies de critérios, como citado anteriormente, e hoje, temos a versão cinco. Efetivamente, o CID 10 e o DSM-5 são documentos científicos que revelam um consenso da comunidade dos cientistas.

De acordo com Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 29), é com base na dimensionalidade do transtorno, ou seja, das características cognitivas e psicológicas, que se compreende o emprego da palavra “espectro” na nova nomenclatura do TEA, dando a ideia de *continuum* associada aos transtornos neuropsiquiátricos, ou seja, existe uma variação no grau de severidade. Portanto, o termo “espectro” substituiu todos os termos associados aos sintomas autísticos, salientando uma nomenclatura mais geral. Consoante este entendimento, firma-se nas palavras das neuropsicólogas Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 19):

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um grupo de desordens de origem neurobiológica que possui um impacto considerável na vida do indivíduo. Os sintomas nucleares do TEA referem-se aos comportamentos restritos/repetitivos bem como aos déficits na comunicação social. Além disso, na definição do quadro do TEA, o clínico precisa levar em conta a ocorrência de deficiência intelectual, atraso na linguagem e déficits de coordenação motora fina e sensorial. A caracterização completa de cada indivíduo é de suma importância para o melhor direcionamento das intervenções/estimulações como também para o delineamento de prognóstico. A origem do TEA é multifatorial, o que faz necessário o entendimento do perfil genético-familiar, social e emocional no qual o indivíduo está inserido.

Indubitável, que o diagnóstico de um sujeito com Transtorno do Espectro Autista traz um grande impacto na sua vida bem como de sua família e de todos que o cercam, pois possui níveis de habilidades e características que influenciam sua vida pessoal, profissional e social.

Sob este prisma, é de suma importância a investigação e divulgação do assunto no intuito de buscar intervenções que ajudem a reduzir este impacto.

Isto posto, há dificuldades do indivíduo autista quanto aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Torna-se necessário uma abordagem da educação do autista, ponderando que a educação há de sobressair diante dos fatores biológicos, reconhecendo a possibilidade e capacidade do ser humano de superar-se e transformar o ambiente que o cerca. Sem margem de dúvida, é mister repensar sua educação com base nas relações sociais e linguagem, buscando abordar intervenções pedagógicas.

3 A EDUCAÇÃO MUSICAL: POSSIBILIDADE DE DESENCADEAMENTO DE PROCESSOS EDUCATIVOS EM PESSOAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Como prática pedagógica, afirma Araújo (2015), a música pode ser utilizada como uma ponte que motiva professor e aluno. O educar e o cuidar que direcionam as relações contínuas entre as crianças e educadores, podem ser facilitados por meio da música, pois sabemos que, a música une culturas e gerações, estreita relações interpessoais e abre um leque de oportunidades para o desenvolvimento cognitivo, bem como, auxilia na conquista e aprimoramento do conhecimento, e habilita os alunos para que possam realizar funções motoras e intelectuais, e interagir com o meio. Essa ferramenta de trabalho é um meio facilitador de grande valia para a aprendizagem em geral.

Atualmente, sabe-se que é imprescindível ressignificar a unidade ensino-aprendizagem, uma vez que sem aprendizagem o ensino não se alcança. Para tanto, é necessário que novos projetos pedagógicos sejam planejados, envolvendo todos que compartilham direta ou indiretamente da ação educativa, com fins claros e definitivos, colocando-os em prática e avaliando-os ininterruptamente, entendendo que, tal aprendizagem apenas irá acontecer se houver uma reconstrução do saber.

A musicalização é capaz de potencializar o aluno, como bem salienta Snyders (1992) que, as habilidades e a sensibilidade dos educandos podem ser reconhecidas e reveladas, a partir do ensino da música. Diante de tais colocações, ainda expressa o autor que:

O ensino da música faz vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas e que [...] para alguns alunos é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na

literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas (SNYDERS, 1992, p. 135)

O Transtorno do Espectro Autista, por ser tão complexo, com causa ainda desconhecida, torna um transtorno que desafia a ciência. Primordial, conhecer novas formas de buscar a qualidade de vida do indivíduo com o Transtorno do Espectro Autista, auxiliando seu desenvolvimento e aprendizado. Há uma crescente procura por parte das famílias de crianças com o TEA pela educação musical, pelo que, importante submeter ao crivo de uma reflexão, como o ensino da música pode gerar uma contribuição significativa e produzir benefícios à criança autista, considerando todas as suas características peculiares. Nesse intuito, busca-se compreender noções gerais da educação musical como propulsora de processos educativos e de estreita relação com a criança com esse transtorno.

Vale salientar, que definir a música não é uma tarefa muito fácil, visto não existir uma única definição a respeito do que vem a ser música. Assim sendo, de acordo com Araújo (2015), vários profissionais - psicólogos, antropólogos, sociólogos, músicos, professores e pesquisadores – tentam buscar um conceito único sobre a arte musical, mas ainda não se obteve um consenso.

Para tanto, Araújo (2015, *apud* Richard Wagner, 1813-1883), a música é “a linguagem do coração humano”. Este conceito remete à ideia de ritmo, mas também, remete à ideia de que a música tem influência sentimental e psicológica sobre o ser humano.

Todavia, o conceito mais utilizado é que “a Música é a combinação de (1:melodia, 2: harmonia e 3: ritmo), de maneira agradável para o ouvinte.”⁶

Considerando um sentido amplo seria “a organização temporal de sons e silêncios (pausas). No sentido restrito, é a arte de coordenar e transmitir efeitos sonoros, harmoniosos e esteticamente válidos, podendo ser transmitida através da voz ou de instrumentos musicais”. Enfim, a música é, nas palavras de Araújo (2015, s/p), “uma linguagem universal e ao mesmo tempo uma manifestação cultural e artística de um grupo de indivíduos, em determinada região ou época vivida”.

Ainda importante mencionar, de acordo ainda com Araújo (2015), que musicalizar significa desenvolver o senso musical do ser humano, sua sensibilidade, expressão, ritmo,

⁶ 1 Melodia: certa sequência de notas organizadas sobre uma estrutura rítmica que encerra algum sentido musical; 2 Harmonia: combinação de notas musicais, para produzir acordes e logo para produzir progressões de acordes; 3 Ritmo: organização do tempo, segundo a periodicidade dos sons. (Araújo, 2015, s/p)

“ouvido musical”, isto é, inseri-la no meio musical sonoro. O processo de musicalização tem como objetivo fazer com que a pessoa se torne um ouvinte sensível da música, buscando desenvolver esquemas de absorção da linguagem musical.

Além disso, a música tem um grande poder de interação e desde muito cedo adquire relevância na vida do ser humano despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem e instigar a memória. Desde o nascimento o ser humano demonstra necessidades de comunicação, interação com a sociedade e com o meio em que vive. Essa necessidade se inicia no ventre de sua mãe, onde é criada uma relação de afeto, estabelecendo formas de comunicação através de simples gestos.

A educação tem por objetivo assegurar que o indivíduo tenha plena formação em todos os seus aspectos enquanto ser-humano: físico, emocional e intelectual. Sendo assim, Segundo Pinheiro (2016), todos devem ter acesso à educação, e que essa possa abranger todos esses aspectos, proporcionando ao educando a possibilidade de aprender de acordo com as suas necessidades e particularidades.

Percebe-se que a música tem sido objeto de estudos, revelando benefícios envolvendo os aspectos afetivos, linguísticos e cognitivos, e sobretudo contribuindo significativamente no processo de ensino-aprendizagem. Com propriedade, Jussara Aparecida de Paula Justino (2017) em dissertação intitulada “Educação Musical Humanizadora: Uma experiência com crianças no campo da educação não formal”, revela:

[...] É preciso pensar a educação musical como **parte integrante dos processos educativos** que acompanham as crianças desde a primeira infância. A música como parte do cotidiano familiar, onde adultos, bebês e crianças se comunicam e se encantam mutuamente com os momentos musicais (JUSTINO, 2017, p. 44 *apud* JOLY; SEVERINO, 2016, p. 19, grifo nosso)

De acordo com Justino (2017, p. 44), por meio da educação musical permite-se o respeito a cada indivíduo, considerando suas singularidades, bem como os fatores socioculturais advindos de suas experiências. Nesse sentido, possível compreender um processo educativo, capaz de refletir sobre nós, o outro e no ambiente.

Interessa identificar quais as contribuições, na perspectiva da criança com Transtorno do Espectro Autista, que podem advir do ensino da música, buscando compreender o processo educativo desvelado nas atividades musicais desenvolvidas. Seguindo essa reflexão, Justino (2017, p. 44, *apud* JOLY; SEVERINO, 2016, p. 22) ainda enfatiza que “são nessas práticas sociais que os indivíduos geram o conhecimento sobre si, do outro, do mundo, e são capazes de dar significado e transformar a realidade em que vivem”.

Torna-se relevante enfatizar e destacar, como já mencionado anteriormente, que as crianças que possuem necessidades especiais, como o Transtorno do Espectro Autista apresentam dificuldades, como ressalta Cunha (2013, p. 28):

[...] a pessoa com autismo passa a ter uma relação singular com tudo que é externo. Fixa-se em rotinas que trazem segurança, não interage normalmente com pessoas, inclusive com os pais, nem manuseia objetos adequadamente, gerando problemas na cognição, com reflexos na fala, na escrita e em outras áreas. Aprende de forma singular. Há uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, e as informações nem sempre geram conhecimento.

Nesse sentido, sobre o aspecto do ensino coletivo de música, importante o que transcreve Justino (2017, p. 45, *apud* Cruvinel, 2005) no sentido de que “é possível perceber que, a coletividade ao permitir a interação entre os educandos por intermédio da convivência, não só favorece a socialização, como também colabora para motivação e fortalecimento de um ambiente lúdico”.

Observa-se que o contato da criança com a música, ajuda amenizar diversas dificuldades que o Transtorno traz, como o relacionamento, suas fixações e o isolamento. Por conseguinte, quando a música é trabalhada como um recurso de aprendizagem, há possibilidade da criança interagir e se comunicar, o que contribui significativamente para o seu desenvolvimento escolar. Diante de todas as necessidades especiais já anteriormente apontadas, é imprescindível encontrar meios que possam contribuir e prevenir a exclusão social. Nas palavras de Bertoluchi (2011, p. 3):

A música promove a descoberta das linguagens sensitivas e desenvolve o potencial criativo da criança, favorecendo sua capacidade de inventar e recriar o ambiente à sua volta. A capacidade de raciocínio da criança é estimulada pela criatividade e pode ajudá-la a solucionar suas próprias dificuldades.

Por meio da educação musical, promove-se o desenvolvimento integral do ser humano utilizando dos sons, do lúdico, dos instrumentos musicais e desta forma, cria várias possibilidades de aprendizagem, exploração, comunicação, improvisação, como bem salienta Victório (2011, p. 33):

Na educação Musical, o estímulo à pesquisa sonora vinculada ao contexto afetivo do indivíduo, visa à ampliação do universo sonoro, considerando as possibilidades instrumentais, corporais e vocais. Posto que o tocar e o ouvir

um instrumento, bem como a voz que fala, canta, imita, inventa, movimentasse no corpo e no ambiente, são elementos de aprendizagem, criação, invenção e ação que motivam e ativam a expressão, favorecendo as relações em seus diversos níveis.

Sabe-se que a educação musical é uma forma de intervenção e por meio de suas atividades, pode proporcionar diversos benefícios aos indivíduos com TEA. Segundo Padilha (2008, p. 47), “[...] a experiência musical provoca uma série de processos neurofisiológicos e psicológicos identificáveis e desenvolve atitudes motoras, perceptivas e cognitivas que ativam processos afetivos e de socialização”. Há de se reconhecer, portanto, uma função ímpar da música que abre caminhos para experiências envolvendo vários aspectos.

Segundo Oliveira (2015, *apud* Molnar-Szakacs; Heaton, 2012), há o interesse pela música por indivíduos com autismo, permitindo que possam ter habilidades musicais e, sobretudo, fazendo com que a música seja uma via única para o mundo da pessoa com TEA. Outrossim, com alicerce nos mesmos autores, a maioria das atividades musicais estão relacionadas a atividades sociais, proporcionando como consequência, uma maior interação e convívio bem como aquisição de linguagem e de habilidades motoras.

Mister salientar que o desenvolvimento educacional decorre de processos educativos que propiciam à aquisição do saber e dentre estes, a música revela-se objeto de maior compreensão e análise como um instrumento poderoso, capaz de influenciar positivamente o desenvolvimento do educando com o Transtorno do Espectro Autista.

Segundo Olivier (2011), para o cérebro de pessoas autistas, a música proporciona benefícios, pois, por meio dela é possível compreender como parte do cérebro capta estímulos de emoções, sensações e sentimentos, não precisando passar por regiões cerebrais responsáveis pela razão e emoção. Notável que o ensino da música ao aluno autista traz uma experiência ímpar e todo indivíduo autista deveria experimentar o universo que a música é capaz de proporcionar.

Convém mencionar, que a música consiste, nas palavras de Penna (1990, p. 19), “uma forma de arte – cuja especificidade é ter o som como material básico -, caracteriza-se como um meio de expressão e de comunicação”.

Nessa mesma linha de pensamento, indispensável compreender o contexto da educação musical. Iniciemos com Arroyo (2002, p. 18) que define da seguinte forma:

O termo “Educação Musical” abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-

graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares acadêmicos, seja fora deles.

Segundo a definição supra, o termo Educação Musical leva em consideração tanto o aprendizado formal acadêmico, quanto o informal, demonstrando uma abrangência. Assim, pode-se apreender que qualquer música que o aluno vivencia, pode ser relevante e analisada em sala de aula, sendo os elementos musicais identificados e reconhecidos nesta música. Fato este, que cabe ao professor, atento, vislumbrar os elos possíveis.

Importante considerar que há na literatura a respeito do TEA, embasamento para a intensa relação das pessoas com esse transtorno e a música. Relata-se que o fato do sentido não-verbal da música, seja o elo de ligação entre o autista e o seu interlocutor, tanto quanto na apresentação de música instrumental como um texto cantado.

Sampaio (2015) destaca que os estudos da neurociência têm enfatizado que a música (instrumental ou canções) é capaz de eliciar respostas, trabalhando o campo das emoções. Todavia, vai além das emoções, quando simultaneamente ajuda no processo cognitivo do controle de impulsos e de ações motoras, memória, planejamento, atenção dividida e sustentada. Outrossim, ressalta-se que o bom êxito para compreender o processo emocional de estímulos musicais, acontece com mais exatidão, quando a pessoa realmente toca um instrumento musical ou canta, improvisa, exercendo desta forma experiências musicais ativas, e não somente a audição musical.

Ainda com as considerações de Sampaio (2015), dentre os prazeres que a pessoa com TEA sente com a música, encontra-se na criação de um estímulo ambiental que não seja ameaçador, como a presença de um dos componentes musicais principais, uma pulsação regular e previsível, que traz sensação de bem-estar.

Segundo Cunha (2011, p. 63), há objetos e algumas atividades musicais que podem explorar melhor o sensorial e são estímulos naturais, sendo que, essas experiências sensoriais podem ajudar reduzir a ansiedade. Por exemplo, em suas palavras:

Na área das artes, existem autistas de alto funcionamento que conseguem reproduzir com destreza as notas de um instrumento musical ou os traços de uma pintura. Ainda que estes não sejam o caso da maioria, o desenvolvimento

de trabalhos artísticos tem um papel essencial na infância e na adolescência. Desenvolvem a sensibilidade estética, a criatividade e a capacidade de atenção e memorização. Quando trabalhamos sobre movimentos criativos, mantemos um vínculo afetivo com o que produzimos. [...] o professor pode estimulá-los a descobrirem trabalhos que canalizem seu fluxo de atenção. (CUNHA, 2011, p. 67).

Interessante o professor estimular a capacidade de concentração no momento das tarefas, pois, segundo Cunha (2011, p. 62) “o que mais impede o aprendizado do autista na vida cotidiana é o déficit de atenção à fala de alguém ou aos processos de aprendizagem que estão ao seu redor, pelas dificuldades comunicativas, e não a existência de algum problema cognitivo”. Assim, Cunha reforça o entendimento, o qual, quando um aluno gosta daquilo que está fazendo e está motivado, a concentração é mais fácil, apesar das dificuldades da tarefa, assim ocorre também no autismo. No momento em que se consegue atrair a atenção do aluno, ele se concentra nas tarefas e obtém resultado positivo no seu aprendizado. Para isto, se houver o auxílio pelo afeto e interesse, tudo se torna mais fácil. Novamente, em suas sábias considerações:

Atividades que estimulem elaborações cognitivas na área da comunicação, unindo a ação sensitiva – tão comum no autismo – com interesses afetivos, possibilitam o aperfeiçoamento das suas habilidades e sua inserção social. [...] É natural que alguns com a síndrome não atentem para a necessidade de expressar-se, mas isso não significa que não sejam sensíveis e não procurem comunicar-se por outra via: a via afetiva. É pelo afeto que nos tornamos escultores de nós mesmos no mundo exterior. Quando tocamos, por exemplo, um instrumento musical é porque amamos ouvi-lo, amamos executá-lo, amamos o seu som e, na comunicação do nosso amor com o amor de outrem, não é necessária uma única palavra para expressar tal sentimento ou emoção. Com efeito comunicamos e recebemos emoção. (CUNHA, 2011, p. 78).

Isto posto, a música permite expressões com trocas afetivas de qualidade emocional, um verdadeiro movimento de doação e acolhimento. Assim sendo, nas palavras de Cunha (2011, p. 78), “um conteúdo provido de coloração afetiva entre professor e aluno transmuda-se em realidade visível e palpável”.

Sob outro prisma importante, segundo Barboni (2016,), “os pais dos autistas geralmente recebem orientações para que estejam atentos aos interesses do seu filho, porque ao descobri-los, poderão utilizá-los como links para desenvolver diversas habilidades”. Indubitável, que a música pode ser uma dessas pontes, pois, por meio dela, a criança com TEA sente-se atraída, e este fato é favorável para uma aprendizagem prazerosa. A música como motivação e redirecionando outras habilidades. Se não for o melhor, parece ser um ótimo trilhar para o

desenvolvimento do autista e aprendizado. Portanto, há que se pensar, simultaneamente com outras terapias, a utilização da música de maneira adequada à criança autista, promovendo relaxamento e sensação de bem-estar.

Somando a mais um fato relevante, nota-se que a criança autista não consegue decifrar expressões faciais com facilidade, em outras palavras, perceber sentimentos, porém, quando interpreta uma peça musical torna-se capaz de captar sentimentos de alegria e tristeza. Assim sendo, os sentimentos advindos de uma peça musical, é mais significativa do que visualizar expressões faciais. (Barboni, 2016). Assim, para que a música possa ajudar no desenvolvimento do aluno autista, temos ainda como referência, as atividades variadas realizadas nas aulas de ensino da música, quais sejam:

Os exercícios são lúdicos, com diversos objetivos, como socializar a criança (através de brincadeira de roda, brincadeiras em dupla onde o contato visual é estimulado e valorizado), desenvolver sua psicomotricidade (através de jogos psicomotores, pedagógicos, canções utilizando sons do corpo, manuseando instrumentos musicais), a linguagem (através de jogos cênicos, contação e organização de histórias cantadas com figuras associadas, jogos de tabuleiro, dentre outros. Brincando, a criança associa gestos e movimentos a conceitos musicais mais abstratos, aprende regras sociais, aumenta sua expressividade e descobre o mundo de forma agradável. (BARBONI, 2016, p. 1)

Outrossim, segundo Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 186), esses momentos lúdicos, fazem da música um recurso que, passo a passo, vão sendo descobertos os interesses e necessidades individuais da criança com TEA. Assim, pode-se utilizar destes interesses com a finalidade de desenvolver conteúdos específicos, como por exemplo, se o professor percebe que o aluno com TEA gosta de animais, os utiliza nas aulas. Por outro lado, se gosta de carrinhos, utiliza-os. Certamente, nesse contexto, o educando vai sendo motivado para a construção da aprendizagem dos conteúdos.

De todo o exposto, interligar o TEA à educação musical, permite-se um futuro promissor, pela demonstração que a educação musical pode ser uma ferramenta poderosa, desencadeando processos educativos em que a criança com TEA aprende a se expressar melhor, possibilita sua autonomia, contribui para ativar processos conscientes e criativos na aprendizagem cognitiva como na afetiva. Assim, a música revela um valor inestimável, em virtude do cultivo da vivência harmoniosa, mais solidária, conseguindo o bem-estar e maior qualidade de vida à criança com TEA.

Prosseguindo, demonstra-se a descrição do estudo de caso (música) com cada um dos sujeitos participantes, de acordo com os dados colhidos das entrevistas e observações e posteriormente interpretados.

Bogdan e Biklen (1994) apontam que os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, pois não priorizam coletar dados com o objetivo de confirmar hipóteses, mas de estudar, de interpretar as realidades investigadas, à medida que os dados são coletados e vão se agrupando. Diante dessa característica qualitativa, enquadra-se o foco, pois será justamente a realidade dos alunos com TEA no contexto da sala de aula de ensino de música, e o elo de ligação que estará sendo investigado, estudado, analisado, independente do resultado final da pesquisa.

Consoante a mesma linha de pensamento, Bresler (2000) salienta que a investigação de forma qualitativa analisa os dados, respeitando a forma como foram registrados, com todos os seus detalhes, portanto, é descritiva. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural, construindo o investigador o instrumento principal. [...] despedem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias [...] tentando elucidar questões educativas”. Assim, como propósito, envolve-se essa abordagem, uma vez que trataremos de estudar o cenário natural onde se encontra o aluno autista, observando os detalhes que cercam os movimentos do aluno autista no ambiente da escola, suas condutas, como chega e sai da sala de aula, percebendo seus gestos, com quem se comunica, sensível aos detalhes do meio que o rodeia. Desta forma, conforme os autores acima apontam, a todo tempo, tenta o pesquisador, entender, interpretar os fenômenos.

Enfatizam os autores Bogdan e Biklen (1994) sobre a relevância do significado para a abordagem qualitativa, “[...] os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. Há, portanto, segundo Bresler (2000) uma forma de resgatar as percepções dos participantes, acompanhadas da interpretação do pesquisador, sendo este também, instrumento relevante, o que conduz a uma forma indutiva de coleta e análise de dados.

Bogdan e Biklen (1994) concordam com Denzin e Lincoln (2003) quando assumem que os investigadores qualitativos se inserem nos seus locais de estudo pois estão atentos ao contexto e compreendem que as condutas dos entrevistados permitem ser mais claras quando são observadas no seu ambiente do dia-a-dia. Portanto, necessário estar inserido no contexto do objeto do estudo, até porque, as análises e seus resultados tornem-se coerentes.

Conforme Bresler (2000) salienta, a pesquisa em educação musical escolhe as realidades a serem estudadas, sendo essas relativizadas, contextualizadas e construídas. Assim sendo, o pesquisador que realmente deseja analisar a diversidade das situações e suas singularidades no processo de ensino aprendizagem requer o estudo sob a forma qualitativa de pesquisa.

Assim sendo, contextualizando a primeira experiência entre a professora, aluno e mãe: a professora Clarissa (40 anos de idade) é graduada em Música pela Universidade Federal de Uberlândia, licenciatura em piano e pós-graduada em arteterapia pelo Instituto Alquimy Art-SP. Ingressou na Escola Municipal Cidade da Música em 2016, quando da inauguração e permanece atualmente exercendo função de professora de musicalização infantil e canto coral. Relata que estudou musicoterapia na pós-graduação, mas somente na Escola Cidade da Música, teve oportunidade de colocar em prática, visto que a escola é aberta ao público em geral e são muitas famílias com crianças autistas matriculadas. Portanto, há três anos possui experiência com alunos autistas na escola e segundo ela, vê, em sua formação musical, uma forma de comunicação e interação com estes.

As aulas de musicalização infantil nesta escola de música são ministradas em grupo. No momento da pesquisa, maio de 2019, tinham cinco alunos participantes, dentre eles, um aluno autista, na faixa etária de 5 anos, o Tiago, aluno participante da pesquisa. Tiago possui um laudo de nível médio e a principal limitação dele é a fala, possuindo também atrasos no desenvolvimento, segundo expressa sua mãe Isabel, quando entrevistada. Durante a entrevista, a professora Clarissa disse que considera sua atuação como professora de aluno autista:

[...] uma oportunidade de dedicar todo o seu potencial sensitivo e de formação musical para desenvolver a criança para uma integração melhor, primeiro com ela mesma, e depois com o mundo a sua volta: pessoas, ambientes e situações, onde ela precisa interagir ou mesmo compreender ao seu redor. No início das aulas, o Tiago ficava mais nervoso, às vezes, gemia, gritava. Aos poucos, entrou em sintonia comigo. (sorri...) Hoje, nos comunicamos bem. É uma pedagogia intuitiva (CLARISSA)

A percepção de Clarissa acima, confirma o fundamento de Louro (2006), o qual, salienta que a educação musical traz a possibilidade do aluno entrar em contato consigo mesmo, principalmente quando encontra dificuldades e conquistas do fazer musical. Clarissa explica que existe um primeiro momento de adaptação da criança, ao qual é respeitado no tempo dela, mas que posteriormente, consegue sentir-se segura. Alguns dos conhecimentos que Clarissa

adquiriu durante sua formação musical e que transfere para sua atuação como professora de aluno autista, de acordo com sua fala são “as habilidades de compreender a comunicação não verbal através da música, como linguagem entre eu e o outro, principalmente. Primeiro, deixo o aluno se sentir acolhido e construo um diálogo musical entre nós” (CLARISSA).

Observa-se que a fala da Clarissa acima, confirma a visão de Sampaio (2015), quando relata a intensa relação das pessoas autistas com o sentido não verbal da música, sendo essa, um elo de ligação que trabalha o campo das emoções. Clarissa ainda manifesta sentir este elo com o Tiago, pois ele não fala e ela consegue comunicar com ele pelo diálogo musical, utilizando por exemplo, os sons do chocalho, chamando a atenção dele, comparando como barulho de chuva. Disse que ele volta a atenção quando ouve o som do chocalho e repete o movimento com o instrumento nas mãos.

Neste contexto, em minhas observações realizadas nas aulas de musicalização com a professora Clarissa, percebe-se o quanto Tiago manifestava emoções ao estímulo da música, tanto no exemplo do chocalho, quanto, em outro exemplo, quando ouvia uma música de festa junina e andavam no ritmo da música em roda. Ele andava na roda, mas algumas vezes, distraía e parava olhando a janela com o dedo na boca e logo depois, quando a professora chamava ele pelo nome e batia as clavas (instrumento de percussão) no ritmo da música, ele voltava para a roda e ruminava como algo que estava agradável e batia as clavas. Clarissa, no momento em que ele ruminava, disse que esta era uma reação que ele estava feliz. Observa-se que a música, o som, atraem ele e se comunica e demonstra emoção.

Interessante que, partindo dos dados coletados na entrevista de Isabel, mãe do aluno autista Tiago, a mesma relata que um dos motivos de levá-lo para as aulas de música é a alegria dele expressada durante as aulas, a qual não acontece em outras ocasiões do dia-a-dia. Este relato encontra respaldo em Barboni (2016) quando afirma que a criança autista não consegue decifrar expressões faciais com facilidade, mas, os sentimentos advindos da música é mais significativo e a criança autista consegue captar com mais facilidade sentimentos de alegria e tristeza.

De acordo com seu relato, a professora tem experienciado formas de receber boas respostas de cada estímulo proposto em aula e naturalmente, o Tiago tem recebido positivamente a música e desenvolvido aspectos no que diz respeito a percepção auditiva, motora e cognitiva. Estes dados de Clarissa encontram fundamento nos preceitos de Olivier (2011), pois, por meio da música, é possível compreender como parte do cérebro de pessoas autistas capta estímulos de emoções, sensações e sentimentos, sem precisar utilizar regiões

cerebrais como a razão e emoção. Penna (1990) também coaduna com estes dados, ao afirmar que a música tem como base, o som e como forma de arte, é um meio de se comunicar e expressar. E ainda, Sampaio (2015) reforça que a música traz um estímulo ambiental, o qual, não é ameaçador, como a presença de uma pulsação regular e previsível (um dos componentes musicais), revelando uma sensação de prazer para a criança autista.

Observei que, na maioria das aulas de musicalização, o Tiago distrai facilmente. Enquanto os colegas estão usando um instrumento de percussão ou flauta, ele volta a atenção para outro objeto específico. Por exemplo, em uma das aulas, enquanto todos estavam tocando e mexendo instrumentos diferentes de percussão, o Tiago larga o chocalho e vai para a maçaneta da porta, e fica mexendo para cima e para baixo o tempo todo. A professora Clarissa pede para ele tocar outra coisa e dá a ele o chocalho, mexendo no ritmo. Ele ruma, mas volta a atenção para o instrumento. Toca o chocalho, expressa emoção, ruma feliz, mas volta novamente para a maçaneta. E assim, repete, entre maçaneta e os instrumentos, sempre com a intervenção da professora. E Clarissa, em suas experiências em sala de aula, expressa na entrevista, de maneira categórica, que “[...] A música é um elemento sensorial que desenvolve o cognitivo” (CLARISSA).

Quando perguntada à Isabel na entrevista, sobre o motivo a qual influenciou a matrícula do seu filho na referida escola de música, ela responde que “a escola de música aqui, trabalha em grupo e o Tiago fazia musicoterapia particular, era mais individual o atendimento e eu priorizo o trabalho em grupo para ele socializar” (ISABEL). Ela, portanto, considera a experiência musical de Tiago em grupo, uma forma de aprendizado e desde quando seu filho está na escola de música (fevereiro/2019), ele desenvolveu muito, principalmente a socialização:

[...] sente a preocupação da escola em incluir seu filho nas atividades com as outras crianças e com seu aprendizado, ajudando-o a socializar. Sempre colocam ele para fazer as mesmas atividades que as outras crianças fazem e ele vai desenvolvendo sua autonomia. O Tiago acorda feliz quando sabe que vai para a aula de música, pega a flauta e já vai correndo para o carro, mesmo sendo tão cedo... (risos...) (ISABEL)

Durante as observações em uma das aulas, nota-se que a professora Clarissa dá atenção a todos os alunos ao mesmo tempo, como por exemplo, em um dado momento, uma aluna pede a professora a música da chuva e assim ela providencia. Outro momento, Tiago pega o chocalho e bate e uma aluna pede o chocalho que está tocando. Ele não entrega, não entende. A professora interfere e pede o Tiago para ele emprestar o chocalho e ele atende. Outro momento, a

professora pergunta: a chuva tem barulho? Todos dizem que sim, e Tiago toca o chocalho, mostrando o barulho! Interage com seus colegas sempre quando a professora chama a atenção dele e todos brincam juntos.

Orrú (2012) aponta esta preocupação relacionada ao déficit de comunicação no desenvolvimento de pessoas autistas em virtude da própria síndrome. Na visão da autora, a interação social surge, impulsionando o ser humano a interagir com os demais, participando da comunidade e ajustando socialmente no ambiente ao qual pertence, por meio da linguagem. Todavia, não é o que ocorre, naturalmente, com pessoas autistas. Para estes, é uma barreira, pois poucos desenvolvem habilidades verbais. Nota-se, neste estudo com o Tiago, a sua limitação de comunicação, por ser não verbal.

Contudo, nas observações feitas durante as aulas de musicalização do Tiago, é perceptível que a maneira pela qual a professora utiliza o som para chamar a atenção dele, é rica em gestos e expressividade, pois ela mostra o instrumento a ele, eles se comunicam facilmente pelo olhar e ele já entende o chamado da professora para algo interessante; ela toca o instrumento para que ele ouça o som, repete novamente, e estes gestos repetitivos vão fazendo com que o Tiago desenvolva as atividades com o grupo de colegas, facilitando a interação social nas atividades musicais. Neste sentido, estes dados da pesquisa comungam com Barboni (2016) “que a criança, brincando, associa gestos e movimentos a conceitos musicais mais abstratos, aprende regras sociais, aumenta sua expressividade e descobre o mundo de forma agradável”.

Partindo dos dados coletados, conclui-se que, diante do contexto das dificuldades apresentadas do aluno autista Tiago (não-verbal, distraído, ansioso, interesse e desinteresse rápido por objetos musicais) percebe-se, tanto nas falas das entrevistas da mãe e da professora, a contribuição da música agindo como um elo de ligação, atraindo o Tiago pelo som, sendo capaz de captar os estímulos de emoções e sentimentos, como comunicação não-verbal, chegando a sensação de prazer. A música, assim revelada, torna-se um elemento sensorial, como expressa a professora Clarissa e provoca o cognitivo, como o assoprar na flauta.

Denota-se que o diálogo musical tem favorecido o Tiago para se comunicar e expressar, bem como os estímulos musicais provocam o desenvolvimento do Tiago nos aspectos afetivo, cognitivo, motor e de interação com o mundo e as pessoas que o cercam. É reflexiva também a atuação do aluno Tiago com o grupo nas aulas de musicalização, pois, no início o aluno gritava e ficava irritado, sendo que, aos poucos, observa-se sua tranquilidade e interação com os colegas e professora.

Contextualizando a segunda experiência na escola, o professor Alberto (31 anos de idade) trabalha como professor de música há 12 anos (últimos seis anos na Prefeitura de Uberlândia) e teve sua formação musical inicial no Conservatório de Música de Uberlândia e sua graduação em Música pela Universidade Federal de Uberlândia. Seu ingresso como professor de música na Escola Municipal Cidade da Música ocorreu quando a escola foi inaugurada, em 2016, momento em que iniciou suas experiências como professor de alunos autistas, pois a escola sempre tem alunos matriculados com laudos médicos assim diagnosticados.

O professor Alberto ministra aulas de guitarra, as quais são ministradas também de forma coletiva, ou seja, três alunos no máximo por horário (50 minutos). No momento da pesquisa, maio de 2019, o aluno autista participante é o Lucas, com 12 anos de idade, autorizado por sua mãe Luíza. Lucas estuda na quarta série na escola 13 de maio, em Uberlândia. Possui um laudo de nível leve, com alguns traços de agressividade, começou a falar com 4 anos, segundo expressa sua mãe, quando entrevistada.

De acordo com a entrevista, Luíza responde que escolheu o instrumento “guitarra” para seu filho em virtude da escolha dele mesmo, quando perguntado pela mãe se gostaria de fazer música. Ela diz que gosta que o Lucas faça outras coisas, em busca de sua autonomia. Lucas, iniciou suas aulas de guitarra em março de 2019. Segundo o relato da mãe, Lucas teve as seguintes reações nas primeiras aulas:

[...] na primeira aula, chorou, porque achou que já iria tocar... sentiu frustrado na hora. Eu disse para ele que, aos poucos ele iria aprendendo. O professor veio conversar comigo e explicou que tudo é passo a passo e está conhecendo também as reações do Lucas e como vai trabalhar com ele. O professor é muito atencioso e começou a trazer vários instrumentos para ele conhecer e não só a guitarra. (LUÍZA).

Depois desse primeiro contato, Luíza, em sua fala, disse que avisava o Lucas um dia anterior da aula de guitarra e ele já acordava preparado e interessado para chegar na escola. Relata que tudo com o Lucas tem que ser programado antes, conversado, para ele assimilar as atividades que vai fazer no outro dia. Expressa também algumas características do seu filho, como estereotípias ao bater palmas e costuma gritar quando está feliz. Algumas vezes, fica isolado. Segundo o professor Alberto, em sua entrevista sobre sua atuação e experiência como professor de música de aluno autista, como o Lucas, expressa:

[...] quando o aluno autista está junto com outros alunos, entende que a situação, a princípio, é mais problemática. O Lucas ficou nervoso porque não entendia o que o outro aluno já entendeu. Difícil no início, pela própria limitação do Lucas. O Lucas ficou frustrado. Tudo tem que ser passo a passo, com sensibilidade e ir ajustando. Costumo conversar sempre com a família de aluno autista, conhecendo as condutas do filho, seus comportamentos. Entendo que devo buscar sempre mais informações específicas do aluno. Até uma conversa com terapeuta entendo necessário, peço telefone. Tudo deve ser integrado: escola, família e aluno. Acho que tenho uma relação muito boa com o aluno, consigo me comunicar bem com ele, vamos nos entendendo e a música vai atuando na sensibilidade e o Lucas vai interagindo, descobrindo habilidades por meio da música. (ALBERTO)

Os dados relatados também estão de acordo com Penna (1990), quando enfatiza que a sensibilidade à música e sua compreensão é socialmente construído e aprendido e as potencialidades de cada pessoa vão sendo trabalhadas para reagir ao estímulo musical, até mesmo de forma não-consciente.

Conforme os fundamentos de Orrú (2012-A), a construção do conhecimento ocorre por meio do saber do próprio aluno, devendo ser o centro das atenções do ensino, sendo sujeito ativo formador do seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo. Portanto, enfatiza a necessidade de contextualizar as experiências cotidianas do aluno autista, como elas ocorrem, como vivencia, buscando significados. Concordando com Orrú (2012-A), observa-se que o professor Alberto adota com o aluno Lucas esta aprendizagem, envolvendo o conhecimento do dia-a-dia do Lucas, incorporando valores, afeto e, naturalmente, a aquisição da linguagem vai sendo construída por meio das atividades musicais em um processo de interação entre o aluno autista e o professor, tornando possível um desenvolvimento também na interação social.

Prosseguindo a entrevista com o professor, ao ser perguntado se utiliza alguma metodologia específica com alunos autistas ou quais conhecimentos que adquiriu em sua formação musical que transfere na sua atuação, ele responde:

A primeira coisa que considero importante é receber o Lucas bem emocionalmente, porque ele, às vezes, chega diferente, mais irritado. Vejo que as metodologias de minha formação musical são úteis, por exemplo, tenho abordado repertório comum, ou seja, o Lucas escolhe a música que ele quer tocar. Sinto que ele gosta quando falo isto. Ele sorri. Fica tranquilo, e vamos para o computador escolher a música; ele escuta, depois eu toco na guitarra pra ele primeiro a música escolhida. Lucas gosta e escolhe sertaneja. Utilizo de um material didático próprio e diversificado, aplicando muito o sensorial. Exemplo: uso de ferramentas virtuais, aplicativos e mudo a batida; uso do afinador no celular, mudo os tons, vários aplicativos... (Lucas ri..). O Lucas vai me acompanhando e gosta. Tenho usado também o quadro para desenhar e trago vários instrumentos (violão, bateria, flauta), mesa de som, caixa, para

explorar cada um com o Lucas e não limitar na guitarra, evitando a dispersão e foco multi frequentes no Lucas. Outra coisa que funciona muito bem com o Lucas são as negociações que faço com ele. É um trato. Ele chega e quer me mostrar carros na internet. Ele gosta de carros. Aí, falo pra ele que tudo bem, mas depois de tocar a bateria ele pode mostrar os carros. Ele obedece e utilizo da bateria trabalhando o ritmo, lembrando paralelos com a vida: andar rápido, devagar, forte, fraco, comparo com os carros que correm (risos). Ele gosta, grita, demonstra emoção e depois deixo ele me mostrar os carros. Ele vai aprendendo alguns conceitos musicais om isto. Sinto que a música tem estimulado o Lucas e melhorado sua comunicação, sentindo de forma prazerosa as atividades musicais. (ALBERTO)

Esses dados narrados na entrevista comungam com Bertoluchi (2011) quando afirma que a música é capaz de trazer linguagens sensitivas e estimula a criatividade da criança, podendo criar um novo ambiente à sua volta, ajudando a resolver suas dificuldades. Outrossim, esse relato encontra respaldo na obra de Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 186), pois revela que a motivação é essencial para obter uma intervenção e engajamento da pessoa. Por exemplo “[...] se a criança gosta de dinossauros, esse tema será usado para desenvolver o vocabulário dela [...] benefícios dessa estratégia no aumento da produtividade, do interesse nas tarefas propostas e da participação em atividades funcionais”.

Toda aula, percebe-se que é necessário repetir ao Lucas o que foi falado e aprendido, recordando. Por exemplo, em uma aula, assim que o Lucas chegou, o professor pergunta sobre a guitarra, para ele mostrar as casas, as cordas que aprenderam na aula passada. O Lucas “chuta”, fala que tem 10 casas. Depois, começa a contar direitinho. O professor vai mostrando e ele olhando e repetindo. Várias vezes, recordando. Vai explicando que a casa 3 tem uma bolinha, a 12 tem duas bolinhas e no final fala certo, 22 casas. Logo após, o professor pergunta “lembra dos dedos?”. Desliga o som da guitarra para conversar melhor com o aluno. Explica o dedo de apoio e o Lucas lembra que é para apoiar. Depois pergunta “quantas cordas?”. Ele responde certo: seis. Pediu para ele ir procurando e tocando. Conseguiu! Professor insiste em movimentos repetidos. O Lucas, de repente distrai e toca todas as cordas fazendo barulho. Professor pede ordem e volta aos movimentos. Lucas obedece e volta a concentrar, com tranquilidade.

Alberto, perguntado na entrevista se consegue identificar alguma contribuição do ensino da música para o desenvolvimento da criança autista, conclui:

[...] consigo identificar sem dúvida, uma empatia do aluno autista com a música. Pode ser que ele goste mais de um instrumento musical que outro. Mas a música atua na sensibilidade de forma muito forte. Faz o aluno

demonstrar emoções, ser criativo, romper barreiras. A música oferece muitos paralelos com a vida: jeito de andar mais rápido, devagar, etc. E sinto uma abertura muito grande para o desenvolvimento de foco e atenção. (ALBERTO).

De acordo com este relato final do professor Alberto, Padilha (2008) aborda esta reflexão, em suas sábias considerações: “[...] a experiência musical provoca uma série de processos neurofisiológicos e psicológicos identificáveis e desenvolve atitudes motoras, perceptivas e cognitivas que ativam processos afetivos e de socialização”.

Segundo as narrativas acima, pode-se inferir tanto na fala de Luíza, mãe, como na fala do professor Alberto, a contribuição da música para o Lucas, ao criar um novo ambiente à sua volta por meio das atividades musicais realizadas. O estímulo musical vai atuando de forma reveladora para o Lucas, fazendo ele superar suas dificuldades de foco e dispersão com estímulos musicais criativos, promovendo a concentração ao paletar a guitarra, sentindo o ritmo da música que gosta, demonstrando emoções de alegria nos desafios superados.

Neste contexto, salienta-se que o professor vai descobrindo novas formas de sensibilizar o aluno, aprendendo a conhecer seus gostos e utilizando deles para utilizar nas atividades musicais propostas, estimulando sua criatividade, aplicando o sensorial e a música vai contribuindo e desenvolvendo habilidades nos aspectos cognitivo, emocional, sensorial.

Contextualizando a terceira experiência entre professor, aluno e mãe: o professor Pedro (32 anos) possui graduação em Música pela Universidade Federal de Uberlândia, bacharelado e licenciatura em piano. Atua como professor de música há 9 anos. Iniciou como professor de música na Escola Municipal Cidade da Música na sua inauguração, em 2016. Em sua fala, o professor explica que a escola foi criada com intuito de ensinar música para a comunidade, sendo que, todos os professores de Artes da rede municipal que possuíam habilitação em música, foram convidados. Permanece atualmente, como professor de teclado. Há um ano atrás, em 2018, começou a ensinar teclado para o aluno autista Gilberto, hoje com 10 anos de idade. Esclarece que as aulas de teclado são realizadas de forma coletiva. No momento da pesquisa, maio de 2019, haviam três alunos, dentre eles, o Gilberto, aluno autista participante da pesquisa. Gilberto possui um laudo médico de nível leve, não é agressivo, fala, mas tem outras limitações, como a interação social. Estuda na escola Colibri no segundo ano regular, conforme a fala de sua mãe, Luana.

Segundo a narrativa de Luana, ela descobriu a síndrome quando ele tinha 3 anos de idade, com um exame neurológico, sendo o fator genético uma provável causa. Perguntada sobre o motivo pelo qual matriculou seu filho na escola Cidade da Música, responde que deseja

Cadernos da Fucamp, v.18, n.36, p.13-44/2019

aumentar o contato dele com outras crianças e verificar se ele apresenta alguma aptidão musical. Em sua entrevista, expressa como tem percebido o desenvolvimento do seu filho autista com a música, nas aulas de teclado:

[...] sinto que, preparar o Gilberto para ir às aulas de teclado, organiza as ideias dele. Ele precisa de uma programação como levantar cedo, fazer higiene pessoal e isto faz com que ele saia da zona de conforto. Da mesma forma, quando ele está na aula de teclado com o professor, sinto que o professor estimula sua autonomia, comunica com ele primeiro, conversa com o Gilberto em uma linguagem mais acessível, explicando como fazer. Sinto que o Gilberto vai emancipando, tornando dono de si. Já tem um bom convívio com o professor e chama ele pelo nome ou de tio. Quanto aos colegas nas aulas de teclado, não sente incomodado. Quando algum deles falta, o Gilberto pergunta onde está. Tem interagido bem. O que já não aconteceu nas aulas de desenho. Ficava nervoso com a presença de outras crianças. Parou de ir nas aulas de desenho. Mas, quando toca o teclado, mesmo na presença de outros colegas, não importa, fica tranquilo. (LUANA).

Nesse trecho da fala de Luana, pode-se notar a valorização do estímulo musical atuando no processo emocional, enfatizando, novamente, que a música é capaz de trabalhar o campo das emoções e controle de impulsos, principalmente quando a pessoa realmente toca um instrumento musical, com experiências ativas e não somente a audição musical (Sampaio, 2015). Por outro lado, ao tocar o teclado com outros colegas ao mesmo tempo, interage e se comunica, como ressalta, Oliveira (2015, *apud* Molnar-Szakacs e Heaton, 2012), a maioria das atividades musicais estão relacionadas a atividades sociais, proporcionando como consequência, uma maior interação e convívio bem como aquisição de linguagem e de habilidades motoras. O professor Pedro em sua fala, manifesta como vê sua atuação como professor do aluno autista, Gilberto:

[...] é um grande desafio, pois não tive tanta prática de docência com alunos autistas durante a licenciatura. Vou aprendendo na lida diária com ele, procurando conhecer melhor sobre o autismo, pesquisando na internet. Gosto de ensinar a criança a identificar as notas musicais, e com o Gilberto percebo desenvolvimento da coordenação motora, o foco, atenção e concentração, o sensorial e o cognitivo. Por exemplo, nas passagens de dedo nas escalas, utilizo uma linguagem mais acessível para ele entender com mais facilidade, digo, “passar por cima de outro dedo”. Mostro para ele como fazer, repito. Ele faz, concentra, repete. Todos os alunos fazem e tocam ao mesmo tempo. Vai ajudando a fazer o aluno compreender o que estou querendo transmitir em determinado momento. É um processo de aprendizagem mais por imitação, ele toca depois que me vê tocar. No caso do teclado, o trabalho com as escalas, arpejos, que envolvem abertura de mão, passagem de dedos é de grande valia para o desenvolvimento psicomotor da criança autista. (PEDRO)

Os comentários acima sobre o aprendizado por imitação, guarda afinidades com os argumentos de Orrú (2012) quando enfatiza que “a ação de imitar acontece a partir do modelo que é fornecido pelo professor, seguindo uma determinada sequência”. Trata-se de uma abordagem comportamental, baseada em treinos e repetições para que o aluno alcance o comportamento viável. Percebe-se que este modelo tem sido aplicado durante as aulas de teclado e o Gilberto manifesta desenvolvimentos psicomotores, concentração e atenção.

Em outra perspectiva, infere-se também da fala da mãe, o quanto o estímulo musical traz benefícios para seu filho, como motivação, fazendo superar desafios, característica presente na personalidade de Gilberto. Outro fato importante, revelando o desenvolvimento do Gilberto por meio das atividades musicais, relaciona-se ao processo de interação social, quando percebido sua tranquilidade ao tocar o instrumento, não se sentindo incomodado com a presença dos colegas durante as aulas, o que nem sempre ocorre em outras atividades coletivas.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como propósito investigar as possíveis contribuições do ensino da música nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos autistas da Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores, três mães de alunos diagnosticados com autismo, juntamente com a observação não participante da pesquisadora durante as aulas de música. Posteriormente, os dados coletados e interpretados. O estudo do referencial teórico e os resultados analisados permitiram alcançar respostas aos objetivos e hipótese contemplada.

Assim, ao encerrar este trabalho, pretende-se elaborar uma reflexão final sobre algumas respostas encontradas, conscientes que são sempre provisórias e jamais no intuito de serem definitivas. A primeira delas diz respeito ao reconhecimento que a experiência com a música influencia, sim, de maneira positiva, o desenvolvimento do aluno autista, exercendo uma função capaz de trazer melhor qualidade de vida e potencializar os aspectos afetivo, sensorial, motor, cognitivo e de socialização, pontos estes de vulnerabilidades apontadas na criança com autismo. Assim, a partir do processo de investigação realizado e resultados obtidos, foi possível inferir que o ensino da música com estes alunos autistas da amostra, provocou, de forma significativa:

- linguagens sensitivas, estímulos de emoções e sentimentos, como comunicação não-verbal, chegando a sensação de prazer;
- interação no ambiente que participam, com o mundo que o cerca e com outras crianças e professores;
- cognitivo, como o assoprar na flauta, o paletar na guitarra, os arpejos e escalas no teclado, dentre outros;
- motivação, fazendo superar desafios e resolver suas próprias dificuldades;
- criatividade dos alunos, possibilitando um novo ambiente à sua volta;
- melhora na habilidade de comunicação pelas ligações cerebrais estimuladas pela música;
- coordenação motora e concentração, evitando a dispersão com estímulos musicais criativos;
- desenvolvimento pessoal e interpessoal, como regras sociais, rotinas estruturadas e organização das ideias;
- autonomia, realizando atividades musicais em grupo;
- estabelecimento de canais de comunicação entre o aluno e o professor.

Ter acesso a estes desenvolvimentos aponta, de forma clara, que o ensino da música contribuiu além das habilidades musicais formais, mas afetou o aluno autista de forma global, ou seja, nos próprios déficits oriundos dos sintomas autistas.

Uma segunda questão, estreitamente ligada à anterior, diz respeito à atuação admirável e influenciadora dos professores de música, promovendo os processos educativos pelos estímulos musicais. Todos buscavam e procuravam descobrir novas formas de sensibilizar seus alunos com as atividades musicais, conhecendo seus gostos e interesses para utilizar nas propostas musicais, aplicando o sensorial, compreendendo o dia-a-dia do aluno, suas vivências com a família e experiências, resgatando significados. Houve, de fato, um processo de interação entre os alunos autistas e os professores respectivos, baseados na sensibilidade musical, na intuição e no afeto, fatores que, sem dúvida, refletem na aquisição do saber.

Por outro lado, importante destacar que, de acordo com os resultados e as experiências vivenciadas, ficou claro que os professores sentem e manifestaram falta de um estudo mais consistente da realidade de crianças autistas para aprimorarem e desenvolverem propostas

significativas de ensino da música nas aulas. Nesse contexto, espera-se que a presente pesquisa possa ser uma mola propulsora para uma reflexão mais profunda dos estudos sobre o autismo no intuito de apoiar e ampliar estratégias metodológicas musicais que possam continuamente abranger o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando.

Outrossim, diante da realidade observada na referida Escola de música, perceptível que o ato musical ajudou no processo de aprendizagem, despertando e estimulando a criança com o Transtorno do Espectro Autista, seja pelas expressões de emoção ou pela concentração, comunicação, sociabilidade, tornando a música um instrumento para melhoria da educação desses alunos. O ensino da música revelou-se ainda, não só como elemento socializador ou para ampliar conhecimentos, mas também promovendo melhoras das funções motoras, de relaxamento.

Acredita-se, pois, que as crianças com o Transtorno do Espectro Autista possuem sim, suas dificuldades e não podemos defini-las como fáceis de lidar. Mas a música, apesar de não resolver todos os sintomas da síndrome, pode beneficiar as crianças por meio das atividades musicais, desencadeando processos educativos. Consequentemente, denota-se, o valor inestimável que a música revela na promoção de melhor qualidade de vida. Fica evidente, que o fazer musical é capaz de propiciar contribuições ao ser humano, e principalmente, àqueles com necessidades especiais, percorrendo um aprendizado muito além do desenvolvimento musical.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Andressa Moreira; JÚLIO-COSTA, Annelise. **Transtorno do Espectro Autista na prática clínica**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

ARAÚJO, kenia Kerlley Saraiva. A contribuição da música para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. 2015. <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-contribuicao-da-musica-para-desenvolvimento-e-aprendizagem-da-crianca.htm>. Acesso em 30 de setembro de 2019.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. *In: Seminário nacional de pesquisa em música da UFG*, 2002, Goiânia. Anais. Goiânia: UFG, 2002. v. 2, p. 18-29.

BARBONI, Débora Munhoz. Como a música pode ajudar no desenvolvimento da criança autista. 2016. *In: Terra da música blog*. Disponível em: <https://terradamusicablog.com.br/como-musica-pode-ajudar-no-desenvolvimento-da-crianca-autista/>. Acesso em 23 ago. 2019.

BARBOSA, Regiane da Silva; SANTOS, Tatiana dos. **Educação inclusiva**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2016.

BERTOLUCHI, M. A. Autismo, musicalização e musicoterapia. *In: Artigos meloteca*. Pirassununga: Centro de Estudos e Desenvolvimento do Autismo e Patologias Associadas – CEDAP, 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 25 ago. 2019.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical:** bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *In: Revista Música, Psicologia e Educação*. Porto n.2, p.5-30, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

COUTO, Ana Carolina Nunes do; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. **Por que vamos ensinar Música na escola?** Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *OPUS*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na Escola**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CUNHA, Eugênio. **Práticas Pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DE BARROS, Marisa Raquel Monteiro. **A Música como mediadora no desenvolvimento cognitivo em crianças com perturbações Autísticas:** Intervenção junto de uma aluna com perturbações Autísticas. Disponível em: https://www.meloteca.com/pdf/musicoterapia/marisa-barros_autismo.pdf. Acesso em: 06 ago. 2018.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARRELL, Michael. **Dificuldades de comunicação e autismo**: guia do professor. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GAINZA, Violeta H. de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo, Summus, 1982.

GATTINO, Gustavo Schulz. **Musicoterapia e autismo**: teoria e prática. São Paulo: Memnom, 2015.

GOMES, Joana Malta. O Aprendizado de Música por Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. *In: Simpósio de cognição e artes musicais*. Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: SIMCAM, 2010. p. 458-471.

JUSTINO, Jussara Aparecida de Paula. **Educação Musical Humanizadora: Uma experiência com crianças no campo da educação não formal**. Universidade Federal de São Carlos-SP, 2017.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *In: Revista Brasileira de Psiquiatria*. São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, maio de 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2019.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LISARDO, Hernany. **Música e inclusão social**: construindo novos paradigmas. Betim: (s.d.), 2009.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas. Viviane dos Santos Louro, Luís Garcia Alonso, Alex Ferreira de Andrade. – São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *In: Revista Univap*. São José dos Campos-SP- Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014. ISSN 2237-1753 – p. 201-208.

NAÍSA, Letícia. Estudo aponta que música melhora habilidade de comunicação de autistas. *In: Revista exame*. 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/ciencia/estudo-aponta-que-musica-melhora-habilidade-de-comunicacao-de-autistas/>. Acesso em: 23 ago. 2019.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. **Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem**: um estudo exploratório. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

OLIVIER, Lou de. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. 3 ed. – Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo:** o que os pais devem saber? 2 ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PADILHA, Marisa do Carmo Prim. **A musicoterapia no tratamento de crianças com perturbação do espectro do autismo.** 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2008.

SAMPAIO, Renato Tocantins; LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga; GOMES, Cristiano Mauro Assis. A musicoterapia e o transtorno do espectro do autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica. *In: Per Musi.* Belo Horizonte, n.32, 2015, p.137-170. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pm/n32/1517-7599-pm-32-0137.pdf>. Acesso em 20 ago. 2019.

SANTOS, Regina Kelly dos; VIEIRA, Antônia Maria Emelly Cabral da Silva. **Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional.** s.n.t.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo.** São Paulo: Cultrix, 1974.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial:** Ensinar em tempos de inclusão. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SNAYDER, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

STAKE, Robert E. **Handbook of qualitative research.** 2ª ed. Sage Publications, Inc., 2000.

TEIXEIRA, Enise Barth. A análise de dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *In: Desenvolvimento em questão.* Editora Unijuí, ano 1, n. 2, jul./dez.2003. p. 177-201. Disponível em: <file:///C:/Users/capge/Downloads/84-Texto%20do%20artigo-286-1-10-20111013.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

VICTORIO, Márcia. **O be-a-bá do do-ré-mi:** reflexões e práticas sobre educação musical nas escolas de ensino básico. Rio de Janeiro: Walk, 2011.

VOLKMAN, Fred R.; WIESNER, Lisa A. **Autismo.** Porto Alegre: Artmed, 2019. Biblioteca virtual. Acesso em 15 de julho de 2019.