



**EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: ESTUDO DAS
PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE
ESCOLAS DE MÚSICA DE CAXIAS DO SUL (RS)**

Raquel Pereira Soares

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

RAQUEL PEREIRA SOARES

**EDUCAÇÃO MUSICAL NÃO FORMAL E AUTISMO: ESTUDO DAS PERCEPÇÕES
E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ESCOLAS DE MÚSICA DE CAXIAS DO SUL
(RS)**

CAXIAS DO SUL

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S676e Soares, Raquel Pereira

Educação musical não formal e autismo [recurso eletrônico] : estudo das percepções e práticas de professores de escola de música de Caxias do Sul / Raquel Pereira Soares. – 2024.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Cláudia Alquati Bisol.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Música - Instrução e estudo. 2. Transtornos do espectro autista. 3. Escolas de música - Caxias do Sul (RS). 4. Autismo. 5. Professores de música. 6. Educação inclusiva. I. Bisol, Cláudia Alquati, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 78.071.5:376-056.2

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

RAQUEL PEREIRA SOARES

**EDUCAÇÃO MUSICAL NÃO FORMAL E AUTISMO: ESTUDO DAS PERCEPÇÕES
E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ESCOLA DE MÚSICA DE CAXIAS DO SUL
(RS)**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 08 de novembro de 2024.

Dra. Cláudia Alquati Bisol (presidente - UCS)

Dra. Cristiane Backes Welter (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Regina Finck Schambeck (UDESC)

Dedico este trabalho a Deus, por me dar forças e sabedoria para enfrentar os desafios ao longo desta linda jornada e a meu marido Fábio por todo amor, incentivo e paciência

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida que pulsa e no pulsar reflete sua misericórdia e bondade e pela sabedoria concedida sem medida.

Ao meu esposo, Fábio, por seu apoio incondicional nessa jornada da vida, por seu amor bondoso e paciente que sofre, crê, espera e sustenta. Por acreditar em mim quando eu mesma desacreditei.

Aos meus filhos, Fabrício e Henrique. Ao Fabrício, por me permitir aprender a ser mãe atípica e ver o mundo e as pessoas de outra forma. Ao Henrique, por me ensinar a ser autêntica e fiel a mim mesma.

À minha mãe e pai (*in memoriam*) pelo incentivo aos estudos, inclusive de música, que se tornou parte significativa da constituição do meu ser.

Especialmente à minha orientadora Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol, por ter sido tutora do meu aprendizado durante todo o tempo e percurso do mestrado. Por compartilhar conhecimento e orientações que me permitiram terminar com alegria esta jornada acadêmica.

Às professoras Profa. Dra. Regina Finck Schambeck e a Profa. Dra. Cristiane Backes Welter, pelo aceite e as valiosas arguições na banca de qualificação e de defesa dessa dissertação.

Aos professores e à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, por proporcionarem momentos de aprendizado e ressignificação de conceitos que iluminaram esse trabalho de pesquisa e minha atuação docente.

Ao grupo de pesquisa Incluir, coordenado pelas Professoras Dra. Carla Valentini e Dra. Cláudia Alquati Bisol, pelos momentos de estudo e reflexão e trocas de ideias transformadoras do saber.

Ao grupo de estudos sobre o autismo pelos encontros e momentos de trocas de conhecimento, experiências e apoio mútuo no percurso do mestrado.

Aos professores participantes desta pesquisa, pelo assentimento e viabilização da realização desta pesquisa.

Aos colegas e amigos conquistados no mestrado pelos momentos compartilhados, em especial ao Simon e a Fernanda Lemos por transcenderam do mestrado para a vida.

Aos meus alunos autistas que se tornaram as minhas inspirações acadêmicas e de vida e que me entusiasmaram à realização dessa pesquisa.

*O autismo não é uma dissonância, é uma variação
harmônica.*

***Maria dos Santos
O Espectro da Compreensão***

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na Linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, objetiva analisar as percepções dos professores de música em relação ao ensino de música para crianças e adolescentes autistas, no contexto da educação não formal, especificamente nas escolas de música de Caxias do Sul, RS, identificando práticas pedagógicas e recursos utilizados. Considera como aporte teórico as contribuições dos Estudos da Deficiência e a perspectiva da neurodiversidade e traz para a discussão as concepções acerca do autismo, as perspectivas do modelo médico e as críticas oriundas do modelo social da deficiência. A pesquisa conceitua e contextualiza o ensino de música para crianças e adolescentes autistas no campo da educação musical não formal, sublinhando a diferença entre educação musical e musicoterapia, e desenvolve breve reflexão sobre a educação inclusiva. Ademais, apresenta uma pesquisa sobre o estado da arte na temática Educação Musical e autismo, em que foram analisadas publicações científicas nacionais publicadas entre os anos de 2016 e 2023, através da qual encontrou-se evidências de poucas pesquisas realizadas no âmbito das escolas de música. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, realizada por meio de estudo empírico. Os dados foram constituídos através de entrevistas semiestruturadas com sete professores de música que lecionam ou lecionaram música para crianças e/ou adolescentes autistas. A análise de conteúdo foi realizada com base em Bardin (2004). Os resultados foram organizados em seis categorias de análise: 1. O maestro: professores de escola de música 2; Os músicos instrumentistas: crianças e adolescentes autistas; 3 Harmonia: formação dos professores; 4. Melodia: práticas pedagógicas; 5. Contrapontos: musicalização x musicoterapia; e 6. Ritmo: A família em questão. Os resultados mostram que a educação musical para crianças e adolescentes autistas é sempre um desafio para os professores de música. A adequação de métodos tradicionais, adaptações de práticas pedagógicas, recursos visuais e sensoriais e instrumentos alternativos foram apontados pelos professores como algumas das estratégias de planejamento e ensino de música para alunos autistas. Os professores apontaram a necessidade de cursos formativos de educação musical para autistas. Constatamos que de um modo geral as escolas de música não organizam seus espaços para acolhimento desse público e o acesso ao ensino ocorre conforme a capacidade e predisposição dos professores. As entrevistas permitiram perceber que muitos familiares de alunos autistas não sabem ou ignoram as diferenças de abordagem da musicoterapia e da musicalização, buscando nas aulas benefícios da terapia com música. Parte dos professores tendem a perceber o autismo como uma diferença humana com características peculiares, dificuldades de aprendizagem e interação social que podem ser desenvolvidos na musicalização. Entendemos que a perspectiva do modelo médico da deficiência se faz presente, e ressaltamos a importância de considerar o modelo social e a neurodiversidade. Esperamos que esta pesquisa possa servir como inspiração e aporte para novas pesquisas que considerem o contexto da educação não formal e reflexões sobre o acesso às estratégias metodológicas musicais que possam continuamente abranger o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Bem como novas pesquisas com enfoque na família e suas percepções sobre o autismo e a musicalização para autistas, que colaborem para esclarecimentos e qualificação da educação inclusiva.

Palavras-chave: Autismo. Transtorno do Espectro Autista. Educação musical. Inclusão.

ABSTRACT

This master's research, conducted in the Postgraduate Program in Education at the University of Caxias do Sul, in the research line Educational Processes, Language, Technology and Inclusion, aims to analyze the perceptions of music teachers regarding music teaching for autistic children and adolescents, in the context of non-formal education, specifically in music schools in Caxias do Sul, RS, identifying pedagogical practices and resources used. It considers the contributions of Disability Studies and the perspective of neurodiversity as theoretical support and brings to the discussion the conceptions about autism, the perspectives of the medical model and the criticisms arising from the social model of disability. The research conceptualizes and contextualizes music teaching for autistic children and adolescents in the field of non-formal music education, highlighting the difference between music education and music therapy, and develops a brief reflection on inclusive education. Furthermore, it presents a research on the state of the art in the theme of Music Education and Autism, in which national scientific publications published between 2016 and 2023 were analyzed, through which evidence was found of little research carried out within the scope of music schools. This is a qualitative, exploratory research, carried out through an empirical study. The data were built through semi-structured interviews with seven music teachers who teach or taught music to autistic children and/or adolescents. Content analysis was carried out based on Bardin (2004). The results were organized into six categories of analysis: 1. The conductor: music school teachers; 2; Instrumental musicians: autistic children and adolescents; 3; Harmony: teacher training; 4; Melody: pedagogical practices; 5; Counterpoints: musicalization x music therapy; and 6; Rhythm: The family in question. The results show that music education for autistic children and adolescents is always a challenge for music teachers. The adaptation of traditional methods, adaptations of pedagogical practices, visual and sensory resources, and alternative instruments were pointed out by teachers as some of the strategies for planning and teaching music to autistic students. Teachers pointed out the need for training courses in music education for autistic children. We found that, in general, music schools do not organize their spaces to accommodate this public and access to education occurs according to the capacity and predisposition of teachers. The interviews allowed us to realize that many family members of autistic students do not know or ignore the differences in approaches to music therapy and musicalization, seeking the benefits of music therapy in classes. Some teachers tend to perceive autism as a human difference with peculiar characteristics, learning difficulties, and social interaction that can be developed in musicalization. We understand that the perspective of the medical model of disability is present, and we emphasize the importance of considering the social model and neurodiversity. We hope that this research can serve as inspiration and support for new research that considers the context of non-formal education and reflections on access to musical methodological strategies that can continually encompass the learning and development process of these students. As well as new research focusing on the family and their perceptions about autism and musicalization for autistic people, which contribute to clarification and qualification of inclusive education.

Keywords: Autism. Autism Spectrum Disorder. Musical education. Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Publicações nacionais por instituições de ensino superior.....	43
Figura 2 - Porcentagem de publicações nacionais por região.....	44
Figura 3 - Publicações por ano e portal investigados.....	44
Figura 4 - Publicações por autor.....	47
Quadro 1 - Perfil metodológico dos autores das publicações.....	49
Quadro 2 - Quadro das categorias de análise temática.....	59
Quadro 3 - Caracterização dos professores entrevistados.....	61
Quadro 4 - Caracterização dos alunos.....	63

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	DIFERENTES CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE O AUTISMO	19
2.1	O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	20
2.2	A PERSPECTIVA DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E CAPACITISMO ..	24
2.3	A PERSPECTIVA DA NEURODIVERSIDADE	27
3	EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO	32
3.1	EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES AUTISTAS	35
3.2	EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: ESTADO DA ARTE	41
4	MÉTODO DE PESQUISA	54
4.1	DELINEAMENTO	54
4.2	PARTICIPANTES	56
4.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	56
4.4	ANÁLISE DOS DADOS	58
4.5	QUESTÕES ÉTICAS	60
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	61
5.1	O MAESTRO: PROFESSORES DE ESCOLA DE MÚSICA	64
5.1.1	Primeiras experiências com o autismo.....	64
5.1.2	Sentimentos advindos das experiências	68
5.1.3	Percepções sobre o autismo	72
5.2	OS MÚSICOS INSTRUMENTISTAS: CRIANÇAS E ADOLESCENTES AUTISTAS.....	77
5.2.1	Dificuldades dos alunos	78
5.2.2	Interesse dos alunos	87
5.3	HARMONIA: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	89
5.3.1	Formação acadêmica	90
5.3.2	Formação complementar	92
5.4	MELODIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	95
5.4.1	Métodos de ensino.....	96

5.4.2	Planejamento de aula	100
5.4.3	Estratégias de ensino	105
5.5	CONTRAPONTO: MUSICALIZAÇÃO X MUSICOTERAPIA.....	109
5.5.1	Musicalização não é terapia.....	110
5.5.2	Musicalização e inclusão	115
5.6	RITMO: A FAMÍLIA EM QUESTÃO	118
5.6.1	Relação com os familiares.....	118
5.6.2	Expectativas em relação às aulas	121
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	139
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO COM PROFESSORES DE MÚSICA	142

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, vinculada a linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, sob a temática educação musical e autismo, objetivou analisar as percepções dos professores de música em relação ao ensino de música para crianças e adolescentes autistas, no contexto da educação não formal, especificamente nas escolas de música de Caxias do Sul, RS, identificando práticas pedagógicas e recursos utilizados.

O estudo surgiu a partir das necessidades e desassossegos vivenciados por esta pesquisadora, na qualidade de professora de música, em escolas de música onde, há cerca de vinte anos, além de professora de musicalização infantil atuo no ensino de canto e flauta transversal. Porém, recentemente, deparando-me com a oportunidade de dar aula de música para alunos autistas, o que desestabilizou minha vida profissional e me tirou de um estado de comodidade, venho em busca por informações e conhecimento em torno do tema.

Quando a relação com o outro é próxima da ideia que construímos desse outro, sentimos uma sensação de segurança, de domínio da situação, e por consequência, sossego. Porém, a tal esperança identitária cria uma certa frustração quando o idêntico de ontem não permanece e o outro que nos é apresentado, hoje, nos furta a estabilidade da alma e nos desassossega. E isso não é necessariamente ruim. O mundo que me afeta também é afetado por mim. Consoante os autores Filho e Mennucci (2010), o mundo não seria como é se eu e você não agíssemos, e no agir, transformamos tanto o mundo, como nós mesmos, reciprocamente.

Sendo assim, presumo que a estabilidade, como qualidade de fixidez, de certa forma, não é transformadora, nem tampouco enriquecedora. É necessário mover-se, e nesse movimento, procurar conhecer, e conhecendo, (trans)formar a mim mesma e o mundo. Empenhei-me então em investigar sobre o assunto, buscando aportes que me ajudassem a compreender e desenvolver minhas aulas de maneira eficiente, que me auxiliassem no relacionamento e desenvolvimento das habilidades musicais dos meus alunos autistas.

Em um primeiro momento, participei de seminário e cursos, realizei inúmeras leituras e assisti muitos vídeos que, de alguma forma, pudessem me aproximar deste mundo singular e auxiliar a compreender este modo de ser e estar da pessoa autista. À medida que conhecia algumas particularidades do autismo, me sensibilizei cada vez mais pela história relativamente recente do autismo. O tema, portanto, tornou-se de suma relevância para que eu pudesse constituir conhecimento não somente teórico, mas principalmente prático, a fim de alcançar êxito no desenvolvimento das minhas práticas pedagógicas com meus alunos autistas.

É interessante esse sentimento de não ser e não estar realmente preparada para as circunstâncias adversas da educação inclusiva, das situações que ocorrem dentro da sala de aula. Esse sentimento de despreparo e incapacidade interferem no modo como atuamos, como lecionamos e acolhemos nossos alunos. Penso que isso deve servir como combustível, de incentivo, para um movimento de aprendizagem, revisão e readequação de nossas atuações como educadores em um tempo em que cada vez mais se fala sobre direitos e educação inclusiva.

Skliar (2015, p. 22) questiona:

O que pode significar a expressão “estar preparados” ou “não estar preparados”? O que pode ser entendido dessa afirmação a propósito de um suposto “saber o que fazer” diante de cada criança, diante de cada corpo, diante de cada língua, diante de cada aprendizagem, diante de cada forma de estar no mundo?

O autor argumenta que estar preparado geralmente significa se antecipar ao que está por vir e previamente dedicar estudos e conhecimento. No entanto, para Skliar (2015) inicialmente, deveríamos falar em estar predispostos, em estar disponíveis para o que está por vir.

Neste contexto da educação inclusiva e campo das escolas de música, a predisposição para dar aula de música para crianças autistas foi um dos diversos desafios que enfrentei como professora de música. Após dois anos de estudos solitários, decidi que era hora de avançar para estudos mais amplos e aprofundados. Bem como, surgiu interesse de compreender como professores de música estão atuando nesta área da educação inclusiva e enfrentam esse desafio de musicalizar crianças e adolescentes autistas. De como esses alunos autistas são recebidos e musicalizados nas escolas de música de Caxias do Sul. Também, conhecer quais metodologias de ensino esses professores estão utilizando para as práticas pedagógicas no ensino de música. Assim, decidi buscar um curso de mestrado em educação que me desse aporte e acolhimento para uma pesquisa não mais solitária, mas orientada e academicamente fundamentada.

Creio ser necessário alertar que todo educador, antes mesmo de estar preparado, no sentido de capacitado, ou predisposto a dar aula para pessoas autistas, têm o dever por lei de fazê-lo (Brasil, 2008; 2015). Considerando a história e as conquistas já alcançadas pela comunidade autista, entendo que os direitos e visibilidade social foram desbravados e logrados, principalmente, através da luta dos familiares autistas, por pais e mães, na busca por qualidade de vida e inclusão social dos filhos, no Brasil e no mundo. Os esforços desses pais em associações, juntamente ao acesso à informação e o poder das mídias digitais, compõem os

principais motivos das conquistas de direitos, da universalização dos debates, estudos e pesquisas (Gaiato, 2018b).

De antemão, menciono a nossa Constituição (1988), que dá garantia dos direitos fundamentais a todos os cidadãos brasileiros, que devem ser reconhecidos e assegurados por todos e para todos. A constituinte em seu artigo quinto reconhece expressamente que a igualdade de condições e de direitos se estende também a aqueles com especificidades distintas dos demais (Brasil, 1988). Então, subentende-se que nessa expressão “todos” está incluída a pessoa autista. De acordo com Orrú (2012, p.43) “atualmente as pessoas com necessidades educativas especiais têm garantido seu direito à saúde, à vida social, ao trabalho e à educação, como todo cidadão, conforme é previsto pelo ministério Público, pela União, pelos Estados e Municípios”.

Segundo Nunes, Azevedo e Schmidt (2013, p. 567) em estudo e análise bibliográfica sobre a educação inclusiva e o autismo, “a presença de alunos com autismo, em escolas regulares, aumentou de forma expressiva, após a popularização do paradigma da inclusão e, conseqüente, extinção das escolas especiais.”

Não se tem ciência de estudos e pesquisas estatísticas realizados no campo da educação não formal sobre aumento no número de crianças e adolescentes autistas neste contexto, especialmente nas escolas de música. Contudo, posso inferir que está crescendo, visto o aumento de matrículas nas escolas regulares, como apontado por Nunes, Azevedo e Schmidt (2013). Também por experiência própria é possível falar deste aumento, uma vez que após os dois anos de isolamento social que a pandemia por COVID-19 nos submeteu, sucedeu o aparecimento desta demanda nas escolas onde trabalho. Antes disso, em minhas práticas docentes, eu não havia trabalhado com esse público.

Com relação aos estudos e pesquisas, Borges e Nogueira (2022) afirmam que, inicialmente, as crianças autistas, consideradas estranhas e bizarras, foram objetos de pesquisas e desastrosas intervenções antes de alcançarem considerado respeito em suas peculiaridades. Desta forma, associo-me por meio deste trabalho de pesquisa à ampliação, discussão e estudo em torno do tema Educação Musical e Autismo, desejando contribuir para a ampliação das discussões acima referidas e reflexão sobre como aprimorar as condições de inclusão e ensino de música para crianças e adolescentes autistas especialmente nas escolas de música.

Entendo que a escola é o principal ambiente sociocultural de uma criança, rico em estímulos sensoriais, cognitivos e pedagógicos, essenciais para o seu desenvolvimento global. A educação musical, em qualquer contexto educacional, perpassa a cognição, a

psicomotricidade, a afetividade e a sociabilidade tornando-se aliada no processo de inclusão e expressão sociocultural de todo e qualquer indivíduo, além do fim em si mesma (Fonterrada, 2008; Gainza, 1988; Louro, 2021a; Mateiro; Ilari, 2016).

Para compor esta dissertação, utilizo as analogias de uma orquestra e de uma composição musical. Uma analogia é uma figura de linguagem que permite abordar assuntos complexos a partir de uma imagem e tecer associações, no intuito de esclarecer conceitos e ideias. Assim, em relação a como os professores de música, a partir das suas percepções, sentimentos, capacidades e responsabilidades regem o ensino para alunos autistas, faço uma analogia comparativa às percepções, sentimentos, capacidades e responsabilidade com que os maestros de orquestras regem seus músicos instrumentistas. O funcionamento de uma orquestra passa pelas mãos do maestro, assim como o funcionamento das aulas passa pelas mãos dos professores.

Também faço uma analogia entre os elementos de composição musical para a criação e execução de uma música, a saber, harmonia, melodia, contraponto e ritmo e os elementos que entendemos ser essenciais para a composição de uma educação musical inclusiva de crianças autistas, ou seja, formações dos professores, práticas pedagógicas, musicalização e a família em questão.

Essas analogias foram surgindo no decorrer do processo de análise e discussão dos dados, sendo fomentada pela professora orientadora deste estudo, inclusive, para a escrita dos resultados e análise da pesquisa. Também utilizo a analogia como inspiração para a construção da capa desse trabalho, que traz a imagem de uma apresentação de concerto da Orquestra Sinfônica da Universidade de Caxias do Sul.

É possível pensar a educação e o que acontece entre professor e aluno a partir de uma orquestra: os músicos possuem um perfil diferente um do outro e cada instrumento tem suas próprias características e desafios únicos, assim como cada aluno. Os professores são como o maestro dessa orquestra, guiando e harmonizando cada som individual para criar uma sinfonia coesa e bela.

Assim como o maestro necessita atentar para as necessidades e potencialidades de cada músico, os professores por meio de uma educação musical inclusiva, necessitam reconhecer e valorizar as habilidades e os interesses de cada criança, inclusive da criança autista. O maestro ajusta o ritmo, a intensidade e a dinâmica da música, conforme a necessidade e sua intencionalidade, assim como os educadores trabalham suas abordagens para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Quando todos os músicos tocam juntos, seguindo a orientação do maestro, a orquestra produz uma música harmoniosa e impactante. Da mesma forma, quando a educação musical é bem estruturada e adaptada, pode propiciar ao autista se expressar, se conectar e desenvolver suas habilidades de maneira significativa e harmoniosa.

Finalmente, diante de todo o exposto, da demanda por musicalização de crianças e adolescentes autistas e dos desafios frente ao acolhimento, métodos e práticas pedagógicas, este trabalho definiu como problema de pesquisa: Como os professores de música, no contexto da educação musical não formal, especificamente nas escolas de música de Caxias do Sul- RS, estão atuando no ensino aprendizagem, tendo em vista o conceito de neurodiversidade e os paradigmas modelo médico e social?

Com isso, essa pesquisa objetivou compreender as percepções dos professores de música em relação ao ensino de música para crianças e adolescentes autistas, no contexto da educação não formal, especificamente nas escolas de música de Caxias do Sul - RS, considerando as contribuições dos Estudos da Deficiência e a perspectiva da neurodiversidade.

Para tanto, definiu como objetivos específicos: conceituar o autismo, considerando as perspectivas do modelo médico, do modelo social da deficiência e do enfoque da neurodiversidade; contextualizar o ensino de música para crianças e adolescentes autistas no campo da educação musical não formal; e compreender as percepções de professores de música no que se refere ao trabalho com crianças e adolescentes autistas, no contexto da educação não formal, identificando práticas pedagógicas e recursos utilizados.

Dessa forma, a estrutura da dissertação está disposta em seis capítulos. O primeiro capítulo é dedicado à Introdução, onde são apresentadas as motivações que impulsionaram a pesquisa, assim como o contexto da investigação proposta por este estudo.

O segundo capítulo contempla diferentes concepções e perspectivas sobre o autismo. Para isso traz um breve histórico sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA); os Estudos da Deficiência, e o modelo social em contraposição ao modelo médico de perceber e tratar a pessoa autista e a questão do capacitismo, que nada mais é que discriminação e preconceito em relação a pessoa autista. Por fim traz para a discussão a perspectiva da neurodiversidade, um modo de pensar e agir sobre o autismo.

O terceiro capítulo atenta para a educação musical e autismo. Traz primeiramente as duas possibilidades de utilização da música pela pessoa com autismo, ou seja, a musicalização e a musicoterapia. Sinaliza para a divergência de abordagem, procedimentos metodológicos e finalidades em relação à música, sendo que o propósito da educação musical é o ensino e aprendizagem de música em diversos contextos e configurações, em instituições formais e não

formais, realizada de modo individual ou coletiva, para qualquer idade. Em seguida, aborda a educação musical no contexto da educação inclusiva de crianças e adolescentes autistas. O terceiro capítulo encerra trazendo um estudo do estado da arte que identificou e analisou publicações científicas realizadas sobre a temática Educação Musical e autismo, elaboradas entre os anos de 2016 e 2023. Este estudo foi publicado na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) (Soares; Bisol, 2024).

O quarto capítulo, apresenta o método utilizado nesta pesquisa, assim como o delineamento, participantes, instrumentos e procedimentos, análise dos dados e as questões éticas implicadas.

O quinto capítulo, análise e discussão dos dados, dedica-se à análise dos resultados obtidos na pesquisa. A partir da categorização dos dados, o capítulo se divide em seis categorias de análise, que leva em consideração a analogia proposta: A primeira categoria denominada “O maestro: professores de escola de música” busca conhecer como os professores vivenciaram suas primeiras experiências com o autismo, quais foram os sentimentos advindos dessas experiências e as percepções sobre o autismo. A segunda categoria “Os músicos instrumentistas: crianças e adolescentes autistas”, diz respeito às dificuldades e interesses dos alunos. A terceira categoria “Harmonia: Formação dos professores”, traz a formação acadêmica e complementar desses professores. A quarta categoria “Melodia: práticas pedagógicas” aborda os métodos de ensino, planejamento de aula e estratégias para o ensino de música. A quinta categoria, “Contrapontos: musicalização x musicoterapia”, traz a percepção dos professores em referência ao conceito de musicalização, que não é terapia, e a questão da inclusão. Finalmente, a sexta categoria, “Ritmo: A família em questão”, trata da relação dos professores com os familiares e as expectativas destes em relação às aulas de música.

Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações finais, dedicadas a reflexões do processo da pesquisa, e sintetiza os principais resultados e proposição de novas possibilidades de estudos.

Antes de encerrar esse capítulo introdutório apresento a nomenclatura usada para se referir à pessoa autista, que melhor representa a proposta dessa pesquisa. Embora o Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) proponha a denominação “Transtorno do Espectro Autista” como nomenclatura para definir a pessoa clinicamente diagnosticada, esta pesquisa usa os termos “autismo” para se referir à condição e “autista” para se referir diretamente à pessoa humana. Desta forma, a pesquisa se aproxima da perspectiva e modelo social da deficiência e da neurodiversidade, que consideram as diferenças como construções culturais e biológicas (Ortega, 2009). Bem como, a pesquisa propõe o uso da

expressão “ser”, ao invés de “ter”, pois pessoas não têm autismo, são autistas. Não é algo adquirido e que pode ser curado (Fadda, Cury, 2016; Wuo, Brito, 2023). Nas citações diretas ou indiretas, usadas como referenciais, esta pesquisa respeita a escrita do autor citado.

2 DIFERENTES CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE O AUTISMO

O autismo e suas diversas concepções, bem como as novas perspectivas desenvolvidas no decorrer dos últimos tempos, constitui o enfoque deste capítulo. Para tanto, necessitamos primeiramente situar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na história do autismo, e as concepções médicas, atentando para as versões do Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais, conhecido como DSM. Igualmente, apresentar o autismo na perspectiva do modelo social da deficiência a partir das críticas oriundas dos Estudos da Deficiência, que difundem uma nova abordagem e modo de pensar o autismo, no sentido de tirar o foco nas barreiras dos “defeitos” biológicos e dar ênfase ao indivíduo. Da mesma forma, necessitamos contextualizar a abordagem humanizadora da perspectiva da neurodiversidade, que considera a singularidade do sujeito no sentido de eliminar as barreiras das diferenças individuais culturalmente constituídas, sem, contudo, negar os direitos fundamentais essenciais ao ser humano pelos autistas conquistados (Borges; Nogueira, 2022).

Kanner, ao descrever o autismo em 1943, poderia não ter imaginado que crianças com esse diagnóstico, consideradas incapazes, pudessem alcançar direitos, qualidade de vida e acima de tudo respeito, pois até a década de 1960 essas crianças eram destinadas a instituições psiquiátricas e confinamentos. Nem tão pouco Vygotsky (1997) com a concepção de defectologia, poderia ter imaginado suas contribuições utilizadas hoje na educação de alunos com autismo (Borges; Nogueira, 2022; Nunes; Selau, 2021). Enquanto escrevemos este trabalho, inúmeros outros estão sendo realizados por diversos profissionais, mestres, doutores, entre tantos, em diversas áreas do conhecimento, em toda parte do mundo. Segundo Bosa (2002, p. 1):

Escrever sobre autismo tem sido, historicamente, um desafio para todos os profissionais envolvidos com essa questão. Penso que poucas patologias do desenvolvimento suscitaram tanto interesse e controvérsias, situação que tem se tornado aparente pelo volume crescente de artigos, livros e trabalhos apresentados em congressos sobre esse tema. Tal acúmulo de estudos reflete não apenas interesse, mas, sobretudo, nossa ignorância sobre vários aspectos que ainda permanecem obscuros, e que serão o foco da presente discussão. Entre esses aspectos citam-se a questão da definição, etiologia, diagnóstico, avaliação e intervenção. Contudo, longe de ser o caos, são justamente as incertezas que permeiam essa condição que incitam os profissionais de diferentes áreas a realizarem um trabalho conjunto, que não seja apenas o somatório de suas experiências isoladas. Na prática, penso que avançamos pouco nessa tarefa.

Desta forma, nos propomos nos subcapítulos a seguir realizar de forma breve, porém substancial, reflexão sobre cada uma destas concepções e perspectivas: modelo médico, modelo

social e a concepção de neurodiversidade. Antes de tudo, apresentaremos um pequeno histórico do Transtorno do Espectro Autista.

2.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O termo autismo se origina do grego “*autos*” e tem o significado “de si mesmo”. O psiquiatra Eugene Bleuler (1911) foi o primeiro a difundir o termo, definindo-o como perda de contato com a realidade pela dificuldade de comunicação interpessoal ao que parecia ser um transtorno básico da esquizofrenia, pela falta de noção do eu. Neste período, não se referia ao autismo como uma patologia isolada, mas associada à histeria e à esquizofrenia (Gadia, 2004; Kortmann, 2013).

O autismo foi descrito pelo médico pediatra Leo Kanner em 1943, em estudo de onze casos com crianças que apresentavam incapacidade de relacionar-se. Kanner frisou a presença de monotonias e rotinas; respostas incomuns ao ambiente; maneirismos motores (estereotípias); resistência a mudanças; dificuldades ou incapacidade de contato afetivo e *déficit* cognitivo. Embora considerasse uma causa genética ou orgânica, veio a denominar de distúrbios autísticos do contato afetivo, em observação às características dos pais em relação à profissão e o tipo de trabalho que desempenhavam com pouco ou nenhum contato com outras pessoas. Também, por serem pouco afetuosos. Kanner acreditava que o autismo estava intimamente ligado ao afeto e criou hipóteses como a da “mãe geladeira” (Fadda; Cury, 2016; Louro, 2021a; Ortega, 2009; Tibyriçá, 2014).

Em 1944, o médico Hans Asperger, contemporâneo de Kanner, realizou um trabalho com crianças semelhante ao seu e descreveu a ocorrência de autismo sem *déficits* cognitivos, com inteligência dentro dos “padrões de normalidade”, nomeando de psicopatia autística. Mais tarde, a psicopatia passou a ser chamada de síndrome de Asperger (a Síndrome de Asperger só foi incluída na quarta edição do DSM, em 1994). Atualmente, considera-se Kanner e Asperger como os primeiros a identificar o autismo (Fadda; Cury, 2016; Gadia, 2004; Kortmann, 2013).

Em 1952 o autismo foi citado pela primeira vez pela Associação Americana de Psiquiatria, na primeira edição do DSM, quando foi descrito como um sintoma de esquizofrenia. Nomina-se nesta edição os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que integra *déficits* graves no desenvolvimento da linguagem; ausência de interação social; sintomas que aparecem antes dos dois anos e meio; interesses restritos; estereotípias e manutenção de rotinas (Gaiato, 2018a).

Em 1976, Lorna Wing apresentou a ideia de um espectro autista, ou seja, uma infinidade de características dentro de três áreas específicas, a saber, a imaginação, a socialização e a comunicação. Wing enfatizou os movimentos repetitivos denominados de estereotípias, quando são motoras, e de ecolalia, quando são vocais. Sua teoria ficou conhecida como tríade de Wing. Foi Wing que usou o termo “Síndrome de Asperger” pela primeira vez, em 1981, em consideração ao trabalho de Hans Asperger. Seu trabalho revolucionou a forma de compreender o autismo (Louro, 2021a; Ortega, 2009).

De acordo com Klin (2006), nas décadas de 50 e 60 do século passado houve muitos embargos em relação à natureza e etiologia do autismo. Acreditava-se, em geral, que os pais não emocionalmente responsivos a seus filhos fossem a causa do autismo. Tais noções foram abandonadas na maior parte do mundo no início dos anos 60, quando cresceram evidências sugerindo que o autismo era antes de tudo um transtorno cerebral, encontrado em qualquer parte do mundo, em qualquer grupo socioeconômico e étnico-racial. Um fato que demarcou a classificação desse transtorno ocorreu em 1978, quando Michael Rutter definiu o autismo baseado em quatro critérios: atrasos e desvios sociais, problemas de comunicação, comportamentos incomuns (maneirismos e estereotípias) e início antes dos 30 meses de idade (Fadda; Cury, 2016; Klin, 2006).

Em 1979, a Organização Mundial da Saúde inseriu o autismo no catálogo de Classificação Internacional de Doenças (CID) dentro dos Transtornos Psicóticos. Todas essas características identificadas e descritas por Bleuler, Kanner, Wing e Rutter formam os alicerces para as definições atuais de autismo. Bem como a definição de Rutter, junto ao crescente número de trabalhos sobre autismo, exerceram influência na definição da terceira edição do DSM, em 1980, com novos critérios de diagnóstico que eliminaram a esquizofrenia como sintoma (Gaiato, 2018a; Klin, 2006; Louro, 2021a).

Em 1993, o autismo transformou-se em uma categoria à parte no CID, nomeada de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). Até 2012, essa definição e critérios para o diagnóstico de autismo, formavam os fundamentos do DSM- IV. Serviram para atender as necessidades científicas de pesquisa e contribuir para o desenvolvimento de serviços que suprissem as diversas necessidades e diagnósticos da pessoa autistas de diversas faixas etárias, habilidades cognitivas e linguagem distintas. Os diagnósticos do TID contemplavam Síndrome de Asperger; Autismo Infantil; Autismo Atípico; Transtorno Desintegrativo e Síndrome de Rett (Gadia, 2004; Louro, 2021a).

A quinta edição do DSM publicada em 2013 reuniu os diagnósticos do TID e propôs a denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA), eliminando as subdivisões do DSM-IV.

No DSM-V o autismo é classificado por níveis de apoio e de intervenção que a pessoa autista precisa receber, do leve (nível 1) ao moderado (nível 2), chegando ao grave (nível 3). Não há mais idade para início dos sintomas e pode estar associado a outros diagnósticos de comorbidades, como por exemplo, deficiência intelectual, ou transtornos do neurodesenvolvimento (*déficit* de atenção ou transtorno bipolar). Também delimita o autismo como problemas significativos na comunicação social e interações, tanto verbal como não verbal, padrão repetitivo, e/ou, restrito de interesse (motor, verbal, rotinas, rituais, e comportamento sensorial incomum). Para obter o diagnóstico de autismo a pessoa precisa se enquadrar em no mínimo três *déficits* na interação social e dois no comportamento repetitivo, a partir da lista de sintomas descritos pelo Manual. Atualmente, este Manual constitui-se um livro de referência e padronização dos transtornos psiquiátricos para os profissionais da área da saúde, e objetiva auxiliar a práticas clínicas e facilitar o diagnóstico (Gaiato, 2018a, 2018b; Louro, 2021a).

Em dezembro de 2012, no Brasil, alguns dos direitos dos autistas passaram a ser assegurados pela Lei Nº 12.764, chamada de Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A lei reconhece que pessoas com autismo têm os mesmos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Entre outros aspectos, garante ao autista frequentar escolas regulares, e quando necessário solicitar acompanhamento (Brasil, 2012).

De acordo com Tibyriçá (2014), em 2014 havia uma estimativa que no Brasil vivessem dois milhões de pessoas autistas. Conforme Francisco Paiva Jr., jornalista e editor-chefe da Revista Autismo¹, estima-se que, em 2023, cerca de 6 milhões de habitantes brasileiros sejam autistas. Ressalta que o país não possui dados oficiais sendo que o número é embasado nas pesquisas científicas realizadas pelo mundo. A última atualização foi realizada em março de 2023, nos Estados Unidos, divulgada pelo *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), um órgão do governo estadunidense (Paiva Jr., 2023).

Segundo a Organização Pan-americana de Saúde (OPAS) supõe-se que, na população mundial, uma em cada 160 crianças possuem transtorno do espectro autista. A OPAS, com base em estudos epidemiológicos realizados nos últimos 50 anos, admite que a prevalência do TEA vem aumentando globalmente e acredita que, entre as várias explicações cabíveis para esse

¹ Fonte: Revista/CanalAutismo.com.br. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/artigos/por-que-o-brasil-pode-ter-6-milhoes-de-autistas/>

aumento advém da conscientização sobre o tema, a expansão e melhorias dos critérios diagnósticos e aprimoramento de informações (OPAS, 2023).

Dessa forma, é cada vez mais comum ouvir falar de métodos e abordagens comportamentais para o tratamento de pessoas com autismo. O mais conhecido é a Análise Aplicada do Comportamento, em inglês, *Applied Behavior Analysis* (ABA) que aparece em 1987, nos Estados Unidos da América. Desde meados de 1970, Ivar Lovaas vinha estudando na Universidade da Califórnia meios de transformar autistas em crianças “normais”. Em 1981, Lovaas publicou um livro-método de intervenção comportamental com técnicas instrucionais destinadas aos pais de crianças com autismo. O livro tem como finalidade treinar esses pais para realização de intervenções comportamentais no ambiente natural da criança (Borges; Nogueira, 2022; Sella; Ribeiro, 2018).

A ABA engloba técnicas e metodologias que têm como objetivo organizar comportamentos de acordo com o padrão de comportamento esperado para a convivência do autista em sociedade. Inicialmente a análise e intervenções do comportamento eram consideradas severas (punitivas e dolorosas) e mecanizadas. Atualmente, a ABA embasa uma abordagem mais humanizante que considera a singularidade do sujeito, se aproximando ao conceito de neurodiversidade. Objetiva permitir uma qualidade de vida tanto para autistas, quanto para suas famílias. A metodologia sustenta-se em três fundamentos: precocidade (antecipação dos primeiros sinais de autismo para intervenção imediata), intensidade (tempo de intervenção expressivo) e acompanhamento estruturado (de pais, cuidadores, educadores e profissionais). Contudo, autistas criticam o foco e estratégias utilizadas pela ABA, bem como questionam a ética do modelo que, de acordo com estes, ao propor eliminar comportamentos autísticos é o mesmo que propor eliminar o próprio sujeito autista (Borges; Nogueira, 2022).

Esta breve revisão histórica nos permite observar que desde Bleuler (1911) até os dias atuais o autismo vem sendo estudado e compreendido principalmente pela perspectiva biomédica da psicobiologia e neurobiologia. Essa concepção amplia conceitos teóricos-científicos de que mecanismos biológicos são fatores centrais do desenvolvimento do autismo. Conforme Klin (2006, p.11), “a transição do foco das pesquisas para tratamentos mais eficazes, senão a prevenção, irá provavelmente acontecer”. Com vistas a isso, uma nova perspectiva surge a partir dos próprios sujeitos, em contraposição ao modelo médico da deficiência, a perspectiva do modelo social. Esta, sugere um novo olhar para o autismo, sobre o qual abordaremos na subseção seguinte.

2.2 A PERSPECTIVA DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E CAPACITISMO

De acordo com Ortega (2009, p.68, grifos do autor) “para compreendermos o surgimento do movimento chamado de “neurodiversidade”, devemos nos remeter ao campo dos chamados “estudos da deficiência” (*disability studies*), os quais, nas últimas décadas, vêm desenvolvendo uma área de reflexão sobre a deficiência (*disability*) [...]”. É impossível indicar uma data exata para o início dos estudos sobre deficiência como um campo distinto, acadêmico. Sabe-se, porém, que as reflexões críticas sobre a deficiência surgem no discurso e movimento acadêmico de pesquisadores com deficiência, sob o lema “nada sobre nós sem nós”. O posicionamento dos estudos da deficiência opõe-se ao discurso de médicos e especialistas diversos. Desponta no fim dos anos setenta coincidindo com o surgimento do feminismo, dos movimentos de raça e do movimento antipsiquiátrico (Ferguson; Nusbaum, 2012; Ortega, 2009). Segundo Ferguson e Nusbaum (2012, p.70, tradução nossa):

Nesse contexto, os estudos sobre deficiência são frequentemente comparados com abordagens semelhantes à diferença humana que têm uma história um pouco mais longa, como os Estudos de Gênero e os Estudos de Raça/Etnia. Em seus termos mais amplos, então, os estudos sobre deficiência podem inicialmente se apresentar como o estudo interdisciplinar e a representação dos conceitos, culturas e experiências pessoais da deficiência em todas as suas variações.²

Assim, os Estudos da Deficiência se consolidam como modelo social da deficiência, em contraposição ao modelo biomédico ou modelo individual da deficiência, excludente, pouco sensível à diversidade. A concepção de deficiência no modelo biomédico resulta da ideia de desvio nas funções e/ou estruturas do corpo, que deve ser corrigido e reabilitado para que se aproxime do funcionamento corporal considerado normal. Segundo o modelo social, pessoas com deficiência sofrem prejuízos tendo em vista a cultura da normalidade dos ambientes sociais que privilegia determinados funcionamentos em detrimento de outros, excluindo a possibilidade de participação das pessoas com deficiência. Nesse sentido, estudiosos e teóricos do modelo social da deficiência problematizam a naturalização das desigualdades e opressão

² Do original: “In such a context, disability studies is often compared with similar approaches to human difference that have a somewhat longer history, such as Gender Studies and Race/Ethnicity Studies. In its broadest terms, then, disability studies might initially portray itself as the interdisciplinary study and representation of the concepts, cultures, and personal experiences of disability in all its variations.” (Ferguson; Nusbaum, 2012, p.70).

imputadas a essas pessoas, que devem ser enfrentadas por meio de políticas de inclusão e justiça (Barbosa; Barros, 2020; Bisol; Pegorini; Valentini, 2017).

De acordo com Barbosa e Barros (2020), o marco legal e histórico que consolidou a perspectiva social da deficiência, no Brasil, foi a ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2008, equiparada em relevância à Constituição Federal. A Convenção definiu quem são as pessoas com deficiência e essa deficiência como uma experiência relacional do corpo que deve ser assegurada por direitos e proteção social. Desta forma, a deficiência deixa de ser considerada uma doença e passa a ser vista como uma condição, um modo de se relacionar com as pessoas e com o mundo, que não é nem inferior, nem superior a outros modos de convivência, apenas diferente. Segundo Tibyriçá (2014, p.32) a Convenção:

[...]abandonou o modelo médico ao definir as pessoas com deficiência, baseado na Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial da Saúde (OMS), passando a adotar o modelo social, baseado na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) da mesma organização.

Sobre a Constituição Federal, Barbosa e Barros (2020, p.40) salientam que:

O texto legal ressalta que deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Deve-se, portanto, enxergar e respeitar a multiplicidade de formas de habitar um corpo com impedimentos. E por impedimentos entende-se não somente barreiras físicas, mas também de ordem simbólica ou comportamental. Desse modo, os estudos sobre deficiência são de especial interesse para pessoas com autismo. Com relação a atitudes que impedem a participação e convivência plena na sociedade, bem como, expressões preconceituosas, constituem-se barreiras que conhecemos por capacitismo.

De acordo com Gesser *et al.* (2020, p.18), o capacitismo “é compreendido como um eixo de opressão que, na intersecção com o racismo e o sexismo [...] produz como efeito a ampliação dos processos de exclusão social”. Atitudes capacitistas acomodam a ideia de que pessoas com deficiência são incapazes e inferiores àquelas sem deficiência, e até perigosas, em comparação com o padrão definido como normal e perfeito.

Segundo Gesser *et al.* (2020), há uma proximidade entre capacitismo e práticas eugênicas surgidas no final do século XIX. A ciência do bem-nascido constituía um programa

prático, com o fim de melhorar a raça humana e controlar a reprodução de pessoas com deficiência mental e física. Atualmente as práticas eugênicas estão em desuso, porém a herança ideológica capacitista, até então, irradiam em nossa sociedade. Muitas pessoas com deficiência se sentem forçadas a não transmitirem suas deficiências ou “doenças” para seus herdeiros. A obrigatoriedade de testes genéticos para obtenção de diagnósticos, como autismo e síndrome de Down, assim como programas de pesquisa que pretendem eliminar a existência ou as características dos autistas, são uma forma velada de eugenia atualmente.

Para Gesser *et al.* (2020), é imprescindível lutar contra a ideologia capacitista. Quando entendemos a deficiência do corpo como uma lesão que precisa ser consertada, ou uma doença que precisa ser curada, instigamos as pessoas com deficiências para que busquem tratamentos médicos ao invés de lutarem por seus direitos humanos e justiça social. A autora argumenta: “a compreensão da deficiência como uma finitude encerrada no corpo que objetifica a normalização tem um efeito poderoso para a manutenção da opressão pela deficiência” (Gesser; Block; Mello, 2020, p.29).

Borges e Nogueira (2022, p. 44), acreditam que “o que interessa deve ser sempre o desenvolvimento e bem-estar do próprio sujeito”. Ou seja, não se trata de “normalizar” a pessoa com autismo, mas de intervir no comportamento da própria sociedade que coloca barreiras ao traçar esses padrões excludentes, capacitistas e segregadores. Desta forma, muda-se o rumo interventivo no comportamento do autista para o comportamento da sociedade, em todos os seus segmentos, no sentido de mudar a forma de pensar o autismo. Tal modo de pensar e agir é estruturante e tão enraizado que por vezes não se dá conta. Quando pressupomos que uma pessoa com autismo não é capaz de realizar algo, como tocar um instrumento musical, por exemplo, sem darmos chance para a própria pessoa experimentar o desenvolvimento da sua autonomia, estamos exercendo capacitismo. De igual modo, disseminamos capacitismo quando usamos expressões populares preconceituosas que aviltam a imagem da pessoa com deficiência.

Lima (2021) adverte que a contraposição do modelo social da deficiência avançou, porém, é pouco abordada em documentos legais e práticas educativas. Destaca a persistente noção da condição de deficiência como patologia, que se sustenta pelos manuais médicos-psiquiátricos, referendada na lógica das tipologias. As discussões da compreensão da deficiência por uma perspectiva de diversidade física e de neurodiversidade e da construção social do corpo, pelo qual o ser humano é visto dotado de características neuro-corporais divergentes, é foco da nossa próxima subseção.

2.3 A PERSPECTIVA DA NEURODIVERSIDADE

Num contexto em que corpos “anormais” e deficientes devem ser normalizados e consertados para a construção de uma imagem ideal de perfeição corporal, situa-se a retórica anticura defendida por diversos teóricos e ativistas do movimento que luta pelas pessoas com deficiência. Tais desdobramentos constituem o pano de fundo para o recente surgimento do movimento da neurodiversidade (Ortega, 2009).

De acordo com Ortega (2009), o surgimento do termo e do movimento da neurodiversidade ocorreu na virada do século XXI, e deve ser analisado a partir de um marco sociocultural e histórico dos Estudos da Deficiência e dos movimentos que lutam pelas pessoas com deficiência. Em relação ao autismo, Ortega afirma: “a história do movimento de neurodiversidade, e mais especificamente em relação à cultura autista, está ligada ao deslocamento das concepções psicanalíticas para uma concepção biológica e cerebral do transtorno autista” (Ortega, 2009, p. 70).

Entre os anos de 1940 e 1960, prevaleceram explicações psicanalíticas negativas para o autismo, que enfatizavam ideias de *déficit*, impossibilidade e deficiência. O autismo era compreendido como falha das relações objetais precoces, especialmente com os pais, como já vimos. Alguns pais mantinham esperança de que se melhorando o relacionamento afetivo com seus filhos eles se curariam. A partir dos anos 1960 inicia-se um deslocamento do paradigma psicanalítico para explicações orgânicas e concepções biológicas. Em decorrência disso, surgiram dois movimentos: o de pais e profissionais, que buscavam uma cura para o autismo e apoiavam as terapias comportamentais e psicofarmacológicas, e o movimento da neurodiversidade, que rejeitava as explicações psicológicas negativistas e culpabilizantes. Estes defendiam o autismo como uma identidade que deveria ser vivenciada com orgulho. Desde então coexistem os movimentos pró e anticura do autismo. Com o surgimento da *Internet* no início dos anos 1990, os movimentos e organizações de auto advocacia autistas ganharam força (Ortega, 2009).

Conforme Wuo e Brito (2023, p. 3) “o paradigma da neurodiversidade surge como uma contribuição para a superação de barreiras atitudinais construídas desde a descoberta do autismo, na década de 1940”. No cenário acadêmico, possibilitou novas compreensões e modos de lidar com o autismo. A partir da década de 1990 os Estudos da Deficiência, em articulação com os estudos feministas, as teorias raciais, os estudos decoloniais, entre outros campos de estudos, apresentaram nova perspectiva da compreensão da deficiência com dimensões de cuidado, da interdependência, da interseccionalidade e da emancipação. Por esse viés, a

deficiência deixa de ser pensada como uma tragédia particular e passa a ser vista como uma disposição corporal e funcional, como uma identidade social, cultural e política, em luta por garantia de direitos (Wuo; Brito, 2023).

Ortega (2009) considera o exemplo do movimento dos surdos, durante o século XVIII, significativo para se entender o movimento da neurodiversidade e da cultura autista. Faz menção ao teórico Lennard Davis, representativo para os estudos da deficiência nos EUA, que em seu livro *Enforcing Normalcy* faz uma impactante afirmação alegando que a Europa havia se tornado surda durante todo o século XVIII. Antes disso, pessoas surdas e seus familiares existiam apenas nos discursos médicos, científicos e jurídicos. Não existiam discursos nem políticas públicas sobre e para a comunidade surda, nem instituição educacional específica para surdos. Somente a partir do movimento de pais, principalmente ouvintes, que se desenvolveram tais conquistas. Com isso surge o nacionalismo surdo, que se considera uma cultura distinta com meios de expressão e linguagem próprias. Atualmente, o movimento surdo reivindica o senso de comunidade por considerar-se um subgrupo linguístico, que também deve ser reconhecido e respeitado.

Neste sentido e contexto a comunidade autista se aproxima da história da comunidade surda, e equipara-se no que se refere às queixas e reivindicações. Wuo e Brito (2023) relatam que o termo “neurodiversidade” foi cunhado pela socióloga e ativista autista Judy Singer na década de 1990, em parceria com o jornalista Harvey Blume. Em 1997, Blume abordou o pluralismo neurológico em comunidades *online* e alertou para significativa representatividade de pessoas autistas que poderiam se equiparar à comunidade surda.

Em 1999 Singer escreveu um texto no qual afirma que o aparecimento do movimento tornou-se possível principalmente através: da influência do feminismo, que proporcionou a autoconfiança para as mães de autistas questionarem o modelo dominante que as culpava pelo transtorno autista dos filhos; do surgimento de grupos de apoio aos pacientes, possibilitado, sobretudo, pelo surgimento da *Internet*, facilitando a organização e livre transmissão de informações sem mediação de médicos; e por fim, pelo crescimento de movimentos políticos de autodefesa e auto advocacia das pessoas com deficiências, especialmente de surdos, que acendeu a auto representação da identidade autista (Wuo; Brito, 2023).

Durante a década de 1990, ativistas autistas buscaram rever seu lugar na sociedade. Em 1993, Jim Sinclair, o criador da *Autism International Network* (1992), escreveu um ensaio no qual solicita aos pais que compreendam e abracem as diferenças de seus filhos autistas, que superem a visão e o sentimento de tragédia numa nova perspectiva de pensar o autismo. O texto popularizou-se entre as comunidades autistas e ativistas, que perceberam a perspectiva de

Sinclair como um novo caminho para a autoaceitação perante o discurso público (Wuo; Brito, 2023, p.2).

Segundo Ortega (2009), para os teóricos dos estudos da deficiência, quando um grupo social é estigmatizado pela sociedade, a autoafirmação e categorização da identidade (surdo, autista etc.) constitui um processo de subjetivação e deslocamento do discurso da anormalidade para a consagração da diferença e orgulho da identidade deficiente. Ortega afirma que: “trata-se tanto de um compromisso coletivo e político de protesto contra as barreiras sociais incapacitantes encaradas pelos indivíduos com algum tipo de lesão, como de uma transformação da identidade pessoal vivenciada com orgulho” (Ortega, 2009, p. 69).

A cultura autista vem se consolidando com o passar dos anos através da crescente organização de movimentos em torno da discussão. O objetivo fundamental desses movimentos é promover a conscientização e o empoderamento da cultura autista, que inclui a comemoração do “dia do orgulho autista”, festejado no dia 18 de junho em celebração à neurodiversidade autista. Desde 2005, o “dia do orgulho autista” teve os seguintes temas: “Aceitação, não cura”; “Celebrando a neurodiversidade” (2006); “Autismo fala. É hora de escutar” (2007), (Ortega, 2009; Silva; Gesser; Nuernberg, 2019).

Em 2007 foi criado, pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, celebrado dia 2 de abril. A data foi instituída com o fim de sensibilizar a sociedade das características desta condição especial, destacando-a como uma não doença. Neste sentido, a cada ano um tema diferente é trabalhado. Este ano (2023), o tema foi “Ilumine-o de azul” e enfatizou as contribuições das pessoas com TEA em diversos segmentos da sociedade, em casa, no trabalho, nas artes e na formulação de políticas públicas. Discussões como o conceito de neurodiversidade, desenvolvido por Judy Singer, foram abordados como proposta para afastar a narrativa sobre cura ou conversão do autismo, e instigar a aceitação e apoio da inclusão e dos direitos (ONU, 2023).

Em contraposição a esses movimentos de cultura autista, estão as famílias de autistas, associações de pais e profissionais que buscam cura para o autismo e lutam pela implantação, acesso e custeio público das terapias. Para isso, é necessário reconhecer o autismo como uma doença, o que representa um afrontamento para o movimento anticura e pró-neurodiversidade, em função da negação e intolerância da diferença. Para estes, o movimento de cura e prevenção pode abrir caminhos para a implantação de políticas eugênicas e genocidas (Ortega, 2009).

Trata-se de um campo cheio de divergências, de enfrentamento ético e moral. O autismo esteve, na maior parte da história, vinculado ao discurso biomédico. Com a chegada dos movimentos sociais da neurodiversidade, composto majoritariamente por autistas de “alto

funcionamento”, começam a acontecer embates com os pais de crianças autistas de “baixo funcionamento” que percebem o autismo como uma doença da qual seus filhos não têm condições de se autodefender. De acordo com Silva, Gesser e Nuernberg (2019, p.198):

O movimento de/para pessoas com autismo que tem como referência o modelo médico faz críticas à perspectiva da neurodiversidade. Os integrantes desse movimento argumentam que a neurodiversidade tem na sua totalidade membros autistas de alto funcionamento e é somente este grupo que é considerado, bem como os defensores não são favoráveis em relação a pesquisas na área e são imparciais para encontrar tratamento para pessoas com autismo. O movimento da neurodiversidade se defende argumentando que em ambos os movimentos – o da neurodiversidade e o de pró-cura para o autismo – há pessoas com autismo de alto funcionamento.

Um ponto de convergência é a compreensão de que o autismo é um conjunto de condições que diferem de um indivíduo autista para outro, e por isso, caracterizam necessidades e cuidados distintos. Os defensores da neurodiversidade concordam que essa variedade do espectro autista requer apoio e cuidados de todos, ou seja, pais, educadores e comunidade em geral (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019).

No Brasil as discussões acerca da neurodiversidade são recentes e ainda de poucas reverberações. Rios *et al.* (2015) demonstraram através de seus estudos que houve um expressivo investimento nas matérias de mídia impressa sobre autismo, contudo, nas matérias analisadas, os temas predominantemente discutidos foram neurociência e saúde, sendo que nenhum se propôs a discutir e expor o movimento da neurodiversidade no Brasil. Isto demonstra a limitada voz e desconhecimento acerca do movimento neurodiversidade.

A recente pesquisa bibliográfica de Wuo e Brito (2023), considerando a escassez de produções científicas sobre educação de autistas na perspectiva da neurodiversidade no Brasil e na América Latina, investigou os modos como os estudos abordam a educação de pessoas autistas na literatura científica, no campo dos estudos críticos sobre o autismo. A pesquisa, do tipo estado do conhecimento, reuniu artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais entre os anos 2006 e 2020. O estudo evidenciou que “no âmbito da educação, a abordagem crítica do autismo é ainda escassa no Brasil e na América Latina” (Wuo; Brito, 2023, p.15). Mesmo assim, também se revelou que, embora sutil, há um movimento de construção do conhecimento em torno do tema.

Para Borges e Nogueira (2022) a sociedade deve esforçar-se para eliminar as barreiras opressoras das diferenças individuais, contudo, o conceito de neurodiversidade como diversidade humana não pode ser usado para justificar a negação dos direitos fundamentais à pessoa com autismo. E salientam: “o TEA exige de pesquisadores e terapeutas a solução

constante de uma delicada equação que se reconfigura em cada pessoa com autismo, uma condição em que a dimensão da diferença convive com a esfera da deficiência” (Borges; Nogueira, 2022, p.51). Desta forma, resolver a equação permite aos autistas receberem os recursos de que precisam para administrarem suas dificuldades, ao passo que sejam reconhecidas por seus potenciais e qualidades.

O termo neurodiversidade quer retratar a diversidade da constituição neurológica do ser humano, diferença humana que deve ser respeitada como qualquer outra diferença, de cor, sexo, idade etc., por exemplo. Portanto, como afirmam Silva, Gesser e Nuernberg (2019, p.196) “isso não implica negar, por exemplo, maior dificuldade de pessoas com autismo em relação ao sono, à alimentação (hiperseletividade alimentar) e aos transtornos sensoriais, como apontado em alguns estudos, mas concebê-los numa perspectiva diferenciada”. Isso implica ofertar recursos sociais e de saúde para uma qualidade de vida, não só no campo biomédico, mas também no campo da inclusão e mudanças ambientais necessárias para garantir a convivência plena das pessoas com autismo (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019).

Tais mudanças devem iniciar pela quebra de rótulos estigmatizantes desnecessários. Pode-se inferir que um bom resultado para essa equação seria considerar a pessoa em questão não como deficiente, mas estando deficiente. Seria uma visão mais dinâmica do ser humano desenvolvida a partir das experiências vividas. Ainda que as características autistas sejam severas, seu potencial para o desenvolvimento precisa ser olhado para além do rótulo (Fadda; Cury, 2016). E como está esse olhar no contexto da educação musical? Na seção a seguir discorreremos sobre essa questão.

3 EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO

De acordo com Louro (2021a, p.37), “a música sempre teve uma enigmática relação com o autismo, pois não são incomuns a presença de habilidades musicais surpreendentes nessas pessoas”. A autora cita, como exemplo, pianistas autistas famosos: Derek Paravicini³, Rex Lewis-Clack⁴, Nicole D'Angelo⁵. Além disso ressalta que os cientistas ainda não conseguiram explicar como, e porque, há alguns autistas com tanta predisposição musical. Com vistas a isso, a música tornou-se uma importante ferramenta amplamente utilizada para tratamento e desenvolvimento global do autista.

Neves e Parizzi (2022) justificam essa relação ressaltando que, geralmente, as pessoas autistas possuem um elevado nível de interesse por sistematização, portanto, é compreensível a afeição pela música, pelo som que possui um padrão de organização. Ao participar de uma produção musical, ou de uma escuta ativa, a pessoa autista desencadeia respostas fisiológicas que podem ajudá-la na auto-organização e expressão social (Neves; Parizzi, 2022).

É importante deixar claro que existem duas possibilidades de utilização da música pela pessoa com autismo. Uma, é pelo puro e simplesmente prazer na música e o que nisso está intrínseco, através de práticas instrumentais, canto e musicalização infantil; outra, é pela abordagem terapêutica da música com foco na reabilitação das habilidades cognitivas, psíquica e motoras conhecido como musicoterapia.

A musicoterapia consolidou-se por volta do século XX. Muito similar a Educação Musical, a musicoterapia, fundamenta-se na improvisação, composição, interpretação e escuta, caracterizadas como experiências musicais. O importante para o musicoterapeuta são as estruturas musicais (melodia, ritmo, harmonia, timbre, intensidade) pelas quais os efeitos sonoros são produzidos e delimitados a partir da identidade sonora. A identidade sonora é o complexo de sons que integram o psicológico e fisiológico de cada indivíduo humano por toda a sua vida, ou seja, as experiências e vivências sonoras. Desta forma, as experiências musicais constituem-se ferramentas para desenvolvimento do processo musicoterapêutico. Ressaltamos que o musicoterapeuta difere do professor de música pela sua formação acadêmica profissional, já que este, é formado na área das artes e licenciatura, e aquele, é formado na área da saúde (Louro, 2021a; Santos; Lopardo, 2018).

³Para mais informações, acessar: [Home \(derekparavicini.com\)](http://Home(derekparavicini.com)).

⁴ Para mais informações, acessar: www.docmeek.com/tag/rex-lewis-clack.

⁵ Para mais informações, acessar: www.themusicalautist.org/nicole.

Em meados da década de 1950 acendeu o interesse sobre o uso da música no contexto do autismo, relacionado aos possíveis benefícios para socialização desses indivíduos. Ao longo do tempo essa prática ganhou força e forma por meio dos conhecimentos teóricos e práticos. A musicoterapia para pessoas autistas define-se como terapia com intervenção musical para atingir objetivos individuais ou coletivos, por meio de um profissional musicoterapeuta qualificado. Atualmente a musicoterapia para autistas é fortemente difundida pelo mundo todo como prática clínica, assim como, as pesquisas com foco nesta área (Gattino, 2022).

A musicoterapia se relaciona com o autismo enquanto condição ou patologia. De acordo com Gattino (2022), a partir da visão diagnóstica do modelo médico, podemos entender o autismo como um transtorno e a música como um meio de atenuar ou modificar comportamentos e sintomas patológicos, melhorar a comunicação e a interação social. Desta forma, regular e normalizar comportamentos considerados atípicos, e restaurar funções no indivíduo para uma melhor qualidade de vida. Em consonância, Gaiato (2018a) afirma que a aplicação de musicoterapia pode auxiliar na atenção auditiva e coordenação motora, além da estimulação cognitiva e sensorial.

Em contrapartida, segundo Brito (2011), o propósito da educação musical é a aprendizagem e transmutação da consciência humana através do relacionamento com a produção artística (habilidade instrumental, treino auditivo, estética musical). Embora Gainza seja incentivadora da musicoterapia afirma que, “o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical” (Gainza, 1988, p. 101). Assim sendo, a única resposta que se espera de um aluno com autismo, em relação à prática musical, é puramente musical.

Nesse sentido, não desmerecendo, nem pormenorizando as contribuições da musicoterapia para o desenvolvimento sensorial, afetivo, cognitivo e motor da pessoa com autismo, o que a educação musical não formal enfatiza é a prática musical com o fim em si mesma. No entanto, não negamos que a educação musical contribua para a constituição integral do indivíduo, pelo contrário, sabe-se que o ensino de música contribui para o desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras, afetivas, cognitivas e sociais (Mateiro; Ilari, 2012, 2016).

Gainza (1988) também sustenta que a educação musical contribui significativamente para o processo do desenvolvimento humano. Koellreutter, (*apud* Brito, 2011), assim como Brito, acredita numa educação musical que humaniza, universaliza e integra o indivíduo e promove o desenvolvimento global do potencial humano.

Fonterrada (2008) afirma que no século XX, graças à aproximação com a artes, surgiram para a educação musical propostas de natureza artística atuantes, tanto no coletivo, quanto no individual, que buscavam o aperfeiçoamento das qualidades e sensibilidade humana. Mas afinal, como se dá a educação musical?

Por educação musical entende-se o ensino de música nos mais variados contextos e configurações, em instituições formais e não formais, realizada individual ou coletiva, para qualquer idade. A Educação formal é estruturalmente e sistematicamente organizada e planejada, como é a educação escolar convencional, da Educação Básica ao Superior. Já a educação não formal é aquela que não possui o mesmo nível de estruturação, sistematização e formalização, das convencionais, contudo, ocorrem relações pedagógicas e intencionalidade de aprendizagem como é o caso das escolas de música, instituições religiosas, ONGs, Institutos educacionais especiais etc. (Libâneo, 2000; Wille, 2005). Portanto, nesta pesquisa, com relação à modalidade de educação, em conformidade Libâneo (2000) usamos o termo “educação musical não formal” para o ensino de música nas instituições escolares de música.

Quanto ao modelo de aprendizagem, a educação musical pode se apresentar em dois formatos, quando oferecida para pessoas com deficiência: a educação musical especial, ofertada em ambiente de aprendizagem exclusivo, de maneira individual ou coletiva; e a educação musical inclusiva, ofertada em ambiente de aprendizagem integrado com as demais pessoas sem deficiências. Em ambas, o objetivo comum é o estímulo e desenvolvimento de habilidades musicais, além de sociais e comunicativas, por meio das atividades musicais. É bem comum que a educação musical especial, ou até mesmo a inclusiva, sejam equivocadamente entendidas e confundidas com a musicoterapia pelo uso dos elementos musicais em comum e por lidarem com pessoas com deficiência (Oliveira; Parizzi, 2022).

De um modo geral, os professores de música trabalham o desenvolvimento das habilidades musicais a partir das qualidades do som: altura (agudo e grave); intensidade (forte e fraco); duração (curto e longo); e timbre (tessitura ou identidade do som). Bem como, elementos como ritmo e melodia. Dentro da musicalização infantil (ensino musical na primeira infância para crianças de 0 a 6 anos) essas questões são trabalhadas por meio de atividades que associam movimentos corporais, brincadeiras, jogos musicais, manipulação de instrumentos e objetos sonoros, a voz, literaturas, dentre outras propostas, em linearidade aos conceitos teóricos musicais. Em suma, a musicalização infantil gira em torno da vivência musical sonora e rítmica (Fonterrada, 2008; Gainza, 1988; Louro, 2021a; Mateiro; Ilari, 2016).

De acordo com o guia de musicalização infantil do Ministério da Educação (Brasil, 2021, p.8), no Brasil, musicalizar:

Significa ser capaz de perceber os sons que nos rodeiam, de ter uma audição ativa e consciente, ser capaz de improvisar e criar criativamente a partir de diferentes sons, objetos sonoros e instrumentos musicais [...] é também ter interesse por diferentes estilos musicais, inclusive pela música de outros povos, sentindo-se capaz de se expressar musicalmente a partir do universo sonoro.

Outrossim, “musicalizar é também exercitar a diferença que nos une, e a originalidade que nos encanta” (Brasil, 2021, p.14). Pensando nisso, levando em consideração a perspectiva da neurodiversidade e o modelo social da deficiência, a educação musical inclusiva demanda que professores de música se esforcem para eliminar as barreiras construídas diante das diferenças individuais. Isto é, o movimento de inclusão requer dos educadores musicais que ofereçam suporte e condições para que a criança autista possa sentir-se segura e acolhida para o desenvolvimento de suas habilidades musicais. Assim sendo, a música assume o papel de um meio de expressão da pessoa autista, oferecendo sentido à vida, satisfação pessoal e inclusão social.

Posto isso, queremos reforçar que o foco deste trabalho é desenvolver reflexão sobre a educação musical para crianças e adolescentes autistas, no contexto da educação musical não formal e inclusiva. Desta forma, desenvolvemos breves considerações sobre o tema na subseção a seguir.

3.1 EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES AUTISTAS

A inclusão é um caminho sem *ritornellos*, tomando emprestado o termo italiano, que significa retorno, e é utilizado pela música para sinalizar um retorno, uma volta para um determinado trecho. Dessa forma, não se pode mais achar tranquilo, ou natural, ouvir professores de música afirmando não saber dar aula para alunos com deficiências, ainda mais se o docente estiver numa escola regular, seja pública ou privada, pois como veremos, as leis brasileiras garantem o direito desses alunos à inclusão e acolhimento nesses espaços (Louro, 2015).

Ao ouvirmos o termo deficiência vinculado a práticas musicais, logo lembramos de músicos compositores como Ludwig van Beethoven e Johann Sebastian Bach, por exemplo, que desenvolveram deficiência auditiva e visual na vida adulta, respectivamente. A história conta que Bach perdeu a visão após uma cirurgia malsucedida para remoção de catarata. Já Beethoven, perdeu gradativamente sua audição tornando-se plenamente surdo. No entanto,

ambos continuaram com sua profissão e produção de composições musicais (Schambeck, 2016).

De acordo com Schambeck (2016), Bach e Beethoven não são os únicos músicos com deficiência que conquistaram destaque na esfera musical. A produção musical de pessoas com deficiência vem mantendo crescimento na literatura. Evelyn Elizabeth Ann Glennie, musicista surda, vem proferindo palestras em defesa do ensino da música para pessoas surdas. Lyn E. Schraer-Joyner, Shirley Salmon e Alice-Ann Darrow destacam-se como pesquisadoras e organizadoras de projetos de musicalização para pessoas com deficiência em ambientes de inclusão (Schambeck, 2016).

Historicamente, as pessoas com deficiências recebiam educação escolar de forma segregada em ambientes exclusivos denominados de escolas especiais. Acreditava-se que essas pessoas não possuíam capacidade para aprender em paridade com os demais colegas pelo fato de precisarem de tempo e estratégias diferentes para o ensino. Já na segunda metade do século XX, em contrapartida à educação especial, surge um movimento de integração e inserção das pessoas com deficiências nos espaços escolares, dando início ao processo de inclusão (Senra; Álvares; Mattos, 2017).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, constituiu-se um marco de fundamental importância e relevância para o aprimoramento das discussões e criações de leis, pois considera todos os seres humanos iguais em direitos, sem qualquer distinção, sendo a educação (instrução) um direito de todos (ONU, 1948).

Mas o que realmente gerou uma grande repercussão foi a Declaração Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990 e a Declaração de Salamanca, uma resolução das Nações Unidas sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, na Espanha, em 1994. A resolução norteou a educação como direito de todos, atentando para as necessidades e características individuais de aprendizagem, assegurando o acesso escolar regular, a universalização, equidade e qualidade da educação, reafirmando a Declaração de 1990. Esses dois fatores históricos, seguramente, impulsionaram os processos inclusivos e as discussões sobre Educação Especial (Teixeira; Freitas, 2009; UNESCO, 1990; UNESCO, 1994).

Segundo Schambeck (2016, p.25), “no movimento denominado de inclusão social, o princípio da inclusão passou a ser defendido como uma proposta da aplicação prática no campo da educação”. Sendo assim, a inclusão social criaria uma parceria entre pessoas excluídas e a sociedade a fim de efetivar a igualdade de oportunidades para todos. No Brasil, em consonância

com os movimentos internacionais, as políticas públicas que aspiram uma sociedade integradora, justa e igualitária, têm avançado consideravelmente (Schambeck, 2016).

Progressivamente, leis e regulamentos foram sendo criados a fim de garantir o acesso à educação e inclusão dessas pessoas. Dentre elas, salientamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (1961) que inicia o acesso à educação para pessoas com deficiência (PCD); a Constituição Federal (1988) que garante atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208); a Lei nº 7.853 (1989) determina a obrigatoriedade da matrícula de alunos com deficiências em instituições de serviço público ou privado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (1996), que destaca a necessidade de serviços de apoio especializado e ressalta a importância da formação dos professores para atender a demanda de alunos com transtornos globais do desenvolvimento e superdotação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto nº 6.571 (2008); a Lei nº 12.764 (2012) que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e a Lei nº 13.146 (2015), Lei Brasileira de Inclusão (LBI, que outorga condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Lima; Ferreira; Lopes, 2020; Schambeck, 2016; Senra; Álvares; Mattos, 2017).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) reforçou as políticas públicas para uma educação de qualidade e a todos, que atendessem e incluíssem alunos com deficiência, impedimentos físicos, mentais ou sensoriais; altas habilidades/superdotação, e; e transtornos globais do desenvolvimento. O decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008, garantiu a esse público o acesso ao ensino regular, que antes dava preferência, porém não obrigava. A partir deste, assegura-se a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial em todos os níveis; atendimento educacional especializado; formação dos professores para o atendimento educacional especializado; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, transportes e mobiliários, bem como na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

A Lei Berenice Piana (12.764/12), Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estipula que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Assim, determina o direito a diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde. Assim como, o acesso à

educação, à proteção social, ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades (Brasil, 2012).

Com vistas a isso, a educação musical também necessitou reinventar suas ações pedagógicas e ferramentas para lidar com essa nova demanda. De acordo com Louro (2015, p.38), “não podemos excluir a música dessas reflexões e mudanças, seja ela considerada um entretenimento, um arcabouço cultural, um processo terapêutico, uma proposta pedagógica ou uma profissão”. Mas qual é o grande desafio da educação musical diante desse movimento de inclusão?

Para além de adaptar estruturas, materiais e método pedagógico para receber esses alunos, a educação musical enfrenta o desafio da qualificação dos professores de música. O professor de música deve dominar metodologias, abordagens e estratégias pedagógicas diferenciadas e fundamentalmente considerar os aspectos referentes às especificidades de cada aluno em relação aos corpos e às questões de aprendizagem e suas potencialidades. É comum na área da educação musical encontrarmos professores que ministram aulas de música da mesma maneira que aprenderam, sem realizar, ao menos, um curso ou complementação em licenciatura musical ou pedagogia. Essas escolas de música mantêm em seu corpo docente profissionais instrumentistas de renome, que dominam a técnica instrumental, contudo não dominam o processo de ensino aprendizagem e tudo que envolve a técnica de lecionar, e menos ainda, pedagogias musicais inclusivas (Louro, 2015).

Conforme Schambeck (2016), a responsabilidade da inclusão acrescida no desenvolvimento do trabalho do professor de música não foi completamente apropriada e estruturada pelas instituições de ensino, especialmente pelos cursos formadores de professores de música. A partir da implantação das orientações legais, a necessidade de encontrar formas e alternativas de ensino, de modo a incluir nas atividades musicais alunos com deficiência, é uma dificuldade recorrente. Com base em depoimentos dos profissionais da área da educação, a falta de subsídios pedagógicos para esses profissionais gera desconforto, e conseqüentemente, rejeição à inclusão (Finck, 2009).

Para Schambeck (2016), é preciso que os licenciandos em música tenham contato com conteúdos culturais que lhes permitam desenvolver uma compreensão racional do mundo contemporâneo e metodologias didáticas que desenvolvam um pensamento crítico e criativo e que os habilite a conviver com a diversidade cultural. Assim, a partir de um suporte e uma segurança pedagógica, à medida que estiverem em contato com a realidade da escola inclusiva, consigam gerar processos de autorreflexão e autocrítica do ato de ensinar música no contexto de inclusão.

Quando há esse suporte pedagógico das instituições formadoras, possibilita ao licenciando que crie o seu próprio material pedagógico e busque apoio e inspiração no setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), este, muitas vezes desconhecido pela falta de integração com a área da música (Schambeck, 2016).

Conforme Filho e Cunha (2010, p.22), em relação às dificuldades da inclusão:

Por parte dos professores, a vivência desses primeiros momentos pode ser paralisante, carregada de sentimento de impotência, angústia e geradora de falsas convicções a respeito da impossibilidade de que a escola e o saber/fazer dos professores possam contribuir para o desenvolvimento daquela criança.

É preciso, portanto, ampliar o conhecimento para além da música. Louro (2015) explica que raramente os cursos de licenciatura em música propiciam embasamento teórico e prático para o ensino de música para pessoas em condições diferenciadas de aprendizagem. Sendo assim, professores de música precisam buscar cursos de pós-graduação para qualificação que contemplem essa temática e exigência.

Em relação ao ensino de música para crianças e adolescentes autistas, visando maior eficácia dos resultados das aulas, Oliveira e Parizzi (2022) assinalam duas questões-chave que o educador musical deve buscar: como o funcionamento cognitivo e comportamental do autista pode se relacionar com o desenvolvimento e objetivos pedagógicos das aulas de música? Quais adaptações e estratégias pedagógicas deverão ser empreendidas para o sucesso do aprendizado musical das crianças e adolescentes autistas? Tanto para uma como para outra questão, o educador deverá buscar conhecimento especializado sobre o autismo, além de estabelecer um diálogo com os pais para o conhecer melhor seu aluno a fim de ampliar as possibilidades de atuação (Oliveira; Parizzi, 2022).

Louro (2021a) afirma que não há uma receita pronta para o trabalho musical com autistas. Antes, é preciso mapear habilidades e dificuldades de cada aluno para traçar metas musicais, depois, por meio de metodologias específicas para o ensino de música, adaptar atividades, material, vocabulário, entre outros, para atingir os objetivos musicais propostos e desenvolvimento musical.

Schambeck (2016, p.30) adverte que, “pesquisas no campo da educação especial alertam para a abordagem instrumental que, antes de ser centrada no *déficit* do aluno, deveria dar ênfase ao que está preservado”. Esta autora ressalta que tal percepção e enfoque deveria orientar as práticas pedagógicas e servir como base para fundamentação teórica de pesquisas com ênfase na inclusão na área da educação musical.

Schambeck (2016, p.31) salienta que:

Assim, os esforços pedagógicos dos professores de música deveriam dar-se muito mais nas dificuldades da criança no âmbito psicossocial e não no seu déficit orgânico, reforçando a importância dessa criança interagir com outras, no sentido do conceito vygotskiano, amplamente valorizado nos movimentos de inclusão.

Da mesma forma, Sacks (1997, p. 202) afirma que ao dar atenção aos processos cognitivos de um paciente, pouca atenção é dada ao que está intacto ou preservado: “[...] os testes só mostram os déficits e não as capacidades, mostram apenas problemas para resolver e esquemas, quando precisamos ver música, narrativa, brincadeira, um ser conduzindo-se espontaneamente em seu próprio modo natural”.

Segundo Skliar (2015), é preciso passar de uma posição “técnica” de leis e textos e fórmulas oficiais de inclusão para uma posição “relacional” que incorpora os sujeitos envolvidos na ação educativa (os pais, as crianças, professores, equipe diretiva etc.). Se sentir responsável e se dispor a educar independentemente da raça, religião, condição social ou do corpo deste aluno é uma questão ética, está para além de estar preparado para essa situação educativa. Estar preparado é uma outra questão.

Para Skliar (2015, p. 22) “mais que ‘estar preparado’, no sentido de ‘antecipado’ a alguma situação educativa particular, o que conta, o que vale a pena, é estar disponível, estar aberto, à existência dos outros”. Compreender o outro, muda o fazer musical, de como ensinar e avaliar os alunos, diminui julgamentos levianos, aumenta a empatia nos relacionamentos e promove o bem-estar comum.

Certamente, é necessário juntarmos esforços para compreender e atender a educação especial para que, de fato, se torne inclusiva, devolva a dignidade humana e promova a cidadania destas pessoas. Gainza (1988), entende que os órgãos de educação, responsáveis pelo sistema educacional, bem como a comunidade em geral, devem promover conferências, seminários, congressos, oficinas e cursos, difusão e pesquisas relacionadas às diversas áreas da educação especial.

A educação musical inclusiva vem debruçando estudos e pesquisas há algumas décadas, desde que a atuação profissional de docência em música entendeu que o aprendizado de música é capaz de promover melhora cognitiva e a interação social afetiva, além de estimular as capacidades humanas destes indivíduos. Ao traçar um panorama das produções científicas realizadas nos últimos sete anos, desenvolvemos estudos que nos possibilitaram identificar as abordagens e referenciais teórico-metodológicos, autores e áreas que embasam as publicações

e perspectivas investigativas. Na subseção a seguir descrevemos a construção deste trabalho de pesquisa, que constituiu um Estado da Arte sobre a temática Educação Musical e autismo.

3.2 EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: ESTADO DA ARTE

O debruçar sobre o Estado da arte contribui para conhecer a constituição do campo teórico de uma determinada área de conhecimento. De acordo com Vasconcellos, Silva e Souza (2020, p. 2):

Com o intuito de compreender como se dá o desenvolvimento das pesquisas e a construção do conhecimento, como ele se delinea e se configura na promoção de novas investigações: tais estudos são propostos para possibilitar a análise crítica apontando tendências, congruências e divergências subjacentes.

Ou seja, esse tipo de pesquisa bibliográfica possibilita uma análise minuciosa de ênfases das pesquisas, temas abordados, os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações, a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica, suas sugestões e proposições e as contribuições da pesquisa para possíveis mudanças e inovações das práticas pedagógicas. Desse modo, o processo de construção do conhecimento visa a integração de resultados, identificação de lacunas na área e saturação de pesquisa com o objetivo de incentivar novas investigações (Vasconcellos; Silva; Souza, 2020; Romanowski; Ens, 2006).

Sendo assim, realizamos uma pesquisa sobre o estado da arte, a fim de, identificar os estudos científicos que foram realizados sobre a temática Educação Musical e o autismo, analisando publicações científicas elaboradas entre os anos de 2016 e 2023. Especificamente, replicamos, de forma parcial, uma pesquisa investigativa sobre o panorama das publicações nacionais de Daniele Pendeza e Iara Cadore Dallabrida, publicada em 2016, em Londrina, pela Revista da ABEM (v.24, n. 37, p. 98-113. jul./dez).

Assim, demos continuidade ao recorte temporal da pesquisa de Pendeza e Dallabrida (2016), estendendo-a até o primeiro trimestre de 2023 para composição deste estudo. Posteriormente, esse mesmo estudo foi atualizado e estendido até o final do ano 2023 para a publicação na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) (Soares; Bisol, 2024).

A replicação de pesquisa, de acordo com Morrison, Matuszek e Self (2010), significa pesquisar novamente, tendo em vista investigar e comparar os resultados obtidos, definir e/ou validar teorias. Caracterizam-se pela reprodução total dos procedimentos metodológicos de um

estudo, ou por serem parciais, por introduzirem mudança em algum aspecto do estudo original, visando a generalização e ampliação do escopo da pesquisa.

O refinamento deste estudo constituiu-se pela busca dos descritores chaves, estabelecidos pela pesquisa de Pendeza e Dalabrida (2016) acrescido de duas palavras-chave, São elas: autismo; TGD; educação musical; educação musical especial e ensino de música e musicoterapia.

Para a análise do campo investigativo, quanto ao tema proposto nesta pesquisa, buscamos respostas como: Quais as abordagens metodológicas empregadas e quais processos estão imbricados nessas investigações? Quais os focos investigativos dessas pesquisas? Quais os aportes teóricos que têm fundamentado as publicações? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área? Deste modo, buscou-se dados para comparações analíticas entre os resultados obtidos e os resultados da pesquisa replicada que viessem revelar possíveis lacunas e identificar avanços nas pesquisas.

Com relação à metodologia e técnicas de pesquisa utilizadas neste estudo, realizamos uma busca eletrônica de artigos, teses e dissertações publicados com acesso livre ao público e disponibilizados na íntegra. Usamos como critérios de exclusão trabalhos repetidos nas plataformas de buscas e com acesso restrito ou parcial. Foram empregados os seguintes bancos de pesquisa: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Simpósio de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM); Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Estes portais foram selecionados por constituírem espaços expressivos de publicações das áreas de Educação Musical e Educação Especial.

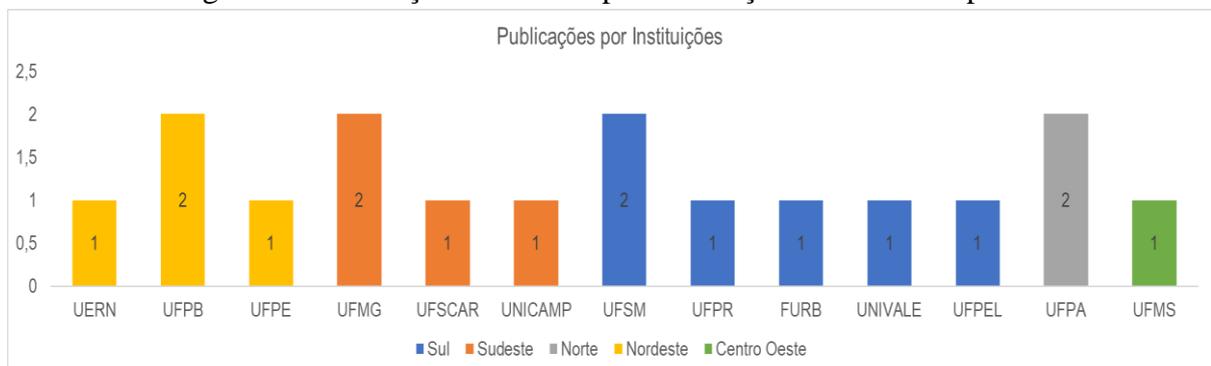
Para análise dos dados, obedecemos às propostas de Lima e Miotto (2007) que indicam as seguintes fases de leitura: reconhecimento do material bibliográfico, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura reflexiva ou crítica, e por fim, a leitura interpretativa. Deste modo, verificou-se as metodologias que vinham sendo desenvolvidas, autores referenciados e áreas que embasaram as perspectivas das publicações apresentadas. Investigou-se o contexto de educação musical com foco no ensino musical para crianças e adolescentes autistas, assim como as práticas de inclusão nas instituições de educação não formais aqui no Brasil.

Através do mapeamento e averiguação nos portais supracitados, encontramos 37 artigos, 17 destes em conformidade com o tema e descritores estabelecidos. Foram encontrados outros 20 artigos relacionados à musicoterapia, com enfoque terapêutico, como estratégia nos processos clínicos e como aliada nos processos de aprendizagens e desenvolvimento das

habilidades cognitivas, sensoriais e afetivas (socialização) da pessoa autista, os quais excluímos por não se relacionar com o tema da pesquisa.

As produções bibliográficas encontradas foram produzidas por 13 universidades, elucidado pela Figura 1. Neste, pode-se observar as instituições de acordo com o número de publicações encontradas e regiões do Brasil. Verificamos que as publicações estão disseminadas de forma equilibrada, não havendo uma instituição de ensino significativamente expoente em publicações. Outrossim, observa-se que as instituições da região Sul do Brasil, juntas, apresentaram maior número de publicações, totalizando 6 das 17 publicações encontradas.

Figura 1 - Publicações nacionais por instituições de ensino superior



Fonte: elaborado pela autora

#PraTodoMundoVer: gráfico de colunas em cores com total de número de publicações nacionais por instituições de ensino superior, dispostas por regiões, exibidas no interior de cada coluna. Da esquerda para direita: Nordeste com 4, Sudeste com 4, Sul com 6, Norte com 2 e Centro Oeste com 1 publicação.

Na Figura 2 exibimos o percentual das publicações encontradas por regiões do Brasil, sendo que 6,35%, corresponde a região Sul.

Figura 2 - Porcentagem de publicações nacionais por região

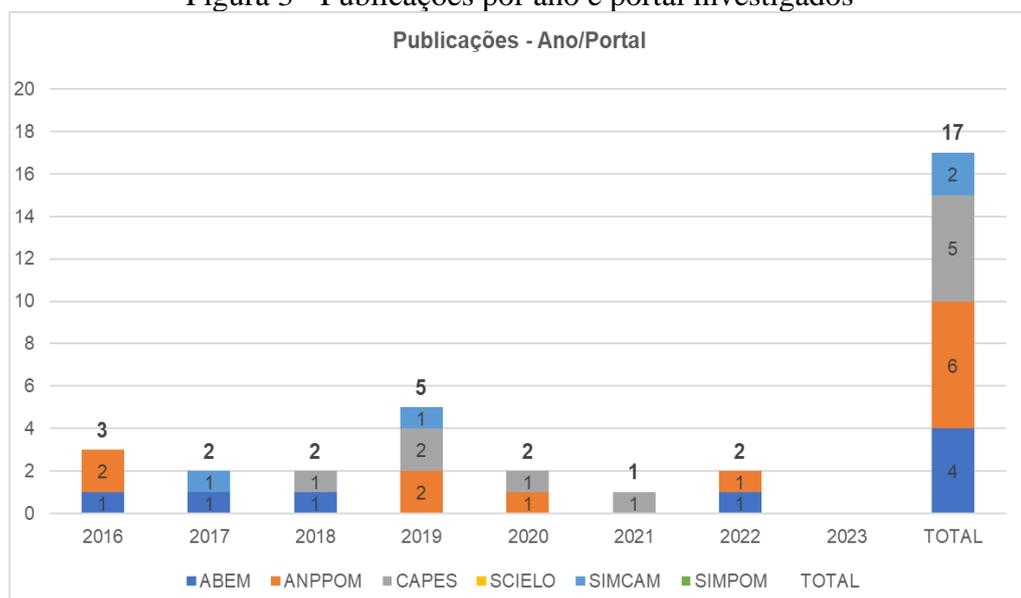


Fonte: elaborado pela autora

#PraTodoMundoVer: gráfico em pizza em cores que apresenta o total de publicações em percentual por região do país, dispostas no sentido horário: Sul com 6,35%, Sudeste com 4,23%, Norte com 2,12%, Nordeste com 4,24% e Centro Oeste com 1,6%.

No que se refere aos portais, observa-se na Figura 3 que entre os anos de 2016 e 2023, a ANPPOM constitui o principal meio científico utilizado no Brasil para a disseminação dos conhecimentos práticos e teóricos na área da educação musical especial, seguidos pela CAPES e ABEM. Os portais da SCIELO e SIMPOM apresentaram publicações encontradas duplicadas e publicações relacionados a musicoterapia, e portanto, excluídos.

Figura 3 - Publicações por ano e portal investigados



Fonte: elaborado pela autora

#PraTodoMundoVer: gráfico de colunas em cores que apresenta as publicações por ano e portal encontrados. Cada coluna mostra o ano abaixo, no interior o número de publicações por portal e acima o total. Dispostas da esquerda para a direita: 3 publicações em 2016, 2 publicações em 2017, 2 publicações em 2018, 5 publicações em 2019, 2 publicações em 2020, uma publicação em 2021, 2 publicações em 2022 e nenhuma em 2023. A última coluna apresenta o total de publicações por portal, sendo de baixo para cima: 4 na ABEM, 6 na ANPPOM, 5 na Capes e 2 na SIMCAM, totalizando 17 publicações encontradas entre 2016 e 2023.

Entre 2016 e 2019 verificamos que as pesquisas se mantêm praticamente lineares. O decréscimo de publicações sobre o tema da pesquisa, observados pelo gráfico da figura 3, aconteceu a partir do primeiro ano de pandemia por Covid-19 no Brasil⁶. É possível verificar que o ano de 2019 marcou o maior número de publicações, seguido de uma decrescente até o ano de 2022, quando volta a crescer, mesmo que timidamente. Certamente a pandemia interrompeu a linha de crescimento de pesquisas que vinham sendo desenvolvidas, pelo isolamento que a doença nos forçou a estabelecer, obrigando as escolas a se adequarem ao novo cenário. A pandemia provocou paralisação e atrasos em todas as instâncias educativas, e com isso, possivelmente, o desenvolvimento das pesquisas científicas.

Em janeiro de 2019, a Agência Brasil da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), divulgou os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e de acordo com os dados, os cinco anos antecedentes registraram um aumento de 33,2% no número de matrículas de estudantes especiais⁷ em todo o país e o consequente aumento de 92,1% o percentual destes em classes comuns. O número de alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas brasileiras segue aumentando a cada ano, sendo que em 2018, alcançou cerca de 1,2 milhão. Um aumento de aproximadamente 10,8% nas matrículas, em relação a 2017 (Tokarnia, 2019).

⁶ Para mais informações sobre os eventos da pandemia acessar: Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano>

⁷ A expressão “estudantes especiais” constitui-se nomenclatura inadequada, e em desuso, por ser considerada ofensiva e preconceituosa. A expressão correta é “pessoa com deficiência”, adotada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). A base da Convenção da ONU está presente também Estatuto da Pessoa com Deficiência, *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, Lei Nacional nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015).

Tendo em vista o expoente aumento de publicações em 2019 verificados, e os dados apresentados pela Agência Brasil em 2019, supra referenciado, é possível compreendermos que ao passo que aumenta o número de matrículas de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento nas escolas formais, aumenta o número de pesquisa de educação musical especial, em relação ao aluno com autismo. Possivelmente a instituição da Lei brasileira nº 13.146, de 6 de julho de 2015, de inclusão da Pessoa com Deficiência e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, pode ter desencadeado o aumento desses alunos na escola. Outrossim, a publicação da DSM-V, em 2013 nos Estados Unidos, e a criação da Lei Berenice Piana nº 12.764 no Brasil, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, podem ter relação com o aumento das pesquisas (Brasil, 2012; Brasil, 2015; Gaiato, 2018a; 2018b).

De acordo com Pessôa (2023), o Censo Escolar da Educação Básica, no Brasil de 2022, revelou que o número de alunos com deficiência matriculados em escolas públicas e privadas vem crescendo, alcançando quase 1,3 milhão de estudantes. A maior parte tem deficiência intelectual, seguida de pessoas com autismo e por fim, a deficiência física.

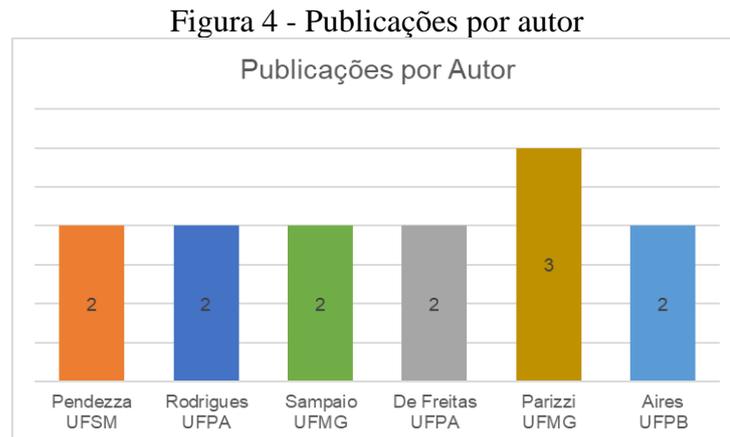
A pesquisa realizada por Pendeza e Dallabrida (2016) verificou que entre 2011 e 2015 houve um aumento expressivo de publicações de pesquisas e afirma que “à medida que o TEA foi recebendo maior atenção da comunidade, sobretudo acadêmica e médica, as publicações acompanharam esse crescimento” (Pendeza; Dallabrida, 2016, p.105). Também admite que a criação da Lei Berenice Piana gerou discussões em todo o território brasileiro sobre o tema e que essas políticas públicas exercem influência e reflexões nas publicações científicas. Bellochio (2015), corrobora afirmando que as políticas públicas são elementos que impulsionam as pesquisas na temática estudada. Gaiato (2018a; 2018b), acredita que o trabalho de conscientização da sociedade acerca do espectro aumentou o interesse, o que favorece discussões e pesquisas sobre o assunto.

Conjuntamente, Pendeza e Dallabrida (2016) identificaram uma dispersão temática que pode estar relacionada com a oscilação das publicações. Segundo as autoras, “[...] percebemos autores que publicam constantemente sobre as relações entre Educação Musical e autismo, também é possível verificar que outros publicam uma única vez e, em produções posteriores, focalizam outros temas de estudo.” (Pendeza; Dallabrida, 2016, p. 105). Conforme Bellochio (2015, p.5):

[...] entendemos duas características da dispersão: uma primeira que se refere a não relação clara entre as palavras-chave/indicadores e o conteúdo do texto

publicado e, uma segunda, expressa na troca de temas de pesquisa por pesquisadores que se mantêm nos congressos, discutindo, mas alteram seus temas ano a ano.

Tratando-se do perfil dos autores, encontramos um total de 31 autores, dos quais 25 aparecem apenas uma vez e 6 com reincidência, conforme apresenta a Figura 4:



Fonte: elaborado pela autora

#PraTodoMundoVer: gráfico de colunas em cores de publicações por autor. Cada coluna exibe o número de publicações com seu respectivo autor e instituição de ensino. Dispostas da esquerda para a direita: 2 de Pendezza, 2 de Rodrigues, 2 de Sampaio, 2 de De Freitas, 3 de Parizzi e 2 de Aires.

É possível perceber que a autora Parizzi, Educadora musical e pianista, Especialista e Mestre em Educação Musical (UFMG), Doutora em ciências da saúde e com pós-doutorado na *Université Paris Diderot*, foi quem mais contribuiu para os estudos da educação musical em relação ao autismo, entre os anos de 2016 e 2023, participando de uma publicação sobre a temática em 2019 e duas publicações em 2022, em conjunto com outros autores. Ressaltamos que a totalidade de autores encontrados, leva em consideração todos os autores referenciados nas 17 publicações encontradas.

Sobre o perfil de gênero dos autores identificamos que, dos 31 autores, 24 são do sexo feminino e 7 do sexo masculino, revelando o espaço de pesquisas acadêmicas como predominantemente feminino. Quanto à formação acadêmica dos autores, ressaltamos a falta de informações das pesquisas publicadas em plataformas como ANPPOM, SIMCAM e SIMPOM, por caracterizarem-se anais de publicações de simpósios realizados sem descrição biográfica dos pesquisadores participantes. Desta forma, 13 autores possuem formações desconhecidas por esta pesquisa. Do levantamento biográfico dos outros 18 autores, temos as

seguintes informações: 14 deles possuem formação em música, pulverizados em licenciatura, bacharelado, mestrado, doutorado e Ph.D., sendo 7 autores com doutorado em música e 3 autores com Ph.D. em música; e 5 autores com formação especializada em musicoterapia.

Esses 31 autores acumulam formações em diversas subáreas das três áreas do conhecimento encontradas: ciências da saúde, ciências humanas e linguística. A saber: neurociência, neuropsicopedagogia, psicologia, psicanálise, psicopedagogia, educação, comunicação e semiótica, música, musicoterapia, psicolinguística e artes. Presenciamos assim, uma rede de conhecimentos que se unem em objetivos em comum, a Educação Musical e o autismo.

Fonterrada (2008), falando a respeito da educação musical, descreve a metáfora do pescador em relação às formas de pescar. Ao pescar com uma linha, ou uma rede, o pescador obtém resultados diferentes, em tempo diferente. Para Fonterrada (2008), é preciso levar em consideração que a realidade atual busca por soluções específicas e o refletir sobre metodologias alternativas às já existentes indicam as condições especiais que se vive hoje. A linearidade do século XVIII, ligados à matriz cartesiana, se refletiu na Educação, e esta, foi tratada de forma linear, unidirecional e causal, como a linha de pesca. “[...] trilham-se caminhos, cumprem-se metas, alcançam-se objetivos, elegem-se estratégias.” (Fonterrada, 2008, p.338).

A partir do século XX, os estudos da linguagem contribuíram para o enfraquecimento desses procedimentos lineares dando espaço a procedimentos não lineares, não sequenciais, combinados em rede, como a rede de um pescador, capaz de abarcar o ser humano e suas vivências com maior amplitude. Nas décadas de 1960 e 1970 enfraquece-se a concepção mecanicista do mundo e este passa a ser visto como um organismo vivo, em que as partes se relacionam e influenciam-se mutuamente, apresentando um caráter sistêmico. A nova forma orgânica de compreender as relações e os procedimentos em rede servem de inspiração para criação de modelos pedagógicos sistêmicos, em que as partes individuais se comportam de forma singular, irregular, sem qualquer relevância na ordem e no funcionamento em geral (Fonterrada, 2008).

Posto isso, podemos dizer que as pesquisas sobre Educação Musical e autismo, aqui apresentadas, revelaram um caráter sistêmico, em rede, interligando áreas do conhecimento científico para traduzir fenômenos e compreender a realidade de forma a ascender, transpor barreiras, responder as circunstâncias e atender a demanda da sociedade atual.

No quadro da figura 5 abaixo, trazemos de modo sucinto os métodos pelos quais as dezessete pesquisas buscaram seus dados, levando em consideração os procedimentos de pesquisa abordados por Gil (2022).

Quadro 1 - Perfil metodológico dos autores das publicações

PERFIL METODOLÓGICO								
	AUTOR	ANO	CARÁTER OBJETIVO	NATUREZA	MÉTODO	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	FOCO	CONTEXTO
1	PENDEZA; DALLABRIDA	2016	exploratório	qualitativa	pesquisa bibliográfica	revisão, identificação, localização, leituras, fichamento	idade de educação musical e TEA	educação musical e autismo
2	BLUMER	2016	exploratório	qualitativa	método misto	revisão bibliográfica, depoimentos, análise de dados	construções simbólicas	educação musical e clínica psicomotora
3	CANDEML, SILVA, MULLER	2016	exploratório	qualitativa	pesquisa-ação	observação participante, prontuário dos alunos, filmagem, fotos, anotações, intervenções.	material didático	Apae
4	DAUZACKER; STOCCHERO	2017	exploratório	qualitativa	pesquisa bibliográfica	revisão, identificação, localização, leituras, fichamento	benefícios para o desenvolvimento cognitivo, socialização e comunicação	educação musical e autismo
5	PENDEZA	2017	resenha				ensino/aprendizagem	musicoterapia
6	ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS JÚNIOR	2018	exploratório	qualitativa	pesquisa bibliográfica	revisão, identificação, localização, leituras, fichamento	procedimentos de ensino e enfoques das pesquisas	educação musical e autismo
7	RODRIGUES; DEFREITAS JÚNIOR	2018	exploratório/relato de caso	qualitativa	estudo de caso	entrevista semi-estruturada	educação inclusiva	instituição acadêmica
8	ASNIS; ARANTES; ELIAS	2019	exploratório	qualitativa	pesquisa-ação	aulas de música, filmagem, sondagem	comportamento	instituição especializada
9	FREIRE, et al	2019	exploratório	qualitativa	pesquisa-ação	filmagens da aplicação de Musicoterapia Improvisacional Musicocentrada	validade da Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo (DEMUCA)	instituição especializada
10	FERNANDES; LÜDERS; VIDAL	2019	exploratório	qualitativa	estudo de caso	aula de música, atividades pedagógicas em plataformas musicais	perspectiva pedagógica e inclusão	educação musical e autismo
11	WILLE; BARROS	2019	exploratório	qualitativa	estudo de caso	observação participada, filmagem	desenvolvimento da fala e inclusão	Projeto de Extensão "Musicalização Infantil" da Universidade Federal
12	FILHO	2019	exploratório	qualitativa	pesquisa bibliográfica	revisão, identificação, localização, leituras, fichamento	comunicação e linguagem	instituição especializada
13	MATTOS; RAUCSH; LANG	2020	exploratório	qualitativa	pesquisa bibliográfica	revisão da literatura	educação inclusiva	educação infantil
14	FILHO	2021	exploratório	qualitativa	pesquisa participante	observação participada, entrevista semi-estruturada	desenvolvimento global	instituição especializada
15	LOURO	2021b	exploratório/relato de caso	qualitativa	pesquisa-ação	aula de música, atividades pedagógicas	aprendizado musical desenvolvimento da cognição	departamento de Neurologia/Neurociências Universidade Federal de São Paulo
16	OLIVEIRA, et al.	2022	exploratório	quali-quantitativa	pesquisa-ação	Filmagem, aplicação de aulas experimentais; grupo focal	desenvolvimento da comunicação social	Centro de Musicalização Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais
17	NEVES; PARIZZI	2022	exploratório	qualitativa	pesquisa bibliográfica	revisão, identificação, localização, leituras, fichamento	aprendizagem e inclusão	educação musical e autismo

Fonte: elaborado pela autora

É necessário destacar que alguns trabalhos não relatam ou identificam corretamente suas metodologias, excluindo dados, e suscitando dúvidas como: grau de autismo dos investigados; diagnóstico de autismo; idade dos participantes; ausência, ou não, de comorbidades; ausência, ou não, de experiências anteriores com aulas de música; organização da sala de aula; procedimentos e práticas de ensino. Tais informações são relevantes para uma melhor compreensão dos resultados de pesquisa. Fato recorrente, assinalado por Pendeza (2016), nas publicações encontradas através da sua pesquisa.

Observamos que as instituições de maior incidência onde as pesquisas foram realizadas são espaços terapêuticos especializados em autismo, utilizados para desenvolver os objetivos

das pesquisas. Outros contextos de pesquisas foram os espaços educacionais como a Educação Infantil, universidades e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Verificou-se que apenas a pesquisa de Oliveira *et al.* (2022) foi desenvolvida em escola especializada em educação musical. Esse mesmo artigo foi encontrado a partir do descritor “musicoterapia e TEA”, e distingue-se, também, por aproximar a educação musical à musicoterapia, por fixarem foco e objetivos no desenvolvimento tanto musical, quanto social.

Outro artigo extraído desse mesmo descritor foi o artigo de Pendeza (2017), que expõe uma resenha com propósito de apresentar o livro de Gustavo Schulz Gattino, *Musicoterapia e Autismo: teoria e prática*, publicado em 2015. O livro aborda as relações entre música e autismo, buscando entender de que forma a música afeta as pessoas com autismo e como isso pode ser utilizado em seu benefício. Apesar de o livro ser destinado para o público musicoterapeuta, favorece educadores musicais por considerar questões entre música, cérebro e desenvolvimento humano, sendo uma ferramenta para enriquecer as aulas de música, trazendo alicerces teórico e prático para o desenvolvimento do ensino aprendizagem de alunos com autismo.

Também encontramos um artigo, no contexto da musicoterapia, através do descritor “educação musical especial e TEA”, com foco na avaliação do desenvolvimento musical da criança com autismo. Este trabalho, de Freire *et al.* (2019), analisou as evidências de validade da Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo (DEMUCA), como parte integrante de uma pesquisa de doutorado sob o tema: relações entre os efeitos da musicoterapia improvisacional musicocentrada e o desenvolvimento musical de crianças com autismo. Este trabalho traz uma importante ferramenta de avaliação, que possibilita aos musicoterapeutas e professores de música, mensurar o avanço da aprendizagem do aluno com autismo. Os pesquisadores consideram a validação da DEMUCA satisfatória e confiável, porém, recomendam que outros estudos venham corroborar e ampliar os resultados obtidos diversificando os contextos analisados, como a educação musical especial.

Sobre o foco e expectativas em relação ao aluno com autismo e o ensino da música, observamos, conforme a figura 5 acima, que 10 das 17 publicações, estão centradas principalmente no desenvolvimento da comunicação e comportamento social, recebendo variações de termos como, desenvolvimento sociocultural, interação social e inclusão social.

Quanto à natureza e caráter das publicações, observamos a totalidade em exploratório e qualitativo, respectivamente. Característica comum aos trabalhos de pesquisa na área da educação. Segundo Morés (2012), a investigação qualitativa propicia ao pesquisador uma maior aproximação com o sujeito da pesquisa. Assim, o pesquisador analisa com o propósito de

conhecer e acompanhar as experiências, o modo como o sujeito vivencia e se aproxima do mundo social.

Quanto ao método de investigação, averiguamos que a pesquisa bibliográfica foi a mais empregada totalizando seis publicações, seguida da pesquisa-ação com cinco publicações. Não se realizou, entre 2016 e 2023, nenhuma pesquisa a campo. Por conta disso, as técnicas de coleta de dados se realizaram principalmente por exploração, localização, identificação, revisão, leituras e fichamentos, seguida (pela pesquisa-ação) de intervenções dos pesquisadores, para a coleta de dados. Somente um estudo de caso utilizou como técnica a entrevista semiestruturada, técnica de construção de dados que esta pesquisa se propõe a realizar.

Panazzo (2012, p.103) afirma que a pesquisa qualitativa em educação disponibiliza “um conjunto heterogêneo de perspectivas, métodos, técnicas e processos analíticos”, de modo a permitir flexibilidade, ao passo que respeita princípios metodológicos que sustentam o caráter científico aos processos investigativos.

Outro elemento analisado foram os resumos das pesquisas. Pressupõe-se que devam apresentar, de forma sintética, os pontos mais relevantes do trabalho de forma que o leitor compreenda a noção geral do texto, sobre o que o trabalho irá abordar, ajudando a decidir se prossegue ou não com a leitura do artigo. De acordo com Pereira (2011, p.169), “o resumo informativo assemelha-se a um mini trabalho. Contém objetivo, método, resultados e conclusão. Com tal nível de detalhamento, pode mesmo dispensar a consulta ao texto completo”. Alguns dos resumos encontrados se revelaram deficitários, obrigando o leitor a percorrer o corpo do texto para identificar metodologia, aportes teóricos, contexto, conclusões, público-alvo etc. Dos resumos mais completos, que podem servir como exemplo de resumo tecnicamente bem constituído, são: Pendeza (2016), Oliveira (2022); Zimmer, Rodrigues, DeoFreitas (2018); Louro (2021); Figueiredo, Lüders, da Silva (2019); Candemil, Silva, Muller (2016).

A respeito dos aportes teóricos, todas as publicações trazem autores que corroboram ou contrapõem os estudos apresentados e que constituem fundamentos teóricos de estudos sobre autismo, ensino e aprendizagem de música, linguagem, neurociência e psicologia. A presente pesquisa encontrou as mesmas áreas de maior recorrência, acrescido da neurologia, das publicações relacionadas por Pendeza (2016) das quais estão: cognição, desenvolvimento global, educação especial, educação musical especial, educação musical, inclusão, musicoterapia, psicologia, psicomotricidade e TEA.

Presencia-se aqui, novamente, a metáfora do pescador com a rede, em que diversos segmentos de estudos estão representados nessa rede orgânica de teóricos e estudiosos,

pesquisadores do mesmo tema, com enfoques múltiplos. Enunciamos aqui os citados em mais de três publicações: a legislação brasileira, APA (2013, 2014), Louro (2006, 2012), Freire (2014, 2019), Gattino (2015), Gomes (2010, 2015, 2014), Oliveira (2012, 2013, 2015, 2020) e Fonterrada (1994, 2001, 2016). Como se observa, a predominância é de autores brasileiros, embora autores internacionais tenham sido citados em quase todas as publicações.

Pendezza (2016), em sua pesquisa, salientou a escassez de produções científicas sobre autismo e a Educação Musical, e Educação Musical Especial no Brasil. As referências teóricas foram em maioria da literatura estrangeira, em destaque, da língua inglesa. Frente a predominância de autores estrangeiros, verifica-se que a situação se reverteu, em comparação aos referenciais teóricos levantados por esta pesquisa.

É importante frisar que Pendezza (2016, p.110), em sua investigação aos referenciais teóricos que embasam os artigos encontrados por sua pesquisa, percebeu a multidisciplinaridade que as envolveram e afirma:

Um próximo passo seria ir além da pesquisa em outros campos e aprofundar a conversa com outros profissionais de forma mais direta, para que, futuramente, se realize a tão almejada transdisciplinaridade. Isso beneficiaria em muito as pessoas com TEA, pois os profissionais estariam mais alinhados e conhecedores das possibilidades que trazem efetividade no trato com esse.

Dentro desta perspectiva, destacamos a pesquisa de Neves e Parizzi (2022), que investigou a prática docente de piano para pessoas neurodiversas. As autoras apresentam o termo “neurodiversidade”, para versar sobre a necessidade de os professores de música lidarem com esses indivíduos como pessoas com condições diferentes de aprendizagem. Também, a pesquisa de Mattos, Raucsh e Lang (2020) apresenta um olhar inclusivo, de humanização e empatia, apontando o cognitivo, fatores culturais e sociais, como a pluralidade da diversidade. As autoras propõem que o educador musical deve refletir sobre essas concepções e condições para constituir novos saberes e práticas para proporcionar emancipação e inclusão da criança autista no contexto da Educação Infantil.

Essas duas pesquisas trazem um olhar distinto das demais pesquisas, pois abordam a Educação Musical como um meio de expressão e interação social de crianças autistas e não como ferramenta terapêutica. Ambas consideram o autista como pessoa neurodiversa, com um modo diferente de viver e aprender, se aproximando do modelo social da deficiência e da perspectiva da neurodiversidade, que não procura “melhorar” ou “curar” como se fosse uma enfermidade passível de cura, como na perspectiva do modelo médico.

Por fim, as últimas publicações apontam a Educação Musical como ferramenta para o desenvolvimento da comunicação social, redução de comportamentos inadequados, habilidades cognitivas e diminuição de características do autismo. Contudo, vislumbramos um pequeno movimento no sentido oposto ao modelo médico para o modelo social da deficiência e da neurodiversidade.

4 MÉTODO DE PESQUISA

Entendemos que uma pesquisa científica não se desenvolve de forma aleatória, antes, segue uma sequência metódica e organizadas de passos, um roteiro de ações a serem desenvolvidas ao longo da pesquisa. Desta forma, tendo em vista o problema e objetivos propostos por esta pesquisa, queremos apresentar neste capítulo o delineamento do método, quem serão os participantes, quais os instrumentos e procedimento de coleta, e como se dará a análise e interpretação dos dados obtidos.

4.1 DELINEAMENTO

Dado o problema de pesquisa se faz necessário escolher a melhor forma para alcançar a resposta. É preciso escolher um método de construção e procedimentos de pesquisa que abranjam os objetivos propostos e garantam um resultado científico satisfatório e aceitável. Para tanto, levamos em consideração a relação direta desta pesquisadora com o objeto desta pesquisa, por também constituir-se professora de música em contexto educacional não formal. Tal configuração permite alcançar olhares, perspectivas, que podem engrandecer a pesquisa pela experiência empírica.

Sobre a relação do pesquisador com a própria pesquisa, ou seja, na configuração de professor pesquisador, se enfrenta o desafio da formação e discussão sobre os olhares epistemológicos. Segundo Cavalcanti (2014, p. 985): “a formação acadêmica e a produção do conhecimento científico pressupõem a pesquisa, que por sua vez envolve a questão epistemológica, ou seja, como apreendemos [sic] o real”. Sendo assim, a partir da compreensão das principais abordagens epistemológicas, buscamos elementos de procedimentos metodológicos no campo da pesquisa educacional.

Cada uma dessas epistemologias é abordada por Cavalcanti (2014) a partir da metáfora do olhar, na relação entre o sujeito (professor/pesquisador) e o objeto do conhecimento, são eles: o olhar em movimento, o olhar de fora, o olhar de dentro, o olhar por baixo e o olhar multidimensional. É como a forma de olhar e se relacionar com a música, por exemplo. Quando um sujeito, que escuta uma música não possui experiência teórica e prática com os elementos que a compõem, seu olhar e audição abrangem uma das possíveis perspectivas de conhecer e relacionar-se com esta. Contudo, não deixará de compor interação que constituirão experiência e sentido. Porém, quando o sujeito conhece a complexidade da estrutura musical, seu olhar e audição contemplarão uma perspectiva multidimensional, pelo simples fato de possuir

relacionamento prático com a música. Neste sentido, propomos um olhar multidimensional ao objeto de conhecimento desta pesquisa.

O olhar multidimensional propõe uma abordagem complexa, nela o pesquisador não isola ou fragmenta o objeto, mas busca compreendê-lo em sua completude, sem, contudo, inferir uma explicação absoluta. Antes, considera a incerteza, o acaso a ambivalência e a incompletude do objeto de pesquisa como parte constitutiva e motivante da pesquisa. Nisto, o pesquisador compreenderá que o objeto e ele são partes de um todo. Que a relação de ambos está para além disso, constitui-se um diálogo com outros sujeitos e com o mundo (Cavalcanti, 2014).

Assim, com relação ao olhar da pesquisa, consideramos que o processo de produção do conhecimento não é neutro, antes contribui para a manutenção e conservação, ou, para mudança e transformação da realidade. Panazzo (2012, p.102) afirma que “a partir da escolha do tema, é delineada uma determinada visão de mundo e refletida a dimensão social em que se inserem a pesquisa e o pesquisador, desfazendo totalmente a pretensa neutralidade e objetividade da pesquisa científica”. No campo da educação, a pesquisa qualitativa é perpassada pela interação do pesquisador com o fenômeno, pelo comprometimento das particularidades subjetivas de ideias, valores e preferências (Cavalcanti, 2014; Panazzo, 2012).

Para Moraes (2012, p.46), “afirmar que as pesquisas não podem ser objetivas e neutras no sentido de excluir totalmente o pesquisador e seus valores de pesquisa não significa que esse não necessite controlar suas ideologias”. Ou seja, o pesquisador como sujeito em sua pesquisa, deve exercer controle sobre suas ideologias e valores de modo que não afetem a validade dos resultados. Todos os envolvidos são sujeitos participantes que se envolvem de forma consciente, não alienada, nos processos de que participam (Moraes, 2012).

Para uma pretensa qualificação positiva, um bom trabalho científico deve aproximar o sujeito e o objeto a ser investigado no seu contexto histórico-cultural, ou seja, utiliza metodologia mais próxima da realidade a ser pesquisada. Deve propiciar ao pesquisador colocar-se no lugar do outro, a fim de compreender a realidade através do olhar dos pesquisados, como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado. Em vista disso, Zanette (2017), afirma que o melhor caminho para uma pesquisa na dimensão educacional é através da pesquisa qualitativa histórico-cultural.

A partir dos pressupostos dados (os Estudos da Deficiência e a perspectiva da neurodiversidade) e tendo em vista os objetivos estabelecidos, esta pesquisa fundamentou-se numa abordagem qualitativa, delineada a partir da articulação exploratória de informações, por meio de estudo empírico (Zanette, 2017). Intentamos construir e obter “a compreensão do

comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16), em relação ao contexto de que fazem parte, ou seja, como professores de educação musical de escolas de música, não formal, da cidade de Caxias do Sul, RS, estão realizando o ensino de música para crianças e adolescentes autistas (práticas pedagógicas e recursos utilizados) e quais as percepções desses professores em relação ao ensino de música e o autismo. Dito isso, vamos ao próximo item, os participantes.

4.2 PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo são sete professores de música de escolas de educação musical, no contexto de educação não formal, da cidade de Caxias do Sul, RS. Como critério de inclusão, foram convidados a participar professores que promovem ou promoveram musicalização, prática instrumental ou canto para crianças e/ou adolescentes autistas nos últimos cinco anos. Como critério de seleção, optamos pelos sete primeiros professores voluntários e procuramos uma equiparação de gênero, sendo que foram entrevistados quatro mulheres e três homens. A caracterização detalhada dos participantes é apresentada no capítulo referente à análise dos resultados desta dissertação.

4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

A partir de uma busca realizada no *Google* por escolas de educação musical no município de Caxias do Sul, chegou-se a uma lista com 21 escolas de música. Foram selecionadas todas as escolas que estavam em pleno funcionamento em 2023 e que ofereciam aulas de música nas modalidades de práticas instrumentais, canto e musicalização infantil ao público em geral. Num primeiro momento essas escolas foram contatadas informalmente, por meio telefônico, a fim de verificar se havia, ou houve, professores de música que ensinam, ou ensinaram, música para crianças ou adolescentes autistas em alguma dessas modalidades.

Encontramos um total de 11 professores que se encaixavam no perfil dos participantes. Decidimos então escolher sete pessoas voluntárias, dentre os 11, de modo a contemplar a equidade de gênero. Posteriormente buscamos contato por meio telefônico, junto a esses professores, para convidá-los para uma entrevista. Mediante o aceite foi agendado o dia, hora e local da entrevista, propostos pelo(a) professor(a) voluntários, desde que pudessemos gravar sem qualquer interferência que viesse afetar a qualidade dos dados e a interação

entrevistador/entrevistado. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), nesta primeira fase da pesquisa o pesquisador deve ser persistente, flexível e criativo.

A adesão e participação na pesquisa ocorreu de modo espontâneo e presencial, a partir da assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A). As entrevistas, gravadas e transcritas, tiveram em média duração de 45 minutos.

Para a constituição do diálogo escolhemos o modelo de entrevista semidirigida, com questões que guiaram o rumo da conversa, assim como permitiram solicitar ao sujeito entrevistado explicações durante o ato da fala para um melhor entendimento do que foi dito (Apêndice B). Em uma investigação qualitativa a entrevista é uma das estratégias mais adequadas, empregada com o objetivo de colher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam certos aspectos do mundo (Zanette, 2017). Para ajustes das perguntas do roteiro de entrevista foi realizada uma entrevista piloto com uma professora de música que compunha os 11 professores encontrados. Esta entrevista piloto não foi utilizada para construção e análise de dados.

A entrevista de caráter reflexivo, marcada por esse contexto interpretativo, não se reduz somente à troca de perguntas e respostas previamente elaboradas, mas é concebida dialogicamente, numa aproximação com o sujeito, de modo discursivo, sobre determinado assunto. Constitui-se uma interação humana enredada por percepções, expectativas, sentimentos e interpretações de ambos, entrevistador e entrevistado. Por meio desta interação coleta-se informações subjetivas, percepções que representam a realidade do sujeito como crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos e ações dos entrevistados. Essa dimensão mais subjetiva da pesquisa contribui para a construção de significados mais amplos (Bogdan; Biklen, 1994; Silva; Russo, 2019; Szymanski *et al.*, 2021a; Zanette, 2017).

Conforme Duarte (2004, p. 215):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Deste modo realizamos as entrevistas seguindo as etapas que descreve Szymanski, Almeida e Prandini (2021b): primeiramente o contato inicial e a condução da entrevista;

seguido da apresentação da questão desencadeadora; das expressões de compreensão do pesquisador; das sínteses; das questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento e, por fim, a devolução.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, trabalhamos com a proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (2004). No que se refere à tarefa analítica e interpretativa do conteúdo dos dados, Bardin (2004, p. 33) apresenta a definição de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” O interesse propriamente dito não está na descrição dos conteúdos, mas nos saberes que deles advêm depois de tratados. Estes saberes podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica etc. O método de Bardin (2004) propõe três fases cronológicas de análise: pré-análise, quando se organiza e sistematiza o material; exploração do material, quando se faz a análise propriamente dita, através de codificação e categorização; e por fim, o tratamento e interpretação dos resultados obtidos, quando se realiza a síntese e seleção, as inferências e a interpretação para validação e a utilização dos resultados com fins teóricos ou pragmáticos.

Sendo assim, após a realização das transcrições das entrevistas sistematizamos categorias para análise do conteúdo. Este processo de transcrição constituiu-se por si só em um momento de análise, pois ao transcrever, foi possível rememorar, reviver e refletir a interação e aspectos da entrevista. Optamos pela transcrição e versão original das entrevistas, editando apenas nomes próprios de escolas e pessoas surgidas nas elocuições. O trabalho de transcrição se deu por meio de um site de inteligência artificial denominado Transkriptor.

Num primeiro momento, realizamos leitura, releitura e familiarização dos textos completos das entrevistas, o que Bardin (2004, p.56) chama de “leitura flutuante”. Num segundo momento, realizamos a codificação e categorização das falas dos participantes. Na fase de codificação identificamos nas falas dos professores, palavras ou expressões referindo-se às mesmas percepções sobre o assunto, nomeados e agrupados pelo aspecto do fenômeno a que se referiam. Ou seja, através de uma leitura analítica dos textos identificamos e agrupamos elementos comuns nas mensagens.

Essas unidades de significação nos permitiram proceder com a categorização sob critério semântico, isto é, classificação das categorias por temáticas. No desenrolar desse procedimento, foram surgindo categorias e subcategorias, as quais foram organizadas e (re)organizadas considerando os aspectos simbólicos e polissêmicos. Assim como, foram

organizadas sob uma visão da analogia com o funcionamento de uma orquestra sinfônica, empregada com o intuito de auxiliar na interpretação e significação dos resultados.

Segundo Bardin (2004, p.95), “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Desta forma, apresentamos as categorias e subcategorias de análise temática no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Quadro das categorias de análise temática

A	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
O R Q U E S T R A	5.1 O maestro: professores de escola de música	5.1.1 Primeiras experiências com o autismo
		5.1.2 Sentimentos advindos das experiências
		5.1.3 Percepções sobre o autismo
	5.2 Os músicos instrumentistas: crianças e adolescentes autistas	5.2.1 Dificuldades dos alunos
		5.2.2 Interesse dos alunos
	C O M P O S I Ç Ã O M U S I C A L	5.3 Harmonia: formação dos professores
5.3.2 Formação complementar		
5.4 Melodia: práticas pedagógicas		5.4.1 Métodos de ensino
		5.4.2 Planejamento de aula
		5.4.3 Estratégias de ensino
5.5 Contraponto: musicalização x musicoterapia		5.5.1 Musicalização não é terapia
		5.5.2 Musicalização e inclusão
5.6 Ritmo: a família em questão		5.6.1 Relação com os familiares
		5.6.2 Expectativas em relação às aulas

Fonte: elaborado pela autora

Assim, a partir da categorização dos dados, para a análise e discussão dos dados apresentamos seis categorias de análise, levando em consideração a analogia proposta. Para contextualização das análises apresentamos fundamentação no campo teórico e nos autores mencionados nos capítulos iniciais deste trabalho.

4.5 QUESTÕES ÉTICAS

Para a realização da pesquisa foram observados os trâmites e as condições previstas na Resolução 510/2016 sobre normas para pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos, procedimentos, riscos e desconfortos da pesquisa, assim como leram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE, Apêndice A), no qual é assegurado confidencialidade dos dados de identificação e dados das entrevistas. Para tanto, procedemos com o uso de pseudônimos. Os dados serão guardados pelos pesquisadores como evidência dos procedimentos realizados e estarão sob sigilo ético.

A pesquisa foi submetida à avaliação pelo Comitê de Ética da instituição. Os procedimentos para levantamento dos dados só tiveram início mediante o parecer de aprovação do comitê, sob o número: 6.687.840. No capítulo seguinte apresentamos os resultados de pesquisa, que com base nas informações e dados construídos, confrontados com o campo teórico, compõe análise e discussão sobre o tema proposto.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo dedica-se à análise dos resultados obtidos na pesquisa, que tem como objetivo compreender as percepções dos professores de música em relação ao ensino de música para crianças e adolescentes autistas, no contexto da educação não formal, especificamente nas escolas de música de Caxias do Sul - RS, considerando as contribuições dos Estudos da Deficiência e a perspectiva da neurodiversidade.

Como mencionado anteriormente, para atender aos objetivos propostos foram entrevistados sete professores de música, sendo três homens e quatro mulheres, caracterizados no Quadro 3, abaixo. As escolas de música onde atuam os professores situam-se nas zonas centro-leste, centro-oeste, norte e sul da cidade, abrangendo um público predominante de classe média e média alta.

Quadro 3 - Caracterização dos professores entrevistados

Participantes	Idade	Anos de docência	Formação	Pós-graduação Especialização	Cursos relacionados ao autismo
Annabelle	42	25	Educação Artística com habilitação em Música	Educação musical Gestão Educacional	—
João	26	11	Licenciatura em Música em andamento	—	Oficinas de musicalização para autistas
Patrícia	42	14	Tecnólogo de Gestão da Qualidade	Especialização em Educação musical.	—
Marcos	34	15	Ensino Médio. Aulas de música. Autodidata.	—	—
Susan	24	5	Licenciatura em Música	Musicoterapia em andamento	—
Solielson	52	19	Licenciatura em Filosofia, com habilitação em História e Psicologia.	Pós em Educação Musical	Oficinas de musicalização para crianças com deficiências
Courtney	33	10	Licenciatura em Música	Psicopedagogia Especialização em Educação musical	Assistente Terapêutica Denver ABA

Fonte: elaborado pela autora

Dos participantes, com tempo de docência que varia entre 5 e 25 anos, apenas um não possui formação na área da docência em música, denominando-se autodidata. Dois participantes realizaram oficinas promovidas na área da musicalização inclusiva, que incluíam o autismo e apenas uma participante realizou estudos sobre autismo (Assistente Terapêutica, formação em Denver e curso ABA).

Para garantir a privacidade desses participantes, os nomes reais foram substituídos por outros nomes. Os nomes fictícios escolhidos são de pessoas autistas que de alguma maneira estão ligadas à área da música aqui no Brasil e fora dele. Algumas dessas pessoas autistas integram a invisibilidade social e a escolha é um modo de homenageá-las:

- Marcos Petry⁸: escritor, palestrante e músico natural de Vidal Ramos, cidade do Alto Vale do Itajaí.
- Solielson Goethe⁹: maestro, autista com altas habilidades nascidas em Santo André, São Paulo, que tem uma relação transformadora com a música.
- João Filipe Dantas¹⁰: menino de 6 anos que ganhou aplausos do público depois de reger a Orquestra Bachiana Filarmônica em São Paulo. Interessado em música clássica e regência de orquestras, João acabou desenvolvendo habilidades como maestro. Sua primeira experiência de regência foi com a Orquestra Sinfônica do Rio Grande do Norte e depois de conhecer o maestro João Carlos Martins foi convidado a reger a Pequena Serenata Noturna de Mozart em uma orquestra no Teatro Sesi, em São Paulo.
- Patrícia Ilus¹¹: artista e autista que aborda o autismo em seu trabalho musical. Em sua rede social traz questões sobre maternidade atípica, já que é mãe de uma criança no espectro. Além disso, Patrícia também é uma das participantes do projeto Adultos no Espectro.
- Annebelle Leblanc¹²: educadora, tradutora, revisora, produtora musical, compositora, *sound designer* e técnica em mixagem de som. Além de autista, Anne também é disléxica e *borderline*. Em seus perfis no *Twitter* e *Instagram*, aborda suas vivências

⁸ Para mais informações de Marcos Petry, acessar: <https://marcospetry.com.br/>

⁹ Para mais informações de Solielson Goethe, acessar: <https://www.autismoemdia.com.br/blog/altas-habilidades-e-autismo-a-relacao-com-a-musica-que-pode-transformar-vidas/>

¹⁰ Para mais informações de João Filipe Dantas, acessar: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/com-hiperfoco-em-musica-classica-autista-de-6-anos-rege-orquestra/>

¹¹ Para mais informações de Patrícia Ilus, acessar: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/dia-do-orgulho-autista-20-autistas-para-acompanhar-nas-redes-sociais/>

¹² Para mais informações de Annebelle Leblanc, acessar: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/dia-do-orgulho-autista-20-autistas-para-acompanhar-nas-redes-sociais/>

como autistas e outras questões como antirracismo, antifascismo, pró-neurodiversidade, além de ministrar cursos.

- Susan Boyle¹³: cantora escocesa que ficou conhecida por seu talento e voz após participação no programa *Britain's Got Talent*.
- Courtney Love¹⁴: cantora, compositora e atriz norte-americana, famosa por sua banda Hole e por ter sido esposa de Kurt Cobain.

Dos participantes, apenas dois não estavam dando aula para alunos autistas no momento da entrevista. A cerca da configuração das aulas, se coletivas ou individuais, os professores Marcos, Annebelle, Susan, Patrícia e Courtney, no momento da entrevista estavam dando aulas individuais para alunos autistas e Solielson e João, aulas coletivas. Sendo que todos os sete participantes possuem experiências em dar aula para alunos autistas nas duas configurações de ensino. Dos que estavam dando aula, traçamos um perfil dos seus alunos caracterizados no Quadro 4:

Quadro 4 – Caracterização dos alunos

Caracterização dos alunos				
Aluno	Sexo	Idade	Nível de Suporte	Comorbidades/Outros
1	M	3	Desconhecido	Restrições cognitivas
2	M	4	Em processo de diagnóstico	Altas habilidades
3	M	7	3	—
4	M	7	1	TDAH
5	M	5	1	—
6	M	22	Desconhecido	—
7	M	14	1	—
8	F	4	Em processo de diagnóstico	—

Fonte: elaborado pela autora

Os alunos somam um total de oito, sendo sete do gênero masculino, com idades entre 3 e 22 anos. De acordo com Maluf (2023), estima-se que a dimensão do autismo é de

¹³ Para mais informações de Susan Boyle, acessar: <https://viverautismo.com.br/susan-boyle-revela-ter-sindrome-de-asperger-agora-entendo-o-que-estava-errado/>

¹⁴ Para mais informações de Courtney Love, acessar: <https://omundoautista.uai.com.br/conheca-a-trajetoria-de-courtney-love-a-roqueira-e-atriz-autista-premiada-no-nme-awards-2020/>

aproximadamente 5 meninos para cada menina, o que talvez explique a presença de apenas uma menina no grupo de oitos alunos autistas.

Dada a caracterização dos professores participantes e dos seus alunos autistas, iniciamos o estudo e análise das categorias emergentes.

5.1 O MAESTRO: PROFESSORES DE ESCOLA DE MÚSICA

O maestro é uma pessoa que assume várias funções, por vezes, simultâneas. Dependendo do momento ele desempenha a função de compositor, arranjador e diretor artístico, mas sua principal função é de condutor da orquestra. Tudo depende do momento e necessidade, se ele está no ensaio, se está escrevendo ou arranjando uma música, se está organizando uma apresentação ou se está conduzindo um concerto no palco.

Assim como os maestros de orquestra, os professores acumulam várias funções, ora estão “compondo” um planejamento de aula, ora estão “arranjando” métodos de ensino, ora estão na “condução” de uma aula. Como resultado artístico ambos estão produzindo uma sinfonia de aprendizagens. Ambos têm em suas mãos a condução de um trabalho que envolve diversos perfis de pessoas, necessitando com isso conhecer as limitações, potencialidades e objetivos de cada componente para atingir a finalidade desejada. Outrossim, os professores de música precisam oportunizar o desenvolvimento de aspirantes a músicos em um ambiente que seja propício para o progresso individual destes, assim como para outros que desejam melhorar a performance musical ou apenas desenvolver sua habilidade musical. Em vista disso, os professores poderão configurar planejamento e objetivos específicos para todas as intenções.

Deste modo, as experiências vividas neste contexto da educação musical suscitam percepções e sentimentos únicos que implicam diretamente no acolhimento dos alunos, planejamento e modo de conduzir as aulas. Com vistas a essas percepções, e a partir das entrevistas, emergiram as seguintes subcategorias: primeiras experiências com o autismo; sentimentos advindos das experiências e percepções sobre o autismo. Analisaremos a seguir as falas dos professores com relação aos primeiros contatos e experiências com o autismo na educação musical.

5.1.1 Primeiras experiências com o autismo

Segundo Larrosa (2014), a experiência é tudo aquilo que nos acontece, nos toca e nos transforma de alguma maneira. Não se trata apenas do que vivenciamos, mas também de como

isso nos afeta. Parar para pensar, observar, escutar e sentir nos permite aprender com as experiências. As experiências vividas têm o poder de gerar novos significados e realidades, moldando assim a nossa subjetividade. O autor destaca a importância de refletir sobre a experiência que nos afeta profundamente e propõe uma abordagem que vai além da mera vivência, enfatizando a transformação que ocorre em nós por meio dessas experiências. Para tanto, a atenção aos detalhes e a ausência de julgamentos são essenciais.

Em vista disso, analisaremos os primeiros contatos e experiências dos professores de música no ensino de música para crianças e adolescentes autistas. Quatro, dos sete professores de música entrevistados, tiveram seus primeiros contatos e experiências a partir de suas vivências cotidianas no contexto da educação musical não formal:

João: A minha primeira experiência com um aluno autista foi uma aula de piano [...] Aí até a diretora perguntou: ó, João, será que tu consegue e tudo mais, né? Será que vai? [...] será que tu consegue e tal? Ela me dava todo o apoio, né? Vai tentando e tal, né?

Marcos: Ele chegou na escola [escola de música] como um aluno normal. E nós descobrimos por terceiros que ele tinha um certo autismo, mas a família tinha uma certa vergonha [...] Mas eu já entendi desde a primeira vez que ele veio aqui que ele era um pouco diferente.

Annabelle: E eu era profe de musicalização, não tive orientação nenhuma, nem por parte da escola [escola de música], nem por parte da família, de pai e mãe, dizendo, ó, ele é autista e tal. Eu descobri, com a cara e com a coragem [...] Então daí foi ali, meu primeiro contato foi tipo no grito mesmo. E daí eu tive que sozinho descobrir, tá, como é que eu vou fazer essa criança participar, fazer alguma coisa, né?

Patrícia: O primeiro contato que eu tive foi com o [nome do aluno], Então, foi bem na sensibilidade mesmo, nada de conhecimento teórico aprofundado nenhum, assim, pra que eu pudesse oferecer algo a mais. Foi algo, assim, bem de alma mesmo [...] Foi mais ou menos dessa maneira bem intuitiva. Fiquei tensa, fiquei tensa um pouquinho porque eu não sabia exatamente a reação dele. [...] eu ficava meio desesperada assim de não saber exatamente que ferramenta usar, não sabia se eu podia ir mais longe ou se eu tinha que parar para esperar e observar, então foi muito na tentativa e erro também, né.[...] Mas me assustei, não no sentido de me assustar, mas assim, quando ele teve algumas crises, aí a gente não sabia muito bem como fazer [...]Então a gente fica meio insegura até em relação à família, de não saber de que forma acolher esses momentos assim.

A partir desses trechos podemos observar que as primeiras experiências foram carregadas de insegurança, incertezas e tensões. Weizenmann *et al.* (2020), em um trabalho de pesquisa com professores da rede regular de ensino, também encontrou sentimentos similares acerca da inclusão de alunos com autismo: “No que se referiu aos Sentimentos dos professores acerca da inclusão de um aluno com TEA, observa-se que o impacto inicial trouxe, num primeiro momento, insegurança e medo nas professoras” (Weizenmann *et al.* 2020, p.5). Para

os autores, os sentimentos evidenciaram especialmente a falta de conhecimento sobre a temática.

De acordo com Oliveira e Parizzi (2022, p. 147) o processo pedagógico de um educador musical frente aos alunos autistas “pode ser árduo e, certamente, desafiador”. Os autores argumentam que apesar da insegurança e incertezas o mais importante é que o educador esteja aberto para acolher essas singularidades. Bem como, os professores devem oferecer olhar e ouvidos a essas crianças, percebendo seus “gestos, vocalizações, choros, gritos, olhares, sorrisos, silêncios...” (Oliveira; Parizzi, 2022, p.147). Deste modo o professor de música abrirá um canal de comunicação com seu aluno que facilitará o processo pedagógico para ambos. Sobre estar aberto para receber e musicalizar alunos autistas, ressaltamos um trecho da fala do professor Solielson:

Solielson: Então aqui no meu espaço [escola de música], quando um pai me procura e diz assim, olha meu filho tem três anos, ele tem diagnóstico de autismo e eu queria trabalhar a musicalização pra ele, que vai ajudar ele. O que eu explico pro pai? que o ideal, se ele quer ajudar a criança a desenvolver, sanar um problema, que ele quer ir no foco da questão do autismo, ele teria que procurar um musicoterapeuta [...] Eu sempre direciono ao musicoterapeuta. [...] Eu digo que eu sou um professor de musicalização infantil, eu digo que eu tenho a pós-graduação, que eu sou formado e licenciado e que eu não trabalho o foco específico da criança. [...] Eu não tenho como trabalhar com essa criança porque a minha demanda não permite. [...] Daí eu teria que ter uma estrutura, eu teria que ter um auxiliar que estivesse junto comigo, ou uma AT, que viesse junto para trabalhar com a criança para ajudar.

Observamos que o professor e proprietário de escola de música, Solielson, não se sente à vontade no que diz respeito à musicalização de alunos autistas e ao recebê-los em sua escola direciona ao profissional musicoterapeuta. A falta e necessidade de uma estrutura física e humana lhe causa uma insegurança e gera um impedimento para estar aberto à educação musical desses alunos. Para Orrú (2012, p.167) “o ser humano tende a se afastar de situações e contextos nos quais ele não se sente à vontade nem compete para dominar”.

Mais que estar disposto, é preciso que os professores possam usufruir de uma estrutura que lhes dê uma condição e segurança de atuação. Conforme Filho e Cunha (2010, p.22):

Por parte dos professores, a vivência desses primeiros momentos pode ser paralisante, carregada de sentimento de impotência, angústia e geradora de falsas convicções a respeito da impossibilidade de que a escola e o saber/fazer dos professores possam contribuir para o desenvolvimento daquela criança.

De uma forma geral, a fragilidade na capacitação e conhecimento dos professores em relação ao autismo, a falta de estrutura e apoio de profissionais auxiliares e a falta do diagnóstico, geraram sobressaltos e insegurança na atuação em sala de aula. Como vimos, isso

pode levar os professores a não acolher e musicalizar crianças autistas. Verificamos pelo relato da professora Patrícia, supracitado, que houve momentos nos quais não soube lidar com a desregulação do aluno e, por consequência, sentiu-se insegura no acolhimento de seu aluno e sua família.

O professor Solielson teve seu primeiro contato com o autismo na Educação Básica, assim como as professoras Susan e Courtney e por conseguinte, a experiência de ensinar música para crianças e adolescentes autistas. Tais experiências também não escaparam das mesmas incertezas e tensões dos outros professores.

Susan: E aí, eu parei e eu ia ter três alunos que tinham autismo. E aí, eu parei e falei, peraí, o que que é isso, né? [...] A minha primeira experiência, eu sei que o teu trabalho ele é na escola de música, mas eu preciso contextualizar fora. Que aí, nesse projeto (PIBID), era na escola regular[...] E era bem difícil e a gente ficou muito... a gente era em quatro professores. E aí a gente se olhava e dizia, meu Deus, o que a gente vai fazer, né? E a gente ficou meio apavorado.

Courtney: No período da faculdade eu trabalhei no PIBID e numa escola de educação especial. E aí lá tinha de tudo, não era só autismo [...]Mas antes disso eu trabalhava em escola de educação infantil e aí lá eu peguei bastante, mas escola de música especificamente foi só em 2022. Que daí surgiu esse aluno e aí de lá pra cá aumentou bastante a demanda. No início era mais desafiador. Na verdade, sempre é desafiador porque cada um é de um jeito, né? No início era pouco mais porque eu não entendia tanto e eu não... não sabia tanto como lidar, assim.

Solielson: Nas escolas de educação infantil tem mais e na escola ainda é pior ainda porque daí a gente não tem, tipo na escola eu tenho meia hora em cada turma tem escolas que eu tenho 20 minutos, Então, eu não tenho tempo pra trabalhar específica aquela criança. Então, daí não é que a gente não dá valor pra ela. Mas não tem como, porque a estrutura não...não.. [...] É, eu não dou conta, é isso que eu tô explicando. Tanto aqui quanto lá, [tanto na escola de música quanto na escola de educação infantil] eu não tenho como dar conta.

Percebemos, através das falas das professoras Susan e Courtney que, mesmo em meio e contexto acadêmico como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a experiência de musicalizar autistas foi desafiadora e espantosa. Nas palavras de Susan, a experiência foi apavorante: “E a gente ficou meio apavorado”.

Vemos que a incumbência em dar aula de música no âmbito da educação básica não escapa de ser uma responsabilidade não bem apropriada pelos professores, ainda que no âmbito dos programas de estágios de licenciatura em música. Com base nos depoimentos de Susan e Courtney podemos entender que a falta de subsídios pedagógicos e alternativas de ensino que incluam alunos autistas, é uma dificuldade real que gera desconfortos a esses profissionais. Portanto, salientamos a relevância das discussões e reflexão sobre a educação musical para crianças e adolescentes autistas no contexto da educação musical inclusiva provocadas por

educadores e pesquisadores como Schambeck (2016), Finck (2019) e Skliar (2015), anteriormente abordados nesse trabalho.

Queremos aqui destacar o professor Solielson, pois suas primeiras experiências tanto na Educação Básica como posteriormente na escola de música o levaram a sentir-se incapaz, sentir “não dar conta”. O professor ressalta que não é questão de não dar valor para essas crianças, mas da necessidade de uma estrutura diferenciada que possibilite o trabalho de musicalização.

Cabe ressaltar aqui que as dificuldades salientadas pelo professor Solielson tanto no contexto escolar como na escola de música, são principalmente a demanda, ou seja, o número de crianças autistas tem aumentado trazendo grandes desafios para a inclusão e para o olhar individualizado para estas crianças que necessitam de um apoio pedagógico especializado e tempo de aula capaz de promover o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades musicais.

Na musicalização desenvolvida em grupo é um pouco mais difícil dar uma atenção específica a essas crianças, que por vezes acabam esquecidas. Contudo, temos que ter um cuidado na questão do “não dar conta”. Será que estamos pura e simplesmente lançando a responsabilidade na falta de estrutura que impossibilita ou dificulta o trabalho, ou por nos considerarmos incapazes estamos nos eximidos do ensino e a inclusão deste público?

Para Oliveira (2022), não há dúvida que um dos maiores desafios dos dias atuais é a formação de professores que atuem numa perspectiva inclusiva, bem como para os gestores de escolas quanto a orientação e organização diante da complexidade da diversidade de alunos com necessidade de ensino especializado, já que não existe um sistema organizacional com bases comuns de funcionamento no Brasil.

Orrú (2012) em sua pesquisa com professores que trabalhavam com crianças autistas na rede regular de ensino percebeu que, no início, eles também passaram por momentos de insegurança, medo, desânimo e até sentimentos de incapacidade. Sendo assim, entendemos que as primeiras experiências de qualquer professor de autista, tanto no contexto formal ou não formal, são marcantes e evocam sentimentos, sobre os quais falaremos a seguir.

5.1.2 Sentimentos advindos das experiências

Embora o tempo transcorra e com ele um conglomerado de experiências, sentimentos advindos de certas experiências acompanham o indivíduo por longo tempo. Quando questionamos os professores sobre suas experiências em dar aulas de música para crianças e adolescentes autistas, acabamos por evocar alguns sentimentos positivos e negativos sobre os quais debruçamos análise nesta subcategoria. Sentimentos como: medo, empatia, insegurança,

amor, sensibilidade, bênção. Segundo Mesquita e Sousa (2023, p.117), sob a perspectiva da teoria walloniana, “os sentimentos são expressões representacionais da afetividade, isto é, a imagem que o ser humano obtém do mundo externo, a partir do processamento cognitivo das suas emoções”.

Conforme Tardif (2012), os sentimentos dos professores estão ligados aos saberes experienciados na prática docente, que não pertencem ao domínio acadêmico/científico, mas são desenvolvidos no exercício de suas funções. Tardif (2012) argumenta que a atividade docente ocorre em uma rede de interações com outras pessoas, em um contexto em que o elemento humano é predominante e onde símbolos, valores, sentimentos e atitudes estão presentes, exigindo interpretações e decisões rápidas.

Dividimos nossa análise em dois segmentos: os sentimentos em relação a dar aula e os sentimentos em relação ao próprio autismo. Com relação aos sentimentos em dar aula para alunos autistas, o professor Marcos se sentiu confiante e abençoado, consoante com suas crenças religiosas. Já para a professora Courtney, dar aula para alunos autistas sempre é desafiador:

Marcos: Eu sempre penso se a oportunidade apareceu é porque eu tenho a capacidade de executá-la. Basta eu confiar em mim ou não confiar, né[...]Mas eu, que nem eu te disse, eu acredito muito no universo, na força de Deus e eu... Mas... Mas pra mim eu vejo como uma bênção, assim, né? Eu agradeço ao universo da gente ter se encontrado nessa encarnação.

Courtney: No início era mais desafiador. Na verdade, sempre é desafiador porque cada um é de um jeito, né? No início era pouco mais porque eu não entendia tanto e eu não... não sabia tanto como lidar, assim. Aí agora eu acho mais tranquilo nesse sentido, mas é desafiador [...] É, é um desafio gostoso, né? É aquilo que nos faz crescer, né?

Embora seja desafiador, a professora Courtney sente-se recompensada ao presenciar o desenvolvimento e envolvimento de seu aluno com a aula de música:

Courtney: Assim, e eu acho muito recompensador, assim, principalmente que nem o [nome do aluno] esse menino pré-verbal, nossa, dar aula pra ele é uma delícia, eu saio da aula, assim, com o coração quentinho, porque enche os olhos de lágrimas, assim, de ver assim, a gente vê ele evoluindo e se comunicando e querendo participar.

Olhando para a fala de Courtney é possível afirmar que à medida em que a professora foi adquirindo conhecimento e confiança, o desafio em dar aula ficou mais tranquilo. Observamos que o aspecto da falta de conhecimento em relação a temática também apareceu na fala da professora Patrícia, que relatou que os primeiros momentos em aula foram tensos por não saber que ferramentas usar para cativar a atenção do aluno e por conseguinte o “gostar” da

aula de música. Por sua vez, o professor João sentiu tristeza e pena ao ver seu aluno com dificuldades de interação frente a atividade proposta por ele:

Patrícia: Fiquei tensa, fiquei tensa um pouquinho porque eu não sabia exatamente a reação dele. Então, teve momentos em que a reação dele foi de curtir muito, outros momentos ele não curtia nada e aí no momento em que ele não curtiu, eu ficava meio desesperada assim de não saber exatamente que ferramenta usar.

João: Aí eu falava, [nome do aluno] vamos levantar, fica de pé, e ele não reagia, sabe? E aí a gente ficava até com tristeza, né? Coitadinha da criança, né?

Percebemos, através destes trechos, que cada professor teve uma experiência única na função de dar aula para alunos autistas, que gerou sentimentos únicos, como de tensão e desespero na professora Patrícia e de tristeza e pena no professor João. Entendemos que o autismo não se apresenta de forma idêntica, exata, na constituição do sujeito. Oliveira e Parizzi (2022) ressaltam que o educador deve sempre ampliar a sua visão de que cada ser humano é único. Todos somos diferentes e possuímos vantagens e desvantagens em qualquer área da vida. Com a pessoa autista não é diferente. “Cada autista é também único em suas características e formas de expressão do espectro que, por sua vez, é infinito em possibilidades” (Oliveira; Parizzi, 2022, p.148).

De acordo com Orrú (2012) se faz necessário propiciar espaços de interações sociais, de compartilhamento de ideias, incertezas e experiências entre educadores, a fim de possibilitar a expressão de sentimentos e expansão da criatividade pedagógica para, a partir dessas práticas reflexivas promover transformação na vida pessoal e profissional de cada professor. Ou seja, melhorar a forma de atuação dos professores. Concordamos com a autora quando refere que a expressão dos sentimentos entre colegas permite o entendimento de que não se está só na educação inclusiva de alunos autistas e que a diversidade de sentimentos é inerente à capacitação e individualidade do professor. Entendemos que sentimentos de tensões e dúvidas são inevitáveis, contudo devem ser superados para uma educação inclusiva de qualidade. Assim como sentimentos de pena e tristeza devem ser superados para não incorrerem no capacitismo, termo que define atitudes discriminatórias, abordado no capítulo cinco deste trabalho.

Através da análise dos sentimentos dos professores em relação a dar aula para crianças e adolescentes autistas entendemos que tais sentimentos derivam das dificuldades principalmente pedagógicas e psicossociais que os professores vivenciaram, exemplificado no caso dos professores Patrícia e João. Em contrapartida, os sentimentos ligados à satisfação, gratidão e carinho são provenientes de abordagens pedagógicas bem-sucedidas e do senso de responsabilidade e autoconfiança no ofício da docência, como no caso de Courtney e Marcos.

Com relação ao próprio autismo e como os professores se sentem, destacamos alguns trechos:

João: É, eu quando não conhecia, não sabia muito sobre autista, nossa, eu me sentia, assim, com medo, eu tinha medo de dar aula pra autista, porque eu não sabia nada [...]Então, eu comecei a ir muito atrás disso[...] Então, assim, é muito legal. E é uma coisa que eu vou continuar estudando, pesquisando, né? Que eu acho muito interessante.

Susan: É até bem complexo de falar sobre isso, né?

Courtney: Pra mim, o autismo não é nada comparado com TDAH, porque esse é o que me tira o chão, [...] eu tenho outros alunos que só tem TDAH e é muito... nossa, é algo que chega me tirar um pouco o ar, (suspiro) assim, porque é muito difícil, é o mais difícil, na minha opinião.

Quando questionados sobre o que é o autismo observamos, pelas respostas, que é um assunto complexo para a professora Susan, enquanto para Courtney é mais tranquilo. Já o professor João quando desconhecia o assunto sentia medo de dar aula, mas após incursão e conhecimento sobre autismo, se sente motivado para continuar pesquisando, assim como para conversar sobre o assunto. É natural que sintamos medo e receio do que desconhecemos. A imputação de complexidade ao assunto ao qual não se tem dominado também é.

A professora Courtney tem uma formação e nível de experiência com o autismo que se distingue das trajetórias de João e Susan. Pressupomos que por Courtney ter trabalhado como auxiliar terapêutica (AT)¹⁵, ter estudado a Análise Comportamental Aplicada (ABA)¹⁶ e possuir curso no Método Denver¹⁷, se sinta mais bem preparada e segura tanto para falar sobre autismo como para dar aula de música para autistas.

Conforme Mesquita e Sousa (2023, p. 125):

O estudo do caráter afetivo do trabalho docente é fundamental para a compreensão dos desafios e potencialidades da educação. Os sentimentos são experiências mentais geradas por interpretações que fazemos das alterações sentidas pelo nosso corpo, a partir de estímulos externos ou internos. Tais experiências dependem justamente da

¹⁵ Atendente Terapêutico (AT): É um profissional especializado em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) que acompanha a criança autista na escola e/ou em sua casa a fim de desenvolver habilidades de independência e habilidades sociais (Maluf, 2023).

¹⁶ ABA (*Applied Behavior Analysis*,) ou Análise do Comportamento Aplicada é uma abordagem da psicologia com ênfase científica para entender o comportamento do indivíduo autista e tratar. Inclui tratamentos psicossociais e intervenções educacionais objetivando maximizar o desenvolvimento da linguagem, melhorar as habilidades sociais e eliminar, ou regular, comportamentos mal adaptativos e com isso promover uma qualidade de vida (Maluf, 2023).

¹⁷ Método Denver: Modelo de Intervenção Precoce (ESDM) baseado na Análise Aplicada do Comportamento (ABA) que tem como objetivo auxiliar e otimizar o desenvolvimento da cognição social de crianças autistas com até cinco anos de idade. Sua abordagem se dá através da exploração das vivências cotidianas (Gaiato, 2018).

história de vida dos sujeitos, mas que alicerçam suas ações futuras; em sala de aula, tais ações são por vezes urgentes e improvisadas.

Através das experiências que cada um destes professores teve, ocorreram, além de sentimentos, percepções em relação ao autismo, ou seja, modos de olhar, compreender e conceituar o que é autismo. Analisaremos na subcategoria a seguir essas percepções.

5.1.3 Percepções sobre o autismo

De um modo geral, as percepções humanas desempenham um papel crucial na tomada de decisões, pois são através delas que interpretamos e damos sentido às coisas e ao mundo ao nosso redor. A percepção não é simplesmente um reflexo da realidade, daquilo que se vê, mas uma representação mental, racional e/ou emocional das coisas (Michaelis, 2024). Em se tratando da percepção social, é como percebemos a presença do outro e o conjunto de suas características e, com base nisso, constituímos uma impressão dele (Bock *et al.*, 2001). Uma percepção distorcida de um fato pode nos levar a tomar decisões injustas ou equivocadas, assim como construir julgamentos errôneos.

A partir da análise das entrevistas conhecemos o modo como os professores de música percebem o autismo. Notamos através da fala da professora Annabelle, que pode ser difícil apresentar uma resposta a essa questão:

Annabelle: Ai que difícil essa pergunta! Porque quando a gente pensa assim, né, claro, é diferente. [...] Então, eu acho que eu vejo o autista como diferente, sabe? [...] porque a criança é uma criança especial, uma criança diferente.

Diante do fato de a professora Annabelle perceber o autista como diferente, Skliar (2015, p.26) adverte: “podemos estar utilizando a ideia de diferença como valor, mas acabamos utilizando o termo “diferentes” como uma indicação de ‘anormalidade’”. O autor salienta que os “diferentes” são indivíduos apontados e estigmatizados cuja caracterização é fruto de um longo processo de construção diferencial. Esse processo é chamado pelo autor de "diferencialismo", uma maneira de categorizar, separar e diminuir certas características identitárias associadas ao amplo e complexo conjunto das diferenças humanas. Também é possível observar o diferencialismo no trecho da fala da professora Courtney:

Courtney: Eu acho que o autismo é um... é um funcionamento diferente do cérebro, né? Que faz a criança ver o mundo de um jeito um pouco diferente, de um jeito bem único, [...] Então, pra mim, o autismo é esse funcionamento cerebral faz com que eles fiquem mais introspectivos e tenham essa dificuldade de comunicação, de linguagem, de se expor e tenham uma sensibilidade muito grande aos estímulos externos mas que

tenham uma inteligência absurda, né[...] Então, pra mim, autismo é mais assim... é quase um bloqueio com o mundo externo, né? É um jeito de... de estar mais conectado consigo mesmo pra dentro, né? Ser mais voltado pra dentro. E aí a gente tem que ajudar a se expor mais e se comunicar mais, porque o mundo exige isso da gente, né?

O diferencialismo representa uma armadilha cultural e educacional. Ele faz com que, por exemplo, as mulheres sejam vistas como diferentes em termos de gênero, os negros em relação à raça, as crianças e os idosos em relação à idade, e as pessoas com deficiência como diferentes em relação à normalidade corporal e intelectual, entre outros aspectos. Conforme Skliar (2015), deveríamos deslocar o conceito de diferença “do sujeito” para “entre os sujeitos” e, assim, nos preocuparmos com o que ocorre entre nós.

Para o professor Marcos, as catalogações devem ser deixadas para a área da medicina, pois para além do autismo está o ser humano, e cada ser humano, é “um universo diferente”:

Marcos: Que nem eu te disse, ficar catalogando as pessoas, claro, é algo da medicina, é algo importante, eu entendo isso, mas às vezes eu acho que isso limita muito, né? Cada ser... O ser humano é um universo né, ele não é um quadrado, né? Ahh, a pessoa tem autismo e ele é um quadrado fechado né. O ser humano é algo que pode se desenvolver muito. [...] nem quero saber muito por que cada ser humano é um universo diferente, né? Então, se vem com um estereótipo já, se alguém já me traz um cartaz daquela pessoa... e... às vezes não é aquilo que está sendo dito, né? No dia a dia ali, né? E todo mundo é diferente, né? [...] Então ele tem coisas diferentes que muitas pessoas não têm. E a gente aprende vendo ele, sabe?

Conforme Parlato-Oliveira (2022, p.70) “a nossa posição frente ao sujeito [autista] deve ser ética para reconhecer um lugar para ele entre todos os outros, sem diminuí-lo pelas diferenças que ele pode vir a ter ou demonstrar”. Para a autora essas diferenças podem e devem ter um lugar. Ressalta ainda que a nossa busca por produzir padrões de comportamentos normais impede que os diferentes tipos de sujeitos, com seus modos de ser e estar, se destaquem. O padrão de normalidade impede que possamos nos diferenciar e ter um lugar entre os outros sujeitos, sem marcações ou rótulos que limitem as ações (Parlato-Oliveira, 2022).

Notamos pelo trecho da fala do professor Marcos “a gente aprende vendo ele” que houve esse movimento de acolher o ser humano e sua diferença que o distingue dos demais. Interessante ressaltar que para além de ensinar, aprendemos com eles, com esses sujeitos e suas diferenças, que nos enriquecem como seres humanos.

Para Skliar (2015), é preciso reconfigurar a ideia de diferença pois ao falarmos das diferenças dos corpos, todos os corpos fazem parte dela; ao falarmos de diferenças de aprendizagens, todas as formas de aprender encaixam-se; ao falarmos das diferentes linguagens, todos os modos de compreender e produzir aí estão. Neste sentido a professora Patrícia percebe o autismo como uma condição diferente de vivenciar o mundo:

Patrícia: Pra mim, o autismo é... como dizem, uma condição, mas eu enxergo que todos os seres humanos têm a sua própria condição. Então eu vejo que o autista, ele tem uma condição específica daquela pessoa. [...] a gente precisa compreender como ela vive, como ela vivencia essa experiência aqui nesse planeta e tentar proporcionar para aquela pessoa a forma como ela consegue lidar melhor com o seu próprio corpo, com a sua própria mente, com as suas próprias emoções.

Em contrapartida os professores Solielson, João e Susan enfatizaram aspectos e nomenclaturas vinculadas ao modelo médico de perceber o autismo. Como exemplo, descrevemos os seguintes trechos:

Solielson: Agora eu tenho uma que os pais não têm diagnóstico ainda, mas eles estão investigando e a criança tem sinais assim, traços. [...] Quer dizer, outra coisa que eu sempre digo assim, eu não sou psiquiatra, não sou psicólogo, eu não posso dar o diagnóstico, né? Mas a gente acha, a gente percebe alguns traços, assim. [...] Assim como é com a criança que não tem o autismo, seria o normal, não sei como é que se fala, é como uma criança atípica... típica... é atípica; como se fossem tratadas todas iguais.

João: Eu não conseguia identificar uma criança autista, né, é bem engraçado. E hoje tu já vê de longe quando tem uma criança autista, tu já diz ôh profe esse aluno é autista?. Sim, é autista. Então, tu já vê isso. Então, eu percebo assim, quando eu tô dando aula numa criança autista e quando ela surge, tu fala com ela e ela não te ouve. [...] Claro que ele tem, ele tem fisionomias, assim, ele é mais lento que uma criança, né?

Susan: Eu tive uma prima distante assim, uma pessoa da família que foi diagnosticada com autismo e era um autismo mais moderado, ela teve muita dificuldade de falar, muita dificuldade de locomoção, enfim. Então pra mim ficou bem estereotipado o que é uma pessoa que tem autismo. [...] às vezes acaba sendo um pouco abstrato porque a gente associa a palavra com coisas e pessoas que a gente conhece, né? Então faz essa correlação do que que é a pessoa ter autismo, né? [...] E aí tem eu e uma outra profe na escola que atendemos crianças com deficiência, somos as únicas. Então todos esses casos vêm pra nós, então já é um padrão.

Identificamos, nestes casos, palavras-chaves do modelo médico de compreender o autismo, como por exemplo: diagnóstico, sinais, traços, estereotipado, deficiência, ter autismo e normal. As expressões da fala do professor João, “tu já vê de longe”; “eu percebo assim, [...] quando ela surge, tu fala com ela e ela não te ouve” e “ele tem fisionomia” se referem a indicadores de manifestações de comportamento autístico para diagnóstico, encontradas no DSM-V (2014). Da mesma forma ocorreu na fala do professor Solielson: “a gente acha, a gente percebe alguns traços”:

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** [...] Movimentos motores, uso de objetos ou fala **estereotipados** ou repetitivos. [...] Os **sintomas** devem estar presentes

precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser **mascarados** por estratégias aprendidas mais tarde na vida) (DSM-V, 2014, p.50 grifo do autor).

Para Parlato-Oliveira (2022), o fato de a criança parecer não te ouvir, não é necessariamente verdade. Para a autora, as crianças autistas possuem estratégias de comunicação e expressão de linguagem que postas em prática, frente a incompreensão do outro, não são ouvidas. Para a autora somos nós, enquanto não autistas, que não damos ouvidos por não dominarmos a linguagem e a forma multimodal de ouvir e falar desse sujeito autista.

No dizer da professora Susan, “atendemos crianças com deficiência, somos as únicas. Então todos esses casos vêm pra nós”, se verifica a percepção do autismo como deficiência. É sabido, com base na legislação brasileira, que para efeitos legais, todo indivíduo autista é compreendido como pessoa com deficiência, com o objetivo, entre outros, de evitar ações discriminatórias e promover qualidade de vida (Brasil, 2012; 2015). Contudo, acreditamos que ao percebermos nossos alunos autistas como pessoas com deficiência, podemos estar retirando deles a possibilidade de serem tomados como seres ordinários entre os vários que compõem a diversidade humana. O modelo médico ou modelo individual da deficiência pode ser excludente e pouco sensível à diversidade (Ortega, 2009).

Conforme Orrú (2012, p. 37) “deve ser evidenciado pelo profissional o respeito à individualidade dessa pessoa, aceitando seus limites e propondo estratégias para a superação das barreiras apresentadas, incentivando o desenvolvimento e o crescimento de seu potencial”. Uma das barreiras que prejudicam a interação social, desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo autista é a barreira do capacitismo. Desta forma apresentamos a percepção dos professores em relação às capacidades e potencial de seus alunos autistas nos trechos seguintes:

Annabelle: A gente olha, aí o [nome do aluno] não para, o [aluno] não faz nada, o [aluno] não copia, o [aluno] isso, o [aluno] não, o [aluno] não, o [aluno] não. Não! o [aluno] sim! Quer dizer, o [aluno] teve uma percepção auditiva, ele entende tudo, ele sabe, ele ouviu tudo. Coisa que vários alunos que não tinham espectro não conseguiram fazer[...] ele pode não conseguir formalizar na escrita, sei lá, no português, mas o entendimento, a percepção auditiva dele, prova na música que depois ele vai conseguir botar em prática, com certeza.

Courtney: Eles têm uma capacidade de raciocínio incrível [...] Eles têm a capacidade de superar muitas coisas que a gente nem sonha, assim.[...] Eles não são... não têm deficiência intelectual, eles têm uma inteligência preservada.

João: Eu percebi que ele era muito inteligente pra música.

Marcos: Tem muita gente que é catalogada normal e tem muito problema, muito mais do que pessoas que são catalogadas com certas doenças, né? Só a sociedade, pelos preconceitos, dificulta isso [...] ele estuda, ele entende, tu dá qualquer ritmo pra ele,

ele tem super habilidades ao ponto dele tocar a bateria e cantar a coisa que eu nunca ensinei, né?

São exemplos de expressões que podemos considerar anticapacitistas, afirmações feitas pelos professores supracitados como: “ele vai conseguir”; “ele tem a capacidade”; “ele é inteligente” e “ele estuda, ele entende”. Entendemos, através destas falas, que há um consenso no que diz respeito às capacidades e possibilidades dos seus alunos. Esses professores desenvolvem um trabalho que reconhece, inicialmente, o sujeito e não sua classificação patológica, suas capacidades e não suas limitações. Atitude esta que pode ser considerada anticapacitista.

De acordo com Parlato-Oliveira (2022), a mudança radical na forma de olhar para os sujeitos com síndrome de *Down* veio através da reconstrução do discurso culturalmente constituído. Para a autora, a mudança para as pessoas autistas está vindo do mesmo modo. Essa nova forma de olhar estes sujeitos como autores, capazes de lidar com a vida, dotados de capacidades e possibilidades, serve como propulsão para o entendimento que, assim como os sujeitos com síndrome de *Down*, as possibilidades dos sujeitos autistas não se encontram determinados por um código genético, ou injunções psicológicas vindas de outrem.

Não queremos aqui, de modo algum, desconsiderar as limitações ou dificuldades que todo o indivíduo autista possa apresentar, como a sensibilidade sensorial. Porém, entendemos que os professores de música necessitam mudar o foco do ensino para “ele vai conseguir”, como bem colocou a professora Annabelle, e “eles têm a capacidade de superar muitas coisas”, dito pela professora Courtney. Sendo assim, os professores poderão desenvolver um trabalho, um planejamento, com ênfase nos potenciais e não nos *déficits*, e com isso otimizar o desenvolvimento das habilidades musicais do aluno.

Para Parlato-Oliveira (2022), e ao encontro com a perspectiva da neurodiversidade, as condições, limitadoras, ou não, devem ser vistas a partir do próprio sujeito autista. Como sociedade, jamais deveríamos manifestar atitudes capacitistas, como professores ainda menos. Gaiato (2018a, p. 118) reforça essa ideia dizendo que “a criança com autismo tem capacidade de aprender, porém o faz de maneira diferente”. Afirma ainda que o maior desafio de um educador é entender as dificuldades de uma criança autistas e ensiná-la a partir disso. Sendo assim, entendemos que a maneira como os professores de música conduz suas aulas, as suas práticas pedagógicas, está vinculado ao modo de como percebem o autismo, ou seja, se através da deficiência ou através da perspectiva da neurodiversidade.

Como reagiriam os músicos de uma orquestra nas mãos de um maestro inexperiente, inseguro e temeroso? Que possuísse uma percepção equivocada da orquestra e seus músicos?

Certamente a sinfonia estaria carregada de tensões, desafinações e instabilidades advindas do som dos instrumentos musicais desses músicos. É sobre os músicos e seus instrumentos musicais, os alunos autistas, que trataremos a seguir.

5.2 OS MÚSICOS INSTRUMENTISTAS: CRIANÇAS E ADOLESCENTES AUTISTAS

Além do maestro, uma orquestra é constituída por vários músicos instrumentistas. Cada músico é identificado, ou reconhecido, pelo instrumento que toca. Por exemplo, a pessoa que toca flauta é chamada de flautista, a pessoa que toca trompa de trompista, a pessoa que toca violino de violinista e assim por diante. Há uma associação da pessoa (músico) com o seu instrumento de domínio. Isso é tão natural entre os músicos que se torna quase impossível desassociar a pessoa do instrumento. Essa associação acaba fazendo parte da identidade do músico e não somente o nome da sua função profissional.

Porém, cada músico é um músico, ainda que toque o mesmo instrumento musical que o colega ao seu lado. Cada um destes músicos carrega consigo vivências, uma história, principalmente de relação com a música. Além disso, cada músico possui diferenças de raça, gênero, religião, profissão, estado civil, idade etc. Cada um possui um perfil distinto, dotado de potenciais e limitações, expectativas e sonhos...

Da mesma forma, cada criança e adolescente autista, estudante de música, possui seu perfil, sua história, seus gostos e preferências, suas limitações e seu potencial. Qual o papel dos professores de música diante destes alunos que apresentam suas singularidades em uma situação também singular e complexa como o autismo? Sua função é musicalizar, com o fim de desenvolver habilidades musicais. Tudo o que decorrer disso, com certeza, beneficiará o desenvolvimento global desse sujeito.

Outrossim, os músicos, assim como as crianças e adolescentes autistas, são dotados de características, capacidades e possibilidades distintas. Cada um se relaciona e percebe a música de modos diferentes. Isso faz parte da diversidade humana. Gattino (2022) ressalta que os indivíduos autistas possuem processamento diferenciado para aspectos sonoros musicais devido às alterações em certas estruturas neurológicas, que por sua vez produzem uma audição hiperfocal. Sendo assim, autistas aplicam o foco em pequenos fragmentos de som para depois formatar uma imagem musical ampliada. Da mesma maneira, o processamento das emoções como alegria e tristeza decorrentes da audição da música possui características específicas.

Segundo Gattino (2022), as dificuldades que os indivíduos autistas apresentam com relação à compreensão e expressão por meio da fala, parece não ser tão afetada na área musical. Isso, de acordo com a autora, nos ajuda a entender a relevância da música para essas pessoas.

Tendo em vista todos esses aspectos aqui descritos, a segunda categoria a ser analisada refere-se às crianças e adolescentes autistas, alunos de música. Como desdobramento, surgiram duas subcategorias: a primeira trata das dificuldades encontradas por esses alunos autistas; e a segunda trata do interesse dos alunos pela prática musical.

5.2.1 Dificuldades dos alunos

Nesta subcategoria, foram analisadas falas que remetem às dificuldades dos alunos nas atividades e práticas musicais relatadas pelos professores de música. São elas: concentração, hiperfoco, sensibilidades auditivas e a mudanças, interação e comunicação. Nos seguintes trechos apresentamos a dificuldade em relação a concentração:

Courtney: Na questão da concentração, que o aluno tem uma sensibilidade, [...] Esse aluno, qualquer música que eu toco, ele toca rápido, ele não tá dobrando o tempo, ele tá simplesmente tocando rápido de uma forma que não encaixa no que eu tô apresentando pra ele.

João: E ele não presta atenção no que tá falando. É por isso que daí a criança não reage ao que tu fala. Aí tu tem que, às vezes, chegar e olhar no olho da criança, né? Pra ele... daí ele se toca, sabe? É porque, realmente, eles têm essa dificuldade, às vezes, de atenção, né? [...] Tu vê que a criança, ela tá, assim, mais perdida, assim, né?

Com relação às queixas de Courtney e João, Orrú (2012) afirma que é comum em crianças autistas com idades de dois a cinco anos apresentarem alienação diante dos acontecimentos ao seu redor e ficarem indiferentes a estímulos externos. Segundo Gaiato (2018a) crianças autistas podem apresentar dificuldades com a atenção dividida, ou seja, empregar atenção em atividades diferentes. Por exemplo, para uma pessoa autista com sensibilidade auditiva o simples som de um ventilador na sala pode distraí-la ocupando sua atenção e desviando o foco da fala do professor (Gaiato, 2018a).

Outro fato que pode estar relacionado com a desatenção do indivíduo autista é o processamento de informações por meio da linguagem. A dificuldade de compreensão da fala do outro leva a uma dificuldade de interação com o interlocutor. Então, pode ser que o aluno do professor João não estivesse desatento, mas tentando organizar a informação que recebeu. Conforme Louro (2021, p. 162):

Para a construção de frases, necessitamos de aspectos mais lúdicos e concretos do raciocínio e, para compreensão simbólica da linguagem, dependemos mais da Teoria da Mente, que está altamente prejudicada nos autistas. [...] a habilidade de atenção compartilhada está ausente ou prejudicada em algumas crianças autistas.

A Teoria da Mente é a habilidade que o ser humano tem de entender e interpretar os estados mentais de outras pessoas, como crenças, intenções, desejos e conhecimentos. Para compreender o mundo que o cerca e aprender conteúdos complexos, é necessário que o indivíduo possua noções de intencionalidade do outro e o mundo afetivo interno. Pessoas autistas possuem dificuldades com isso pois suas mentes captam fragmentos do que está acontecendo à sua volta, não conseguindo integrá-los para dar um sentido de todo (Caldas, 2020; Gaiato, 2018a; Gaiato, 2018b; Louro, 2021).

A percepção de intencionalidade (interpretação dos estímulos), a atenção compartilhada (atenção a um estímulo oferecido por outrem) e o contato visual são parâmetros funcionais da Teoria da Mente (Caldas, 2020). Em relação ao contato visual, este permite uma abertura e estabelecimento da comunicação e, por consequência, a atenção compartilhada. Observamos no extrato da fala do professor João “aí tu tem que, às vezes, chegar e olhar no olho da criança, né? Pra ele... daí ele se toca” que neste caso foi preciso estimular o contato visual e por conseguinte a atenção.

Por outro lado, de acordo com Oliveira *et al.* (2022), o desinteresse pelas atividades propostas pelos professores pode vir associado à passividade ou à resistência. A passividade é característica de alguém que lhe falta iniciativa, mas que realiza atividades simples ou receptivas sem apresentar resistência. Já a resistência é caracterizada pela oposição à proposta de atividades.

É o que pode ter ocorrido com os alunos dos professores João e Courtney, nos trechos supracitados. No caso da professora Courtney pode não ter sido meramente uma questão de concentração, mas a falta de interesse pelas atividades propostas pode estar desencadeando uma certa resistência, evidenciado pelo trecho: “ele tá simplesmente tocando rápido de uma forma que não encaixa no que eu tô apresentando pra ele”. No caso do professor João, o aluno pode não ter agido ativamente por simples desinteresse, evidenciado no comportamento do aluno: “não reage ao que tu fala” e “ela tá, assim, mais perdida”.

Em contrapartida, a falta de concentração do aluno não é problema para o professor Marcos, devido ao nível elevado de interesse do seu aluno pela aula, evidenciado no trecho a seguir:

Marcos: Tu consegue perceber que ele tá totalmente ligado na música. Ele não é uma criança normal que tem um poder de concentração pequeno que gosta... que hoje em dia com o *TikTok*, com essas redes sociais, o nível, né, que as pessoas, elas assistem um vídeo é muito curto. [...] hoje em dia o nível de concentração das pessoas é quase zero, né?

O professor Marcos acredita que ultimamente, e de um modo geral, as pessoas não estão desenvolvendo foco e níveis de concentração desejáveis por conta das redes sociais que provocam períodos curtos de concentração, como a rede social *TikTok* que promove vídeos curtos, entre 15 e 60 segundos. Sabemos que a atenção é a atividade mental de concentração. De acordo com Oliveira *et.al* (2022, p. 216):

Significa a concentração voluntária ou involuntária sobre um determinado objeto, conjunto de objetos ou situações. A atenção voluntária depende das motivações da criança, enquanto a atenção involuntária depende dos estímulos exteriores que destacam o objeto/situação no campo perceptivo da criança [...] por exemplo, à música, aos instrumentos musicais e/ou às interações pessoais.

Com o advento da *internet* e das redes sociais, conquistar diariamente a atenção de qualquer criança é uma tarefa difícil, e maior ainda se tratando de crianças autistas. O professor necessita realizar esforço dobrado para o planejamento e desenvolvimento de suas atividades. Como estratégias para conquistar e manter a atenção, Oliveira e Parizzi (2022) apresentam duas possibilidades: a utilização de objetos secundários (de interesse afetivo) nos planejamentos das atividades para estimular a atenção conjunta e que os professores sempre ofereçam o contato visual. Assim, se um aluno tem preferência por um determinado instrumento musical, podemos permitir que ele tenha a oportunidade de utilizá-lo por primeiro. Se ele gosta de dinossauros, o educador pode definir suas atividades e conteúdos relacionados aos dinossauros (Oliveira; Parizzi, 2022). Uma vez conquistada a atenção, trata-se de estendê-la o quanto for possível. Maluf (2023) argumenta que dentro de uma área de interesse específico o autista concentra a atenção durante muito tempo.

Outra possibilidade para a falta de atenção e concentração pode estar relacionado ao tempo de duração da aula de música, principalmente das crianças de pouca idade como salientado pela professora Susan no trecho a seguir:

Susan: Um outro menino que era bem difícil, ele tinha dois anos. E ele tinha uma aula de uma hora, que pra uma criança de dois anos já é

bastante, enfim. Já tinha dificuldade de focar e tal, então era bem difícil porque era nenezinho, não falava [...] Às vezes 50 minutos, dependendo da idade, é muito tempo.

A professora Susan comentou que a dificuldade de concentração das crianças menores, ainda bebês, pode ocorrer devido ao tempo curto de atenção que uma criança, nessa fase do desenvolvimento, dispensa às atividades. Conforme Soto *et al.* (2013), a capacidade de atenção voluntária e concentração das crianças varia conforme a idade e a fase de desenvolvimento. A partir dos 2 anos de idade o bebê já é capaz de controlar onde colocar seu foco atencional e a capacidade de concentração também aumenta, contudo é reduzida e fica em torno de 10 ou 15 minutos (Soto *et al.*, 2013). Sendo assim, as dificuldades encontradas pelo aluno da professora Susan têm sentido, pois o tempo de duração das aulas é algo que não depende da ação do aluno, mas sim, um problema de quem as organiza.

Com isso, entendo que precisamos repensar o tempo de duração de uma aula nas escolas de música para esta faixa etária, ainda mais quando o aluno é autista, como uma estratégia pedagógica. A redução do tempo de aula adequada à fase do desenvolvimento infantil, é um também demonstração de respeito à individualidade do aluno. Normalmente as escolas de música oferecem aulas com tempo e valor estabelecidos igualmente aos alunos, independente da faixa etária.

Para Maluf (2023) é aconselhável que o educador utilize atividades diversificadas e subdivida as atividades em etapas, simplificando-as quando necessário durante a aula. Observamos que a falta de concentração também está relacionada com a efetividade, ou não, das práticas pedagógicas para alunos autistas.

Sobre as estratégias de aula para conquista de atenção discorreremos mais adiante nesse trabalho. Outra dificuldade dos alunos, relatadas pelos professores, diz respeito ao hiperfoco, como destacamos nos trechos a seguir:

Annabelle: Porque eles têm uma questão de foco aqui, de foco ali. Às vezes entra na sala e já pega...tem um macaquinho ali na sala, já aconteceu também. Entrou na sala, pegou o macaquinho e grudou naquele macaquinho e até o fim da aula com o macaquinho.

Annabelle: Já aconteceu de, por exemplo, ele entrar e ir pro teclado. E eu tinha bolado de ouvir música, eu tinha bolado de fazer, sei lá, uma outra coisa no tapetinho, de tocar um tambor, morreu tudo, não dá pra fazer nada, porque ficou focado no teclado.

Courtney: ele tem um hiperfoco no teclado e ele vai pro teclado e toca aleatoriamente e esquece que a gente existe, fica naquilo ali.

Susan: o hiperfoco dele era em música, então ele era apaixonado

Nos três primeiros trechos os professores Annabelle Courtney relataram uma dificuldade, que é característica comum do indivíduo autista, o apego excessivo a determinados objetos. Sendo assim cabe ao educador musical oportunizar interações para despertar no aluno autista novas possibilidades de relações para gerar mudanças de foco e novos interesses (Louro, 2021).

No relato da professora Susan observamos que o hiperfoco do seu aluno era a própria música, o que presumidamente facilitou o trabalho de musicalização. Conforme Oliveira e Parizzi (2022, p.131) “o autista é capaz de estabelecer profundas relações com a música, de uma forma naturalmente peculiar”. Esta conexão com a música possivelmente seja por conta dos padrões rítmicos e numéricos que a música oferece, propiciando ao aluno autista uma certa previsibilidade e conseqüentemente uma sensação de segurança.

Por outro lado, algumas crianças autistas vão apresentar sensibilidades auditivas que dificultam sua interação e o desenvolvimento das habilidades musicais. Essas dificuldades foram apontadas pelos professores Solielson, João, Patrícia e Annabelle:

Solielson: Daí aquela criança que tem a questão da sensibilidade auditiva, ela perde um pouquinho, ela acaba chorando, dá uma crise. [...] talvez essa questão do barulho ela toque mais fraco ou ela não queira participar.

João: Claro que eu mostrava às vezes alguns instrumentos, mas ele ficava muito pouco. Porque parecia que ele tinha raiva do timbre, do som de instrumentos. Quando eu tentava botar uma música pra gente tocar, ele dizia, desliga essa música, desliga essa música. Sabe? Ele não... Não aceitava. Não aceitava. Aí ele falava assim, eu não gosto de música. [...]. Então ele ficava bem irritado. [...]De vez em quando ele queria ver algum instrumento, mas quando fazia muito som, assim, ele já não queria.

Patrícia: Eu acho que a música traz essa...essa...essa sensação pra eles, de que parece que é ruim, que vai doer, mas deixa eu experimentar. Experimentou um pouquinho, sentiu, ah, foi uma dorzinha, mas passou, consigo lidar com isso. Então, acho que eles vão criando essa resistência e essa habilidade de poder se autoconhecer também.

Annabelle: A gente sabe que às vezes eles têm um hiperfoco na música, mas eles têm problema com barulho. [...] Então, a gente foi pro teclado. Ah, sem volume. Ok, sem volume.

Oliveira e Parizzi (2022) aconselham aos professores de música que ao identificar um aluno com disfunção de integração sensorial, conversem com os responsáveis para conhecer melhor a criança. Desse modo, “de posse de informações básicas, reações extremas numa sala sejam, previstas e/ou atenuadas” (Oliveira; Parizzi, 2022, p. 138). Os autores salientam que tais comprometimentos sensoriais quase sempre levam a comportamentos agressivos e dificuldades de comunicação, entre outras questões. Sendo assim, aconselham os professores a terem cuidado com instrumentos musicais de timbre metálicos e irem aos poucos introduzindo-os, explorando intensidade mais suaves com baquetas de feltro ou emborrachadas.

Analisando os dois primeiros trechos acima é possível observar que as crianças apresentaram sensibilidade à intensidade dos sons e de timbres específicos. Vemos, porém, o cuidado da professora Patrícia de estimular aos poucos experiências com variações de sons e com isso propiciando ao seu aluno autoconhecimento, aceitação e regulação. É importante que os professores não desistam dos seus alunos antes tenham a sensibilidade de propiciar experiências que possam ampliar o desenvolvimento das percepções sensoriais auditivas, sempre com muito cuidado e respeito às limitações de cada aluno.

Outra dificuldade mencionada pelos professores é com as situações em que ocorrem mudanças. De acordo com Orrú (2012), crianças com autismo podem manifestar resistência a mudanças, sejam elas de rotinas ou no ambiente que costumeiramente frequentam, bem como podem apresentar medo “anormal” de outras pessoas, lugares ou determinados objetos. Nos trechos abaixo apresentamos as falas dos professores João e Susan a respeito dessas dificuldades. O aluno do professor João apresentou comportamento relativamente agressivo em um dia que o professor precisou se ausentar e ser substituído por outra professora de música. O aluno da professora Susan não lidou muito bem com a troca do violão que costumeiramente usava por outro desconhecido.

João: Teve uma vez que eu não pude dar aula pra ele e a [professora], né, foi me substituir e foi dar aula pra ele. E aí ele teve uma crise. Só que quando ele teve uma crise, ele pegou e botou as mãos no pescoço dela e começou a sufocá-la.

Susan: ele ficou muito desorganizado quando ele viu que não era o violão que ele conhecia, ele já não queria mais fazer aula. Não era o lugar que ele queria estar, o instrumento que ele queria tocar[...]. Ele não lida bem quando muda um instrumento.

Segundo Louro (2021, p. 31) “a prevalência das alterações sensório-perceptuais é de 90% em indivíduos com TEA, sendo que as mais comuns são as hipersensibilidades auditivas, visuais, táteis e a hiposensibilidade à dor”.

Gaiato (2018a, p.100) traz um alerta: “a crise sensorial não é birra. É uma desorganização causada por sobrecarga ou excesso de estímulos sensoriais que não são bem processados no TEA. [...] Quando isso acontece, as pessoas com autismo podem se desorganizar e chorar, gritar, agredir ou ter agitação física”.

Desta forma e conforme Maluf (2023, p.83), é preciso “Preparar o indivíduo com autismo/TEA para imprevistos ou mudanças, falando-lhe o assunto antecipadamente; utilizar meios visuais[...] para introduzir mudanças; quando possível, fazer mudanças na rotina gradualmente”.

É importante que os professores de música tenham essa percepção de que não é birra, é crise, pois interpretando esses sinais poderão interagir com seus alunos de uma maneira respeitosa a suas sensibilidades. O professor que compreende esses aspectos neuro-sensitivos poderá beneficiar-se pedagogicamente para conduzir a sua aula de forma diferenciada e individualizada. Poderá realizar um mapeamento das sensibilidades de cada aluno e a partir disso promover atividades adequadas, evitando certos sons não favoráveis ao aluno, mudanças bruscas de rotina e de instrumentos musicais, e com isso diminuindo e até eliminando as crises de interação sensorial em aula (Louro, 2021).

Sobre as dificuldades de interação social e comunicação dos alunos autistas vivenciados pelos professores de música, primeiramente queremos trazer a definição de “interação” e “comunicação” e como ocorrem os processos comunicativos dentro de uma sociedade organizada.

A comunicação é vista numa perspectiva comportamental de conduta social entre ao menos duas pessoas. Essa comunicação se dá de forma diversa e por inúmeras razões, e pode ser intencional ou não. Quando ocorre de maneira intencional a comunicação parte de uma pessoa que envia uma mensagem a outra que recebe, ocorrendo assim uma comunicação expressiva por meio principalmente da fala (comunicação verbal) afetando o comportamento de quem recebe. A comunicação não intencional se dá por meio de uma conduta (comunicação não verbal), que percebida por alguém, é interpretada e significada. A comunicação verbal é a mais comum entre os seres humanos, e está por sua vez promove a interação social do sujeito que, avançando para um envolvimento social cultural, constrói a sua própria identidade (Orrú, 2012).

De acordo com Orrú (2012, p.40),

Na literatura, pouco se fala sobre a questão social do autista, ocorrendo em maior número, as considerações a respeito das dificuldades ou ausência de interação social. Dá-se, porém, a denominação de desenvolvimento social ao processo de incorporação da criança autista ao grupo social em que vive.

A autora salienta que o que temos na literatura com relação a comunicação e interação social do indivíduo autista está focado no comportamento social e nas relações afetivas inadequadas, levando em consideração a organização cultural (Orrú, 2012). Sabe-se que no autismo a linguagem e a comunicação não se estabelecem conforme o padrão de interação social comumente estabelecido e culturalmente estruturado.

É preciso recordar que o DSM-V, entre outras definições, descreve as características do autismo como prejuízo na comunicação e interações sociais e que portanto indivíduos autistas

necessitam de apoio, ou suporte, para redução ou extinção de prejuízos em qualquer contexto social. Sendo assim, a pessoa autista sentirá dificuldades quando não tiver o apoio necessário. Tais dificuldades podem ser interpretadas como interesse reduzido nas interações sociais, ou até mesmo como “problema de cabeça” segundo a interpretação do professor João:

João: Ele não tinha reação. Então eu chegava assim, todo mundo, vamos fazer aula de música, todo mundo: "eeeeehh" e ele assim, ó [imita o aluno parado de olhos fixos] Sabe? Parecia até que a criança tinha problema de cabeça porque ela realmente não interagia.

Verificamos através da elocução do professor João a seguir que a dificuldade de interação não é somente do aluno (“é difícil pra eles”), mas dos próprios professores que, não dominando a especificidade da comunicação autista, acabam gerando embaraços e propiciando manifestações de comportamentos agressivos (“tinha que ter todo um jogo de cintura pra conversar com ele”). Entendemos que a criança pode estar sendo agressiva por não estar entendendo a linguagem e não conseguindo se comunicar com seu interlocutor. Da mesma forma, o professor Solielson salienta que diante de uma atitude agressiva cabe ao professor resolver a situação buscando a melhor maneira para isso:

João: Tu tinha que ter todo um jogo de cintura pra trabalhar com ele, senão daqui a pouco ele já ficava extremamente agressivo. Ele já gritava, ficava extremamente... Então tinha que ter todo um jogo de cintura pra conversar com ele e tudo mais. [...] Ele até se divertiu em alguns momentos, mas do nada ele pegava a clava e tacava na cabeça dos colegas [...] Então ele chegava às vezes meio agressivo, né? Eles não sabiam. Tipo assim, vou te cumprimentar. Ao invés de ele vir te dar um abraço, ele vinha e te dava um soco, te dava um tapa. Entende? Ele não sabia, sabe? É difícil pra eles.

Solielson: Já tive outros que sim, que gritam, que batiam no chão, que jogavam instrumentos no chão. Daí, tem que tentar resolver da melhor forma que tem.

Conforme Caldas (2020, p. 38) “a impossibilidade de comunicar-se verbalmente ou mesmo por meio de gestos que garantam a transmissão de desejos e necessidades provocam um aumento no grau de ansiedade, gerando alterações de comportamento”. De acordo com Oliveira (2022, p.38):

Essas manifestações são muito diferentes em cada sujeito, mesmo dentro de um mesmo nível, e, por isso, do ponto de vista de uma abordagem não médica encontramos análises que procuram respeitar essas diferenças, encarando-as como formas diversas de esses sujeitos perceberem e interagirem com o mundo.

A autora ressalta que essa abordagem não médica se aproxima mais de uma perspectiva de educação inclusiva. De qualquer forma, independente do ponto de vista médico ou social,

pensamos que recai sobre a sociedade, e por conseguinte nos professores, a responsabilidade de otimizar e facilitar a comunicação com a pessoa autista. Assim, é possível que este obtenha êxito nas interações sociais e tenha menos prejuízos tanto na interação quanto na aprendizagem. Um exemplo disso é a professora Courtney, que achou uma forma não convencional de se comunicar com seu aluno:

Courtney: Também outro aluno, o [nome do aluno], ele é pré-verbal. Um exemplo assim, tocamos o Sítio do seu Lobato. No início, ele não se comunicava. Agora, quando eu peço para ele fazer o barulho do bicho, ele não faz o barulho do bicho, mas ele faz um gesto com a mão, ou ele pula na hora, ou ele faz um som, emite um som comunicando que ele quer mais [...] Então é uma forma de fazer com que ele se comunique.

A professora Patrícia observou que, embora o seu aluno não estivesse se comunicando verbalmente, ele estava observando e “absorvendo de alguma forma” o ensino. Entendemos pela fala da professora transcrita abaixo que para se ter evidência de aprendizagem não é preciso haver, num primeiro momento, uma manifestação verbal ou não verbal desta aprendizagem. Cada criança tem seu tempo de absorção, exploração e exteriorização da aprendizagem. Basta que o educador respeite e conduza da melhor forma possível o processo de aprendizagem.

Patrícia: outras coisas que eu percebia que ele...ele não respondia no momento, mas ele tava se conectando de alguma forma, né? Dentro do mundinho dele, ele tava absorvendo, né.

Para Parlato-Oliveira (2022), a ausência de linguagem nas crianças autista é um mito que precisa ser desconstruído. A autora reforça que essas crianças possuem estratégias comunicativas que os demais não conseguem “ouvir”, ou seja, compreender como uma expressão de sua linguagem. Por isso, essas crianças sentem irritações quando suas tentativas de comunicação são frustradas e buscam satisfação em outros lugares, objetos ou comportamentos estereotipados. Parlato-Oliveira (2022, p.64) sublinha: “É muito difícil não ver aí a expressão da dor e do sofrimento pelo qual estes sujeitos passam por serem rotulados como sem linguagem. Esse é um ato de violência sutil, mas que marca o início de uma série de ações que irão desrespeitar essas crianças”.

Este fato pode ser conhecido por meio do depoimento do professor Marcos:

Marcos: É aquele autismo com uma dificuldade na fala e não conseguir ver, vamos dizer assim, a malandragem, a maldade da fala das pessoas, quando uma pessoa está ironizando [...]Acho que o autismo dele seria nível 1, mas as crianças na escola não perdoavam, né? Então ele sofria muito *bullying*.

A questão do *bullying* levantada pelo professor é de extrema importância e passível de atenção e combate. Muitas crianças e adolescentes autista sofrem com isso por não conseguirem desenvolver uma comunicação com seus pares, por não terem desenvolvido a habilidade de compreender e interpretar expressões metafóricas, expressões faciais e corporais. Algumas crianças e adolescentes, e porque não dizer, adultos neurotípicos são agressivos e desrespeitosos em relação a estas dificuldades das pessoas autistas.

É extremamente necessário e importante que todo educador esteja atento aos sinais de *bullying* e ofereça apoio aos seus alunos e familiares. Essa agressão verbal, física ou psicológica, pode causar sérios danos também para o aprendizado escolar. No Brasil foi sancionada a Lei Nº 13.185 de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática e visa combater o *bullying* escolar (Brasil, 2015).

O professor Marcos relatou que seu aluno vinha sofrendo com isso, precisando mudar de escola para amenizar o problema. Salientou que ali na escola de música todos o respeitavam e portanto sentia-se feliz, seguro e confiante para desenvolver a musicalização.

5.2.2 Interesse dos alunos

Quanto ao interesse pelas atividades propostas e pela musicalização propriamente dita, foi percebido e relatado pelos professores que houve casos em que o aluno mostrou não gostar e não querer participar das atividades propostas:

Susan: ele detestava a música, detestava as aulas. Ele não queria fazer, ele deixava isso bem claro pra gente. Só que como era um projeto extra na escola e era um projeto exclusivo né pros alunos com deficiência, ele era meio que obrigado a participar

João: Inicialmente, ele tinha raiva da música. Ele não gostava.

Em casos assim, em que o aluno não tem interesse pelas aulas de música, se torna difícil para os professores desenvolverem seu planejamento e objetivos de aula. Mas porque isso ocorre? Conforme a professora Susan, o seu aluno, em um contexto de educação regular, “era meio que obrigado a participar”. Já o aluno do professor João sentia raiva e não gostava das aulas de musicalização desenvolvidas na escola de música.

Estudos abordados nos capítulos anteriores têm mostrado que os autistas, de forma geral, apresentam uma grande afinidade com a música e quando isso não ocorre pode ser por conta de alguma especificidade de interação sensorial que gera desconforto, e por consequência, desinteresse pela musicalização.

Em compensação, houve casos em que os alunos mostraram desejo em participar e desenvolver habilidades musicais, como relatado por Marcos e Courtney e com outros alunos de Susan (desta vez no contexto das escolas de música) e João:

Marcos: Mas o [nome do aluno], ele se encontrou aqui na escola. [...] A mente dele tá aqui. Ele quer, sabe? Ele quer fazer.

Courtney: A gente vê ele evoluindo e se comunicando e querendo participar.

Susan: Eu, nesse sentido, tive até sorte, no sentido que tive alunos que gostavam muito do que eles estavam fazendo, gostavam de música, queriam tocar, queriam experimentar. Isso ajuda muito, né? Eles tinham interesse.

João: Eu percebi que ele era muito inteligente pra música, que ele gostava demais. Ele gostava demais.

Verifica-se pelas falas dos professores, especialmente das professoras Courtney e Susan, que quando há uma responsividade à música o aprendizado ocorre de maneira fluente e evolutiva, o que auxilia muito no desenvolvimento e êxito das aulas. Para a professora Courtney é necessário buscar a motivação dos alunos para inserir conteúdos musicais:

Courtney: A gente não pode também querer que a criança toque se a criança também não, né, muito do autismo é buscar a motivação, né, então tem que ficar buscando a motivação deles para inserir conteúdos musicais.

Oliveira e Parizzi (2022) corroboram com essa afirmação de Courtney quando dizem que uma das estratégias de ensino é contemplar objetivos secundários no planejamento das atividades musicais. Isto é, que “incluam a partilha de interesses, atenção e emoções sobre acontecimentos, a interação social [...] entre outras habilidades gerais” (Oliveira; Parizzi, 2022, p.143).

Para Louro (2021), assim como para Oliveira e Parizzi (2022), as contribuições da neurociência são evidentes e devem estar presentes nos processos de acolhimento e na forma de conduzir a aula de música, pois com o devido ajustamento atenderá as singularidades de cada criança autista. Desta forma os professores poderão possibilitar o gosto pela música e o interesse pela musicalização.

Acima de tudo, acreditamos que os professores de música, independentemente do contexto educacional, devem estar dispostos a personalizar as aulas de acordo com os interesses e habilidades dos seus alunos de forma a engajar e motivar cada criança e adolescente autista, respeitando seu ritmo e suas preferências. Para isso é necessário manter uma relação de contato regular com os pais desses alunos para conhecer essas preferências.

Vimos na introdução desta seção que em uma orquestra sinfônica, cada músico tem suas próprias características e desafios únicos, assim como cada criança autista. O maestro deve guiar e harmonizar cada som individual para criar uma sinfonia coesa e bela. Assim como o maestro precisa entender as necessidades e potencialidades de cada músico, os professores de música e a educação musical inclusiva precisam reconhecer e valorizar as habilidades e os interesses de cada criança autista. Assim como o maestro ajusta o ritmo, a intensidade e a dinâmica da música, os educadores devem ajustar suas abordagens para atender às necessidades e especificidades de cada aluno.

Seguindo as orientações do maestro, a orquestra produz uma harmoniosa música e é sobre esta harmonia que abordamos na terceira categoria, na seção subsequente.

5.3 HARMONIA: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Nesta categoria debruçamos análise na formação dos professores de música. Essa formação, que é um conjunto de conhecimentos que embasam as práticas e estratégias pedagógicas. Para Mateiro e Souza (2014, p.71):

A formação docente é um dos componentes essenciais da profissionalidade da docência, sendo entendida como um processo contínuo de desenvolvimento humano e profissional, que compreende uma história pessoal, uma aprendizagem docente em cursos especializados no início e durante a carreira, e uma experiência e prática na profissão.

Como vemos a formação contempla variados cursos especializados, em diversos espaços de aprendizagem, que em conjunto com a experiência e prática profissional, qualificam a atuação docente. Desta maneira podemos afirmar que a constituição da formação docente é como a construção de uma harmonia musical. A harmonia é constituída de três ou mais notas, sobrepostas e simultaneamente executadas. Essas notas organizadas de modo combinado, funcional, soam de modo agradável ao espectador, isto é, de modo harmonioso (Siqueira, 2021).

De um modo geral, professores são também compositores que cuidadosamente escolhem e ajustam cada nota, cada conhecimento constituído para uma educação que atenda às necessidades coletivas e individuais de seus alunos. Desta forma desenvolvendo uma educação harmônica, agradável e funcional a todos.

A partir das entrevistas com os professores de música identificamos o perfil acadêmico de cada um deles, e dos cursos que serviram de base e apoio para o desenvolvimento e

aperfeiçoamento profissional e estabelecemos duas subcategorias de análise: Formação acadêmica e Formação complementar.

5.3.1 Formação acadêmica

Tendo em vista o perfil acadêmico dos professores de música verificamos que cinco dos sete entrevistados apresentam formação acadêmica para atuação no ensino de música. Contudo, questionamos se esta formação deu conta para um ensino na perspectiva da educação inclusiva. Observamos pelas falas dos professores Annabelle, Susan, Courtney e Solielson que todos de alguma forma tiveram acesso a conteúdo sobre educação especial, porém, pouco ou nada referindo-se à educação musical para crianças e adolescentes autistas:

Annabelle: Nada, nada. Na verdade teve uma matéria de psicologia, provavelmente aplicada à música, alguma coisa assim, que eu me lembro pouco dela, [...] porque eu me formei em 2002, então a gente tá falando de 20 e poucos anos atrás, né? Que é a época que eu estudei. Então, eu lembro muito da prof. de psicologia falando da questão da síndrome de *Down* e como abordar, como trabalhar, não especificamente a música, mas pensando na criança, né? na diferença. Então, isso foi o que eu tive de inclusão. Autismo nem se falava naquela época.

Susan: Durante a universidade eu tive acesso sempre a conteúdos que eram mais...mais geral, digamos assim, não era especificamente sobre autistas ou TEA [...] E eu fiz uma optativa que era de arte e inclusão. E aí a gente fez um apanhado também geral das deficiências, mas não especificamente de autismo.

Courtney: Fiz especialização em educação musical na UERGS e na época tinha aulas de música para educação especial, mas era mais voltado a alunos cegos ou surdos, não era tanto voltado pra autista, assim. E eu fiz psicopedagogia também, aí lá eu estudei um pouco sobre autismo, mas nada relacionado à música. [...] Eu acho que, pelo menos a experiência que eu tive na faculdade de música, faltava isso, esse olhar. Talvez na época não tinha tantos casos, né? Hoje em dia a gente sabe que a coisa aumentou muito, então... Mas acho que falta uma formação, principalmente para os professores de escola de música, porque nas escolas regulares tem formação de professores e aí o professor de música da escola regular acaba juntando.

Solielson: Teve uma disciplina que era Música e Múltiplas Deficiências, uma coisa assim, na época. A gente falava com esse nome lá na época, mas não sei dizer, não lembro dizer quem deu... nada, mas nada que falava sobre autismo.

De acordo com a professora Annabelle, em 2002, na época que estudou Artes com habilitação em Música, não se falava sobre autismo. Susan destaca que em sua formação, realizou a disciplina complementar, Arte e Inclusão, que tratou de uma forma genérica sobre as questões das deficiências, mas não sobre o autismo. Courtney, em sua especialização em música teve acesso a estudos da Educação Especial, principalmente voltados para a deficiência visual e auditiva. Courtney destaca que em sua formação em Psicopedagogia “estudou um pouco mais

sobre o autismo”, porém nada relacionado com práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem de música para alunos autistas. O professor Solielson, da mesma forma que os demais professores, teve acesso a estudos sobre as deficiências, mas não se recorda de ter estudado sobre o autismo. O professor João, que no momento da entrevista estava no quinto semestre de Licenciatura em Música, relata que, até então, não teve acesso a estudos sobre a educação especial:

João: Mas nos conteúdos não foi falado muito, não. Sobre isso ainda. Talvez mais pra frente, né? Em outras matérias vai aparecer.

Esses relatos confirmam o que Schambeck (2016) diz a respeito dos cursos formadores de educadores. De modo geral, a responsabilidade da inclusão não foi totalmente assimilada e estruturada pelas instituições de ensino, especialmente os cursos de formação de professores de música. Com base nos depoimentos dos professores, podemos afirmar que a necessidade de desenvolver métodos e alternativas de ensino para incluir alunos com autismo nas atividades musicais é um desafio recorrente e não resolvido. Isto é, a formação acadêmica ainda não conseguiu dar conta para o desenvolvimento de um ensino aprofundado, de qualidade e eficaz, que ampare os professores para o acolhimento da diversidade humana e uma efetiva educação inclusiva.

Salientamos a fala da professora Courtney que diz: “hoje em dia a gente sabe que a coisa aumentou muito, então... Mas acho que falta uma formação, principalmente para os professores de escola de música”. Realmente, de acordo com o Ministério da Educação (2024), no Brasil, o número de crianças e adolescentes autistas em todo o sistema escolar aumentou para 630 mil alunos, sendo aproximadamente 200 mil no ensino regular. Verificamos que esse aumento também ocorreu nas instituições de ensino não formais das escolas de música, visto que dos professores participantes da pesquisa, apenas dois não estavam dando aula para alunos autistas no momento da entrevista, embora já tenham feito recentemente.

A professora Courtney sente a necessidade de uma formação específica para professores que atuam no contexto da educação não formal das escolas de música. O ensino de música nessas escolas difere do ensino formal das escolas regulares. As aulas são realizadas individualmente ou em pequenos grupos e demandam uma atenção diferenciada às especificidades dos alunos, aos procedimentos de ensino e ao desenvolvimento da aprendizagem musical desses alunos.

Entendemos que é essencial que instituições e programas de formação de professores ofereçam cursos específicos para o ensino e desenvolvimento das habilidades musicais de

pessoas autistas no contexto da educação não formal. Pensamos ser de carácter de urgência, pois essa demanda tende a crescer ainda mais dado, principalmente, pelo expressivo aumento dos diagnósticos (OPAS, 2023).

Não se faz harmonia com uma notinha só. É preciso adicionar outras notas que a complementam, contudo, questionamos: esses professores de música estão abertos a conhecer e estudar para o ensino de alunos autistas? Os professores buscam conhecimento para educação inclusiva de alunos autistas? É sobre essa formação complementar que falaremos na subcategoria a seguir.

5.3.2 Formação complementar

Analisando os depoimentos dos professores entrevistados, compreendemos que existe a necessidade de uma especialização em educação musical que complemente a formação acadêmica dos professores de música, e cursos de musicalização infantil que deem conta do ensino para uma educação inclusiva de crianças e adolescentes autistas. Desta forma, como referido por Louro (2015), possam ampliar o conhecimento para além do ensino teórico musical.

Também constatamos que é verdadeira a afirmação de Louro (2015) quando diz que raramente os cursos de licenciatura em música dão conta do ensino para pessoas em condições diferenciadas de aprendizagem. Assim sendo, os professores necessitam buscar cursos de qualificação complementares que apoiem práticas pedagógicas, como cursos de musicalização infantil com foco na educação inclusiva e musicoterapia. Com é o caso da professora Susan, que apesar de ter uma experiência positiva em sua graduação, precisou realizar cursos de musicalização e musicoterapia:

Susan: Sou formada em licenciatura em música e já fiz alguns cursos livres, né? Mais direcionados à musicalização e canto. E agora tô fazendo uma pós-graduação em musicoterapia [...]. Eu fiz alguns de musicalização que tinham um viés mais inclusivo e aí também mostrava como a gente podia adaptar algumas atividades ou coisas assim. Durante a universidade eu tive acesso sempre a conteúdos que eram mais... mais geral, digamos assim, não era especificamente sobre autistas ou TEA, eu tinha acesso a conteúdo sobre deficiência em geral. [...] foi bem boa, a professora trabalha com inclusão, então ela foi muito acessível para explicar e tudo mais, [...] E eu fiz uma optativa que era de arte e inclusão. E aí a gente fez um apanhado também geral das deficiências, mas não especificamente de autismo.

A professora Courtney também realizou especialização em musicoterapia e entende que o conhecimento em musicoterapia, mesmo não sendo da área da educação musical, não é “muito

compartilhado entre os professores” e lamenta que os professores tenham que estar “correndo” atrás de conhecimentos não específicos:

Courtney: O que tem é musicoterapia e aí é um conhecimento à parte que não é muito compartilhado entre os professores. É algo mais específico pra terapeutas. Os professores, a gente ainda tem que tá correndo muito atrás de coisa que não é específica pra gente.

Por outro lado, Courtney, no trecho a seguir, entende que outras formações como de Atendente Terapêutico, ABA ou Denver, as quais realizou, podem auxiliar os professores para a melhoria da qualidade e eficiência da educação musical de autistas:

Courtney: Eu fui atrás de uma formação e acabei juntando com a aula de música, mas não tem nada específico de autismo pra música [...] não tem algo, assim, que ajude a gente com estratégias mesmo, assim. Até Denver, ABA, muitos professores de música, até professores de escola regular não tem conhecimento nenhum sobre. E algumas coisas disso já ajudam muito na aula de música, então falta juntar um pouquinho, sabe?

O professor João falou da importância das oficinas de musicalização infantil com educadores, doutores em neurociência infantil, e músicos compositores profissionais que lhe proporcionaram acesso a um material didático-pedagógico específico para trabalhar com musicalização de autistas, e por conseguinte proporcionaram a ampliação de suas práticas pedagógicas. Destacamos do seu depoimento o trecho a seguir:

João: Eu fiz com [nome próprio] que, na verdade, foi a primeira oficina que eu fiz dela, [nome do curso], que era o nome, né? Que era pra trabalhar com bebês. Mas ela trouxe um conteúdo bem robusto pra trabalhar com autistas, né? E com atividades. Então, tipo, ela acabou me abrindo um leque, assim, abrindo bastante a mente, né? Sobre aquilo. [...] Eu já fiz vários cursos [...] Lá em Porto Alegre ou aqui em Caxias também, que daí a gente pegou professores, né? Por que teve vezes que a gente pegou professores que eram o quê? Musicistas, compositores musicais, né? que criaram atividades muito legais e tal. Claro que tem também um conhecimento de estudo musical, faculdade de música, mas a gente pegou às vezes doutores em neurociência infantil, professoras, professores que já estudaram, que tem doutorado em neurociência infantil ou em musicoterapia. que são referências e aí que eles passavam esse conteúdo pra nós, como trabalhar.

Observamos, através da fala do professor João, que foi necessário se deslocar para outra cidade em busca de conhecimento. Da mesma forma o professor e proprietário de escola de música, Solielson, esteve em outras cidades e estados para adicionar estudos e conhecimento à sua formação acadêmica:

Solielson: Daí eu fiz vários cursos em São Paulo de musicalização infantil. São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Curitiba, e daí algum que outro curso também citava algumas algumas... não específico um curso inteiro, mas atividades para trabalhar com crianças, entendeu? Com autismo. E teve um curso que eu promovi daí, porque eu comecei a fazer, e daí eu comecei a promover os cursos, trazer os professores daqui para Caxias e trazer os professores para Porto Alegre. E teve uma professora chamada Viviane Louro, que era especialista nisso, não só sobre o autismo, mas todas as questões relacionadas a Crianças Especiais [...]. Foi em 2012.

A professora Annabelle, que possui graduação em Educação Artística com habilitação em Música, Pós em Educação musical e Pós em Gestão Educacional e que também é proprietária de escola de música, criou um canal no *Youtube* para oferecer cursos de musicalização. Mesmo assim, e por necessidade, começou a “buscar sozinha” estudos sobre o autismo, e fez referência ao método ABA:

Annabelle: E eu tenho um canal no YouTube de musicalização, não sei se tu já viu até. E na época, meu canal é um curso de musicalização, né? Pra ensinar professores a dar musicalização, professoras, pedagogas, trabalhando conosco em sala de aula. E na época[...] a gente tinha que oferecer um bônus de autismo[...]E eu já tinha trabalhado com algumas crianças aqui e ali, mas assim, com conhecimento do que a gente vai fazendo, que a gente vai buscando sozinha. E ali nessa época que eu mantive o canal mais ativo, eu acabei estudando um pouco mais sobre. Por quê? Pela necessidade, né? Então a gente gravou um curso pra dentro do canal lá falando especificamente sobre o autismo. [...] Não, foi só coisa que eu fui atrás mesmo e comecei a conhecer o método ABA, né?

Assim como a professora Annabelle buscou conhecimento de forma solitária, há também aqueles professores que sem formação acadêmica específica de música, sentindo necessidade, buscam por conta própria o conhecimento sobre o autismo, para a educação musical de seus alunos autistas. É o caso da professora Patrícia e do professor João, conforme relatos apresentados a seguir:

Patrícia: Sobre autismo, tudo que eu aprendi foi através de pesquisa que eu mesma fui realizando, né. Então, a partir do momento em que houve a demanda de crianças autistas, eu comecei a buscar informações de como trabalhar com elas.

João: E eu tinha uma curiosidade muito grande, assim, nossa, eu quero saber sobre isso, né? Pra poder ajudar essas crianças e tudo mais. E eu percebia também que quase ninguém sabia, né? E eu pensei assim, bah, não sou só eu, né? Tipo, tem muita gente que não entende nada[...] E é uma coisa que eu vou continuar estudando, pesquisando.

Notamos que Patrícia e João estão em consonância com Skliar (2015) quando este se refere a estar disponível, estar aberto à existência dos outros, antes mesmo de estar preparado para situações incomuns da educação. O autor enfatiza a ideia de disponibilidade e de responsabilidade, que são ideias claramente éticas: “estou disponível para receber quem quer

que seja, a qualquer um, a todos, a cada um. Qual é, então, o problema? Por que, como docentes, não é possível sermos responsáveis, estarmos disponíveis para uma pessoa?” (Skliar, 2015, p.22). Skliar salienta que não se consegue precisar o significado de estar preparado, e que teríamos que falar então de estar predispostos, independentemente das características físicas, culturais e sociais dessa pessoa. Essa ideia aparece nas atitudes de João e Patrícia quando se dispõem a buscar informações para trabalhar com seus alunos.

Com isso, destacamos a questão da demanda, isto é, o aumento de alunos autistas nos espaços escolares, anteriormente citada pela professora Courtney e mencionada aqui também pela professora Patrícia. Será necessário que mais educadores assumam a responsabilidade da educação inclusiva e estejam dispostos a incluir essas diferenças.

Com vista a esses depoimentos, e em resposta a questão que encerra a subcategoria anterior, podemos afirmar que, de modo geral, os professores entrevistados, com ou sem formação acadêmica na área da educação musical, buscaram aperfeiçoar, ampliar e atualizar suas práticas pedagógicas considerando a educação inclusiva, especialmente o ensino e aprendizagem do aluno autista. Isto é, estão abertos para o acolhimento e ensino destes alunos. Deste modo, vemos um movimento para a qualificação e equidade da educação musical, ou seja, uma construção harmônica funcional e agradável a todos os públicos.

A harmonia é a base na qual se apoia a melodia, que a abraça e contribui para o resultado sonoro final. É sobre essa melodia, categoria a seguir apresentada, que trataremos na próxima subseção, bem como, das subcategorias emergentes: métodos de ensino, planejamento de aula e estratégias de ensino.

5.4 MELODIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A melodia, ao contrário da harmonia, é o conjunto de notas alinhadas lado a lado e sucessivamente executadas (Siqueira, 2021). Assim são também as práticas pedagógicas, cuidadosamente planejadas e estrategicamente alinhadas que, abraçadas pelas formações acadêmicas e complementares, criam uma sinfonia que pode possibilitar o desenvolvimento de habilidades e a aprendizagem. O educador, então, como compositor dessa melodia, isto é, das práticas pedagógicas, precisa alinhar seus métodos de ensino, seu planejamento de aula e suas estratégias de modo a atender às necessidades individuais de cada aluno e contemplar o espaço coletivo de sua turma. Desta maneira, apresentamos as subcategorias de análise em sequência: métodos de ensino, planejamento de aula e estratégias de ensino.

5.4.1 Métodos de ensino

É necessário recordar que a educação musical é o ensino e aprendizagem de música, e que apresenta objetivos diversos levando em conta a individualidade do aluno e dos seus próprios objetivos (Oliveira; Parizzi, 2022). Para tanto, a educação musical se utiliza de diversos métodos de ensino, dentre os quais, para elucidação, apresentamos os que, conforme Mateiro e Ilari (2012) fundamentaram e inspiraram métodos pedagógicos mais recentes:

- Émile Jaques-Dalcroze: método de euritmia, que integra movimento corporal e música.
- Zoltán Kodály: método com enfoque no canto e na aprendizagem musical através de canções folclóricas.
- Edgar Willems: método que enfatiza a percepção auditiva e a educação musical desde a infância.
- Carl Orff: método Orff-Schulwerk, que utiliza instrumentos de percussão e improvisação.
- Maurice Martenot: método de ensino e aprendizagem através da expressão corporal e do uso de instrumentos eletrônicos.
- Shinichi Suzuki: método Suzuki, que defende a ideia de que todas as crianças podem aprender música de forma semelhante à aprendizagem da língua materna.
- Gertrud Meyer-Denkman: método com foco na educação musical para o desenvolvimento pessoal e social.
- John Paynter: método de ensino integrativo, criativo e experimental.
- Raymond Murray Schafer: método de ensino através do conceito de paisagens sonoras e a ecologia acústica
- Jos Wuytack: contribuiu para a disseminação do método Orff na Europa e na América Latina.

Há muitas abordagens dentro do ensino musical, cada uma com variados métodos pedagógicos e estes são só alguns deles. Mateiro e Ilari (2012) argumentam que esses são os principais métodos musicais que influenciaram e seguem em uso no Brasil e no mundo. São pedagogias que oferecem uma visão rica e diversificada no ensino de música de passível contextualização sociocultural. Esses métodos pedagógicos fazem parte da grade curricular da educação musical das principais instituições de formação docente no Brasil e fora dele. De acordo com as autoras, “há um imenso valor histórico, sociológico, educacional, filosófico e

psicológico nas ideias desses clássicos com projeção internacional” (Mateiro; Ilari, 2012, p.19). As autoras chamam a atenção para a conceituação de método como “uma fórmula ou receita”, que necessita apenas de um “aplicador” e optam por usar o termo pedagogia ao se referirem às ideias que compõem esses métodos.

Segundo Louro (2021, p.70), em relação aos métodos pedagógicos de ensino de música, “cada autor elaborou atividades e jogos diferentes, mas todos, de uma forma ou outra, desenvolveram propostas lúdicas para o desenvolvimento cognitivo, psicológico e motor envolvidos na educação musical [...]”.

Em contrapartida, o mais próximo que temos de métodos para musicalização de pessoas autistas levando em consideração as especificidades do autismo, é o Método *Nordoff-Robbins*, que utiliza a improvisação musical para ajudar no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças autistas. Ou seja, uma abordagem musicoterapêutica (Freire *et al*, 2022). Acreditamos que esse método pode contribuir, de alguma forma, para estratégias de ensino de música para crianças autistas, no contexto da educação musical. Contudo, Louro (2021a, p.73) ressalta que “todas as metodologias musicais podem e devem ser utilizadas com pessoas autistas”. De acordo com a autora, não existe uma metodologia de ensino musical específico para autistas. É preciso adequar a forma de aplicação e utilizar estratégias pedagógicas diferenciadas, materiais e comunicação apropriada (Louro, 2021a).

A partir dos pressupostos teóricos acima, analisamos como os professores estão realizando as aulas e que adaptação de métodos está sendo utilizados. Trazemos primeiramente a fala da professora Susan que reconheceu usar, inicialmente, da “tentativa e erro”:

Susan: No começo era muito tentativa e erro, né? A gente não sabe muito bem como fazer, o que fazer, e a gente vai meio que testando e buscando, assim, no que a gente consegue. Mas é difícil tu achar um material que te diga, ó, tenta isso e se isso não der certo, tu tenta isso. Não. Tu vai ver várias coisas que falam ou sobre a deficiência, ou sobre algumas atividades, e aí tu diz, ah, se essa atividade daqui a pouco funciona assim, vou tentar fazer isso com essa aqui. E assim tu vai indo, né? [...] E eu tento assim, na medida do possível, sempre fazer a mesma aula que eu faria pra uma criança sem deficiência. Desde que eles consigam, né? Cada um vai ter a sua questão, sua dificuldade, enfim.

Não sabendo muito bem como trabalhar a musicalização para alunos autistas, a professora Susan busca realizar as atividades da mesma forma que trabalha com outras crianças neurotípicas. Como não encontrou material pedagógico específico, testa o que melhor funciona. Susan, atentando para as dificuldades do aluno, vai testando atividades, levando em consideração, também, as especificidades do autismo. De igual modo, o professor Marcos

utiliza a mesma abordagem metodológica de ensino, adaptando aplicação de acordo com as especificidades do autismo:

Marcos: Então, na verdade, eu fiz a mesma abordagem como eu faço com todo mundo, né? Se, por exemplo, se eu percebesse, né? Que o nível de autismo dele fosse, ah, o barulho alto assusta. Eu ia tocar mais baixo, a minha adaptação era tocar a bateria mais baixo. [...] Mas não tive que fazer adaptação nenhuma, que nem eu te disse. Eu vi que ele era diferente e aí eu vou tentar interagir com aquela pessoa da forma mais respeitosa possível, né?

Embora não sinta a necessidade de fazer adaptações de ambiente e instrumentos, o professor Marcos fala do modo de utilização do instrumento musical levando em conta a sensibilidade do aluno autista. Por meio da fala de Marcos entendemos que professores de música precisam ter atenção, cuidado e respeito às especificidades do aluno autista. Quando ocorrem diferenças de comportamento, os professores devem procurar adaptar o uso dos instrumentos de modo a respeitar a pessoa autista. Sendo assim, o foco da adaptação ou adequação é no modo de utilização e não necessariamente no instrumento musical.

O professor Solielson no trabalho de musicalização em grupo, não sabendo como agir, trabalha de maneira genérica com seu grupo de alunos, sem adaptação e olhar específico para a criança autista. Atribuindo ao fato a falta de um trabalho específico de ensino de música para autistas, o professor argumenta:

Solielson: É mais ou menos como eu te falei, como a gente não tem um olhar específico pra eles, muitas vezes a gente não é que trata eles igual, mas não se tem, eu não tenho um trabalho muito específico com eles, então a dificuldade é muitas vezes quando surge uma criança muito diferente, não saber como agir. [...] Então não tem muita ação, assim, diferente, e nem adaptação [...] a gente não procura ainda alguma coisa mais específica.

Observamos que tanto Susan, quanto Solielson, disseram não saber bem o que fazer. Porém cada um deles agiu de maneira diferente diante das circunstâncias. Enquanto Susan vai buscando, procurando e testando materiais, o professor Solielson, não.

Por outro lado, o professor João prepara a sua aula de modo “especial”, agregando metodologias de ensino que aprendeu nos cursos de musicalização para autistas. João alega que, normalmente, a aula que funciona para um aluno autista funciona para outro:

João: E aí pro autista não, tu vai ter que preparar uma aula especial só pra ele. Mas normalmente as atividades que dão certo pra um autista, dão certo pra outro também. Normalmente. Às vezes acontece, mas assim também acontece com as crianças normais também. Às vezes tu faz uma atividade com uma turma e, nossa, pega fogo a aula, né? Eles saem saltitando. E aí tu usa a mesma atividade quando tu chega todo empolgado e não dá certo. Não dá certo, né? Então acontece dos dois lados. [...] É,

principalmente por causa das oficinas, assim, né? E depois aí eu vou colocando em prática e vou vendo o resultado, né?

Sublinhamos aqui a importância das oficinas, que mesmo de forma “artesanal” propiciam aos professores de música vivências musicais, atividades e práticas que contemplam a diversidade humana e qualificam a educação musical inclusiva. Compreendemos que estas oficinas trazem enriquecimento pedagógico e segurança aos professores. Entendemos, pela fala do professor João, que suas práticas pedagógicas são apoiadas pela harmonia conjunta da formação inicial com estas complementares, que auxiliam a entender as concepções de metodologia e práticas de ensino musical inclusiva.

Olhando para as elocuições desses professores, podemos afirmar que, de um modo geral, mesmo não sabendo muito bem como proceder com a musicalização para autistas, os professores estão buscando adaptar os métodos tradicionais de ensino musical, para o acolhimento e ensino de alunos autistas. Embora não tenha ficado muito claro ao longo das entrevistas como os professores lidam com o uso e adaptações desses métodos, percebemos que há uma certa preocupação e cuidado quanto a essas questões de ajuste e escolha do melhor método que respeite as condições de aprendizagem. Outrossim, os professores se aproximam das ilações de Louro (2021a) no que se refere à metodologia de ensino, pois procuram formas de aplicação de métodos pedagógicos diferenciados, no intuito de as tornar apropriadas para a educação musical de autistas.

Compreendo que a decisão de escolha por um só método de ensino não é adequada, e quiçá, impossível, pois cada um deles contém propostas e objetivos diferentes. Cada método acolhe um determinado público, e em vista disso, objetivos de ensino e aprendizagem específicos. Assim como, a multipluralidade de alunos e seus objetivos de aprendizagem individuais. Deste modo, o professor necessita escolher dentre tantos, o método que irá atender cada uma dessas pluralidades.

É possível que para cada conteúdo possa se escolher um método de ensino, pois cada um deles configuram propostas diferenciadas de desenvolver a prática musical. Como por exemplo, o método de flauta doce, que tem por finalidade ensinar a prática do instrumento, ou métodos de teoria musical, que contém conteúdos relacionados às escritas e leitura de partitura musical. Mateiro e Ilari (2012, p.18) argumentam que:

Tais métodos, portanto, diferenciam-se entre si: alguns são mais prescritivos, com materiais didáticos bastante fechados; outros menos, fornecendo sugestões ou relatos de atividades mais abertas e flexíveis; alguns discutem, em textos teóricos, os fundamentos filosóficos ou mesmo psicológicos de suas propostas (como Willems,

1963 [1956]), enquanto outros são divulgados em grande parte através de cadernos de atividades ou, ainda, de relatos de experiências (como no caso de Paynter e Schafer). No entanto, todos esses métodos configuram propostas de como desenvolver uma prática de educação musical, estruturando-se sobre princípios, finalidades e orientações gerais explicitados em maior ou menor grau. [...] Cada um desses músicos-pedagogos, no seu contexto histórico e social específico, tem ajudado a renovar o ensino de música, a questionar os modelos tradicionais e “conservatórios”, procurando ampliar o alcance da educação musical ao defender a ideia de que a música pode ser ensinada a todos, e não apenas àqueles supostamente dotados de um “dom” inato.

A educação musical, voltada para o aluno autista, configura uma educação musical inclusiva e por tanto deve buscar o manejo didático que atenda às necessidades e modo de aprendizagem, sem prejuízos (Oliveira; Parizzi, 2022). Para além da escolha e adaptação dos variados métodos de ensino de música para o aluno autista, os educadores devem conceber um planejamento de aula que dê conta da individualidade de cada aluno e do contexto histórico e social. É sobre a análise desses planejamentos que constitui a próxima subcategoria.

5.4.2 Planejamento de aula

O termo planejamento se refere ao ato de organizar uma tarefa com a utilização de métodos apropriados (Michaelis, 2024). Tal concepção pode parecer distanciada diante das dinâmicas de uma sala de aula, principalmente da educação inclusiva, pois prefigura algo determinado, engessado, sem opção de mudanças. Mas não precisa ser assim, nem deve ser. Conforme Lélis (2011), o planejamento é o conjunto de tarefas e ações racionalmente constituídas que buscam antecipar resultados esperados para que objetivos e metas sejam alcançados. E não há dúvidas de que desvios ocorrerão a partir dos planos, pois não são criados para atar a criatividade, antes, são flexíveis (Lélis, 2011).

De acordo com Mateiro e Souza (2014, p. 98), de um modo geral “o educador musical deve poder adaptar seu plano de ensino, improvisando ou lançando mão de recursos não previstos, mas oportunos, para um melhor aproveitamento e aprendizagem dos alunos”. Um planejamento pedagógico na perspectiva inclusiva considera a diversidade, organicidade e especificidades dos alunos. Também, permite identificar as potencialidades e os desafios da realidade e, a partir delas, constrói estratégias para alcançar os objetivos pedagógicos determinados.

Para o planejamento pedagógico na educação musical de crianças autistas, Oliveira e Parizzi (2022), desenvolveram cinco etapas de organização e aprimoramento do processo de ensino e da aprendizagem musical, que auxiliam no planejamento docente. São elas: 1.

Avaliação do aluno, etapa que se conhece as características do aluno, suas potencialidades, dificuldades etc.; 2. Pré-requisitos, etapa que se verificam as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem; 3. Rotinas e regras, etapa que oferece previsibilidade e segurança para criança autista; 4. Potencialidade e dificuldades, etapa que define as estratégias para o desenvolvimento musical; 5. Adaptação, etapa que promove o sucesso do ensino e desenvolvimento da aprendizagem, por meio de mudanças adaptativas atitudinais, físicas ou curriculares. Ao final, o professor deve retomar a avaliação, no intuito de verificar como andou o desenvolvimento do aluno para possível ajustamento do planejamento.

Posto isso, analisaremos como os professores das escolas de música organizam, pensam suas práticas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem de música para crianças e adolescentes autistas. Para este momento trazemos inicialmente a fala do professor João:

João: É bem difícil tu preparar uma aula pra autista. Chega lá, tu faz diferente. Tu vai acabar, tu vai ter que acabar usando mais a tua experiência do que a preparação que tu fez. Porque tem uma atividade que tu prepara pra trabalhar com os autistas, tu chega lá, não dá certo. E aí, tu tem que falar, tu tem que modificar, nunca sai igual do que tu planeja. Tem que modificar, tu tem que fazer diferente.

Percebemos que pode ser difícil planejar e executar uma aula de música para alunos autistas. Vemos que a experiência pode auxiliar o educador na mudança do planejamento de aula, em atividades preparadas, que por alguma razão, não deram certo. Planejar é pensar, e o pensar está no mundo das ideias, ou seja, é abstrato. Quando se pensa em uma atividade precisamos levar em consideração outras possibilidades para que, de uma forma ou outra, possamos atender os objetivos de aula, pois pode ser que, chegando lá na sala de aula, não se concretize da forma que idealizamos, planejamos. O professor João parece sentir dificuldade com a questão do planejamento, da mesma forma, a professora Annabelle:

Annabelle: E eu tinha bolado de ouvir música, eu tinha bolado de fazer, sei lá, uma outra coisa no tapetinho, de tocar um tambor, morreu tudo, não dá pra fazer nada, porque ficou focado no teclado. Eu sempre planejo as minhas aulas ainda mais de musicalização. A gente tem que planejar porque senão não dá certo, né? Mas já aconteceu de mudar completamente o planejamento porque a criança vinha... do jeito que ela chegava, é aquele jeito que a gente vai tentar abordar com ela, né? É porque eu entendo, assim, que o meu planejamento pouco importa, sabe? Ah, eu quero trabalhar ritmo. Tá, mas a criança não tá nem aí pro ritmo. Ela tá aí pro...pro... sei lá, pra melodia, né? Botando uma coisa bem aleatória. Ah, eu queria caminhar hoje com ela rápido, caminhar lento. Eu queria fazer ela tocar no tambor, eu queria fazer ela identificar um pontinho, um tracinho, som curto, som longo. oh! Não importa muito, porque a gente tem que ir no que ela tá focada, né?

Correndo o risco de sermos repetitivos, questionamos, será que as dificuldades enfrentadas por João e Annabelle não são por conta de entraves na comunicação das atividades?

Tendo em vista o modo como a pessoa autista percebe o som e o desenvolvimento da Teoria da Mente, já abordados neste trabalho?

Para Orrú (2012), fica claro nos pressupostos de Vygotsky que a apropriação do conhecimento é mediada em sua relação com o educador, por meio da linguagem, cerne de tudo o que é social, na interação e no diálogo. Como já visto, a falha na comunicação pode levar essas crianças a atitudes de isolamento. Quem sabe, no caso narrado pela professora Annabelle, a criança ficou focada no piano por não compreender a linguagem e as intenções da professora? Mesmo assim, observamos que os professores João e Annabelle procuram construir um planejamento e manejá-lo conforme a necessidade.

Assinalamos a fala da professora Annabelle, que entende que “o planejamento pouco importa”. Será mesmo? Para Mateiro e Ilari (2012, p.14) “é indispensável articular o que e como para ensinar efetivamente”. O educador que realiza o planejamento articulando o conteúdo ao melhor método de ensino, melhor atende o processo de ensino e aprendizagem de música. As autoras salientam ainda que educadores devem sempre refletir o próprio processo de ensino e aprendizagem, tomando decisões quanto ao melhor método e modo de ensinar, a partir da realidade concreta, que permitam atingir os objetivos propostos. E isso tudo requer planejamento (Mateiro; Ilari, 2012).

Segundo Mateiro e Souza (2014, p. 98), ao educador:

Não lhe bastaria conhecer diversos métodos de ensino de música, materiais e repertório de canções e atividades para diferentes faixas etárias, saber cantar e tocar um instrumento, saber improvisar e compor música para suas aulas e elaborar planos e ensino. Em situação de aula, em tempo real, ele deve ser capaz de dirigir as ações em interação com os alunos e com o ambiente de ensino, considerando as circunstâncias do momento, as condições e as respostas apresentadas pelos alunos de cada turma.

Considerar as circunstâncias do momento é considerar os interesses individuais e a realidade dessas crianças autistas para o planejamento das aulas e atividades. Observamos, pela fala da professora Patrícia, a consciência disso:

Patrícia: Então, assim, não foi constante, ah, sempre planejei ou nunca planejei. Então, em alguns momentos eu tinha um plano, mas eu sempre fui de sentir muito o que ele tinha para aquele dia. Então, ah, naquele momento ele tava curtindo mais determinado desenho animado, então ia mais naquela vibe dele, por ali pegava o gancho pra envolver ele numa atividade.

A partir do interesse do aluno, os professores podem planejar atividades que utilizem materiais concretos e lúdicos como massa de modelar, livros de história, cartazes com fotos,

brinquedos, entre tantos, que irão captar a atenção da criança, facilitar a comunicação e permitir a interação social, além disso, o aprendizado (Louro, 2021). Adiante, falaremos mais sobre essa questão que configura estratégias de ensino.

A professora Courtney, assim como Patrícia, também leva em consideração o interesse dos seus alunos para o planejamento de suas aulas. Enfatiza que esse plano é bem esmiuçado, bem pensado para atender a criança autista.

Courtney: eu tenho que pesquisar muito, perguntar para a família, perguntar para os terapeutas, pensar o que vai funcionar com aquela criança, qual o interesse dele, o que ele gosta mais, o que eu posso fazer. Então o planejamento é bem mais esmiuçado do que uma criança neurotípica né, todos eles têm um planejamento, mas é uma coisa bem pensada. [...] Então, tem que ver, tem que conversar muito com os pais e manejar a aula da melhor forma possível, né? tem que ter todas essas estratégias que a gente tem que usar [...] Então pra cada um é assim, bem... bem planejado e bem pensado junto com os terapeutas deles.

Para tanto, Courtney busca acesso à família e aos terapeutas de cada criança como estratégia para desenvolver seu planejamento e com isso lograr um bom funcionamento das aulas. A professora Susan usa da mesma estratégia:

Susan: [...] ela me passou o contato de outros terapeutas, de outras atividades que ele faz, porque ele faz muitas atividades, porque ela entende que isso é importante. [...] E tem sido muito bom, assim, ter esse acesso com esses outros profissionais.

Oliveira e Parizzi (2022) corroboram com a proposição de um diálogo com outros profissionais que atendem a criança autista, como os ATs. Para os autores, “pode ser necessário buscar a colaboração de um profissional especializado que ajude na criação de um plano educativo específico” (Oliveira; Parizzi, 2022, p.137). Gaiato (2018a) corrobora com o entendimento de que o AT pode propiciar apoio aos professores, trabalhando em conjunto para garantir e potencializar o aprendizado da criança autista.

A professora Courtney se diferencia dos demais professores por realizar uma estratégia de planejamento de aula diferenciada que incorpora à metodologia de ensino de música, o método ABA e a abordagem Denver com a finalidade de “melhorar o funcionamento da aula”:

Courtney: Eu usei algumas estratégias do Denver e do ABA, que eu já usava atendendo essas crianças a domicílio, nas aulas. Então, eu inseri isso nas aulas para melhorar o funcionamento da aula.

Outra questão que surgiu das entrevistas com os professores foi que o acesso ao diagnóstico pode facilitar o planejamento. Segundo as professoras Annabelle e Courtney, as

situações em que os pais avisam sobre o autismo permite aos professores calcularem a rota pedagógica e evitar desconfortos tanto para o aluno, quanto para o próprio professor, conforme declarado nos trechos a seguir:

Annabelle: Quando a gente tem um diagnóstico, a gente já sabe que precisa ter um pouco mais de paciência, não dá pra forçar aquele aluno, não dá, tem que ter então, esse primeiro diagnóstico eu acho que é o mais difícil pra mim, porque é outra abordagem, tem que ter um outro olhar[...]a criança não fala, ela não vai te dizer. Então, é tudo a nossa interpretação da criança e o que o pai e mãe trazem, mas às vezes eles não trazem né. Então, a gente também fica meio amarrado nesse sentido. Então, diretamente dando aula, eu acho que é isso, entender esse aluno, pra daí tentar aplicar.

Courtney: O que não veio com um diagnóstico foi o único que não me falaram nada, simplesmente me entregaram e como se não tivesse nada, e aí a primeira aula experimental foi meio ruim.

Através dos depoimentos dos professores entrevistados verificamos que aqueles que não possuíam informação a respeito do diagnóstico do aluno, ao perceberem características inerentes ao autismo, buscaram informações com os familiares. Exceto o professor Marcos:

Marcos: Eu me fiz de louco e não quis também ficar perguntando, que eu vi que tinha um bloqueio ali. [...] Eu, que nem eu te disse, eu não, às vezes, nem quero saber muito porque cada ser humano é um universo diferente, né? Então, se vem com um estereótipo já, se alguém já me traz um cartaz daquela pessoa e às vezes não é aquilo que está sendo dito, né? No dia a dia ali, né?

Em seu relato, o professor Marcos notou diferenças em seu aluno, porém não procurou informação porque entendeu que os pais não estavam abertos para essa conversa. Mais tarde, a escola soube do diagnóstico através da avó do menino. No entanto, Marcos não vê a necessidade do diagnóstico para o planejamento das suas aulas.

Pelas locuções do professor, compreendemos que o diagnóstico pode ser interpretado como estereótipo, de ideias preconcebidas, que podem gerar julgamentos com base em generalizações e criar falsas expectativas. Ressaltamos, também, a proximidade de Marcos com o paradigma das diferenças de Skliar (2015) quando usa a expressão “cada ser humano é um universo diferente” onde a diferença está entre os sujeitos, não no interior ou na natureza desse sujeito.

De outra forma, Maluf (2023) pensa que os educadores devem ficar atentos, pois na rotina da sala de aula poderá haver situações perturbadoras, difíceis de lidar. Assim, é fundamental que tenham conhecimento sobre o autismo, bem como busquem conhecer cada aluno autista para se antecipar a essas situações e possam efetuar mudanças necessárias para inclusão do aluno.

Entendemos que uma coisa é certa, com ou sem o diagnóstico, com ou sem acesso aos terapeutas, o educador deve elaborar um planejamento com base na realidade individual de cada aluno, inclusive daquele aluno com características de autismo. Da mesma forma, compreendemos que o acesso ao terapeuta e ao diagnóstico pode auxiliar o professor de música no desenvolvimento do planejamento e estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem e a interação com o aluno. Sobre as estratégias de ensino, dedicamos análise na subcategoria seguinte.

5.4.3 Estratégias de ensino

Salientando o direito legal de todas as pessoas a todos os espaços de educação, sejam eles formais ou não formais, reforçamos aqui a ideia de educação musical inclusiva que abrace toda e qualquer diversidade humana e respeite e valorize todo modo de ser, estar e aprender. Para tanto, é necessário que os educadores conheçam o potencial dos seus alunos e se adequem a elas com adaptações de materiais, estratégias e procedimentos pedagógicos para alcançar cada uma das especificidades dos alunos (Soares, 2020). Ressaltamos que as estratégias de ensino são técnicas facilitadoras da aprendizagem dos alunos e podem se configurar de forma independente do método de ensino que se escolhe para os fins que se deseja alcançar.

Soares (2020) adverte que o educador deve refletir constantemente sobre suas práticas pedagógicas a fim de identificar estratégias que foram assertivas e aquelas que não se logrou êxito. No decorrer dos relatos dos professores de música surgiram estratégias, as quais, apresentamos e descrevemos ao longo desta subcategoria.

Entre as diferentes estratégias de ensino de música apresentadas pelos professores, destacamos o vínculo afetivo com a criança autista e de antemão reconhecemos que pode não ser fácil, sendo um dos principais desafios de qualquer educador. Conforme Maluf (2023, p. 85), “precisamos estabelecer vínculos positivos com o indivíduo autista. É importante obter o maior número de informações a respeito dele [...] assim haverá possibilidades de trabalhar habilidades, dificuldades e interesses”. Maluf (2023), ressalta ainda que é sempre bom lembrar que para entender a pessoa autista, é preciso enxergar o indivíduo, e não o autismo. Localizamos nas falas dos professores Annabelle, João e Patrícia, afirmações que seguem essa lógica:

Annabelle: Eu acho que o primeiro desafio dando aula é entender essa criança. entender, criar empatia com ela, né? Porque a gente sabe que o vínculo é bem importante pra ela poder se soltar.

João: Aí eu pensei assim, cara, vai ter que ser uma etapa. Primeiro ele tem que confiar em mim. Primeiro eu tenho que ser amigo dele, senão não vai dar certo.

Patrícia: Eu acho que é a questão da gente poder se conectar com o ser humano, independente da idade, da condição, mas falando dos autistas, que a gente possa se conectar com ele e sentir o que ele está sentindo. Eu acho que é o maior desafio, mesmo superando qualquer outra base de conhecimento técnico, de conhecimento, enfim, mais modernos ou conhecimento dos antigos, enfim. [...]É uma coisa que flui muito natural quando existe essa conexão entre o professor e o aluno.

A professora Patrícia acredita que o vínculo afetivo com a criança autista é uma estratégia que pode superar qualquer conhecimento técnico, pois o processo de ensino e aprendizagem flui naturalmente quando acontece essa conexão entre professor e aluno.

Outra interessante estratégia é a utilização de *cards* e canções para rotinas e comunicação mencionada por Susan e Courtney. As professoras realizam essa estratégia com o propósito de trazer uma previsibilidade na dinâmica da aula:

Susan: E aí uma coisa que eu tento fazer sempre que eu sei que é uma criança com deficiência é trazer um tipo um mapa visual das atividades. [...] Tem algumas canções que eu faço de rotina que eles já sabem quando começa, quando termina.

Courtney: Os que já sabem ler, eu posso fazer listas. Escrevendo, ó, primeiro a gente vai fazer isso, isso. Depois isso, isso, isso. Depois isso, isso, isso. Com os que não sabem ler, eu posso fazer plaquinhas com desenhos ou desenhar na aula mesmo, ó. Número um, vamos tocar tal instrumento com a música tal. Número dois, vamos depois pegar o instrumento tal. E aí tem que fazer todo um planejamento disso, né? [...] Tem alunos também que funcionam melhor se tu pegar postites e colar nas coisas da sala com os números em ordem, pra eles pegando e organizando o pensamento, mas pra dar uma previsibilidade pra eles não chegarem e ficarem perdidos, né?

Oliveira e Parizzi (2022) compactuam do mesmo entendimento que as professoras Susan e Courtney, e afirmam que, oferecer previsibilidade, como iniciar e terminar as aulas sempre com a mesma canção ou atividade, pode ajudar a minimizar comportamentos perturbadores e a ansiedade do aluno autista.

Maluf (2023, p.85) lembra que “a pessoa com autismo demonstra ter gosto por rotinas, e essa é uma forma de conseguir realizar tarefas do dia a dia e da escola”. Igualmente, Gaiato (2018a) entende que autistas gostam de seguir rotinas e quando algo foge do planejado sentem dificuldades em aceitar, e sugere um quadro de rotinas que possua o passo a passo da aula para ajudar na organização e evitar a ansiedade.

Em compensação, Soares (2020) compreendendo a importância da organização da rotina, recomenda que seja flexível, alterada em alguma circunstância para que o trabalho não fique enrijecido. Contudo, o educador precisa observar o aluno, como ele age diante dessas mudanças na rotina.

Outra estratégia de ensino de uso dos professores Annabelle, Susan e Courtney foi a adaptação da sala para melhor e maior concentração da atenção do aluno autista nas atividades propostas:

Annabelle: Já aconteceu de eu retirar coisas na sala de aula. ali na sala de musicalização que a gente usa, que é muito colorida, tem muito estímulo, então já aconteceu de eu tirar, porque senão ele quer ficar só com aquilo.

Susan: E às vezes a gente prepara uma aula toda mirabolante, que precisa de mil adaptações e a criança vem e consegue fazer, sabe? Então, dependendo da criança, é bom ir para uma sala mais, entre aspas, adulta, né, mais *clean*, digamos assim, que vai ter menos instrumentos, seleciona só os instrumentos que tu quer usar e tu consegue focar mais porque senão eles ficam até perdidos, né.

Courtney: Tem alunos que funcionam melhor em sala que não tem nada de estímulo, que são salas sem cores vibrantes, sem os instrumentos estarem expostos, [...] sem ter aquele monte de estímulo que vai desconcentrar eles e vai hiperestimular eles. [...] Pra cada um deles tem uma adaptação diferente. [...] o outro [nome do aluno], funciona bem numa sala com bastante espaço, porque ele se movimenta muito. O [nome do aluno] já funciona bem em sala com pouco estímulo, porque ele tem TDHA [...] O [nome do aluno] já funciona melhor na sala da banda, porque tem a bateria, também é outra coisa que ele gosta.

Com relação ao ambiente de ensino, Gaiato (2018a, p. 145) afirma que, “um ambiente limpo de estímulos é fundamental para aumentar a atenção das crianças naquilo que estão fazendo”. De acordo com a autora é preciso deixar claro o objetivo central da atividade e eliminar os estímulos secundários e distratores, deixando apenas o essencial para o sucesso da aprendizagem (Gaiato, 2018a).

A utilização de instrumentos alternativos, visuais, sensitivos e intuitivos para promover e facilitar a comunicação, assim como a interação entre professor-aluno, são estratégias utilizadas por Annabelle, Susan e João. Os professores apontam para a preferência da criança autista por objetos circulares e giratórios:

Annabelle: Entrou na sala, pegou o macaquinho e grudou naquele macaquinho e até o fim da aula com o macaquinho. Então, o que que a gente pode fazer com o macaquinho, né? Pra interagir esse macaquinho dentro da aula de música. [...] Ah, o macaquinho vai fazer tal coisa. E a criança vai junto entrando ali, né?

Susan: Então, às vezes, o que eu faço é levar um brinquedo, alguma coisa. Porque também isso ajuda. Eu tenho vários aspectos visuais que eu gosto de usar [...]eu percebia que era mais fácil de atrair as crianças para o teclado se eu botasse algum aspecto visual colorido ou algo assim para eles se interessarem.

João: Objetos circulares, que os autistas eles gostam por ter aquela sensação de infinito, né? [...] E aí depois eu comecei a colocar em prática isso, né? Trabalhar com bambolês, coisas que giram que nem um pião. E aí eu percebi que autistas adoravam mexer no pião e ver ele girar. [...] Então ele se acalmava muito quando a gente trabalhava com objetos giratórios. [...] A esfera Thoros [...] é uma esfera que vira uma

pulseira e tu coloca ela no braço e ela vai girando no teu braço [...] Tu pega um pano bem grande, eles adoram pano.

Conforme Maluf (2023), autistas aprendem com mais facilidade usando a memória visual e que brinquedos e brincadeiras são facilitadores do processo de ensino e aprendizagem. Gaiato (2018a) também defende o uso de estratégias visuais, imagens e figuras, tanto para ganhar a atenção da criança autista, para uma interação social, quanto para organizar a rotina. Para a autora, o uso desses recursos visuais e concretos de interesse da criança auxiliam no processo educativo. Por outro lado, desafia o educador a abandonar seu plano inicial para se engajar naquilo que a criança se propôs a fazer. Desta forma, o educador estará se aproximando e ganhando a confiança dela. Assim, depois de conquistada a atenção e confiança poderá retomar a ideia inicial (Gaiato, 2018a).

As estratégias utilizadas pela professora Annabelle são bons exemplos do que a literatura tem trazido (Maluf, 2023; Gaiato, 2018a). Esta entrevistada relata que quando o seu aluno se atém ao bichinho de pelúcia encontrado na sala de aula, aproveita a atenção dada ao brinquedo para introduzir o ensino e aprendizagem de conteúdos musicais, abandonado num primeiro momento a ideia inicial do planejamento.

Maluf (2023, p.87) salienta que “o brincar expressa a vida”. Toda criança precisa brincar independente de sua condição neurológica, pois brincar contribui para o desenvolvimento e capacidade de aprender e pensar. Maluf (2023, p.90) argumenta que:

Podemos acreditar que brinquedos e brincadeiras contribuem definitivamente no processo de socialização, desenvolvimento no indivíduo com autismo/TEA a possibilidade de se expressar [...] isso faz com que ele participe dos processos de aprendizagem de maneira feliz, divertida e muito prazerosa. [...] O que importa é que todos os brinquedos e as brincadeiras que pais e educadores usam não são tão relevantes quanto a maneira como esse uso realmente contempla a proposta educativa.

Podemos dizer que há uma harmonia dos professores Annabelle, Susan e João com as proposições de Maluf (2023), no que diz respeito ao modo de utilização de brinquedos e atividades lúdicas para proposta educativa, evidenciado nos trechos supracitados.

Os professores Patrícia e Solielson, que são proprietários de escola de música, não realizaram significativas adequações ao darem aula de música para crianças autistas:

Patrícia: A gente não precisou adequar nada. Até porque sempre que as pessoas procuram a gente pra falar sobre aulas de música, a ideia realmente é que a gente ofereça uma aula de música como uma aula de música pra qualquer criança e havendo a necessidade de adequar qualquer espaço, trocar de sala ou a gente precisa mudar o ambiente ou colocar um tapetinho, alguma coisa, a gente sempre vai fazer pra que

qualquer criança, independente da condição dela, a gente possa acolher da melhor forma, né.

Solielson: Não. Porque que nem eu falei no começo eu só faço na turma se é um nível baixinho assim que a criança vai responder assim. Se não, eu tenho que fazer de forma individual, que só teve um caso aqui na minha escola, só teve um [...] Precisa ser um espaço diferente.

Mesmo assim, notamos uma preocupação com o acolhimento, aconchego e bem-estar do aluno autista, especialmente na fala da professora Patrícia. Nas elocuições do professor Solielson, notamos que as aulas acontecem em grupos, e portanto, segundo o professor, acolhe crianças autistas de nível de suporte 1, que consigam interagir de acordo com os pares. Para as demais seria preciso uma aula individual, com um espaço diferente. Caso ocorrido apenas uma vez na escola do professor Solielson.

Conforme Oliveira e Parizzi (2022), é recomendável que o educador musical realize adaptações do ambiente de aprendizagem às condições de aprendizagem da criança autista. Adaptações como: ajustes de iluminação, número de alunos da turma, espaço, local dos assentos e duração da aula, entre outros.

Neste momento final de análise desta subcategoria, é importante trazer algumas reflexões sobre o papel do professor-compositor nesse processo pedagógico junto a crianças e adolescentes autistas. Tendo como premissa que a educação musical, o ensino de música, é para todos, e nesse todos está intrínseca a neurodiversidade humana, pensamos que cabe ao educador acreditar nisso. Como vimos, algumas adequações e estratégias podem colaborar para o desenvolvimento de uma aula-melodia agradável para alunos autistas. Com referência a esse acolhimento, Oliveira e Parizzi (2022, p.147) concluem: “o professor, observando e ouvindo sempre seu aluno, ajustará sua ‘música’ à ‘música’ da criança autista”.

5.5 CONTRAPONTOS: MUSICALIZAÇÃO X MUSICOTERAPIA

O que é contraponto?

Segundo Carvalho (2014, p.11), o termo vem da expressão em latim *punctus contra puntum*, que traduzido para o português é, ponto contra ponto. A expressão se refere a um tipo de notação antiga, um sistema de escrita gráfico da música que desenhava pontos sobrepostos em duas ou mais linhas melódicas, compostas para serem tocadas ou cantadas independentes e simultaneamente.

Desta maneira podemos pensar que a musicalização e musicoterapia são dois pontos distintos, duas linhas melódicas independentes que trabalham simultaneamente e em harmonia.

Uma e outra utilizam os mesmos elementos da música de formas e finalidades diferenciadas. Uma não substitui ou anula a outra. Constituímos espaço para estudo sobre este tema no capítulo três deste trabalho. No entanto, escreveremos algumas linhas a mais sobre esse assunto pois surgiu, espontaneamente, a partir das conversas com os professores entrevistados. Assim, apresentamos as subcategorias emergentes: Musicalização não é terapia e Musicalização e inclusão.

5.5.1 Musicalização não é terapia

Visto que musicalização e musicoterapia possuem abordagens distintas, acreditamos que ambas servem de algum modo para o desenvolvimento integral da pessoa autista. Como outrora dito, a intenção não é desmerecer o trabalho terapêutico que a musicoterapia realiza em pessoas com diversas condições de saúde, como a depressão e a ansiedade, por exemplo. O que aqui foi interpelado pelos professores é que alguns pais procuram as escolas de música no intuito de receber da musicalização os mesmos benefícios da terapia com música, mas musicalização não é terapia.

Quando questionamos os professores sobre suas experiências com a musicalização para alunos autistas, surgiu a questão da musicoterapia, pontuados pelos professores Patrícia, Annabelle e Susan abaixo:

Patrícia: A gente sempre mostra que a gente não trabalha com a questão da terapia, trabalha sempre com a musicalização para aquele indivíduo. Então, a aula de musicalização específica para a forma como aquela pessoa se desenvolve melhor.

Annabelle: Porque não realmente, ó, não, a gente não oferece esse tipo de atendimento. Então a gente acaba bloqueando antes, então esse aluno acaba não vindo, tá. Mas aconteceu um ou dois nesses dez anos, já que eu tenho escola aqui, onze, vai fazer, que chegaram a vir com o diagnóstico já preciso e acabaram vindo e fazendo aula com a gente né.

Susan: E sobre a confusão que às vezes acontece, isso acontece não só com os pais, acontece com os lugares que a gente trabalha. Os lugares que a gente trabalha não sabem a diferença de musicalização e musicoterapia. [...] Aí eu não atendo às expectativas dos pais e eu não sei por quê. Porque tem alguém fazendo essa comunicação errado. Fiquei indignada. [...] Não é necessariamente música, são sons, né? Na musicoterapia. E que vai trabalhar outras coisas. [...] E aí eles querem contratar um musicoterapeuta pra ensinar o aluno a tocar um instrumento. Não necessariamente um musicoterapeuta sabe tocar um instrumento, né?

A professora Patrícia, quando necessário, explica aos pais a diferença, salientando que ela não trabalha com a questão da terapia, mas trabalha com a musicalização levando em

consideração as especificidades do aluno autista. Annabelle, na qualidade de professora e proprietária da escola, quando contatada pelos pais que desejam terapia para os filhos autistas, explica que a escola de música oferece musicalização e, de antemão, recusa a inscrição. Mesmo assim, houve casos em que os pais optaram pela musicalização. Susan salienta que a equivocação não acontece somente com os pais e relata casos em que as próprias escolas de música não fazem essa diferenciação. De acordo com a professora, uma escola oferecia serviço de musicoterapia aos pais, e outra contratava musicoterapeutas para o trabalho de musicalização com crianças autistas.

Não se sabe bem ao certo o porquê desses equívocos. Pela análise das elocuições supracitadas, parece haver uma dificuldade de percepção quanto à modalidade de abordagem de cada uma dessas possibilidades por parte dos familiares dos alunos. Louro (2021a) afirma que os professores de música devem saber fazer essa diferenciação entre terapia e educação, uma vez que são dois processos diferentes. Acreditamos que com essa questão bem entendida e resolvida, os professores poderão auxiliar os pais e as escolas com esses equívocos.

Consideramos que a Lei nº 14.842 de 11 de abril de 2024 (Brasil, 2024), decretada e sancionada recentemente, possa contribuir de alguma forma para a clareza e diminuição desses embarços nas escolas de música. Esta lei dispõe sobre a atividade profissional de musicoterapeuta, delimitando que a este compete, entre outros, “utilizar intervenções musicoterapêuticas para promover saúde, qualidade de vida e desenvolvimento humano na área organizacional e nas áreas de educação, saúde, assistência social, reabilitação e prevenção” (Brasil, 2024). Na área da educação, compete ao musicoterapeuta a emissão de parecer musicoterapêutico em serviços de assistência escolar. Vemos que a regulamentação da atividade profissional do musicoterapeuta ocorreu bem depois da criação da formação acadêmica do profissional, instituída por volta dos anos 1970 (Zerbini, 2015).

O musicoterapeuta se diferencia do educador no que diz respeito à capacidade, ou habilidade de tocar instrumentos musicais. Em sua função, o musicoterapeuta não necessita dominar a técnica de um instrumento musical, tampouco, conceitos e conteúdos pedagógicos, o que é essencial para um professor de música (Louro, 2021a). Não quer dizer que uma pessoa não possa desempenhar as duas funções simultaneamente, caso tenha formação nas duas áreas específicas. Assim, não haveria problema de as escolas de músicas contratarem estes profissionais aptos para exercer os dois tipos de função, como professores de música.

Contrapondo os demais professores, o professor Solielson entende que é melhor que a criança autista seja levada a um profissional musicoterapeuta. O professor acredita que a criança

autista necessita ter resolvido as questões do autismo, o que não seria possível em uma aula de musicalização:

Solielson: E tanto é que na musicoterapia, geralmente, as sessões de musicoterapia são maiores, de mais tempo e são individuais. O terapeuta já disse terapia. Ele tem o foco exclusivo pra aquela criança e pra resolver as questões dela. [...] A minha ideia seria que a criança que tem autismo deveria ser atendida por um musicoterapeuta [...] Daí eu explico isso aí. Eu digo que eu sou um professor de musicalização infantil, eu digo que eu tenho a pós-graduação, que eu sou formado e licenciado e que eu não trabalho o foco específico da criança.

Podemos afirmar que a fala do professor Solielson caracteriza um discurso médico que afasta a possibilidade de que a música seja para todos e de todos, e que todas as pessoas, independentemente de sua condição física, intelectual ou neurológica podem fazer música.

Quando questionados como a musicalização pode contribuir para o desenvolvimento destes estudantes, os professores responderam:

Solielson: Eu sempre explico assim, que a musicalização vai ajudar a criança autista a desenvolver todas as questões, tanto na área do desenvolvimento infantil, quanto nas questões musicais, musical, ritmo, percepção auditiva, afinação, a voz, a dicção, a fala, enfim, altura, timbre, vai ajudar a criança nesses aspectos, e cognitivo, memória, inteligência, coordenação motora, lateralidade, motricidade ampla, motricidade fina, vai ajudar, mas eu não vou ter um olhar específico pra ela, porque na turma eu não consigo, não tenho tempo e não tenho quem me ajude a fazer isso com ela. [...] E no caso do autismo, como tem as questões mais específicas para resolver, vai ajudar talvez mais ele nesse desenvolvimento da questão que ele precisa.

Annabelle: No autista em específico, o que eu vejo é que ajuda a organizar esse mundo dele [...] tem uma ajuda motora, tem uma ajuda auditiva [...] a música consegue potencializar, pontos que às vezes ele já tem desenvolvido, mas precisa de estímulo, de melhora, que vai desenvolver depois[...] ele vai ver o resultado em outros aspectos da vida dele

Patrícia: Eu acredito que, através da música, eles possam se expressar de uma forma mais livre. Porque, no dia a dia, a gente cobra, né? A sociedade, os pais, as famílias, enfim, cobra determinadas posturas, né? E que, às vezes não... é difícil de se esperar determinadas formas de atitudes dos autistas, né?. E eu acho que através da música eles conseguem se expressar de uma forma mais livre, sem tanta cobrança, sem tanto julgamento dos outros [...] eu acredito sim que a música ela vem pra trazer essa abertura pra esse mundo, pra que eles se sintam pertencentes a esse mundo, poderem se conectar com as pessoas, [...] e essa habilidade de poder se autoconhecer também.

Courtney: Não, contribui com certeza. Eu vou dar exemplos, assim, na questão da concentração, [...] Então é uma forma de fazer com que ele se comunique [...] A música vai trabalhar a motricidade, vai trabalhar a atenção, a concentração. Tudo isso que a gente sabe que a música trabalha numa criança neurotípica, vai trabalhar numa criança autista. [...] A gente sabe disso. E eu vou usar a música pra isso.

Marcos: O autismo dele é apenas um autismo na dificuldade da fala. Ele é um pouco travado para falar. [...] É só uma dificuldade na fala, de comunicação. Então, vamos dizer assim, ele era uma criança, na escola mesmo dele, que sofria muito *bullying*, isolada, não tinha amigos. E quando ele encontrou a música aqui, como, de alguma

forma, ele tem essas super habilidades, ele deslanchou na bateria. [...] Agora ele fez um monte de amigos, não sofre mais *bullying*, a autoconfiança dele aumentou.

Através da análise destes trechos das falas dos professores, podemos entender que a musicalização para as crianças autistas, o movimento de aprender música, pode contribuir para uma melhor qualidade de vida, ou seja: auxílio na comunicação, expressão e interação social; e no desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo.

Destacamos aqui a fala da professora Patrícia, quando aponta para a cobrança da sociedade e da família por uma determinada postura da criança autista. Segundo a professora, essa postura, esse comportamento esperado e cobrado das crianças autistas é aliviado nos momentos em que estão sendo musicalizados, pois ali elas têm espaço para se expressarem livremente, sem julgamentos. Para Patrícia, essa liberdade traz um efeito de autoconhecimento e senso de pertencimento.

Como seria bom que todas as pessoas pudessem compartilhar da mesma perspectiva da professora Patrícia, com relação à educação de crianças e adolescentes autistas, em especial os professores de música. Assim, poderiam favorecer não só o desenvolvimento de habilidades musicais e habilidades sensório-motor-cognitivas, como também favorecer a liberdade de expressão, a criação de uma identidade não imposta por alguém, mas autodeclarada e sentida, a identidade autista.

O professor Marcos também acredita que a musicalização possa contribuir nessas questões sociais, de interação com os pares e relata que após aprender tocar bateria, seu aluno autista, adolescente, achou um meio de se comunicar e assim constituir novas amizades, o que lhe proporcionou o desenvolvimento, também, da autoconfiança.

Na contramão das percepções dos professores anteriores, o professor João compreende que a musicalização configura um espaço de reabilitação social e psicológica. Nos trechos: “Se tornar uma criança saudável” e “controlar mais as crises”, as expressões caracterizam um discurso e modo de perceber o autismo pertencente ao modelo médico da deficiência:

João: Se tornar uma criança saudável, né? Socialmente, psicologicamente, né? Cognitivamente também, né? E também trabalhar essa parte de autismo também, né? que é transformar essas crianças com problemas sociais. [...] Ela acalma, ela faz a gente relaxar e pensar melhor, né? E isso serve pros autistas também, né? Então, principalmente, o melhor benefício que a música pode trazer pra eles é um refúgio, né? A música pode ser o melhor refúgio pra um autista e vai controlar mais as crises. E aí sim, daí vai trabalhar melhor a socialização, a inclusão [...].

O professor João fala ainda sobre “transformar essas crianças com problemas sociais [...] trabalhar melhor a socialização, a inclusão”. Em conformidade com Loureiro (2003),

pensamos que a musicalização é sim um eficaz instrumento de interação social e de construção da cidadania, que contribui para a elevação da autoestima. Bem como, a educação musical além dos objetivos de ensino e a aprendizagem de música, estimula a comunicação e a socialização, configurando-se assim em uma educação musical inclusiva.

No entanto, é preciso ter cuidado com a maneira como entendemos e comunicamos essas contribuições, pois não somos capazes de transformar crianças, apenas de propiciar recursos para essa transformação, considerando o desejo dela. Também, entendemos que é preciso atentar para o dito “problemas sociais”, atribuído a essas crianças autistas. Como já anteposto nos referenciais teóricos deste trabalho, o autismo quando é visto como um problema que precisa ser resolvido pelo autista e seus familiares, se distancia do modelo social e da perspectiva da neurodiversidade. Além disso, promove o capacitismo, ou seja, barreiras atitudinais que impõe aos autistas obstáculos que interferem nas interações sociais e desenvolvimento de suas habilidades.

Entendemos que a sociedade como um todo deve se contrapor a essa concepção de autismo-problema, assumindo a responsabilidade para si para dissolução de barreiras atitudinais, capacitistas. O problema não é da pessoa autista, é nosso. E de que problema estamos falando? Da dificuldade de comunicação e interação social do autista, ou da nossa incapacidade de compreender a forma diferente de comunicação que as pessoas autistas possuem? Para Soares (2020, p. 259) “é essencial ter clareza sobre como os autistas se comunicam, buscando detalhes sobre a comunicação expressiva e a comunicação receptiva”. A autora explica que é necessária uma atenção às expressões gestuais da comunicação, à forma como a criança autista interage com os outros por meio da expressão corporal e ao modo como ela recebe e lida com as informações (Soares, 2020).

Por fim, em contraponto musical há momentos em que a linha melódica secundária se encontra com a linha melódica principal, unindo as vozes, ao que chamamos de uníssono. Da mesma forma, entendemos que musicoterapia e musicalização, no desenvolver de suas funções, se encontram e soam uníssonas no que diz respeito ao estímulo das percepções sonoras musicais e como possibilidade de expressão de sentimentos. Que juntas possam soar respeito e responsabilidade à diversidade, e que juntas possam favorecer a liberdade de uma expressão e identidade autista. Como estamos olhando e agindo, como educadores, para estes sujeitos autistas? Para suas limitações, ou suas capacidades? Oliveira (2022, p.66) diz que “seus atos são expressão de seu ser e não de uma patologia”.

A partir de agora, compomos outro “ponto” de análise, a musicalização e inclusão, que compõem a subcategoria subsequente.

5.5.2 Musicalização e inclusão

Inicialmente apresentamos a configuração das aulas de música dos professores entrevistados. Isto é, se ocorrem de forma individual ou coletiva e o tempo de duração da aula. Quanto a configuração numérica de alunos por aula, os professores Annabelle, Patrícia, Marcos e Courtney dão aulas individuais; os professores João e Susan dão aula para autistas tanto de forma individual quanto em grupos de musicalização; já o professor Solielson, dá aulas em grupos. Quanto à configuração de tempo, no geral são aulas de duração de cinquenta minutos a uma hora aula.

Como já visto, a educação musical ocorre em espaços individuais ou coletivos e a educação musical inclusiva precisa e deve perpassar essas duas configurações de ambientes de ensino. Iniciamos a análise desta subcategoria pelas falas do professor Solielson, que parece estar confuso em relação a como lidar com a inclusão devido ao aumento de crianças autistas nas salas de aula em que o ensino se dá de forma coletiva:

Solielson: Tá surgindo muito, muitos autistas agora e é uma demanda maior que tá tendo agora, que talvez se tivesse oportunidade de dar uma atenção mais especial na área da música pra essas crianças. Daí, sei lá, deveria ter mais formações pra professores de musicalização nessa área, mais espaços que tivessem condições de trabalhar com essas crianças específicas, ou turmas específicas para eles, mas também como fala da inclusão, de trazer junto, teria que trazer junto da turma, ou uma forma de trabalhar com essas crianças dentro da turma. Mas sei lá, que tivesse mais auxiliares, que tivesse mais escolas adaptadas.

Trazemos para essa discussão alguns teóricos. Primeiramente, necessitamos lembrar que, de acordo com Oliveira e Parizzi (2022), a denominada Educação Musical Especial acontece em ambientes exclusivos para pessoas com deficiência, seja coletiva ou individual. Louro (2015, p.36) afirma que:

No Brasil, a educação musical inclusiva ainda é pouco difundida. O que temos com mais vigor é a educação musical especial, ou seja, aulas de música para grupos fechados de pessoas com deficiências, na maioria das vezes, nas poucas instituições de ensino especializado que ainda existem ou em ONGs que atendem a esse público. Poucos são os trabalhos inclusivos, isto é, que juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam. Temos certamente algumas iniciativas que vêm tomando espaço.

Segundo Louro (2015), a proposta de construção de uma sociedade inclusiva é relativamente recente. Por isso, ainda há muita controvérsia sobre o tema, especialmente no

sistema pedagógico. Dentro dessa nova realidade, as escolas especiais, que são extremamente segregacionistas, não teriam mais lugar. Observamos essa controvérsia nas falas do professor Solielson, acima transcritas, que sugere espaços exclusivos de ensino de música para autistas. O professor Solielson, em suas proposições, transparece não estar seguro e capacitado para musicalizar alunos autistas, assim como outros tantos professores. Ele sente a necessidade de um curso com formação específica para essas questões de musicalização inclusiva, bem como de suportes como escolas adaptadas e apoio pedagógico.

Para Louro (2015), a partir do paradigma de suporte, todas as escolas precisam se preparar para receber todos os tipos de alunos: com ou sem deficiências, com altas habilidades, com questões culturais diversas, com problemas psiquiátricos, com autismo, com diferentes orientações sexuais, com religiões variadas, enfim, todas as pessoas, sem exceção.

Contudo, compreendemos que o sistema de ensino está enfrentando uma crise frente à proposta de inclusão. Escolas (formais e não formais), professores e poder público não se anteciparam a estes movimentos e a inclusão acaba ficando, muitas vezes, apenas no discurso. O conceito e proposta chamado de paradigma de suporte ou inclusão estabelece que todos os estabelecimentos sociais, públicos ou privados, precisam estar aptos a receber todas as pessoas, oferecendo suporte para usufruto de todos os seus benefícios. Segundo Louro (2015) o paradigma de suporte defende o respeito à individualidade das pessoas e justiça social, independentemente de suas questões físicas, cognitivas ou comportamentais.

Referente a questão da inclusão, o que exatamente é incluir? De acordo com Oliveira (2022, p.7): “quando falamos de educação inclusiva, estamos nos remetendo a um movimento filosófico e político mundial que prioriza: o acesso à educação, a participação em atividades propostas pelas escolas e, fundamentalmente, a garantia do aprendizado”.

Posto isso, e somado aos referenciais teóricos sobre o tema tratado no capítulo três deste trabalho, destacamos dois excertos das falas dos professores João e Susan:

João: Não adianta tu só chegar lá e tocar um violãozinho e cantar que não vai trabalhar a inclusão nunca. não vai dar pra incluir. Agora, se tu chega com um bambolê, entrega um bambolê pra cada um, vamos trabalhar com esse bambolê, o que que dá pra fazer com esse bambolê? E faz movimento, entra dentro do bambolê, sai do bambolê, pula dentro do bambolê, passa por dentro, e aí daqui a pouco tu vê o autista tá lá participando. Tá lá dando risada e brincando. Aquela criança que não interagia de jeito nenhum tá lá interagindo. [...] Então uma das coisas que eu mais tento trabalhar hoje é inclusão, sabe? E aí eu vejo assim que a, vamos dizer assim, a música faz 80% do trabalho, né? Mas eu tento trabalhar a inclusão.

Susan: A gente musicaliza crianças e a gente inclui crianças com autismo, com deficiência. Na verdade, quem diz as deficiências sou eu e a outra prof. Eu nunca dei aula pra cegos e surdos. E, na verdade, eu tenho até um pouco de medo de dar aula pra surdo, assim, sabe? É um receio que eu tenho porque eu não sei como eu ia lidar com isso. Mas de restante, assim, eu sou bem aberta pra pelo menos testar, né? [...] A gente justamente planeja e faz coisas diferentes para que ele seja incluído como qualquer outra criança.

O professor João entende que ao oferecer um brinquedo para cada criança, incluindo a criança autista e estimulando sua participação na brincadeira, propiciará a interação e com isso a inclusão. Todavia, interação não é sinônimo de inclusão. Interações sociais são relações entre indivíduos que envolve trocas, compartilhamento de emoções, informações, e comportamentos. Para iniciar uma interação social com uma criança autista, Maluf (2024) propõe oferecer objetos ou situações pelas quais ela demonstra interesse. Sendo assim, o professor João obteve sucesso com o uso do bambolê para o envolvimento de seu aluno na brincadeira e com os pares. Ademais, a música possui a capacidade de promover e potencializar interações sociais, por meio do estímulo das emoções, através da mente e do corpo.

No entanto, a inclusão vai além das interações sociais, como visto, pois não garante o aprendizado de conteúdos, embora possa ser um começo para isso. As interações sociais escolares são uma das responsabilidades da educação inclusiva. Conforme Soares (2020), em alguns contextos educacionais a inclusão diz respeito apenas às questões sociais, desconsiderando as demais necessidades, especificidades e diversidade de aprendizagem entre os alunos, bem como os objetivos curriculares.

O trecho da fala da professora Susan, acima transcrito, traz a informação que a escola onde trabalha é inclusiva. Quando questionada quais as deficiências que a escola acolhe, a professora informou que é ela e outra colega professora quem escolhem com quais se sentem capazes de trabalhar. E confessa sentir receios em trabalhar com certas diversidades físicas, como os surdos e cegos, contudo está aberta para tentar.

Pensamos que aqui temos um exemplo de escola que avançou muito na questão do acolhimento da diversidade humana ao se dispor ao ensino de música para pessoas com deficiência. Estar aberto já é um bom começo. Contudo, para a efetiva inclusão necessita realizar a capacitação dos professores para prepará-los no acolhimento da diversidade de alunos com deficiência. Reforçamos que o conceito de escola de educação inclusiva é aquele que vai além das interações sociais, é aquela que acolhe a todos sem distinção, e para tanto, busca adaptar-se.

Assim, independentemente da configuração da aula, seja coletiva ou individual, entendemos que as escolas de música precisam adequar espaços e métodos pedagógicos musicais para todas as pessoas que desejam estudar e praticar música. Quanto ao ensino de música para estudantes autistas, é necessário que a escola disponha de uso alternativo para comunicação (pranchas, quadro e dispositivos eletrônicos, entre outros), ambientes propícios

de interações sociais, isto é, salas de aulas adaptadas para questões de sensibilidades sensoriais e, acima de tudo, professores conscientes, capacitados e comprometidos com a educação musical inclusiva e o ensino de pessoas autistas.

Por ora, concluímos essa composição de ideias contrapontísticas nos remetendo a Oliveira *et al* (2022, p.9), que pensam o contraponto como o exercício do pensamento crítico de contrapor ideias. Para os autores, “pensar criticamente é repensar o já pensado, e é exatamente esse repensar contínuo que permite o encontro com o novo.”

5.6 RITMO: A FAMÍLIA EM QUESTÃO

Conforme Gorosito (2020, p. 348) “refletindo sobre o mundo à nossa volta, podemos verificar que existem padrões rítmicos cíclicos presentes em cada ser humano”. Tais padrões naturais, como os batimentos cardíacos, são os fundamentos dos alicerces da música. Assim, o ritmo é uma das estruturas da composição musical que determina o tempo de duração das notas musicais, o momento certo em que aparecerão, incluindo o tempo do silêncio, chamado de pausa (Gorosito, 2020; Petracca; Radicetti, 2023).

Em síntese, o ritmo tem a ver com o tempo. Tempo que os educadores manejam para lograr êxito nos objetivos e práticas pedagógicas. Tempo que é ditado pelos próprios alunos no desenvolvimento de suas habilidades e capacidades, seja cognitiva, motora ou sensorial. Tempo que é influenciado e/ou determinado pelos objetivos dos familiares dos educandos.

No decorrer das entrevistas, surgiram questões com relação aos familiares, referidos pelos professores, que de certa forma, implicam nas práticas pedagógicas e nos planejamentos das aulas de música, bem como, na interação com os alunos. Essas questões foram divididas em duas subcategorias de análise: relação com os familiares, em que aparece o medo do preconceito e discriminação; e expectativas em relação às aulas, em que aparece o desejo por resultados de desenvolvimento musical semelhantes a outras crianças e resultados semelhante aos da musicoterapia.

5.6.1 Relação com os familiares

Os professores Annabelle, Marcos, Susan e Courtney relataram que alguns pais, mesmo conscientes da condição neurológica dos filhos, matriculam nas escolas sem comunicar o autismo e, assim, os professores acabam descobrindo por si mesmos nas interações com o aluno:

Annabelle: Então a informação vem bem depois, né? E até mais isso acontece do que, no caso, o pai chegar aqui já com o diagnóstico descartado, ó, ele tem autismo e eu quero isso. Isso é a minoria. [...] Já aconteceram de já ter o diagnóstico, tipo, a família já sabe que o filho tem autismo e não comunicar [...] Teve também outros casos que chegam aqui e depois a gente vê, bah, mas a criança é diferente, né?" Daí tu começa a trabalhar, tu nem sabe que a criança precisa de um olhar diferenciado ou até de um professor que consiga lidar com isso, né? Trabalhar com essa criança. E a família não falou, né?

Marcos: A família dele, a mãe dele, ela não quis dizer que ele tinha. A gente ficou sabendo, a escola ficou sabendo por pessoas, [...] e aí acabamos sabendo por outras pessoas, não pelos pais. A mãe dele meio que quis me dizer que ele tinha um certo problema, com muita vergonha. [...] Como eu vi que ela tinha uma certa vergonha, eu não quis perguntar pra daqui a pouco criar uma situação indesejada ali.

Susan: É um padrão da escola, que eu trabalho agora, a gente já perguntar. Alguns pais, é que assim, depende de como o pai também vem abordar a aula. Ah, quero uma aula pro meu filho. Às vezes ele não vai avisar, então a gente não vai perguntar. Ele tem alguma deficiência? Às vezes os pais não vão falar, não vão gostar disso. E a gente percebe com o andar da carruagem, né? [...] Eu sinto até que é mais difícil tu lidar com os pais do que com as crianças. É incrível, né? Porque já chegou alunos que tu percebe que tem algo diferente. Ué, mas como assim? Que estranho. Por que ele reage dessa forma com esse estímulo? Por que ele não lida bem quando muda um instrumento? Ah, e aí tu vai vendo. Daqui a pouco amanhã, ah, é que eu não avisei, mas ele tem autismo

Courtney: Eu vi que tinha uma coisa diferente, aí eu dei mais umas duas aulas e tava ainda meio estranho, aí eu cheguei com muita delicadeza e falei pra mãe, olha, eu vejo que ele repete muito o que eu falo, faz uma espécie de ecolalia, isso já foi investigado? Ela, ah sim, ele tá sendo investigado pra autismo.

Em algumas situações os pais sentem vergonha e preferem não falar, como referido por Marcos, que soube do autismo do aluno por terceiros. Em outras situações, não querem, não gostam de falar sobre o autismo, como dito pela entrevistada Susan, mesmo sendo um padrão da escola de música perguntar sobre algumas questões individuais do aluno. A professora disse achar difícil lidar com estas questões, mais do que lidar com a musicalização do aluno autista. A professora Courtney decidiu abordar a mãe ao estranhar algumas situações em aulas, o que fez de modo delicado, ou seja, cuidadoso e respeitoso. Marcos, porém, preferiu não tocar no assunto para não constranger a mãe.

É possível afirmar que essas situações comprometem o trabalho de musicalização, conforme evidenciado pelas falas das entrevistadas Annabelle e Susan. Também, através dos relatos, podemos afirmar que alguns pais não se sentem à vontade para falar da questão do autismo dos filhos. Segundo Maluf (2023), algumas famílias não são capazes de aceitar o diagnóstico de autismo e, com isso, aceitar que há algo novo e diferente com que precisam aprender a lidar. Para a autora, trata-se de uma situação de preconceito da própria família que poderá levar a uma rejeição ou, quando bem entendida e manejada, à aceitação.

Uma razão para isso pode ser o medo que os familiares possuem de que os filhos sejam tratados de forma diferente aos demais. E entendemos que, por “diferente”, os pais estejam se referindo a seus filhos serem tratados com discriminação. Foi o que ocorreu na escola em que João trabalha, onde uma mãe processou a escola por discriminação, pelo fato de a professora optar por dar aula individual e não em grupo ao seu filho. Algo semelhante ocorreu com a entrevistada Susan, para quem a mãe de um aluno disse não ter avisado sobre o autismo por receio de que o filho viesse a ser tratado diferente das demais crianças. Estes relatos são destacados nos trechos a seguir:

João: Então, acontece muito de, às vezes, a gente tentar falar para os pais, ó, eu acho que essa criança é autista e o pai nunca levou um médico para tirar um diagnóstico. Ele é normal. Ele é normal, entendeu? [...] E os pais enchendo o saco, não, ele tem que fazer aula em grupo. Ele é uma criança normal. E a gente tentando falar, não, ele tem todas as características de uma criança autista. [...] E aí, pra fazer a vontade dos pais, colocou uma... Mentira, a [nome] não colocou porque ela já tinha tido experiências ruins, ela não colocou. E aí, a primeira aula, a [nome] pegou e deu aula a ela, pra criança. A mãe processou a [nome]. Ela disse assim, isso aí é discriminação com o meu filho e tudo mais.

Susan: Eu não avisei porque eu não quero que tratem ele diferente. Já ouvi isso muito, não quero que façam algo que não fariam com uma criança que não tem deficiência.

As experiências de Solielson vão na contraposição dos demais entrevistados. De acordo com o professor, nas escolas de Educação Infantil nas quais trabalha com musicalização, há muitos pais que não aceitam e não falam, mas que na escola da qual é proprietário e professor, os pais buscam a musicalização e já falam sobre o diagnóstico, pois aceitam e gostam da criança como ela é:

Solielson: Nas escolas a gente tem muito autista que os pais não aceitam, dizem que a criança é normal [...] a gente percebe alguns traços, assim, e falo para a professora, a professora fala para a direção, para a coordenação, eles falam para os pais e tem muitos pais que não vão atrás. Não aceitam [...] E aqui no espaço não, quem vem aqui é porque tem um diagnóstico, porque aceita, porque gosta da criança, porque quer ajudar ela a desenvolver, porque aceita a criança do jeito que ela é.

Percebemos, até então, que a aceitação da condição e das especificidades das crianças autistas passa primeiro pelos próprios familiares das crianças. Conforme Gaiato (2018a), o pensamento inicial da maioria das famílias é de negação diante da impactante notícia de autismo. Porém, depois do reconhecimento e aceitação da nova realidade, os pais conseguem entender o autismo e aprender como agir de forma benéfica, compreendendo as capacidades dos filhos, suas especificidades, o que os ajudará no processo de desenvolvimento do filho.

Os pais dos alunos do professor Solielson são exemplos de como a aceitação pode ajudar a criança autista a se desenvolver com segurança e sem impedimentos, conforme a literatura tem trazido (Gaiato, 2018a). A professora Annabelle sugere uma parceria entre pais e escola e o professor João atribui ao trabalho difícil o fato de os pais não colaborarem para a facilitação do ensino e da aprendizagem:

Annabelle: Então, assim, pensar nessa parceria entre casa e escola, né, de música, que os pais sejam mais sinceros, que sabem que... que sejam tranquilos em dizer e em ver que a gente tá aqui pra somar, que a gente não vai olhar com preconceito muito, pelo contrário, que a gente vai se preparar melhor pra atender aquela criança, né?

João: É bem difícil, fica bem difícil para o professor trabalhar com a criança autista quando os pais não colaboram.

Para Maluf (2023, p.99) “a atitude da família do educando com o autismo/TEA, é notada como um impedimento no processo de inclusão escolar, principalmente por não reconhecer as capacidades do filho”. A experiência de João com pais que não colaboram é um exemplo do que é posto pela autora.

Nesse sentido, Oliveira e Parizzi (2022) referem que além das adaptações necessárias das abordagens pedagógicas e do ambiente de ensino, para cada aluno autista, é necessário, também, manter uma boa relação com os familiares. Os autores argumentam que: “é importante que o educador musical, para uma melhor compreensão do aluno autista e de suas peculiaridades, estabeleça boa relação com os pais/responsáveis da criança” (Oliveira; Parizzi, 2022, p.142). Para tanto, uma proposta é a de conversar com os pais tecendo elogios às conquistas da criança nas aulas de música, pois normalmente esses pais são chamados para ouvirem sobre os problemas e dificuldades da criança. Com isso, é possível abrir canais de comunicação entre pais e professores (Oliveira e Parizzi, 2022).

Durante as entrevistas, os participantes relataram situações em que nas conversas com os familiares, surgiu um ponto de convergência entre as expectativas dos pais em relação ao ensino e a aprendizagem de música e os objetivos e expectativas da educação musical. Essas expectativas em relação às aulas são abordadas na subcategoria seguinte.

5.6.2 Expectativas em relação às aulas

De acordo com os professores João, Patrícia, Annabelle, Susan e Courtney, alguns pais procuram as escolas de música na expectativa de adquirir benefícios semelhantes aos da musicoterapia. Destacamos os trechos abaixo para análise:

João: O objetivo dos pais, na verdade, era diminuir as crises dele através de um *hobby*, através do piano. Então eles acreditavam que a música podia ajudar ele a ter um refúgio [...] com o tempo, se transformar através da música, né? E se tornar mais relacional e tudo mais, né?

Patrícia: Então, normalmente, a musicalização está atrelada a um bem-estar que se procura para a criança. Então, eles buscam algum tipo de leveza na vida da criança, de bem-estar, de desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento motor, desenvolvimento da fala. E a gente já teve pessoas que vieram buscar a musicalização como se fosse uma terapia. Então, pra tratar o autismo como sendo como se fosse uma doença, vamos dizer assim, ou tratar da condição, tentar melhorar a condição, mas como uma terapia.

Annabelle: Então, eles já vêm pra fazer musicalização. Só que eu acho que, na cabeça deles, o que eles esperam é um formato de musicoterapia, né? Que a música vai ajudar nesse sentido e não... é...ser trabalhado a música pela música, né? [...] muitos esperam uma musicoterapia, tá? Isso a gente vê.

Susan: Tu tem que sempre explicar com muita paciência, né? E acho que, em geral, isso tem funcionado, mas tem muita gente que procura as escolas pra musicoterapia.

Courtney: A maioria eles trazem com algum objetivo e normalmente o objetivo não é musical. Assim, especificamente. Não é assim, eu quero que ele venha e saia tocando guitarra, saia tocando violão, saia tocando piano. Normalmente, não. Eles vêm assim, ah, eu tô trazendo o [nome do aluno] aqui porque eu preciso que ele se concentre mais. Eu tô trazendo o [nome do aluno] porque eu preciso que ele se comunique. [...] Aí musicalização pra autismo, a família acha que é musicoterapia.

As expressões: diminuir as crises; tratar o autismo; preciso que ele se concentre mais, que ele se comunique, são expressões que remetem ao modelo médico de compreender o autismo, como doença que precisa ser tratada. Isso fica ainda mais claro no excerto da professora Patrícia, que relata o desejo dos pais de tratar a condição através da musicalização. Conforme os referenciais teóricos da pesquisa, amplamente retomados nesta análise, os objetivos da musicalização se diferem dos da musicoterapia, e esta sim está atrelada à área da saúde.

Através da análise destes trechos, acima referidos, podemos entender que os pais dessas crianças autistas já passaram pela fase na negação e admitiram a condição do filho, no entanto, procuraram as escolas de música no desejo de, através da música, resolver algumas questões como concentração, comunicação e socialização. Temos consciência de que todas essas questões são indiretamente desenvolvidas através da educação musical, contudo, não é esse o objetivo central. Nos parece que alguns pais estão um tanto despreocupados com isso, não importa tanto se seus filhos irão tocar um instrumento, ou ler uma partitura musical, o que realmente importa, para eles, é que as questões sociais sejam resolvidas. Neste ponto surge um embate, pois os professores de música não estão preocupados essencialmente com essas

questões sociais, antes preocupam-se com as questões pedagógicas musicais, assim as expectativas dos familiares podem vir a ser frustradas.

Outros pais, pelo contrário, desejam resultados de aprendizagem musicais semelhantes a outras crianças, quando comparados com a mesma idade ou tempo de estudo dos seus filhos. À exemplo disso, trazemos trechos da entrevista com a professora Susan, relatando situações das expectativas que os pais tinham das aulas:

Susan: Eu tive bastante problema com os pais. Porque eles me questionavam. Ela tem 11 anos. Ela já faz aula há dois meses. E como assim, em dois meses, ela não toca nenhuma música no teclado? Queriam muito que ela tocasse piano [...] E aí a avó dele veio questionar como assim em um ano de aula ele não tá cantando, ele tá falando. Isso ele já fazia. E a minha vontade era dizer sim, mas em 14 anos vocês lutaram pra ele falar pouco. Como que em um ano ele vai cantar? Não vai cantar em um ano, é um processo. Às vezes os pais não entendem esse processo. [...] Tinha problemas com a mãe porque ela queria que a menina fizesse instrumento porque ela era mais velha e tal, mas ela tinha níveis que tu via que tu precisava de uma musicalização antes pra depois ensinar o instrumento. Claro que a gente chega lá, mas ela não tava pronta pra isso ainda, então eu tive várias barreiras que eu tive que passar com a mãe antes de ir com ela. [...] Porque eu percebo que uma coisa que os pais não querem é que a gente trate eles, as crianças, diferente. [...] Ela começou a usar e gravar e usar esses vídeos, esses registros, pra xingar outras pessoas que trabalhavam com ele, pra dizer, olha, se tem uma que consegue, por que vocês não fazem o papel de vocês?

No desenrolar desse trecho extraído da entrevista com a professora Susan, vemos relatadas as expectativas dos pais e o desconhecimento de alguns sobre o processo de ensino especialmente voltado para essas crianças. Por vezes, os pais podem compreender de maneira equivocada as ações pedagógicas dos professores, conferindo aos professores atitudes discriminatórias. Segundo a entrevistada, houve o caso em que uma mãe gravou vídeos da aula de música para levar como exemplo para outros profissionais que trabalhavam com o filho, a fim de exigir resultados equivalentes nos tratamentos dado ao filho.

Outros pais entendem que os espaços escolares de música, através do ensino de música, podem contribuir para o desenvolvimento dos filhos sem a exigência de resultados terapêuticos ou de performance, respeitando o processo didático, como referido pelos professores Solielson e Courtney:

Solielson: Eu já tive aqui no meu espaço criança com autismo nesse esquema assim, que a mãe quer que a criança faça aula de musicalização porque ela se interessa pela música, mas ela não quer, se vier ter benefícios, vai ter, mas a mãe não quer que, não vai exigir de mim um resultado. Na musicoterapia ela pode exigir um resultado, porque ela está lá pagando a terapia para exigir, entre aspas, mas para tentar um resultado. [...] Muitos pais dizem assim, ah, mas eu não quero uma terapia, não quero uma coisa mais forte que vai encher a criança de, sei lá, de compromisso. Eu quero a musicalização porque a musicalização vai ser mais divertida, porque a musicalização vai ajudar eles a desenvolver.

Courtney: Mas não é nada assim forçado. Ah, eu preciso que ele toque piano ou bateria, enfim. Não, eles são bem livres, assim. Os pais, a gente conversa bastante e eles falam pra mim que, ah, não tem problema, passinhos de formiga, né.

Conforme Louro (2015, p. 46), “obviamente, a questão familiar irá sempre interferir no processo de qualquer aluno, com deficiência ou não. Mas, no caso de pessoas com deficiência, essa interferência é muito maior, para o sucesso ou insucesso do processo”. Para a autora, há uma visão superprotetora e assistencialista que circundam as famílias dos alunos, com isso, essas crianças se tornam mais frágeis emocionalmente e mais dependentes.

Todas essas questões devem ser levadas em consideração pelos professores no trato e interações com os familiares dos alunos autistas, pois a família é o elo entre a escola e a criança. Louro (2015, p.46) ressalta que “a família é a grande ponte entre a escola e a criança e a principal incentivadora no processo inclusivo, se conseguir trabalhar em parceria com a escola”.

Por fim, entendemos que tudo é uma questão de tempo. Mediante a análise das expectativas dos familiares com relação às aulas, ou ao ritmo das crianças, percebemos que, de certa forma, os familiares conferem um ritmo no ensino que não se encaixa no ritmo da escola de música. Porém, com uma comunicação assertiva, com tempo, os familiares vão entendendo como funciona a musicalização e os processos pedagógicos. Para isso, os professores devem estar abertos para o acolhimento e esclarecimentos, para então estabelecer um ritmo de aprendizagem condizente com o ritmo e individualidade de cada criança. Assim, familiares e professores, desenvolvendo a confiança e respeito mútuos, facilitarão o processo da inclusão. É o tal espírito pedagógico de Gainza (1988), flexível e comunicativo, mutável e adaptável às circunstâncias, tal qual o ritmo de uma composição musical.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este trabalho, elaboramos uma reflexão final sobre algumas respostas encontradas, conscientes que são transitórias e jamais definitivas dado os constantes movimentos de familiares, estudantes, professores e poder público para a qualificação do sistema de educação de um modo geral. Assim como, dos movimentos de pesquisadores acadêmicos na temática da educação musical inclusiva e autismo, dentre outras, para a qualificação do ensino e aprendizagem das pessoas autistas em todo sistema de educação.

Esta pesquisa, resultante das inquietações e desassossegos de uma professora de música que teve a oportunidade de dar aula para alunos autistas e não sabia exatamente como fazer, foi composta, qualificada e empregada no intuito de conhecer as percepções dos professores de música em relação ao ensino de música para crianças e adolescentes autistas, no contexto da educação não formal, especificamente nas escolas de música de Caxias do Sul, identificando práticas pedagógicas e recursos utilizados. Para tanto, fundamentou-se nas contribuições dos Estudos da Deficiência e na perspectiva da neurodiversidade. Além disso, aprofundou conceitos teóricos estruturantes e perspectivas através de leituras e pesquisas em autores da área da educação musical inclusiva, da neurociência, musicoterapia, psicologia, pedagogia, entre outros.

A ida ao campo de pesquisa nos surpreendeu positivamente. Considerando a excludente história da educação especial e a recente inclusão das pessoas com deficiência nos espaços das escolas comuns, não imaginávamos encontrar tantos professores atuantes na musicalização de autistas em escolas de música de Caxias do Sul. O que é um fato positivo, pois ao contrário das escolas formais de ensino que são obrigadas pela lei (Brasil, 2015) a acolher estudantes autistas, estas escolas de música, no contexto da educação não formal, não possuem obrigação legal, tampouco seus professores.

Constatamos que, de um modo geral, as escolas de música não estão organizadas para o acolhimento desse público e o acesso ao ensino ocorre conforme a capacidade e predisposição dos professores de música. Isto demonstra que essas escolas e professores estão abertos a receber esses alunos independentemente de estarem capacitados ou não, estarem ou não preparados estruturalmente e formalmente para a inclusão.

De acordo com Skliar (2015), em alguns países, o direito de uma criança frequentar a escola se opõe ao direito do docente de não a receber por não se sentir preparado para tal. O autor evoca uma reflexão sobre todos estarem acenando seus direitos, mas ninguém refletindo sobre o alcance deles.

Entendemos que a garantia do direito de frequentar espaços escolares por crianças e adolescentes autistas exige uma atenção especializada que atenda as especificidades deste público, e que qualquer escola com perspectiva inclusiva necessita empreender mudanças com relação a conceitos e atitudes frente à diversidade humana. De acordo com Soares (2020), precisamos assumir então o compromisso e responsabilidade de desconstruir ideias capacitistas que desrespeitam as diversidades e buscar alternativas para uma educação acessível e inclusiva de fato.

Os entrevistados compartilham sentimentos de incapacidade, insegurança, medo e por vezes desânimo frente ao desafio de dar aula e de estabelecer e manter um vínculo com os familiares. É importante salientar que, em sua maioria, os professores estão dispostos a acolher tanto essas crianças autistas quanto seus familiares, apesar das dificuldades relatadas.

Dos professores participantes com tempo de docência que varia entre 5 e 25 anos, apenas um não possui formação na área da docência em música. Dois dos participantes realizaram oficinas promovidas na área da musicalização inclusiva, que incluíam o autismo, e outra participante realizou estudos específicos sobre autismo (Assistente Terapêutica, formação em Denver e curso ABA).

Os resultados mostram que a educação musical para crianças e adolescentes autistas é sempre um desafio para os professores de música. Constatamos que, no geral, os professores estão buscando por si mesmos conhecer as especificidades do autismo para poder trabalhar o ensino e a aprendizagem destes alunos. Embora não haja um curso formativo de música para autistas, nem métodos específicos, os professores têm procurado acolher os alunos e adaptar suas práticas pedagógicas, considerando os métodos tradicionais que melhor apoiam o ensino e suas próprias experiências práticas na atuação docente.

Verificamos que há uma preocupação por parte desses professores de como interagir com seus alunos e que o processo de interação tem sido baseado principalmente na sensibilidade musical, na intuição e no afeto, fatores que, sem dúvida, refletem na aprendizagem. Com isso, os professores apontaram para a necessidade de cursos formativos para educação musical de autistas que lhes proporcione conhecimento e apoio pedagógico.

A adaptação de métodos pedagógicos tradicionais, adequações de práticas pedagógicas, recursos visuais e sensoriais e instrumentos alternativos foram apontados pelos professores como algumas das estratégias de planejamento e ensino de música para alunos autistas. Embora não saibam bem como executar essas adaptações e adequações, cada professor busca realizar conforme entende ser mais eficiente para o ensino e aprendizagem, considerando as especificidades de cada aluno.

As entrevistas também permitiram perceber que muitos familiares de alunos autistas não sabem ou ignoram as diferenças de abordagem da musicoterapia e da musicalização, buscando nas aulas de música benefícios da terapia com música (redução de crises, regulação do comportamento etc.), o que também pode explicar o aumento desses alunos nessas escolas. Em relação a estas questões, pode-se pensar na pregnância do modelo médico da deficiência, que busca adaptar os indivíduos à sociedade. Por outro lado, parte dos professores, cientes da diversidade, percebem o autismo como uma diferença humana com características peculiares. Apostam que as dificuldades de aprendizagem e interação social podem ser desenvolvidas na musicalização, postura esta que se aproxima mais do modelo social da deficiência.

Repensar os processos educacionais é buscar novos aportes teóricos e práticos coerentes com as fases do desenvolvimento infantil, as especificidades, o tempo e cultura na qual estamos inseridos para assim promover uma educação integral. Isto é, propiciar o desenvolvimento musical, das percepções, sentidos, performance, habilidades, assim como da afetividade, criatividade, expressão, sensibilidade e o pensamento crítico de cada aluno.

Acreditamos ser fundamental que professores sempre questionem a educação, que reflitam sobre o cotidiano e as demandas que dele advém, para progredirmos não só em resultados, mas principalmente como humanos. E humanos são diversos. Cada um possui sua singularidade, seu modo de (co)existir e vivenciar o mundo. Pensamos que trabalhar com equidade é melhor e mais adequado do que trabalhar com a igualdade de ensino. Ao contrário da igualdade que trata de forma idêntica os alunos, a equidade busca adaptar métodos e oferecer recursos para atender a individualidade dos alunos.

Com vistas ao que foi posto e referenciado neste trabalho, concluímos que a perspectiva do modelo médico da deficiência se faz presente, e ressaltamos a importância de considerar o modelo social e a neurodiversidade. Tais conceitos precisam ser amplamente trabalhados com professores e familiares das escolas de música.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa servir como inspiração e aporte para novas pesquisas que considerem o contexto da educação não formal e reflexão mais profunda sobre como a musicalização pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades musicais de crianças e adolescentes autistas, levando em consideração as suas especificidades, com o objetivo de expandir estratégias metodológicas musicais que possam continuamente abranger o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Também apontamos para a importância de pesquisas com enfoque na família e suas percepções sobre o autismo em relação à musicalização para autistas, que colaborem para esclarecimentos e qualificação da educação inclusiva.

Finalmente para encerrar a composição desta dissertação retomo a reflexão da epígrafe citada nas páginas iniciais deste estudo, que diz que o autismo não deve ser considerado uma dissonância, mas uma variação harmônica. Que possamos, como professores da educação inclusiva, entender que o autismo nada mais é que uma outra forma de se organizar as notas na composição harmônica da vida e dos saberes escolares, dentre tantas possíveis.

REFERÊNCIAS

ABNT, **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. Boas práticas no combate à violência contra as mulheres. PR 1019:2023. IBSN: 978-85-07-09863-8.

APA. *American Psychiatric Association*. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5. tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. **Dados eletrônicos**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASNIS, Valéria P.; ARANTES, Ana; ELIAS, Nassim C. Ensino de habilidades rítmicas para meninos com Transtorno do Espectro do Autismo. Santa Maria: **Revista Educação Especial**. v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BARBOSA, Lívia; BARROS, Ana Paula do N. Os estudos sobre deficiência informando a política pública: a experiência da universidade de Brasília na construção do modelo único de avaliação da deficiência. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa L. K.; LOPES, Paula H.(orgs). Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social. Curitiba: **CRV**, 2020. p. 37-54.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004. 223 p. ISBN 9789724413204.

BELLOCHIO, Cláudia. R. Educação Musical e pedagogia: mapeamento e Anais da ABEM (2001-2011). In **Anais do XXII CONGRESSO DA ABEM**. Natal: ABEM, p. 1-15, 2015.

BISOL, Cláudia. A.; PEGORINI, Nicole. N.; VALENTINI, Carla. B. **Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87–100, 2017. DOI: 10.18764/2178-2229.v24n1p87-100.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Adriana A. P; NOGUEIRA, Maria Luísa M. A abordagem comportamental e o transtorno do espectro do autismo. In: OLIVEIRA, Gleisson do Carmo *et al* (org.). Música e autismo: ideias em contraponto. Belo Horizonte: **UFMG**, 2022, p. 37-56.

BLUMER, Caroline. A Educação Musical Aliada à Clínica Psicomotora e a construção Simbólica no Trabalho com Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: **Anais do XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. Belo Horizonte: v. 24. 7p. 2016.

BOSA, Cleonice. Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. **UFRGS**. 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/51707216/Autismo_Atuais_interpreta%C3%A7%C3%B5es_para_antigas_observa%C3%A7%C3%B5es
Acesso em: 06 out. 2024.

BRASIL, **Lei nº 14.842, de 11 de abril de 2024**. Dispõe sobre a atividade profissional de musicoterapeuta. Brasília: 2024.

BRASIL. Ministério da educação: **Seminário Internacional: Autismo e Educação Inclusiva**. Centro Internacional de Convenções do Brasil. Brasília: 10 set./ 12 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Alfabetização. Guia prático de musicalização infantil**. Brasília: 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Brasília: 2015.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília: 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: 2012

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter: **O humano como objetivo da educação musical**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

CALDAS, Silvia Dias. **Autismo: fala, linguagem e comunicação**. 1. ed. São Paulo: Contentus, 2020. *E-book*.

CANDEMIL, Luciano da S; SILVA, Josiane Vitôr da; MULLER, Cristiane. Jardim Encantado: materiais didáticos para alunos com transtorno do espectro autista. *In: Anais da ANPPOM: XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. Belo Horizonte: v.26. 8p. 22-26 ago. 2016.

CARVALHO, Any Raquel. **Contraponto modal: manual prático**. 2 ed. Porto alegre: Envagraf, 2014. 136p. ISBN 9788577276004.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. São Paulo: **Educ. Pesqui.**, v. 40, n. 4, p. 983-998 out./dez. 2014.

DAUZACKER, Patrícia; STOCCHERO, Mariana de A. Transtorno do espectro do autismo: um levantamento bibliográfico. *In Anais do XIII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: ed.13, p. 554-568, 23 - 26 de mai., 2017.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357> . Acesso em 06 out. 2024.

FADDA, Gisella. M.; CURY, Vera. E. O Enigma Do Autismo: Contribuições Sobre a Etiologia Do Transtorno. Maringá: **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 3, p. 411- 423, jul./set. 2016.

FERGUSON, Philip M.; NUSBAUM, Emily. **Disability Studies: What Is It and What Difference Does It Make? Research & Practice for Persons with Severe Disabilities**. v.37, n.2, 2012, p 70-80.

FIGUEIREDO, Camila F.; LÜDERS, Valéria; SILVA, Marlon V. da. Tecnologia musical e transtorno do espectro autista: possibilidades e potencialidades na aula de música. *In: Anais SIMCAM, XIV Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Campo Grande: v. 14, p.402-409, 28-31 de mai., 2019. ISSN: 2236-4366.

FILHO, José F. B.; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, v.9, 2010.

FILHO, Sergio Alexandre de A. A. Música é linguagem? E o que o autismo tem a ver com isso? *In: Anais do XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. RS. Pelotas: v.9. 8p. 26-30 de ago. 2019.

FILHO, Sergio Alexandre de A. A. Educação musical e autismo: Um estudo sobre a percepção das mães a respeito do desenvolvimento de seus filhos nas aulas de musicalização. *In: Anais do XXXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. João Pessoa: v. 31. 11 p. 2021. ISSN 1983 – 5973.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para ação pedagógica inclusiva**. Porto Alegre, 2009. 234f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. F493e. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18266/000727762.pdf> Acesso em: 11 set. 2023.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**. São Paulo: Vozes, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 03 out. 2024.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Ed. Unesp; 2 ed., Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, Marina H.; PARIZZI, Betânia; TURRY, Alan. A musicalidade comunicativa e a musicoterapia Nordoff-Robbins. Educação musical e autismo. *In OLIVEIRA, Gleisson do Carmo et al. (org.)*. Música e autismo: ideias em contraponto. Belo Horizonte: UFMG, p. 133-154. 2022.

FREIRE, Marina; MARTELLI, Jéssica; SAMPAIO, Renato; PARIZZI, Betânia. Validação da Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo (DEMUCA): análise semântica, interexaminadores, consistência interna e confiabilidade externa. **Opus**, v. 25, n. 3, p. 158-187, set./dez. 2019.

GADIA, Carlos A; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. Rio de Janeiro: **Jornal de Pediatria**. v. 80, n.2, abr. 2004.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. autismo: guia completo para entender o transtorno do espectro autista**. 5. ed., São Paulo: NVerso, 2018a, 256 p.

- GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O reizinho autista: guia para lidar com comportamentos difíceis**. 5. ed., São Paulo: NVerso, 2018b, 110 p.
- GAINZA, H. Violeta. **Estudos de psicopedagogia musical**. 2 ed., São Paulo: Summus, v. 31, 1988.
- GATTINO, Gustavo Schulz. Musicoterapia e autismo: uma visão geral. *In*: OLIVEIRA, Gleisson do Carmo et al. (org.). **Música e autismo: ideias em contraponto**. Belo Horizonte: UFMG, 2022, p. 79 - 109.
- GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí G. de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa L.K; LOPES, Paula H. (orgs). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 18-35.
- GIBBS, Graham R. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Bookman, 2009. 198 p. ISBN 9788536320557.
- GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7 ed., Barueri: Atlas, 2022. E-book. ISBN 9786559771653. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559771653/>. Acesso em: 07 set. 2023.
- GONÇALVES, Lílian Sobreira. **Fundamentos de harmonia e análise musical**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 02 out. 2024.
- GOROSITO, Leonardo. **Fundamentos da percussão: história, instrumentos e ritmos brasileiros**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 14 out. 2024.
- KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v.28, mai. 2006. p. 3-11. Supl.1.
- KORTMANN, Gilca, M. L. **Aprendizagens da criança autista e suas relações familiares e sociais: estratégias educativas**. Porto Alegre: Lume. UFRGS. 2013.
- LÉLIS, João Caldeira. **Planejamento com arte e técnica**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Brasport, 2011. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 03 out. 2024.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 200 p., 2000. ISBN 8524906979.
- LIMA, André Luís de Souza. Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. **Rev. Philia Filosofia, Literatura & Arte**, Porto Alegre: v. 3, n. 1, p. 2-20, mai. 2021. ISSN 2596-0911.
- LIMA, Telma Cristiane S. de; MIOTO, Regina Célia T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Florianópolis: **Rev. Katálysis**, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. DOI:10.1590/S1414-49802007000300004.

LIMA, Eloisa B. de; FERREIRA, Simone De M.; LOPES, Paula Helena. Influência da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. *In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa L. K.; LOPES, Paula H.(orgs). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 165-188.*

LOUREIRO, Alicia Maria. **O ensino da música na escola fundamental**. São Paulo: Papirus, 2003.

LOURO, Viviane dos S. **Educação musical, autismo e neurociências**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2021a. 201 p.

LOURO, Viviane. Ensino musical e Autismo: relato de uma experiência a partir de uma pesquisa de doutorado em neurociências. **Per Musi**, n 41, General Topics: p.1-16. e214109. 2021b.

LOURO, Viviane. Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. *In: SILVA, Helena L. da; ZILLE, José Antônio B (org.)*. Música e educação: diálogos com som. Barbacena: **EdUFMG**, v. 2, p.33-49, 2015. ISBN: 978-85-62578-56-4.

MALUF, Angela. C. M. **Autista e agora?: teoria e práticas vivenciais**. Petrópolis: Vozes, 2023. ISBN: 9786557139493.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. 1 ed. Curitiba: Intersaberes, 2016. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 01 set. 2024.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. 1 ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (org.). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014, 200 p.

MATTOS, G. E.; RAUSCH, R. B.; LANG, A. O som do silêncio: vibrações da música no desenvolvimento sociocultural da criança com espectro autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 149-170, 2020. DOI: 10.5965/1984317816012020149.

MESQUITA, Danilo O.; SOUSA, Clarilza P.de. Sentimentos dos professores perante situações de inclusão. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 50, p.115-128 set./dez. 2023. DOI: [10.35168/2175-2613](https://doi.org/10.35168/2175-2613).

MORAES, Roque. Pesquisar é processar conhecimentos e teorias: caminhos diversificados e nunca concluídos de reconstrução. *In STECANELA, Nilda (org.)*. Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: **Educs**, v. 2, p. 31-48. 2012. ISBN: 978-85-7061-675-3.

MORÉS, Andréia. Investigação qualitativa em educação: tessituras com a metodologia estudo de caso. *In: STECANELA, Nilda (org.)*. Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: **Educs**, 2012. p. 85-99.

MORRISON, R; MATUSZEK, T.; SELF, D. *Preparing a Replication or Update Study in the Business Disciplines. European Journal of Scientific Research*, v. 47, n.2, p. 278-287, 2010.

NEVES, Maria Teresa de S.; PARIZZI, Betânia. O Ensino de Piano e o Autismo: o que dizem as pesquisas? *In: Anais do XXXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. Natal, RN: v. 32, 11p. 17-21 de out. 2022.

NUNES, D.R. de P; AZEVEDO. M. Q. O; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**. Santa Maria: v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. ISSN: 1808-270X.

NUNES, S. G. da silva; SELAU, B. A Defectologia de Vygotsky e suas possíveis contribuições para a educação escolar de alunos com TEA. Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - **SIMEDUC**, [S. l.], n. 10, 2021.

OLIVEIRA, Gleisson do C.; PARIZZI, Betânia. Educação musical e autismo. *In OLIVEIRA, Gleisson do C. et al. (org.). Música e autismo: ideias em contraponto*. Belo Horizonte: **UFMG**, p. 133 - 154. 2022.

OLIVEIRA, Gleisson d. C. *et al.* Relações entre a Educação Musical Especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas. Minas Gerais: **Revista da Abem**, v. 30, n. 2, e30211, 2022. DOI: 10.33054/ABEM202230211.

OLIVEIRA, Jáima P. de. **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 set. 2024.

ONU - **Organização Nacional das Nações Unidas**. 2023. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2023/04/1812107>. Acesso em: 18 mai. 2024.

ONU- Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 23 ago. 2024.

OPAS/OMS - **Organização Pan-Americana de Saúde**. 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista> Acesso em 18 mai. 2024.

ORRÚ, Sílvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012 188p. ISBN 9788588081703

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n.1, p. 67-77, fev. 2009.

PAIVA JR, Francisco. Por que o Brasil pode ter 6 milhões de autistas? **Revista/Canal Autismo**. 01 abr. 2023. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/artigos/por-que-o-brasil-pode-ter-6-milhoes-de-autistas/> Acesso em: 28 set. 2024.

PANAZZO, Neiva Senaide Petry. Pesquisa qualitativa em educação. *In*: STECANELA, Nilda (org.). Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: **Educs**, 2012. p. 99-111.

PARLATO-OLIVEIRA, Erika. Psicanálise e autismo: o que nos fala este sujeito? *In* OLIVEIRA, Gleisson do C. et al. (org.). Música e autismo: ideias em contraponto. Belo Horizonte: **UFMG**, p. 57 - 75. 2022.

PENDEZA, Daniele; DALLABRIDA, Iara C. Educação Musical e TEA: um panorama das publicações nacionais. Londrina: **Revista da ABEM**, v.24, n. 37, p. 98-113. jul./dez. 2016.

PENDEZA, D. Resenha Musicoterapia e Autismo: teoria e prática. *In*: **Revista ABEM**, Londrina: v.25, n.38, p. 139-142. jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/654>. Acesso em: 03 jun. 2024.

PEREIRA, Maurício G. **Artigos científicos**: como redigir, publicar e avaliar. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan; 2011. 396 p.

PESSÔA, Carolina. Cresce o número de alunos com deficiência matriculados nas escolas: desafios são debatidos neste dia de luta pela educação inclusiva. Brasília: **Radioagência Nacional**, 14 abr. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2023-04/numero-de-alunos-com-deficiencia-na-escola-cresce-em-todo-pais>. Acesso em: 04 set. 2024.

PETRACCA, Ricardo M.; RADICETTI, Felipe. Introdução à composição musical tonal: roteiro para os primeiros passos. Curitiba, PR: **Intersaberes**, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 11 out. 2024.

RIOS, C.; Ortega, F.; Zorzanelli, R; Nascimento, L. F. Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface**. v.19, p. 325-336. DOI:10.1590/1807-57622014.0146.

RODRIGUES, Jessika C.; DEFREITAS JÚNIOR, Áureo D. “O diploma é a coisa mais importante do mundo!”: relato de um caso de estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para adquirir um diploma no curso técnico em música, a partir da visão do aluno e de sua cuidadora. Belém do Pará, **Opus**, v. 24, n. 2, p. 140-158, maio/ago. 2018.

ROMANOWSKI, Joana P. ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Curitiba: **Rev. Diálogo Educ**. [online], v.6, n.19, p.37-50, 2006.

SACKS, Oliver Wolf. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu e outras histórias clínicas**. São Paulo: Cia. das Letras, 1997. 264 p. ISBN 8571646899.

SANTOS, Giovana B. A; LOPARDO Carla E. Educação Musical e Musicoterapia: articulações entre ensino e terapia visando à inclusão e à formação integral de sujeitos. *In*: **Anais do XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical: Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos**. Santa Maria, v. 3, 26 a 28 de set. 2018.

SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela M. (org.). Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. 323 p.

SENRA, M.; ALVARES, T.; MATTOS, M. Inclusão escolar: os desafios da educação musical no ensino de crianças. **InterFACES**, v. 2, n. 27. p.87-96. jul./dez. 2017.

SILVA, Anne Patricia P. N; SOUZA, Roberta T. de; VASCONCELLOS, Vera Maria R.de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. Porto Alegre: **Educação**, v. 43, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2020.

SILVA, Luciano F.; RUSSO, Rosária F. S. M. Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa. **Revista de Gestão e Projetos**, v. 10, n. 1, jan./abr. 2019.

SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do transtorno do espectro autista. Florianópolis, SC. **Revista educação artes e inclusão**, v. 15, n. 2, p.187-207, abr./jun. 2019.ISSN: 1984-3178.

SIQUEIRA, Alysson. **Princípios da percepção musical**. 1. ed. São Paulo: Contentus, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 01 out. 2024.

SOARES, Lisbeth. **Música, educação e inclusão: reflexões e práticas para o fazer musical**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 03 out. 2024.

SOARES, Raquel P.; BISOL, Cláudia A. Educação musical e autismo: panorama das publicações científicas nacionais (2016-2023). **Revista da Abem**, [s. l.], v. 32, n. 1, 32114, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33054/ABEM202432114>.

SOTO, María Belén Azócar, et al. *Proyecto de activación de la atención y concentración, mediante estrategias complementarias, como herramientas para el acceso al aprendizaje, para niños y niñas en su primera etapa de enseñanza básica*. **Universidad Andrés Bello**. Santiago de Chile. 2012. OAI: repositorio.unab.cl:ria/1560
Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/288906962.pdf>. Acesso em: 04 de nov. 2024.

SCHAMBECK, Regina F. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da ABEM**, Londrina: v.24, n.36, p. 23-35, jan./jun. 2016.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. Rio de Janeiro: **Revista Interinstitucional de Artes de Educar**. v. 1 n. 1, p. 13-28, fev./mai. 2015.

STECANELA, Nilda (org.). Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: **Educs**, 2012. 198 p.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). et al. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, v. 4, 2021a. *E-book*. ISBN 978-65-88717-18-9.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda. R. de; PRANDINI, Regina C. A. R. **Perspectivas para a análise de entrevistas**. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda. R. de; PRANDINI, Regina C. A. R. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, v. 4, 2021b. E-book. ISBN 978-65-88717-18-9.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Rosanny M. de M; FREITAS, Neli K. A importância da afetividade na interação pedagógica da arte em educação especial e educação inclusiva. In: **Anais XVIII Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais**. Salvador: Anpap, 21- 26 set. 2009

TIBYRIÇÁ, Renata Flores. **Da legalidade à realidade: o uso do serviço público de educação para pessoas com transtorno do espectro do autismo na cidade de São Paulo**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014, 111 p.

TOKARNIA Mariana. Cresce o número de estudantes com necessidades especiais. Brasília: **Radioagência Nacional**. 31 jan. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais>. Acesso em: 04 set. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 23 ago. 2023.

VASCONCELLOS, Vera. M. R. de; NASCIMENTO DA SILVA, Anne Patrícia P.; DE SOUZA, Roberta. T. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2020. e-37452. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452.

WEIZENMANN, Luana Stela *et al.* Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicol. Esc. Educ.** v. 24, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Elocid - e217841.

WILLE, Regiana B.; BARROS, Luana M. de. Estímulo vocal musical de crianças com autismo. In: **Anais da ANPPOM: XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. RS, Pelotas: v.29. 8p. 26 a 30 de ago. 2019. ISSN 1983 – 5973.

WILLE, Regiana B. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. Porto Alegre: **Revista da ABEM**, v. 13, n.13, p.39-48, set. 2005.

WUO, Andrea Soares; BRITO, André Luiz Corrêa de Brito. Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional. **Linhas Críticas**, v. 29, jan./dez. 2023. e45911.

ZANETTE, M. S. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017

ZIMMER, Paulyane N.; RODRIGUES, Jéssika C.; DEFREITAS, Áureo D. Educação musical e transtorno do espectro autista: análise da produção em revistas Brasileiras de Artes/Música Qualis A1 e seus anais de eventos regionais e nacionais (2006-2016). **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 149-166, jan./jun. 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professor (a),

Venho, por meio deste, convidá-lo(a) a participar da pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), intitulada “Educação musical não formal e autismo: estudo das percepções de professores de música”, desenvolvida por mim, Raquel Pereira Soares, sob orientação da Profa Dra. Cláudia Alquati Bisol. A pesquisa visa conhecer como os professores de música no contexto da educação musical não formal percebem e lidam com o autismo em suas práticas educacionais.

1. Participantes da Pesquisa: Serão convidados professores de música que promovem ou promoveram musicalização, prática instrumental, ou canto, para crianças e/ou adolescentes autistas.
2. Envolvimento na pesquisa: Você está sendo convidado a participar de uma entrevista. As falas serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra. Estima-se duração máxima de uma hora para a realização desta entrevista. Você receberá esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer aspecto e momento que desejar. Sinta-se livre para recusar ou interromper a sua participação a qualquer momento sem que haja qualquer desconforto ou consequências.
3. Procedimentos: Será realizada uma entrevista, conduzida e gravada na própria escola onde o(a) professor(a) estiver trabalhando, ou outro lugar que o participante achar conveniente, em horário a ser definido conforme sua disponibilidade. O material produzido será mantido em arquivo físico, ou digital, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora pelo período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Após esse prazo, o arquivo será totalmente destruído/apagado/inutilizado.
4. Riscos e desconfortos: Os procedimentos da pesquisa asseguram os direitos previstos nas Resoluções CNS nº 510/16 e nº 466/12 e potencial de riscos mínimos à integridade física, psíquica e moral dos participantes, aproximando-se aos existentes na vida cotidiana se assemelhando a um dia normal. No entanto, havendo algum desconforto ou constrangimento em responder alguma pergunta você terá total liberdade para não responder. Se as perguntas o/a fizer se sentir abalado (a), provocar tensões e/ou conflitos e você quiser desistir de participar, pode fazê-lo a qualquer momento, sem problema ou dano algum. Ocorrendo algum incidente danoso ou mal-estar durante o período da entrevista você receberá atendimento adequado custeado pela pesquisadora caso seja necessário.
5. Benefícios: Esta pesquisa auxiliará na compreensão das percepções do autismo em relação aos estudos da deficiência e o conceito de neurodiversidade no contexto da educação musical não

formal. Mesmo que sua participação não lhe ofereça benefícios diretos, indiretamente você contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado, produção de conhecimento científico e ampliação das discussões e percepções dos professores de música em relação ao aluno autista. Também a pesquisa poderá promover atitude reflexiva e exercício de autoavaliação.

6. Pagamento: A participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento ou despesa na participação da pesquisa.
7. Confidencialidade: As informações obtidas no decorrer da pesquisa serão utilizadas somente com a finalidade científica, e poderão ser vistas exclusivamente pela pesquisadora e sua orientadora, inclusive do uso de sua imagem e voz. Na publicação dos resultados da pesquisa, a identidade dos participantes será preservada e todas as informações que possam identificar os participantes serão omitidas.
8. Este termo foi emitido em duas vias, ambas assinadas pela pesquisadora, dos quais um ficará em poder do participante para futura consulta sobre a descrição da pesquisa e sua atuação, contatos do pesquisador e do CEP.
9. Dúvidas e esclarecimentos: A pesquisadora se compromete a esclarecer qualquer dúvida que o participante possa ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 98437-9617 e e-mail: raquelpsoa@hotmail.com.
10. Comitê de Ética: Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento. O CEP/UCS pode ser contatado na Universidade de Caxias do Sul (UCS), cidade universitária, Bloco M, sala 306, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: cep_ucs@ucs.br.

Atenciosamente,
Raquel Pereira Soares

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista as informações apresentadas, eu, _____
_____, CPF nº _____, aceito o convite
para participar de forma voluntária da pesquisa acima e declaro que fui informado do objetivo
do estudo de forma clara e esclareci minhas dúvidas. Informo também que recebi uma via deste
termo de consentimento livre e esclarecido.

Caxias do Sul, ___ de _____ de 2024.

Assinatura

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO COM PROFESSORES DE MÚSICA

Questões sociodemográficas

- 1- Qual sua idade?
- 2- Qual a sua formação?
- 3- Há quanto tempo é professor(a) de música?
- 4- Durante sua formação acadêmica, você teve acesso a conhecimentos relativos à inclusão de alunos autistas?
- 5- Você possui alguma especialização voltada ao atendimento de alunos com autismo?
- 6- Você participou de cursos na área de Educação Musical para alunos com autismo? (Onde? Quando? Com quem? Como foi? Te ajudou a desenvolver melhor suas aulas de música com seus alunos autistas?).

Entrevista (roteiro semiestruturado)

- 7- Como é sua experiência no ensino de música para estudantes autistas? (Você lecionou ou leciona para estudantes autistas? quando isso aconteceu? Foi na escola de música?)
- 8- Podes me falar um pouco sobre as experiências com estudantes autistas? (Quantos foram ou são? Quantos anos tem seus alunos? Meninos ou meninas?)
- 9- Como é a tua relação com os pais? Tu tens contato direto com os pais destes estudantes? Quais as expectativas dos pais com relação às aulas? (o que eles esperam das aulas? Quais os objetivos dos pais em trazer o seu filho(a) para a musicalização?)
- 10- Que informações você tem ou teve sobre estes alunos? (Nível de autismo? Há comorbidades? seus alunos possuem diagnóstico de autismo (laudo médico)? Como soube que eram autistas? Eles possuíam alguma experiência prévia com música).0
- 11- Podes me contar um pouco como é organizada suas aulas com esses estudantes? (as aulas são individuais, coletivas? Quais são as estratégias pedagógicas: organização da sala de aula, procedimentos e práticas de ensino etc.).

- 12- Você precisou realizar adequações/adaptações para a musicalização destes estudantes?
- 13- É possível me falar sobre o que é o autismo para você? (o que você compreende e considera sobre o autismo).
- 14- Podes me dizer como a musicalização contribui para o desenvolvimento destes estudantes?
- 15- Para você, quais são os principais desafios para a musicalização do aluno autista?
- 16- Queres dizer, expressar, algo que achas importante ser dito e que não foi abordado por mim?