

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE ARTES E ARQUITETURA  
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

**FÁBIO JÚNIOR SOARES DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO MUSICAL E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**CAXIAS DO SUL**

**2022**

**FÁBIO JÚNIOR SOARES DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO MUSICAL E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciado em Música pela Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Pereira Porto

**CAXIAS DO SUL**

**2022**

**FÁBIO JÚNIOR SOARES DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO MUSICAL E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciado em Música pela Universidade de Caxias do Sul.

**Aprovado em: 12/07/2022**

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Pereira Porto  
Universidade de Caxias do Sul - UCS

---

Prof.: Me. Vitor Hugo Rodrigues Manzke  
Universidade de Caxias do Sul – UCS

## **AGRADECIMENTOS**

À minha esposa, por todo incentivo e companheirismo em toda a minha trajetória acadêmica.

Às minhas famílias: mãe, pai, irmão, cunhada, sogro, sogra e cunhado, por todos os cuidados e incentivos de sempre.

Aos colegas de graduação, que, entre “debates de cafezinho”, me possibilitaram tanto conhecimento quanto os docentes e disciplinas que cursei.

Aos amigos e colegas músicos, que proporcionaram enriquecimento através das tantas vivências e práticas musicais.

Às professoras regentes nos meus estágios, Rosebel Rech e Paola Delazzeri, que contribuíram significativamente para que eu encontrasse na docência a alegria que hoje sinto.

Ao professor Vitor Manzke, meu orientador de estágios, por potencializar as minhas qualidades e pontuar minhas falhas, instigando meu interesse pela carreira docente.

Aos professores e às professoras do Curso de Licenciatura em Música, por serem tão inspiradores e prontos para atender às demandas que a vida acadêmica apresenta.

À minha orientadora, que além de orientar se fez presente na discussão sobre o tema, se colocando ao meu lado na busca por compreensões que vão muito além do trabalho pesquisado.

A todos que participaram de alguma forma na minha formação, por tudo e por tanto, meu muito, muito obrigado!

*“Crianças mentalmente deficientes  
e autistas geralmente reagem à música  
quando tudo o mais falhou.”*

**Vera Lúcia Pessagno Brécia**

## RESUMO

O transtorno do espectro autista é um distúrbio no desenvolvimento neurológico que gera déficits significativos na comunicação e interação social. No que se refere à educação musical com alunos no espectro, as dificuldades dos professores vão de falta de preparo profissional e estrutural até dificuldade de amparo na literatura científica. Partindo deste princípio, este projeto tem por objetivo uma revisão bibliográfica acerca do que se tem produzido nos últimos 7 anos no âmbito da educação musical para alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Para tanto foi realizado um levantamento nos Anais dos Encontros Regionais e Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre os anos de 2015 a 2021, com foco em relatos de experiência, propostas de atividades e materiais auxiliares. Como resultados foram identificadas práticas de socialização e inclusão que podem contribuir tanto em habilidades musicais quanto em não-musicais.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Autismo. Inclusão.

## **ABSTRACT**

The autism spectrum disorder is a neurodevelopmental disorder that generates significant deficits in communication and social interaction. In regards to musical education with students within the spectrum, the teachers' difficulties range from lack of professional and structural preparation to difficulties in finding support in the scientific literature. Based on this principle, this project aims to review the literature on what has been produced for the last 7 years in the field of music education for students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). Therefore, a survey was carried out in the Annals of Brazilian Association of Music Education's (ABEM) Regional Meetings and National Congresses, between the years 2015 and 2021, focusing on experience reports, activities proposals and auxiliary materials. As a result, socialization and inclusion practices that can contribute to both musical and non-musical skills were identified.

**Keywords:** Music Education. Autism. Inclusion.

## Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
2.1.    LEGISLAÇÃO, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL.....	12
2.2.    TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....	16
<b>3. EDUCAÇÃO MUSICAL E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....</b>	<b>23</b>
3.1.    ENCONTROS REGIONAIS DA ABEM.....	24
<b>3.1.1.    Encontros Regionais do ano de 2016 .....</b>	<b>24</b>
3.1.1.1.    Musicalização para Bebês com Transtorno do Espectro Autista – Luana Medina, Tamiê Camargo e Regiana B. Wille .....	24
3.1.1.2.    Práticas pedagógicas e musicais com estudantes com transtorno do espectro do autismo – Camila Fernandes Figueiredo e Valéria Lüders.....	24
3.1.1.3.    Projeto Som Azul: musicalização e autismo – Luana Kalinka Cordeiro, Raiane Silmara Silva e Gessé José Araújo.....	25
<b>3.1.2.    Encontros Regionais do ano de 2018 .....</b>	<b>26</b>
3.1.2.1.    Autismo e música: relato de experiência de graduandos sobre a prática da educação musical para estudantes com autismo – Jaílson Silva dos Santos, Patrícia Figueiredo Carvalho, Pedro Yuri da Silva Viana, Sebastião Trindade da Conceição Júnior e Jessika Castro Rodrigues.....	26
3.1.2.2.    Inclusão de um aluno autista em aulas de música numa escola do ensino básico da cidade de Pelotas / RS – Luana Medina e Andréia Cristina de Souza Lang.....	27
3.1.2.3.    Educação musical e autismo: desdobramentos de uma proposta de formação de professores – Daniele Pendeza .....	28
<b>3.1.3.    Encontro Regional do ano de 2020 .....</b>	<b>29</b>
3.1.3.1.    Interação social de um estudante com Transtorno do Espectro Autista na oficina de musicalização da Unicamp: um relato de experiência – Roger Vieira Cunha .....	29
3.2.    ENCONTROS NACIONAIS DA ABEM .....	30

<b>3.2.1. Encontro Nacional do ano de 2017</b> .....	30
3.2.1.1. A Educação Musical no Espaço de Atendimento Multidisciplinar Autista Amigo Ruy – Lucyanne de Melo Afonso, Danielle Collares Lins, Rosângela Silva, Evellyn Ferreira e João Paulo Dias da Silva .....	30
<b>3.2.2. Encontro Nacional do ano de 2019</b> .....	31
3.2.2.1. “Música Para olhar do lado de dentro”: relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças com Transtorno do Espectro Autista – Lenilce da Silva Reis Santana, Raiana Alves Maciel Leal do Carmo, Sandra Maria de Souza Baleeiro, Elaine Pereira de Oliveira, Larissa Braga Andrade e Gabriela Leal Lima.....	31
3.2.2.2. A Educação Musical para Crianças Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista – Sandra Ferreira Noronha, Tirza Tábita da Silva Costa, Paula Thais Pelaz Costa, Lucas Filipe Flexa Conceição, Renata de Oliveira Vieira, Lucas Chaves Venâncio, Raiza Tatyane de Sena Rocha e Juliana Cardoso Guimarães.....	32
<b>3.2.3. Encontro Nacional do ano de 2021</b> .....	33
3.2.3.1. Uma Cantata de Natal Diferente: Relato de experiência com um aluno autista num contexto de aula de música na escola regular – Thiago Amaral Santos e Renato Tocantins Sampaio .....	33
3.2.3.2. Educação musical para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): proposta de atividade musical com o auxílio de Tecnologia Assistiva – Roger Vieira Cunha e Adriana do Nascimento Araújo Mendes .....	34
3.2.3.3. Perspectivas sobre o engajamento musical do aluno com autismo: uma revisão narrativa e interdisciplinar – Camila Fernandes Figueiredo.....	35
<b>4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>37</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>41</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista é um distúrbio do neurodesenvolvimento que afeta a interação social e a comunicação dos indivíduos (NORONHA, 2019). Foi mencionado pela primeira vez ainda na década de 40 do século passado, como sendo um sintoma da esquizofrenia. Quase 40 anos depois houve a separação entre autismo e esquizofrenia após a consideração de que para diagnosticar o primeiro era fundamental não haver o segundo (GAIATO, 2018).

Inicialmente o autismo possuía diversas nomenclaturas que variavam de acordo com cada contexto sintomático. A partir de 2013, com a edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, livro de referência para profissionais da saúde na área dos transtornos psiquiátricos, o DSM V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), todas as possíveis variações foram reunidas sob o nome de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ou Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) (GAIATO, 2018).

Na esfera legislativa, TEA é considerado uma deficiência, o que subsidia aos indivíduos autistas todo o amparo que possibilite sua inclusão nos variados ambientes sociais (GAIATO, 2018). Para tanto, compreende-se a inclusão como sendo a garantia de acessibilidade aos espaços sociais comuns, prevendo toda e qualquer diversidade no intuito de aproximar as pessoas, mesmo diante a diferenças humanas importantes (MENDES, 2019).

Com foco na educação, há um compilado de leis que se complementam na orientação das instituições e comunidades em prol da inclusão de indivíduos no TEA. No entanto, nem sempre existem estruturas coerentes e profissionais plenos em suas capacitações que permitam o cumprimento efetivo de todas as leis. Diante dessa fragilidade estrutural e intelectual de todas as esferas anteriores na hierarquia educacional, vale reforçar a importância de que docentes estejam atentos e munidos de ferramentas e intenções que vislumbrem a melhor experiência a todos os estudantes, apesar de suas individualidades.

Nesse contexto, pondo luz à educação musical, pouco se tem na literatura que possa contribuir significativamente com professores dessa área específica, principalmente se entendermos o papel dessa disciplina nos ambientes escolares. Embora o autismo seja visto há mais de 70 anos, no Brasil as orientações específicas

surgiram após o ano de 2008, a partir de uma regulamentação publicada pelo MEC (CABRAL; MARIN, 2017, p.18).

A educação musical inclusiva para indivíduos no espectro autista é um campo que ainda requer muita atenção. Sabidos os déficits de comunicação e interação social, somados a suas estereotípias, comportamentos aleatórios e possíveis hipersensibilidades auditivas, de acordo com seus contextos diagnósticos, a aula de música pode se tornar uma tarefa bastante dificultosa aos docentes. Conseguir contornar as adversidades e contemplar a todos os discentes é obrigação do professor, mas frente às peculiaridades agravantes de cada caso, por vezes o recurso mais usual parece ser a exclusão antes da inclusão, isolando o aluno com TEA em salas separadas, com objetivo de acalmá-lo para que recupere a ordem em si.

Diante dessas reflexões, este estudo trata-se de uma revisão bibliográfica dos Anais dos Encontros Regionais e Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), no período compreendido entre 2015 e 2021, cujo objetivo é entender a atuação de professores de música nos diversos cenários, assim como identificar a atual situação da discussão sobre a educação musical no espectro autista no Brasil. Pesquisas recentes mostram que os diagnósticos de autismo têm aumentado significativamente, prevendo uma maior incidência de alunos no espectro dentre alunos neurotípicos, o que justifica a importância do debate proposto neste estudo.

Na primeira parte deste trabalho serão abordadas as leis que regem a inclusão de pessoas com deficiências, especialmente indivíduos com diagnóstico de TEA. Na segunda parte serão apresentados alguns marcos históricos sobre o autismo bem como características principais de acordo com o livro de referência para profissionais da saúde na área dos transtornos psiquiátricos, o DSM V. Por fim, faz-se uma análise da literatura encontrada, com discussão de resultados e posterior conclusão.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO

### 2.1. LEGISLAÇÃO, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL

Muito embora o autismo tenha aparecido na literatura médica desde a década de 40 do século passado, no Brasil as primeiras considerações legislativas no âmbito da educação datam apenas de 2008, a partir de uma regulamentação publicada pelo MEC (CABRAL; MARIN, 2017, p. 18). Em soma, o censo Escolar de 2019 mostra um aumento recorrente de alunos com deficiência matriculados em escolas de Educação Básica (SILVA; MENDES, 2019). O presente capítulo trará um pouco da legislação vigente na proteção e amparo de pessoas com deficiência, visando contextualizar a discussão sobre a educação musical para crianças no espectro do autismo.

Primeiramente é preciso aclarar que pessoas no “transtorno do espectro autista (TEA) são consideradas pessoas com deficiência, para todos os efeitos legais. Por isso, possuem todos os direitos previstos em leis específicas para pessoas com deficiência.” (GAIATO, 2018, p. 231). Sendo assim, vale compreender, inicialmente, sobre as leis de inclusão de forma geral.

De acordo com Ítalo S. da Silva e Jean J. F. Mendes, a Resolução 11/09/2001 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, entende por inclusão:

A garantia do acesso continuado ao espaço comum de vida em sociedade, em uma sociedade orientada por relações de receptividade à diversidade humana e às diferenças individuais, em um esforço de equidade de oportunidades desenvolvimentais, em todas as dimensões de vida (BRASIL apud SILVA; MENDES, 2019, p. 3).

A busca pelos direitos de igualdade entre os indivíduos, visando o respeito quanto às características e diferenças pessoais nos diferentes contextos sociais, se trata de um processo coletivo, “que envolve e engloba diversos indivíduos, dentre esses, as pessoas com deficiência.” (SILVA; MENDES, 2019, p. 3).

A história das pessoas com deficiência é marcada por lutas e tristezas. “Durante muito tempo as pessoas que nasciam com alguma deficiência ou apresentavam algum comprometimento eram banidos da sociedade através da morte” (SILVA; MENDES, 2019, p. 3). Crianças, que habitualmente já eram vistas como não importantes, quando apresentavam alguma deficiência viviam ainda mais à margem da sociedade (SILVA; MENDES, 2019).

Silva e Mendes reforçam que o termo deficiência é usado em:

[...] referência a todas as pessoas que, em diferentes épocas, foram consideradas incapazes ou com capacidades limitadas, de natureza permanente ou transitória, por razões físicas, cognitivas, sensoriais, vocacionais, políticas e/ou econômicas para o exercício pleno da cidadania (MARQUEZAN apud SILVA; MENDES, 2019, p. 3).

No que diz respeito às garantias de direitos por essa parcela da sociedade, o século XX foi o período de conquistas significativas, com fundamentos adquiridos através de aprovação de leis específicas (SILVA; MENDES, 2019, p. 3). No Brasil,

os direitos sociais voltados à pessoa com deficiência começaram a serem concebidos ainda de forma muito tímida em 17 de outubro de 1987, a qual o país assume uma Emenda à Carta Magna de 1967 de nº 12 assegurando aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. No contexto educacional, o processo de inclusão de alunos/as com deficiência começou a ser considerado pela Constituição Federal de 1988, que garantia o atendimento educacional especializado aos *portadores de deficiência* preferencialmente na rede regular de ensino (SILVA; MENDES, 2019, p. 4, grifo do autor).

Ainda de acordo com Silva e Mendes, em 1981 iniciaram-se debates sobre a universalização da educação, dando força a outros grupos para que também clamassem por transformações, que resultaram em vitais contribuições para, em 1994, subsidiarem novos debates e reforços sobre o tema na Declaração de Salamanca<sup>1</sup> (SILVA; MENDES, 2019, p. 4).

No cenário brasileiro, Silva e Mendes evidenciam a evolução demorada, mas contundente, para consolidar a legislação inclusiva:

Mediante a promulgação da Constituição de 1988, os direitos e garantias fundamentais, juntamente aos direito civis e políticos passaram a ser prioridade do Estado Democrático de Direito. No ano seguinte, em 1989 com a Lei nº 7.853, que dispõe sobre a integração social das pessoas portadoras de deficiência e com a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), assume-se o papel da garantia da efetivação dos direitos básicos das pessoas “portadoras de deficiência” (SILVA; MENDES, 2019, p. 4).

E ainda

Tempos depois, no ano de 1996, o Brasil garante por meio da Lei nº 9394/96 que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o atendimento educacional gratuito para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. Com base nesse atendimento, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

<sup>1</sup> “Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.” (MENEZES, 2001)

afirmam que todos os alunos devem aprender juntos em classes comuns, sempre que possível independente de suas dificuldades ou diferenças (SILVA; MENDES, 2019, p. 4).

Nota-se que, na citação acima, o termo “transtornos globais do desenvolvimento” já é mencionado. Esta expressão foi a usual para identificar autistas até 2013, quando ocorreu a alteração da definição para “Transtorno do Espectro Autista”, na DSM V, como veremos melhor no próximo capítulo.

Com “o Decreto nº 3.298/99 institui-se a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, objetivando assegurar o pleno exercício dos direitos sociais e individuais desta parcela da população”, e posteriormente “surge a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, instituindo as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida.” (SILVA; MENDES, 2019, p. 5).

Em 2012 foi sancionada, no Brasil, a Lei Berenice Piana 12.764/12, que define a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (AUTISMO E REALIDADE). Essa lei “fala que pessoas com TEA são consideradas oficialmente como pessoas de<sup>2</sup> deficiência, obtendo direito a todas as políticas de inclusão nacionais, abrangendo também a educação.” (NORONHA et al., 2019, p. 2). Corroborando, a lei 13.146/15, de 2015, “institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, trazendo assim a garantia dos direitos das pessoas com deficiência tendo como objetivo incluí-las socialmente enquanto sujeitos integrantes da sociedade” (SILVA; MENDES, 2019, p. 5), reforçando a proteção às pessoas com TEA por “definir a pessoa com deficiência como ‘aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial’.” (AUTISMO E REALIDADE).

Gaiato nos diz que a pessoa com autismo tem direito de frequentar escolas regulares, “tanto na educação básica quanto no ensino profissionalizante”, sendo que “a escola não pode recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, sob pena inclusive de multa prevista na legislação.” (GAIATO, 2018, p. 233). No entanto, mesmo que o governo incentive, são muitas as dificuldades encontradas na realidade docente para efetivar-se a inclusão escolar (CABRAL; MARIN, 2017, p. 3).

---

<sup>2</sup> De acordo com Sassaki (2002), o termo correto utilizado atualmente é “pessoa com deficiência”, sendo estabelecida como forma mais adequada diante as reflexões alcançadas mundialmente sobre esse público.” (SASSAKI apud SILVA; MENDES, 2019, p. 4)

Entre alguns pontos a serem observados, podemos destacar a necessidade de uma melhor formação dos profissionais da educação; o amparo técnico na atuação com os alunos; a consciência dos professores sobre um provável aumento de demandas, devido às alterações em suas rotinas; e, especialmente, “no processo de ensino, que ainda está associado ao formato tradicional (ensinar-aprender), vinculado às premissas de ajuste ou correção do indivíduo, modelo que não viabiliza o processo de inclusão.” (CABRAL; MARIN, 2017, p. 3). Silva e Mendes concordam com a necessidade de melhor preparação no sistema educacional brasileiro, escolas e corpo docente, incluindo também as famílias dos autistas nessa busca por solidez. Há de se elucidar que essas dificuldades acima mencionadas são queixas de professores e gestores escolares, que tecem reflexões para uma melhor atuação com este público especial (SILVA; MENDES, 2019).

Como acréscimo, por lei, o autista tem direito a um profissional especializado e exclusivo que o acompanhe e auxilie desde a interação social até a alimentação e/ou outras necessidades individuais que possua (GAIATO, 2018). Essa descrição se encontra no art. 3º da lei 12.764/12, parágrafo único, que ainda pontua sobre a não oneração por parte da escola por conta dessa disponibilidade profissional, tanto na rede pública quanto na rede privada. Ainda se reforça que, “perante a lei Berenice Piana, a escola deve ter um professor exclusivo para cada criança autista para poder dar o suporte necessário, para que o aluno tenha um desenvolvimento adequado.” (NORONHA et al., 2019, p. 2).

Quanto aos estudos que possam nortear a atuação de educandos em música com alunos de inclusão, Silva e Mendes relatam determinada escassez e evidenciam, ainda, que “a educação musical para pessoas com deficiência é complexa na educação brasileira, pois associa a música a aspectos terapêuticos, o que acaba secundarizando como área de conhecimento” (SILVA; MENDES, 2019, p. 7). Quando se tratando de alunos com TEA essa tarefa torna-se ainda mais delicada, visto que “o autista tem problemas com a socialização e convivência”, o que dificulta a manutenção no foco educativo e não terapêutico (NORONHA et al., 2019, p. 2).

Já no âmbito da efetividade do ensino, Noronha (et al., 2019, p. 2) apresenta o artigo 2º da lei 12.764/2012 que, entre alguns pontos, exprime com clareza a importância da atenção quanto a saúde dos autistas “objetivando o diagnóstico precoce.” A autora ainda evidencia que “é fundamental entender que o diagnóstico permite que a criança receba um tratamento de acordo com as particularidades do

seu quadro” (NORONHA et al., 2019, p. 3), trazendo também a lei 13.438, de 2017, que “obriga a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS), protocolos que estabeleçam padrões para a avaliação do desenvolvimento psíquico das crianças de até 18 meses de idade” (NORONHA et al., 2019, p. 4), enaltecendo a melhor possibilidade de impacto positivo quando se sabe com precisão o diagnóstico mais apurado.

De fato, as leis ajudam as comunidades a estruturarem direitos e deveres, definindo regras que possibilitem maior igualdade em diversos aspectos sociais. Ainda assim, principalmente na área da educação, sabemos que na prática nem sempre as leis encontram seus melhores objetivos, cabendo a cada indivíduo envolvido no processo docente fazer a sua parte para, antes de cumprir qualquer lei ditatória, fazer o educando encontrar o seu lugar, não só como estudante, mas como indivíduo.

## 2.2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Neste capítulo será apresentada uma breve contextualização sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), compreendendo desde seu surgimento, através dos primeiros relatos no início da década de 40, considerando as adaptações ao longo do tempo quanto aos diagnósticos, e buscando entender sobre seus sintomas e potenciais sinais para sua identificação, ainda que de forma superficial devido a amplitude do tema.

Segundo Fred R. Volkmar e Lisa A. Wiesner, em 1943 o Dr. Leo Kanner relatou pela primeira vez “um distúrbio inato do contato afetivo”, apontando que crianças vinham ao mundo sem demonstrar interesse a outras pessoas ou ambientes sociais. Kanner relacionava “duas coisas essenciais para um diagnóstico de autismo – primeiro, o isolamento social e, segundo, os comportamentos anormais e a insistência nas mesmas coisas.” (VOLKMAR; WIESNER, 2018, p. 2).

Já no final da década de 70, alguns consensos foram relacionados como características do autismo:

- (1) déficit no desenvolvimento social de um tipo muito diferente em comparação ao das crianças sadias; (2) déficit na linguagem e em habilidades de comunicação – novamente de um tipo distinto; (3) resistência à mudança ou insistência nas mesmas coisas, conforme refletido na adesão inflexível a rotinas, maneirismos motores, estereotípias e outras excentricidades comportamentais; e (4) início nos primeiros anos de vida (VOLKMAR; WIESNER, 2018, p. 2).

Desde então, “ocorreram algumas mudanças em como o autismo é diagnosticado.” (VOLKMAR; WIESNER, 2018, p. 2). Mayra Gaiato, em seu livro *S.O.S. Autismo: guia completo para entender o transtorno do espectro autista*, reforça o quanto era difícil, antigamente, definir um diagnóstico de autismo. Ela nos diz que “crianças com essas alterações eram tratadas com tentativas e erros, como deficientes mentais.” (GAIATO, 2018, p. 31).

Ainda segundo a autora, há um “livro-base de referência dos transtornos psiquiátricos utilizados pelos profissionais da área da saúde”, que é o “Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, conhecido como DSM”. Este livro possui 5 edições, sendo a última do ano de 2013 (GAIATO, 2018, p. 41).

Na primeira edição do DSM, em 1952, a associação americana de psiquiatria abordou o termo “autismo” pela primeira vez, descrevendo sintomas de esquizofrenia (GAIATO, 2018). Já em 1980, no DSM III, “o autismo infantil foi totalmente separado da esquizofrenia, pois um dos critérios para seu diagnóstico era exatamente não haver sintomas que sugerissem essa doença.” (GAIATO, 2018, p. 41).

A autora segue:

Denominaram-se nessa edição os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam testes graves no desenvolvimento da linguagem ou ecolalia e inversão pronominal quando a linguagem está presente; ausência de interação com as pessoas; necessidade de os sintomas surgirem antes dos dois anos e meio; interesses restritos, estereotipadas; e dificuldade de flexibilizar rotinas (GAIATO, 2018, p. 41).

Já no DSM V ocorreram alterações importantes quanto à classificação do autismo. Nos primeiros registros haviam diagnósticos possíveis com nomenclaturas específicas, que variavam entre “síndrome de Asperger; Autismo Infantil; Autismo Atípico; Transtorno Desintegrativo; e Síndrome de Rett”, sendo que todos eles integravam os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. A partir da quinta edição – 2013 – “o DSM reuniu todos esses em uma única classificação diagnóstica possível: TEA ou PEA (Transtorno ou Perturbação do Espectro do Autismo).” (GAIATO, 2018, p. 41). Sobre essa nova consideração, Gaiato evidencia:

A mudança no diagnóstico de autismo deveu-se, principalmente, à necessidade de incluir nas companhias de seguro-saúde dos Estados Unidos um diagnóstico justificável para o financiamento do tratamento. A escola pública norte-americana, por lei, precisa prover todos os recursos necessários para a inclusão e o aprendizado das crianças com autismo na escola. Porém, quando o diagnóstico era de “apenas” Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, por exemplo, ela não precisava fazê-lo. Então, para que todas as crianças com traços específicos de autismo (mesmo que com sintomas leves) pudessem ter os direitos garantidos na saúde pública e nas

escolas norte-americanas, padronizou-se o diagnóstico em Transtorno do Espectro do Autismo [...] (GAIATO, 2018, p. 42).

Neste mesmo documento, ficam claros dois sintomas, entre os já mencionados anteriormente, como indicação para diagnóstico de autismo. O primeiro:

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia [...]: 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (MANUAL..., 2014, p. 50).

O segundo:

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia [...]: 1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente). 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos). 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento) (MANUAL..., 2014, p. 50).

O documento também é objetivo quanto aos diagnósticos anteriores, orientando que “indivíduos com um diagnóstico do DSM-IV bem estabelecido de Transtorno Autista, Transtorno de Asperger ou Transtorno Global Do Desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista.” (MANUAL..., 2014, p. 51). Em compensação, há uma tabela onde são observados 3 níveis de gravidade para o transtorno, em que o nível 1 é sinalizado por “exigindo apoio”; nível 2 por “exigindo apoio substancial”; e nível 3 por “exigindo apoio muito substancial” (MANUAL..., 2014, p. 52).

Posto isso, é importante evidenciar os conceitos de cada palavra que compõe o diagnóstico. Sintetizado por Lisbeth Soares em material disponibilizado após oficina promovida pela ABEM no ano de 2020, temos o seguinte:

Transtorno – Síndrome (conjunto de sinais e sintomas) caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Espectro – Conjunto ou série de elementos que formam um todo. Constelação variável de características. Autismo – Termo usado para destacar um distanciamento da realidade, um sinal clínico de isolamento. Palavra de origem grega (autós) que significa “de si mesmo” (SOARES, 2020, s/n).

Por se tratar de um espectro, as pessoas com TEA apresentam características muito variadas (GAIATO, 2018). “Assim como o espectro da cor é uma decomposição da cor branca, o do autismo também passa por uma variedade de sintomas nas áreas de comunicação social e de interesses restritos e estereotipados.” (GAIATO, 2018, p. 22).

Como é possível observar, o autismo se trata de um transtorno que gera déficits significativos na interação social (VOLKMAR; WIESNER, 2018), interferindo de forma direta no neurodesenvolvimento (GAIATO, 2018). Sendo assim, ele impossibilita que algumas funções neurológicas tenham o desenvolvimento adequado (GAIATO, 2018). *O Manual de Orientação do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento* corrobora com o tema, indicando ainda que ele é “caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos.” (MANUAL..., 2019, p. 1).

De acordo com o mesmo documento, o TEA tem raiz nos primeiros anos de vida, sendo que seus traços não são uniformes entre as crianças, podendo variar de evidências ausentes a fortíssimas desde o nascimento. “Na maioria dos casos, no entanto, os sintomas do TEA só são consistentemente identificados entre os 12 e 24 meses de idade.” (MANUAL..., 2019, p. 1). Vale trazer o relato a seguir para esmiuçar o entendimento sobre essas evidências:

Por exemplo, aos 6 meses de idade, Ozonoff e colaboradores não encontraram diferenças entre bebês que mais tarde receberam o diagnóstico de TEA e aqueles que continuaram a desenvolver-se tipicamente no que diz respeito à frequência de comportamentos sociais e comunicativos próprios dessa idade (sorriso social, vocalizações dirigidas e olhar para o rosto de outras pessoas). Por outro lado, diferenças na frequência desses comportamentos eram claramente perceptíveis aos 12 e/ou 18 meses de idade. Há também evidência de que, a partir dos 12 meses de idade, as crianças que mais tarde recebem o diagnóstico de TEA distinguem-se claramente daquelas que continuam a desenvolver-se tipicamente em

relação à frequência de gestos comunicativos (apontar) e da resposta ao nome. Outros sinais já aparentes aos 12 meses de idade incluem o manuseio atípico de objetos (enfileirar ou girar os brinquedos) e/ou sua exploração visual (MANUAL..., 2019, p. 2).

Gaiato reforça esse entendimento ao apontar que os sintomas são variados e difíceis de criar correlação em grandes amostras nas pesquisas. “São muitas as disfunções neurológicas encontradas em pessoas com autismo. Esses sintomas aparecem quando as crianças ainda são pequenas. Precisam estar presentes antes dos três anos de idade.” (GAIATO, 2018, p. 21).

Ainda de acordo com o manual de orientação, TEA é um transtorno pervasivo e que possui caráter permanente, não havendo cura. No entanto, o documento reforça a importância de uma identificação e intervenção precoce, o que pode viabilizar um melhor prognóstico, amenizando sintomas e oportunizando uma melhor qualidade de vida aos autistas (MANUAL..., 2019). Essa consideração soma-se ao pensamento de Volkmar e Wiesner (2018, p. 6), que mencionam, ainda sobre a década de 70, que “ficou claro que intervenções educacionais e comportamentais estruturadas podiam ajudar essas crianças a aprender”.

Reforçando, Gaiato nos diz o seguinte:

Sabemos, por meio de pesquisas científicas, que é possível ensinar e modelar comportamentos sociais, motores e de comunicação, além da capacidade de raciocínio. A comunidade médica reconhece que o tratamento do autismo deve ser feito de forma sistemática logo nos primeiros anos de vida em razão a capacidade do cérebro de receber novas informações com maior facilidade nessa fase da vida (GAIATO, 2018, p. 20).

Ela ainda é contundente ao dizer que “as crianças com sintomas de autismo não são 'incapazes'. O fato é que fazem tudo isso MENOS do que os pares da mesma idade fazem em número de vezes e em qualidade da interação.” (GAIATO, 2018, p. 27, grifo do autor).

Há um porém quanto ao diagnóstico de TEA no gênero feminino. “O transtorno do espectro autista é diagnosticado quatro vezes mais frequentemente no sexo masculino do que no feminino” (MANUAL..., 2014, p. 57), e, de acordo com Giulia Malagoni e Ana Clara Luz, algumas teorias ainda estão em pesquisa, visando argumentar “o papel exercido pela predisposição genética e a influência do cromossomo X e de hormônios necessários para que o TEA se apresente no sexo feminino, em comparação com o sexo masculino.” (MALAGONI; LUZ, 2021, p. 54).

Além disso, Beatriz Fink, Andressa Moreira e Gustavo de Oliveira reportam que meninas também têm dificuldades na interação social. O que ocorre é que elas usam de artifícios de compensação que ocultam esses percalços, tornando complicada a percepção dos pais e professores. Os autores ainda relatam:

Essas estratégias fazem parte de um grupo de manifestações, denominado por muitos autores como fenótipo autista feminino. Tal fenótipo é caracterizado por um comportamento particular das mulheres com TEA, como a maior motivação social e capacidade de formar relacionamentos, menor externalização de movimentos estereotipados repetitivos e maior vulnerabilidade à internalização de distúrbios (FINK; MOREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 7).

Ou seja, o TEA se apresenta na maioria das meninas de uma forma comedida, fazendo com que elas não apresentem os comportamentos esperados de uma pessoa no transtorno, como “movimentos estereotipados repetitivos, como movimentos motores e falas reducionistas”, ou a exteriorização dos “déficits de interação social e dificuldades de desenvolvimento de relacionamento”, por exemplo (FINK; MOREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 7). Nesse sentido, muitas meninas encontram formas para estabelecer um comportamento neurotípico, o que acaba por retardar um diagnóstico preciso de TEA, ou ainda, de não haver um diagnóstico. Isso se torna preocupante e pode gerar prejuízos significativos devido a não intervenção precoce em meninas (FINK; MOREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 8).

Em paralelo, vale também refletir que interagir com o ambiente social em que nos encontramos é princípio básico de vida social. Brincamos, convivemos e temos atividades em conjunto com outras pessoas, mantendo reciprocidade nas relações. O ato de interagir também pressupõe imitações comportamentais de movimentos coletivos, “como dar beijo, tchau, compartilhar coisas, imitar e rir das gracinhas.” A interação social é fundamental no processo de transformação do ser humano em um sujeito social, ocorrendo na simples importância que damos, ainda na infância, a outras crianças e na busca que fazemos pelo convívio com os pares, comunicando de forma contínua (GAIATO, 2018, p. 28).

Gaiato nos diz que “comunicar é tornar comum, podendo ser um ato de mão única, ou de mão dupla, que significa COMPARTILHAR, emitir e receber informações.” (GAIATO, 2018, p. 28, grifo do autor). Ela também esclarece este conceito apontando que “a palavra ‘comunicação’ deriva do termo latino *communicare*, o que significa ‘partilhar, participar algo, tornar comum’. Sem a comunicação, cada um de nós viveria um mundo singular.” (GAIATO, 2018, p. 28, grifo do autor).

Sobre isso, Gaiato apresenta o seguinte:

A sociedade coloca alguns padrões “não ditos” que delineiam a maneira com a qual devemos nos postar uns com os outros. Para as pessoas com TEA, a dificuldade está em adivinhar essas regras. Elas podem parecer dar pouca importância para o que o outro está falando ou fazendo ou se envolver demais, de maneira que não entende sinais sociais de que aquela conversa está encerrada ou que já foi suficiente para o outro (GAIATO, 2018, p. 23).

Em outro prisma, é importante compreender que “a quantidade de crianças diagnosticadas com autismo está aumentando nos últimos anos. Em 1980 a prevalência era de 1 criança em cada 10.000. Hoje está em 1 a cada 59 crianças.” Algumas possibilidades para esse movimento são consideradas: as alterações ocorridas nos critérios diagnósticos ao longo dos anos ampliou o espectro, o que acaba por enquadrar mais casos do que antigamente; a sociedade está ciente e mais consciente sobre as diferentes fases do espectro, o que propicia uma atenção e identificação de casos com maior frequência; essa consciência social possibilita maiores discussões e pesquisas na área; e o fato de que, antigamente, a nomenclatura usual era “deficiência intelectual” e não autismo (GAIATO, 2018, p. 42).

Ainda assim, “o diagnóstico do TEA ocorre, em média, aos 4 ou 5 anos de idade” (MANUAL..., 2019, p. 2), o que Gaiato mostra preocupação ao apontar que “crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda são diagnosticadas mais tarde do que o ideal, que é antes dos dois anos de idade” (GAIATO, 2018, p. 31). A autora ainda elucida:

Hoje, vemos muitos adultos com o bom funcionamento, mas que não foram estimulados e que precisam viver em instituições, mesmo sendo inteligentes, pois não aprenderam a conviver adequadamente em sociedade e manifestam muitos comportamentos disruptivos, como agressividade e falta de controle (GAIATO, 2018, p. 31).

Fato reforçado no manual, que, ao se referir ao diagnóstico tardio do espectro, menciona ser “lamentável, tendo em vista que a intervenção precoce está associada a ganhos significativos no funcionamento cognitivo e adaptativo da criança”. O mesmo documento cria expectativa ao informar que “alguns estudiosos tem até mesmo sugerido que a intervenção precoce e intensiva tem o potencial de impedir a manifestação completa do TEA”, relacionando este resultado possível com a maleabilidade do cérebro nesse período de desenvolvimento da criança (MANUAL..., 2019, p. 2). Esse termo encontra o raciocínio de Gaiato (2018), relatando que “há um crescente corpo de evidências mostrando que a intervenção precoce pode melhorar as habilidades sociais e de comunicação em crianças com esse transtorno”.

Por fim, as causas que levam ao autismo ainda estão no centro das pesquisas. Existem evidências importantes que colocam a base genética como fator preponderante, bem como alterações na estruturação cerebral (VOLKMAR; WIESNER, 2018, p. 6), o que Gaiato amplifica ao dizer que “[...] sabe-se hoje que é um conjunto de vários fatores que desencadeia o transtorno. Não temos como controlar todos os fatores que influenciam a doença.” (GAIATO, 2018, p. 55). Sobre isso, encontra-se o seguinte no manual de orientação:

O TEA é causado por uma combinação de fatores genéticos e fatores ambientais. Estudos comparando gêmeos idênticos e gêmeos fraternos mostram que a taxa de concordância do TEA é significativamente maior entre os primeiros do que entre os segundos, sugerindo um forte componente genético na etiologia do autismo. De fato, há evidência de que a arquitetura genética do TEA envolve centenas ou milhares de genes, cujas variantes, herdadas ou de novo, e comuns ou raras na população, compreendem múltiplos modelos de herança (MANUAL..., 2019, p. 3).

Junta-se ao citado a influência de fatores de riscos ambientais, podendo-se elencar, “a idade avançada dos pais no momento da concepção, a negligência extrema dos cuidados da criança, a exposição a certas medicações durante o período pré-natal, o nascimento prematuro e baixo peso ao nascer.” (MANUAL..., 2019, p. 3).

### **3. EDUCAÇÃO MUSICAL E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Tendo como tema a Educação Musical para crianças no Transtorno do Espectro Autista, realizou-se uma pesquisa nos Anais dos Encontros Regionais e Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre os anos de 2015 a 2021, sendo que os Congressos ocorreram em anos ímpares e os Encontros Regionais em anos pares, com foco em relatos de experiência, propostas de atividades e materiais auxiliares. Optou-se a busca neste portal por se tratar de uma instituição notoriamente reconhecida e respeitada na área da educação musical, promovendo encontros, debates e trocas de experiências desde 1991, ano de sua fundação.

A pesquisa se deu a partir das palavras-chave “autismo” e “autista”, bem como da sigla “TEA” (Transtorno do Espectro Autista). Dos Congressos Regionais foram encontrados 7 artigos: 6 relatos de experiência, sendo 3 em 2016, 2 em 2018 e 1 em 2019; e 1 proposta de caderno de atividades, em 2018. Dos Congressos Nacionais foram extraídos 6 artigos: 3 relatos de experiências, 1 para cada ano em 2017, 2019

e 2021; 1 revisão bibliográfica, em 2019; 1 proposta de atividade e 1 pesquisa qualitativa, ambos em 2021. Importante informar que para o ano de 2015 nada foi encontrado com o tema proposto neste estudo.

Primeiramente serão mencionados os artigos encontrados nos Encontros Regionais e em seguida os artigos encontrados nos Congressos Nacionais, sendo desconsiderado para análise o artigo que traz uma revisão bibliográfica com o mesmo recorte proposto neste trabalho.

### 3.1. ENCONTROS REGIONAIS DA ABEM

#### 3.1.1. Encontros Regionais do ano de 2016

##### 3.1.1.1. Musicalização para Bebês com Transtorno do Espectro Autista – Luana Medina, Tamiê Camargo e Regiana B. Wille

Este estudo foi apresentado no XVII Encontro Regional Sul da ABEM, que aconteceu na cidade de Curitiba. Segundo o artigo, aconteceram encontros semanais, com trinta minutos de duração, durante o primeiro semestre de 2016, e contemplaram 16 crianças entre 10 meses e 3 anos em diferentes turmas, sendo 5 delas com Transtorno do Espectro Autista. No cronograma das aulas foram feitas atividades de expressão, movimento e percussão, variando entre práticas de canto, dança, ciranda, sons corporais e brinquedos sonoros.

As autoras mencionam que inicialmente os bebês com TEA apresentaram desconforto e desinteresse com as atividades de musicalização, tendo maior interação com o passar das aulas principalmente nos instrumentos de percussão. Elas atribuem essa boa adaptação à suas organizações rotineiras, sempre baseadas sobre os mesmos processos durante as aulas, com ênfase no passo-a-passo sistêmico em cada encontro, o que considerou a dificuldade de adaptação dos autistas ao novo. Ao fim, consideram que os bebês autistas apresentaram considerável evolução, desde suas percepções sonoras até suas relações sociais.

##### 3.1.1.2. Práticas pedagógicas e musicais com estudantes com transtorno do espectro do autismo – Camila Fernandes Figueiredo e Valéria Lüders

No mesmo encontro, Camila F. Figueiredo e Valéria Lüders explanam sobre práticas pedagógicas musicais ministradas com estudantes autistas entre 6 e 13 anos em uma escola estadual de educação básica modalidade especial. Elas relatam, de forma quase genérica, sobre alguns procedimentos e materiais que têm funcionalidades expressivas em suas aulas.

Inicialmente, verificaram, através de questionários e entrevistas, quais os contextos musicais dos alunos com TEA em seus ambientes familiar e escolar, buscando compreender os hábitos de cada estudante. A partir disso, as aulas de música mantiveram foco prático, com escuta ativa, conhecimento de gêneros musicais distintos, através de canto, movimentos, improvisações e execuções instrumentais. Elas também põem luz à necessidade de uma rotina estrutural nas aulas, enaltecendo que o estudante no espectro sente maior segurança quando consegue prever e antecipar as atividades, o que acarreta menor ansiedade durante as aulas. Vale salientar a utilização de recursos visuais, muito usada e recomendada em atividades com autistas, e que no referido artigo aparece embasado em Vigotsky, sob a expressão “signo auxiliar”.

### 3.1.1.3. Projeto Som Azul: musicalização e autismo – Luana Kalinka Cordeiro, Raiane Silmara Silva e Gessé José Araújo

No XIII Encontro Regional Nordeste da ABEM, ocorrido em Teresina / PI, Cordeiro, Silva e Araújo apresentam o projeto som azul, que teve início ainda no ano de 2012 em uma escola de música, no qual destacam aulas de música para autistas através da flauta doce regidas por um professor deficiente visual a partir do segundo semestre de 2014.

Os autores relatam que, num primeiro momento, o professor sentiu-se inseguro e incapaz, mas posteriormente se engajou na proposta e buscou informações através de artigos e livros, além de fazer duas semanas de observação de aulas de música para poder desempenhar seu papel docente com solidez. Com as observações surgiram mais dúvidas, visto que alguns alunos eram não verbais, e os cegos interagem principalmente por comunicação verbal. Outro ponto foi quanto aos acompanhamentos visuais necessários, como posturas de mãos e embocadura com a flauta.

Como conclusão, o artigo revela que houve uma integração entre o professor e outros 5 monitores, obtendo-se ótimos resultados com os estudantes autistas que, inclusive, apresentaram-se no auditório da escola.

### **3.1.2. Encontros Regionais do ano de 2018**

3.1.2.1. Autismo e música: relato de experiência de graduandos sobre a prática da educação musical para estudantes com autismo – Jaílson Silva dos Santos, Patrícia Figueiredo Carvalho, Pedro Yuri da Silva Viana, Sebastião Trindade da Conceição Júnior e Jessika Castro Rodrigues

Em 2018, no X Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Educação Musical, ocorrido em Macapá / AP, Santos (et al., 2018) apresenta quatro relatos de graduandos estagiários a partir de observações em variadas formas docentes em música durante o primeiro semestre do mesmo ano. Foram observados os seguintes ambientes docentes: uma aula em escola de ensino para pessoas com deficiência; duas aulas do ensino regular em escolas particulares diferentes; e uma aula particular de teclado.

No primeiro descritivo, o graduando focou no tom sarcástico de um professor que tinha um aluno autista na sua turma. Segundo o graduando, ao presenciar uma conversa do referido professor com o seu regente, ficou evidente o descaso do professor com o seu aluno especial em sala. No segundo depoimento, o discente elucida a superação e envolvimento de um aluno com TEA que culminou em uma apresentação em um teatro. Ele também descreve os eventos no plural, o que subentende que eram mais do que um estagiário em sala para observação. Por fim, fica claro que os graduandos em estágio contribuíram efetivamente na inclusão do aluno com TEA, concluindo possíveis déficits no preparo profissional e estrutural da escola.

Por terceiro, o estudante de licenciatura em música apresenta um aluno com TEA que, embora participe da aula inclusiva e bem planejada pelo professor regente, se comporta com variações de humor e dificuldades de concentração, apontando a necessidade de intervenção do profissional específico na assistência de alunos especiais. Já no quarto relato, a graduanda informa que, inicialmente, o aluno com

TEA apenas batia nas teclas do teclado, mas que ao passar de um mês de aulas já conseguia tocar acordes do campo harmônico de dó com as duas mãos.

Como considerações, os autores declaram o descomprometimento do profissional atuante na escola especial, talvez por falta de conhecimento ou preparo para sua função. Sobre o segundo relato, os autores evidenciam a participação ativa dos estagiários de música, além de refletir sobre a falta de capacitação dos profissionais para atender os estudantes com autismo, bem como sobre a estrutura física do ambiente escolar. A terceira análise comenta sobre a boa percepção do professor, observado na adaptação de uma atividade com objetivo de atender a todos os alunos da aula de música, o que possibilitou, com solidez, incluir efetivamente o aluno com TEA. Na quarta consideração a mesma avaliação anterior é vista, já que o professor de teclado usou da habilidade de soletrar que o estudante tinha para o fazer aprender música, colocando o nome das notas nas teclas do instrumento, proporcionando o aprendizado no prazo de trinta dias.

#### 3.1.2.2. Inclusão de um aluno autista em aulas de música numa escola do ensino básico da cidade de Pelotas / RS – Luana Medina e Andréia Cristina de Souza Lang

Já no XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical, que aconteceu na cidade de Santa Maria / RS, Luana Medina e Andréia Cristina de Souza Lang relatam sobre suas experiências na disciplina de Estágio III do curso de Música Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Elas atuaram com uma turma de 3º ano em uma escola de ensino fundamental da cidade de Pelotas / RS no primeiro semestre de 2018, em aulas semanais com 1h20 de duração e participação de 18 alunos com idade entre oito e nove anos.

As autoras comentam que o aluno com TEA participou apenas a partir da segunda aula e não possuía acompanhamento de monitor especializado, o que foi solucionado diretamente por elas, visto que uma ministrou as atividades com a turma e a outra se manteve no lugar de monitora do estudante autista. As atividades tiveram base na voz, desde aquecimentos até práticas de canto, ocorrendo algumas variações no decorrer das aulas.

Por considerações, Medina e Lang (2018) evidenciam que num primeiro momento os alunos neurotípicos se comportavam com rejeição e desprezo ante o

aluno com TEA, em função do perfil autista incompreendido por eles. No passar das aulas pode-se notar uma abertura por parte da turma, aceitando, entendendo e possibilitando momentos de inclusão dignos de qualquer indivíduo. No entanto, no tangente à educação musical o artigo não é claro quanto aos ganhos do aluno, muito embora as autoras mencionem por diversas vezes que o aluno conseguiu se manifestar com interesse e verbalizações espontâneas durante as atividades.

### 3.1.2.3. Educação musical e autismo: desdobramentos de uma proposta de formação de professores – Daniele Pendeza

No mesmo encontro, Daniele Pendeza apresentou uma proposta de criação de um caderno de atividades musicais com foco nos marcos do desenvolvimento sociocomunicativo pré-verbais. O intuito é amparar professores que atuam na prática docente de música com alunos no espectro autista.

Essa proposta surgiu da própria Pendeza, a partir das pesquisas de mestrado com um grupo de 12 estudantes do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria. Foram dez encontros a fim de obter formação através de conteúdos e análises de vídeos tanto de crianças típicas quanto de crianças com diagnóstico de autismo. A partir dessa pesquisa de mestrado surgiram diversas demandas por parte dos estudantes, que verificaram necessidades de compreensão de outras áreas relacionadas com o tema mas que não estavam no centro de averiguação. Esse interesse desencadeou uma nova pesquisa, visando a composição de um caderno de atividades musicais que considerassem as nuances presentes no diagnóstico de autismo.

A autora aclara sobre os marcos do desenvolvimento, indicando que eles são os comportamentos esperados das crianças em cada período de vida delas, possibilitando um acompanhamento de qualidade quanto sua saúde e crescimento. Segundo ela, é através desses sinais que se pode ter noção sobre algum possível atraso no neurodesenvolvimento.

A base teórica do caderno está em “Trevanthen (1996), Tomasello (2003) e pelas Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (BRASIL, 2014), as quais consideram doze comportamentos principais como sinais de alerta para o autismo.” (PENDEZA, 2018, p. 3). Para efetivação do caderno, os comportamentos seriam divididos em capítulos, sendo pontuados por

idade de surgimento, a forma como se manifestam no autismo e qual a contribuição da música para tal. Conjuntamente seriam apresentadas quatro atividades, sendo duas releituras do cancionário popular e duas criações dos autores de cada capítulo.

### **3.1.3. Encontro Regional do ano de 2020**

#### **3.1.3.1. Interação social de um estudante com Transtorno do Espectro Autista na oficina de musicalização da Unicamp: um relato de experiência – Roger Vieira Cunha**

O XII Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical aconteceu em 2020, e nele o professor Roger Vieira Cunha, voluntário nas oficinas de musicalização ofertadas como projeto de extensão do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), apresentou o relato de um aluno inscrito para o curso no segundo semestre de 2019.

O projeto já possuía 10 anos de atividade em 2020, objetivando a prática pedagógica dos graduandos e pós-graduandos da universidade, promovendo a iniciação musical de crianças e adolescentes entre 6 e 12 anos, subsidiados por métodos ativos de educadores como Émile Jacques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff e Keith Swanwick.

O planejamento iniciou-se duas semanas antes do início das aulas visando a aplicação das atividades entre os professores antes da prática em sala. Após o início dos encontros os planejamentos passaram a ser semanais, em momentos onde avaliavam a aula anterior e organizavam a próxima atuação, sempre tendo em mente a necessidade de transformar a teoria em algo concreto para facilitar o aprendizado do aluno com TEA.

Segundo o relator, o aluno conseguia cumprir atividades objetivas como falar seu nome, passar a bola em uma atividade de apresentação e tocar instrumentos. No entanto, sua estereotipia estava em abraçar os colegas, o que em algum momento incomodou algumas colegas. Também houve uma cena onde alguns colegas começaram a imitá-lo, em tom de “deboche”, o que foi prontamente intermediado pelo professor, com esclarecimento sobre a inconsistência desse ato sobre as atitudes de qualquer pessoa que aja “diferente”, visando a inclusão à diversidade. No mesmo sentido, ao questionarem a mãe do menino, ela orientou que o professor fosse mais

firme na cobrança e, se fosse necessário, deveria separar o aluno da turma para que ele se acalmasse. Esse procedimento foi feito, levando o aluno autista para uma sala com instrumentos musicais onde ele mudava seu foco e agia com interesse.

Em um dos encontros o aluno com TEA se mostrou bastante incomodado com as sonoridades da aula, se posicionando à frente de um espelho e gritando palavras para si mesmo com mensagens como “Para!”, “Hoje você está muito barulhento!” e “Para de me incomodar!” (CUNHA, 2020, p. 7), demonstrando uma hipersensibilidade auditiva comum em autistas.

Em tom de avaliação, o professor finaliza entendendo que o aluno melhorou suas relações sociais junto aos colegas, mas que pareceu não apropriar-se do conteúdo musical. Ainda assim, depõe que na apresentação do grupo ele cantou todas as músicas e ainda observou um erro de execução de uma peça apresentada.

## 3.2. ENCONTROS NACIONAIS DA ABEM

### 3.2.1. Encontro Nacional do ano de 2017

#### 3.2.1.1. A Educação Musical no Espaço de Atendimento Multidisciplinar Autista Amigo Ruy – Lucyanne de Melo Afonso, Danielle Collares Lins, Rosângela Silva, Evellyn Ferreira e João Paulo Dias da Silva

No XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, ocorrido em Manaus, os autores relatam que basearam didaticamente suas atuações em uma cartilha desenvolvida no projeto de extensão *Instrumentos e Engenhocas Musicais*, coordenado pela Professora MSc. Lucyanne de Melo Afonso ainda no ano de 2011, a qual tinha linha pedagógica no método Orff de educação musical. Os autores trazem os depoimentos sobre atividades ministradas com crianças acompanhadas de seus pais que estavam na sala de espera para suas consultas no Espaço de Atendimento Multidisciplinar Autista Amigo Ruy (EAMAAR), da cidade de Manaus / AM. Ficou evidente que algumas crianças ainda não haviam passado pelo profissional que as ajudariam no processo de interação social, sendo estas excluídas das atividades propostas, uma vez que não conseguiam concentrar-se para tal.

Os encontros ocorreram semanalmente, às sextas-feiras, e na primeira intervenção foram construídos instrumentos com sucatas que seriam usados nas próximas atividades. Para uso prático, em cada um dos próximos encontros foram

abordadas as lendas amazônicas da Iara, do Boto, da Curupira e da Vitória Régia, através de ludicidade e encenações, sempre buscando conexões com timbres e intensidades, além das práticas rítmicas com os instrumentos confeccionados. Outro ponto importante foi a participação ativa dos pais que puderam interagir entre si, trocando experiências e experimentando a música e seus benefícios junto de seus filhos.

Os autores refletem sobre o quanto as atividades contribuíram para a melhora da coordenação motora e da socialização dos participantes autistas, enaltecendo a contundente participação da música nesses processos de melhora em pontos que normalmente são deficitários nesse público.

### **3.2.2. Encontro Nacional do ano de 2019**

3.2.2.1. “Música Para olhar do lado de dentro”: relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças com Transtorno do Espectro Autista – Lenilce da Silva Reis Santana, Raiana Alves Maciel Leal do Carmo, Sandra Maria de Souza Baleeiro, Elaine Pereira de Oliveira, Larissa Braga Andrade e Gabriela Leal Lima

Os autores desenvolveram o projeto *Música para olhar do lado de dentro* junto à Associação Norte Mineira de Apoio ao Autismo (ANDA), na cidade de Montes Claros / MG. O artigo está na base de dados do XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, ocorrido na cidade de Campo Grande / MS, e apresenta o relato sobre o planejamento, execução e avaliação do projeto supracitado que teve foco exclusivo em crianças com TEA. As atividades foram ministradas por bolsistas do Programa Tutorial, PET ARTES/MÚSICA, que era uma ação do Ministério da Educação e estava vinculado à Coordenadoria de Projetos Especiais da Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Estadual de Montes Claros.

Foram selecionados 20 alunos para atuar voluntariamente ministrando as atividades do projeto, sendo critério de seleção a disposição em participar de capacitações oferecidas com profissionais especialistas na área do espectro autista e de oficinas preparatórias para adaptação das atividades de música para o público inscrito.

Semanalmente, o grupo se reuniu para planificação das atuações a longo (semestral) e curto prazo (cada aula), e também para organizar as documentações necessárias, como os termos de compromisso dos voluntários e o formulário de inscrição para os pais das crianças atendidas pela ANDA, permitindo a participação e o acesso às informações sobre o perfil de cada criança.

O conteúdo pedagógico-musical foi alicerçado nas teorias de Émile Jacques-Dalcroze, John Paynter e Murray Schafer, entre outros, com foco em desenvolvimento rítmico, reconhecimento de parâmetros do som, percepção e memória musical, produção e confecção de instrumentos musicais não convencionais, improvisação musical e percussão corporal.

O projeto contemplou 34 crianças autistas, sendo 10 do sexo feminino e 24 do sexo masculino, das quais 26 tinham diagnóstico de grau leve, 6 de grau moderado, 1 de grau moderado a severo e 1 de grau severo. Para melhor administração das aulas, as crianças foram subdivididas por idade e em grupos: 3 a 4 anos; 5 a 6 anos; e 7 a 9 anos. Ao final do ano, as crianças apresentaram um musical em um dos auditórios da Universidade, com apoio musical dos acadêmicos.

Por fim, os autores evidenciam o quanto valeu a pena buscar literaturas e absorver concepções teóricas através de estudos diversos para estar o mais preparado possível para o cumprimento das atividades, mesmo sabendo que na prática tudo muda e toda a teoria pode ficar apenas no plano do conhecimento adquirido, sem qualquer função ativa na realidade da sala de aula. Em soma, concluíram que o projeto atendeu às expectativas, proporcionando habilidades musicais nas crianças envolvidas, além das habilidades não musicais como capacidade de interação social e comunicação.

#### 3.2.2.2. A Educação Musical para Crianças Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista – Sandra Ferreira Noronha, Tirza Tábita da Silva Costa, Paula Thais Pelaz Costa, Lucas Filipe Flexa Conceição, Renata de Oliveira Vieira, Lucas Chaves Venâncio, Raiza Tatyane de Sena Rocha e Juliana Cardoso Guimarães

Os autores trouxeram uma revisão bibliográfica acerca da *educação musical para crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista*, contextualizando a educação musical dentro da legislação inclusiva e fazendo análises de artigos

encontrados nos anais dos Congressos Nacionais e Encontros Regionais da ABEM entre os anos de 2016 e 2018. Por se tratar do mesmo objeto de análise deste presente estudo, o referido artigo foi desconsiderado para este contexto.

### **3.2.3. Encontro Nacional do ano de 2021**

#### **3.2.3.1. Uma Cantata de Natal Diferente: Relato de experiência com um aluno autista num contexto de aula de música na escola regular – Thiago Amaral Santos e Renato Tocantins Sampaio**

Thiago A. Santos e Renato T. Sampaio contribuíram com o tema de educação musical e transtorno do espectro autista ao relatarem, em 2021, no XXV Congresso Nacional da ABEM, sobre um aluno autista com perfil definido como de difícil comunicação verbal e não verbal, dificuldade motora, hipersensibilidade auditiva e lapsos de agressividade e auto flagelo, apresentando também, no ambiente escolar, aversão ao toque ou proximidade física que não fosse de sua monitora. O referido aluno tinha 8 anos e participava no segundo ano do ensino fundamental de uma escola privada da cidade de Belo Horizonte. Vale salientar que, embora o artigo tenha sido submetido sob perspectiva da dupla, o relato de caso é uma experiência específica do primeiro autor, o que será considerado para esta análise.

Relata que a escola, como um todo, preparou-se estrutural e pedagogicamente para receber este aluno. No entanto, ele declara que pessoalmente não teve a mesma oportunidade, sendo apenas informado de que teria um aluno no espectro e que receberia o esforço da instituição para o melhor amparo durante suas aulas.

A turma tinha 20 alunos, sendo alguns remanescentes do ano anterior e portanto já conhecidos do professor. Os demais eram de outras instituições, sendo o aluno autista um deles. O aluno possuía uma monitora para lhe acompanhar no período letivo. O professor também informa que a troca de sala, necessária para a atividade em música acontecer, incomodou o aluno.

Ele descreve que a primeira aula seria para iniciação à flauta doce, constatando que não seria uma boa experiência ao aluno autista devido sua condição de hipersensibilidade auditiva. O professor menciona que sabia que os estudantes neurotípicos fariam variados testes com o instrumento novo, visto tamanha empolgação, e isso por certo causaria desconforto ao aluno no espectro, pois até

mesmo os ouvidos mais acostumado aos sons iniciantes sentiam-se agredidos. Houve, então, uma tentativa de adaptação da aula, buscando incluir o aluno no espectro com atividades percussivas, o que funcionou por no máximo dez minutos, sendo o aluno levado por sua monitora para outro ambiente por conta de sua inquietação e falta de paciência.

Em outra aula apareceu uma espontaneidade do aluno autista quando em contato com um teclado. O docente comenta que o instrumento estava ligado devido a aula anterior e que o aluno, ao se deparar com o mesmo, tocou uma nota na região mais aguda e com intensidade forte, o que chamou a atenção da turma que se manifestou com expressões faciais e de espanto. De acordo com sua observação, o aluno com TEA fez novamente o mesmo processo, mas desta vez com intenção e busca por reações da turma, como querendo comunicar-se de alguma forma com os demais. Ainda assim, esta prática era pontual e não suficiente para manter o estudante conectado com a aula de música durante todo o período.

O autor também indica que houve dificuldade no cumprimento do conteúdo programado e da inclusão concomitantemente devido às dificuldades de adaptação das atividades propostas e que precisavam ser conduzidas. Com isso, foi testada uma estratégia que dividia a aula em dois momentos: um com o aluno no espectro junto à turma e outro em que ele ficava apenas com a monitora. Essa prática visava contemplar cronograma e inclusão. No momento em que o aluno estava só com a monitora eram apresentados vídeos tutoriais de ensino de piano através do *tablet*. Essa prática conectava com o gosto do discente por jogos eletrônicos, o que facilitou o seu aprendizado autônomo.

Em suma, o aluno autista não conseguiu participar da atividade de final de ano como o programado, através de suas aptidões adquiridas de forma individual com o auxílio do *tablet*. Ainda assim, o autor relata que no dia da apresentação ele subiu no palco, sentou-se à frente do teclado e disparou as notas agudas de forma expressiva, buscando na plateia reações para seu ato comunicativo.

### 3.2.3.2. Educação musical para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): proposta de atividade musical com o auxílio de Tecnologia Assistiva – Roger Vieira Cunha e Adriana do Nascimento Araújo Mendes

Roger Vieira Cunha e Adriana do Nascimento Araújo Mendes apresentaram o seu estudo com uma proposta de atividade amparada por tecnologia assistiva, termo que se refere a dispositivos e/ou serviços que reduzem ou anulam as dificuldades que pessoas com deficiências encontram para fazer alguma atividade, visando autonomia e inclusão.

A prática musical sugerida tem como base a canção “Sítio do Seu Lobato” e indica o uso de um aplicativo contendo figuras de animais que ao serem “clikadas” emitem os sons respectivos. A ideia é cantar a canção e estimular os alunos com TEA a escolherem os animais, tocando nas figuras e escutando os sons. A atividade é bastante adaptável, o que na área do autismo é fundamental, sabendo-se a grande variedade de comportamentos que se pode encontrar. De acordo com os autores, alunos não verbais podem apenas organizar imagens de acordo com o que ouvem. Já alunos verbais podem querer imitar os animais na ordem em que aparecem na tela. Outro ponto de adaptação sugerido é o uso de imagens fora do aplicativo, embora não seja mencionado se impressas ou em projeção.

### 3.2.3.3. Perspectivas sobre o engajamento musical do aluno com autismo: uma revisão narrativa e interdisciplinar – Camila Fernandes Figueiredo

O estudo proposto por Camila Fernandes Figueiredo traz a reflexão sobre o pensamento capacitista de que “apenas os que têm dom” é que podem ser musicistas. Em sua visão, é preciso compreender as limitações dos alunos com TEA para melhor atender esse público, reforçando que um professor consciente e capacitado consegue ótimos resultados com seus alunos, independentemente de suas dificuldades e limitações.

A pesquisa foi organizada em três etapas: mapeamento de publicações sobre engajamento musical comportamental, sendo selecionados 5 publicações para estudo; apresentação dos modelos de análise de engajamento existentes; e as perspectivas para um engajamento musical do aluno com TEA.

A autora subsidia conceitos em variados autores, consolidando a imagem de que todo ser humano é musical e a música é inerente aos seres humanos. A partir dessa construção ela traz elementos que fomentam a musicalidade dos seres, com

abordagem centrada no estudante, vislumbrando que este, motivado pelos próprios interesses, construirá o seu conhecimento.

Com foco no perfil autista, a autora indica quatro formas de engajamento musical do aluno com TEA, sendo elas: a unilateral, que trata da atividade musical direta do aluno com o instrumento, onde o próprio aluno é seu tutor; a diádica, quando aluno e professor encontram-se no domínio da performance musical; triádica, que ocorre através da atenção compartilhada entre dois participantes, com prática musical simultânea; e colaborativa, presente quando há compartilhamento de intenções e atenções.

Como fim, a autora reflete sobre a visão anticapacitista necessária na atuação do educador. Na visão dela o docente precisa favorecer ao engajamento do estudante autista, viabilizando suas individualidades e possibilitando a sua participação ativa.

#### 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a leitura dos doze artigos voltados às práticas musicais e desenvolvimento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, verifica-se uma série de proximidades entre as preocupações expostas na revisão de literatura e os resultados relatados nos artigos. É de vital importância compreender que, mesmo com grande conexão entre as conclusões descritas abaixo, os ambientes onde as atividades foram ministradas são muito variáveis, assim como as condições sociais de cada personagem, visto que seus diagnósticos de TEA não foram todos bem descritos e, ainda, tendo em vista que seus sintomas já não são de fácil aproximação por natureza.

Quanto aos ambientes relatados nos artigos, foram quatro de atendimento específico para autistas, quatro de inclusão, sendo duas escolas de ensino fundamental, uma oficina de música e um local não especificado, e um artigo com ambientes diversos. Sobre os perfis diagnósticos dos autistas atendidos, dois artigos descrevem com clareza o diagnóstico, sendo que os demais não descrevem com precisão o nível do espectro dos alunos. Nesse sentido, não se consegue compreender se o resultado encontrado em algumas atividades é expressivo ou simplório, pois como vimos anteriormente, entender o nível de autismo do aluno é fundamental para encontrar os melhores caminhos e obter os melhores resultados.

No que diz respeito às conclusões, sete focam no desenvolvimento do indivíduo com TEA, sendo um deles com discussão também sobre o planejamento e adaptação de atividades para viabilizar a inclusão, e dois se concentram na análise de resultados de atividades aplicadas. Em soma, outros dois artigos concentram-se apenas na construção de atividades, sendo um explícito em sua proposta e o segundo com a composição de um caderno de atividades.

Ainda no que tange à avaliação sobre os resultados nos estudantes, e sabendo que a música pode ser trabalhada em si mesma, como finalidade musical, mas também como forma terapêutica, quatro artigos mencionam o bom desenvolvimento tanto musical quanto não-musical, um relata apenas sobre o bom desenvolvimento musical, e um apenas sobre o bom desenvolvimento não-musical.

Sobre planejamento, quatro artigos são claros quanto à sua necessidade, sendo que dois também comentam sobre a importância de se adaptar as atividades pensadas para todos os estudantes. Esta conclusão encontra o princípio desse

estudo, como bem vimos no capítulo sobre educação musical e inclusão, contemplando a inclusão do estudante que precise de acessibilidade aos conteúdos práticos. Corroborando com o tema, dois artigos acentuam sobre a significativa relação da rotina sistêmica das aulas com melhores resultados, evidenciando o que vimos no capítulo transtorno do espectro autista, que menciona sobre a resistência na alteração dos acontecimentos.

Quatro textos trazem a importância sobre conhecer os estudantes autistas e suas realidades em outros ambientes além da aula de música, sendo que em dois deles aparecem pesquisas através de questionário e/ou entrevistas. Os outros dois se dividem entre observação anterior à atuação e aluno particular de teclado, sendo este último uma intimidade gerada através do contato direto e individual com o aluno.

Outro ponto visto com objetividade em três artigos e de forma subjetiva em outros dois diz respeito à participação de monitores junto aos alunos com TEA. Em uma das escolas havia um monitor presente, enquanto na outra uma das duas professoras estagiárias cumpriu o papel de monitora viabilizando a melhor inclusão do estudante nas aulas. Aqui vale ressaltar a legislação vigente, que prevê acompanhamento de monitor especializado de acordo com a necessidade do estudante para assegurar sua participação e apropriação dos conteúdos de ensino.

O terceiro texto que se refere à monitoria é o que trata do professor com deficiência visual que ministrava atividades de flauta doce com uma turma de autistas. Ele dependia do auxílio de quatro monitores para poder entender as posturas dos alunos com o instrumento. Os dois de caráter subjetivo estão estruturados em termos coletivos e conjugações verbais na primeira pessoa do plural, o que subentende trabalho em equipe e possíveis mediações em forma de monitoria.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, é preciso comentar sobre a escassez de estudos sobre a educação musical para pessoas no transtorno do espectro autista no recorte desta pesquisa. No período de 7 anos apenas foram encontrados 13 estudos, o que pode ser considerado um índice baixo visto que o avanço em busca de diagnósticos referente ao TEA vem aumentando desde sua última definição, no DSM V de 2013. Em consonância, o aumento de casos registrados nos últimos anos é bastante significativo. Quando se soma à legislação vigente, que define a participação desse público nas escolas de forma ativa e objetiva, as possibilidades de um professor encontrar em sua sala pelo menos 1 indivíduo com TEA é praticamente uma realidade.

Considerando este cenário, com base na revisão feita neste estudo, entende-se que o planejamento é o alicerce fundamental para o melhor cumprimento das metas pedagógicas em qualquer cenário e/ou ambiente em que haja processos de ensino e de aprendizagem. Através dele será possível a adaptação de atividades com o intuito de diversificar o entendimento das propostas, assim atingindo a todos os estudantes com a melhor eficácia possível. Para tanto, o uso de tecnologia assistiva e signos auxiliares com foco em projeções visuais são formas bem vistas no amparo dos autistas. Em soma, os planos também devem contemplar a criação de rotinas, proporcionando momentos sempre recorrentes em cada encontro, minimizando novidades dentro de uma mesma aula, visto que uma das características presentes em autistas é a resistência à mudanças, que se reflete por fixação em cumprimento de processos. Essa previsibilidade na aula favorecerá a sua tranquilidade e controle sobre os eventos.

Concomitante, a presença de monitores específicos é importantíssima na inclusão de alguns alunos com TEA. Digo alguns pois depende muito do diagnóstico de cada indivíduo. E como bem vimos, por se tratar de um espectro, as combinações de sintomas serão diversas e, com isso, os comportamentos sociais também serão muito variáveis. Os alunos com diagnóstico de moderado a severo possivelmente terão maiores dificuldades no aprendizado, bem como o professor terá maiores desafios para atendê-los. Ainda assim, para alunos no espectro, cada caso será um caso novo a ser avaliado.

No que diz respeito à formação de professores também fica evidente a necessidade de que as graduações possibilitem o contato dos estudantes com alunos especiais. Se não diretamente numa prática de estágio, pelo menos que haja disciplinas que viabilizem a compreensão teórica sobre os variados cenários inclusivos e, por conta deste estudo, em especial sobre as tantas individualidades dos indivíduos com transtorno do espectro autista. E ainda mais. É preciso concentrar esforços para que a música seja transmitida em si, como área de conhecimento, e não apenas cumprindo papel terapêutico nos ambientes de inclusão. Promover o bem estar e gerar benefícios nas áreas social e da saúde também são papéis da música. Mas dentro da sala de aula ela deve ter em seu primeiro plano a apropriação pelo aluno. E isso exige exercício ainda dentro da graduação, para que futuramente os professores consigam disseminar a compreensão desta arte entre todos os discentes de cada turma, dentro de cada necessidade individual que possa haver em cada uma.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Lucyanne de Melo; LINS, Danielle Collares; SILVA, Rosângela; FERREIRA, Evellyn; SILVA, João Paulo Dias da. **A educação musical no espaço de atendimento multidisciplinar autista amigo Ruy**. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 23., 2017, Manaus. Anais [...]. Manaus: Abem, 2017. Disponível em [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v2/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/index.html). Acesso em: 14 de junho de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 29 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil. 1989. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm) Acesso em 29 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil. 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em 29 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil. 1999. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm) Acesso em 29 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil. 2000. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm) Acesso em 29 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 29 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Especial – SEESP. 2008. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em 29 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília, DF: Casa Civil. 2012. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm) Acesso em 29 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. **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). Brasília, DF: Casa Civil. 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) Acesso em 29 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017.** Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Diário Oficial da União: Seção 1. Brasília, DF, p. 2, 27 abr. 2017. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13438-26-abril-2017-784640-publicacaooriginal-152405-pl.html> Acesso em 29 de agosto de 2022.

O QUE É AUTISMO? Marcos históricos. **Autismo e realidade**, 2020. Disponível em <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/> Acesso em 23 maio de 2022.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. **Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista**: uma revisão sistemática da literatura. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>. Acesso em 11 de abril de 2022.

CORDEIRO; Luana Kalinka; SILVA, Raiane Silmara; ARAÚJO, Gessé José. **Projeto Som Azul**: musicalização e autismo. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 13., 2016, Teresina. Anais [...]. Teresina: Abem, 2016. Disponível em [http://abemeducaomusical.com.br/anais\\_ernd/v2/index.html](http://abemeducaomusical.com.br/anais_ernd/v2/index.html). Acesso em 14 de junho de 2022.

CUNHA, Roger Vieira. **Interação social de um estudante com Transtorno do Espectro Autista na oficina de musicalização da Unicamp**: um relato de experiência. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2020, [S.I]. Anais [...]. [S.I]: Abem, 2020. Disponível em [http://abemeducaomusical.com.br/anais\\_ersd/v4/index.html](http://abemeducaomusical.com.br/anais_ersd/v4/index.html). Acesso em 14 de junho de 2022.

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. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 25., 2021, [S.I]. Anais [...]. Disponível em [http://abemeducaomusical.com.br/anais\\_congresso/v4/](http://abemeducaomusical.com.br/anais_congresso/v4/). Acesso em 14 de junho de 2022.

FIGUEIREDO, Camila Fernandes. **Perspectivas sobre o engajamento musical do aluno com autismo: uma revisão narrativa e interdisciplinar.** *In:* CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 25., 2021, [S.l.]. Anais [...]. Disponível em [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v4/](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/). Acesso em 14 de junho de 2022.

FIGUEIREDO, Camila Fernandes; LÜDERS, Valéria. **Práticas pedagógicas e musicais com estudantes com transtorno do espectro do autismo.** *In:* ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 17., 2016, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Abem, 2016. Disponível em [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ersul/v2/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v2/index.html). Acesso em 14 de junho de 2022.

FINK, Beatriz Kaminski; MOREIRA, Andressa Gabrielle; OLIVEIRA, Gustavo Carvalho de. **Transtorno do espectro autista em meninas: uma análise comparativa envolvendo estudos de gênero e possível sub reconhecimento na população feminina.** 2021. Relatórios de Pesquisa (Programa de Iniciação Científica-PIC/UnICEUB) - Centro Universitário De Brasília – CEUB, 2021.

GAIATO, Mayra – **S.O.S. autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista.** São Paulo: nVersos, 2018

ARCOS, Giulia Malagoni de Castro Guedes; PEREIRA, Ana Clara Luz; SANTOS, Filipe Lins dos (ed.). **Dificuldades no diagnóstico de autismo em meninas.** Estudos Interdisciplinares em Ciências Saúde, João Pessoa, v. 1, n. 1, p 52-59, 2021. Disponível em <https://www.periodicojs.com.br/index.php/easn/article/view/362>. Acesso em 4 maio de 2022.

MANUAL de orientação. **Transtorno do Espectro do Autismo.** Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. Sociedade Brasileira de Pediatria. Nº 05, Abril de 2019. Disponível em [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/Ped.\\_Desenvolvimento\\_-\\_21775b-MO\\_-\\_Transtorno\\_do\\_Espectro\\_do\\_Autismo.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf)

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MEDINA, Luana; CAMARGO, Tamiê; WILLE, Regiana Blank. **Musicalização para Bebês com Transtorno do Espectro Autista.** *In:* ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 17., 2016, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Abem, 2016. Disponível em [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ersul/v2/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v2/index.html). Acesso em 14 de junho de 2022.

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:* ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 18., 2018, Curitiba. Anais [...] Santa Maria: Abem, 2018. Disponível em

[http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ersul/v3/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v3/index.html). Acesso em 14 de junho de 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em 27 jun 2022.

NORONHA, Sandra Ferreira; COSTA, Tirza Tábita da Silva; COSTA, Paula Thais Pelaz; CONCEIÇÃO, Lucas Filipe Flexa; VIEIRA, Renata de Oliveira; VENÂNCIO, Lucas Chaves; ROCHA, Raiza Tatyane de Sena; GUIMARÃES, Juliana Cardoso. **A Educação Musical para Crianças Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande: Abem, 2019. Disponível em [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v3/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v3/index.html). Acesso em 14 de junho de 2022.

PENDENZA, Daniele. **Educação musical e autismo**: desdobramentos de uma proposta de formação de professores. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 18., 2018, Curitiba. Anais [...] Santa Maria: Abem, 2018. Disponível em [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ersul/v3/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v3/index.html). Acesso em 14 de junho de 2022.

SANTANA, Lenilce da Silva Reis; CARMO, Raiana Alves Maciel Leal do; BALEEIRO, Sandra Maria de Souza; OLIVEIRA, Elaine Pereira de; ANDRADE, Larissa Braga; LIMA, Gabriela Leal. **“Música Para olhar do lado de dentro”**: relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças com Transtorno do Espectro Autista. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande: Abem, 2019. Disponível em [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v3/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v3/index.html). Acesso em 14 de junho de 2022.

SANTOS, Jaílson Silva dos; CARVALHO, Patrícia Figueiredo; VIANA, Pedro Yuri da Silva; JÚNIOR, Sebastião Trindade da Conceição; RODRIGUES, Jessika Castro. **AUTISMO E MÚSICA**: relato de experiência de graduandos sobre a prática da educação musical para estudantes com autismo. In: ENCONTRO REGIONAL NORTE, 10., 2018, Macapá. Anais [...]. Macapá: Abem, 2018. Disponível em [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ernt/v3/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernt/v3/index.html). Acesso em 14 de junho de 2022.

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. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 25., 2021, [S.]. Anais [...]. Disponível em [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v4/](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/). Acesso em 14 de junho de 2022.

SILVA, Ítalo Soares; MENDES, Jean Joubert Freitas. **Educação Musical Inclusiva na perspectiva da Educação Especial**: uma pesquisa sobre atuação docente em música no contexto escolar. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande: Abem, 2019. Disponível em [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v3/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v3/index.html). Acesso em 14 de junho de 2022.

SOARES, Lisbeth. **Educação Musical e o Transtorno do Espectro Autista**. 2020. Apresentação de PowerPoint. *In*: ENCONTROS REGIONAIS UNIFICADOS – Curso educação musical para pessoas com deficiência. [S.l.]: ABEM 2020

VOLKMAR, Fred R.; WIESNER, Lisa A. **Autismo**: guia essencial para compreensão e tratamento. [Recurso Eletrônico] / Fred R. Volkmar, Lisa A. Wiesner; Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. Revisão Técnica de Maria Sonia Goergen. Porto Alegre: Artmed Editora, 2019. Disponível em <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/133833760.pdf>. Acesso em 11 de abril de 2022