

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação de Mestrado

**As contribuições da educação musical para a inclusão de estudantes com
autismo no contexto escolar: uma revisão integrativa**

Luana Medina de Barros

Pelotas 2021

Luana Medina de Barros

**As contribuições da educação musical para a inclusão de estudantes com
autismo no contexto escolar: uma revisão integrativa**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sígria Pimentel Höher Camargo

Pelotas, 2021

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B277c Barros, Luana Medina de

As contribuições da educação musical para a inclusão de estudantes com autismo no contexto escolar : uma revisão integrativa / Luana Medina de Barros ; Sígla Pimentel Hoher Camargo, orientadora. — Pelotas, 2021.
123 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

1. Educação musical. 2. Autismo. 3. Inclusão. I. Camargo, Sígla Pimentel Hoher, orient. II. Título.

CDD : 371.9

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Luana Medina de Barros

As contribuições da educação musical para a inclusão de estudantes com autismo
no contexto escolar: uma revisão integrativa

Dissertação de mestrado apresentada, como requisito parcial, para obtenção do grau
de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de
Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 13/08/2021

Banca Examinadora:

.....
Profª. Dra. Sígla Pimentel Hoher Camargo (Orientadora – UFP)
Doutora em Psicologia Educacional pela Texas A&M University, EUA

.....
Profª. Dra. Regiana Blank Wille
Doutora em Educação pela UFPel

.....
Profª. Dra. Vania Grim Thies
Doutora em Educação pela UFPel

**Dedico essa pesquisa aos meus caros
colegas de trabalho, professores de
música, cujo propósito é a inclusão
escolar de qualidade para seus alunos
com autismo.**

Agradecimentos

Toda a minha gratidão ao Deus bondoso, justo e fiel que me ajudou a finalizar essa etapa. Em meus desalentos fui agraciada com sua presença me favorecendo fé, vida, esperança, graça, força, ternura e cuidado para não desistir desta tão almejada dissertação. Fui agraciada com amor e bondade de um Deus Pai durante cada etapa da minha escrita e apresentação. Pude ver sua misericórdia me suprindo em cada mudança e novas pesquisas desta dissertação. Graças a Deus tive forças para mergulhar nos estudos e me descobrir enquanto professora, pesquisadora, leitora e escritora a partir desta pesquisa.

Com gratidão me recordo das palavras de Davi descritas na bíblia, que dizem: “Os que semeiam em lágrimas segarão com alegria” (Salmos 126:5). Com lágrimas semeei meus estudos com palavras, linhas, parágrafos e páginas, na certeza de hoje colher o meu precioso trabalho com alegria. Assim como o choro que dura uma noite, mas pela manhã vem a alegria (Salmos 30:5), pude viver momentos escuros e de solidão em meus estudos, mas com fé de que a melhor companhia estava ao meu lado, meu amigo Jesus. Hoje vejo o fruto de todo o meu esforço, vejo a luz e a esperança de Deus expondo os resultados dos meus esforços e dedicação à minha pesquisa.

Gratidão pela minha orientadora, Professora Doutora Sígilia, que atentamente me auxiliou e direcionou em mudanças e dúvidas durante a organização em cada etapa deste trabalho. Obrigada professora, por fomentar minhas ideias, lapidando os meus estudos e minhas produções, revertendo para a evolução de um trabalho que em muito corrobora para a pesquisa na educação musical, autismo e inclusão.

Agradeço aos meus colegas mestrandos e doutorandos do GEPAI, Andréia, Juliana, Renata, Gabrielle e Daniel, que tanto me incitaram com sugestões e questionamentos que aprimoraram o delineamento do meu projeto, hoje estruturado em uma dissertação. Agradeço em especial minha colega Andréia, que prontamente me auxiliou na organização das ideias e palavras em momentos decisivos.

Minha gratidão e meu carinho aos meus pais, José e Ilda, que mesmo distantes me estimularam a avançar nos estudos, nutrindo meus dias com amor, ligações e orações através de palavras de fé e encorajamento para permanecer e não desistir.

Sou grata a Deus pelos meus irmãos, Alessandra, Lucimar, Aline, Angélica, Gedeon, Rayani e Raquel, que tanto me abençoaram e me fortaleceram com

conselhos, orações, alegrias e sorrisos enviados de tão longe, que me abraçaram como se estivessem muito perto.

Agradeço em especial à minha irmã Raquel, que com muita paciência me suportou nos meus melhores e piores momentos, sendo de grande valia sua presença no meu primeiro ano de mestrado e muito especial toda a força que me deu durante minha jornada de estudos. Uma irmã amada que compreendeu e cuidou de mim quando nem eu mesma me entendia. Obrigada minha querida, por ser tão gentil e prestativa comigo, onde vivemos grandes aventuras em Pelotas como amigas, irmãs, ajudadoras e sendo sinceras uma com a outra, o que possibilitou dias mais leves e cheios de gargalhadas e alegria.

Agradeço à minha amiga Professora Doutora Regiana, que me incitou a ingressar no mestrado e sempre com palavras de encorajamento me mostrou com seu exemplo de vida a perseverar e não abster de finalizar o mestrado. Fui abençoada com uma mulher guerreira e cheia de boas expectativas para aqueles que estão presentes em seu convívio. Obrigada por me abraçar e cuidar de mim com mimos e confortos de uma mãe. Foi de grande importância suas palavras de auxílio e alento para meus sentimentos e inquietações.

Agradeço aos meus amigos Marcelo, Júlio, Samara, Raquel Oliveira, Andréia, Letícia e Miqueias, que me ajudaram nos dias difíceis, estando perto e direcionando a mim cuidado e ternura, aquecendo meus dias e buscando compreender cada etapa dos meus estudos. Sou grata às minhas amigas mestras Leidiane e Tamiê, por terem permanecido comigo nessa trajetória de mestranda, compartilhando as mesmas preocupações e angústias, mas como guerreiras permanecemos no alvo de manter firme nossos estudos. Obrigada amigas.

Agradeço com muito carinho ao PPGE, junto à UFPel, por permitir a mim a titulação denominada como mestre.

O meu coração está cheio de gratidão a Jesus por quem me tornei ao perpassar por um árduo período de dedicação aos estudos em leituras, debates e apresentações que exigiram romper com barreiras até então não ultrapassadas pelo meu intelecto. Me tornei uma pesquisadora a partir das experiências de escrever e espero contribuir para a pesquisa no campo de atuação da educação musical, autismo e inclusão a partir desse trabalho.

Resumo

BARROS, Luana Medina de. **As contribuições da educação musical para a inclusão de estudantes com autismo no contexto escolar**: uma revisão integrativa. Orientadora: Sígilia Pimentel Hoher Camargo. 2021. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

O objetivo geral deste estudo foi analisar as contribuições da educação musical para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto escolar. Através de uma revisão integrativa, estudos nacionais e internacionais foram analisados sobre o que tem sido produzido e quais as contribuições sobre educação musical, autismo e inclusão quanto a estratégias de condução das aulas de música para atender as necessidades educacionais desse público. As buscas por estudos foram realizadas em bases de dados digitais, como Capes, Scielo, ABEM, ANPPOM e Google Acadêmico, com as seguintes palavras-chave: educação musical, autismo e inclusão, em português e inglês. Foram encontrados quatro artigos internacionais revisados por pares e 16 pesquisas nacionais. A revisão aponta exíguos estudos e pesquisas sobre a tríade educação musical, autismo e inclusão. Percebe-se que a escassez de estudos, tanto nacionais quanto internacionais, sobre as contribuições da educação musical na inclusão de crianças com autismo no contexto escolar contribui para a limitação de estratégias de ensino e inserção com qualidade para o aluno com TEA. Possíveis estratégias de adaptação para o ensino das aulas de música para incluir alunos com autismo são apresentadas e discutidas. A pesquisa evidencia achados anteriores e aponta para a necessidade de pesquisas futuras sobre o assunto, realizando estudos que demonstrem a eficácia e a viabilidade das estratégias sugeridas, apontando para práticas baseadas em evidências.

Palavras-chave: Educação musical. Autismo. Inclusão.

Abstract

BARROS, Luana Medina de. **The contributions of music education to the inclusion of students with autism in the school context: a integrative review.**

Advisor: Sígilia Pimentel Hoher Camargo 2021. 122f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

The general objective of this study was to analyze the contributions of music education to the inclusion of children with ASD in the scholarly context. Through a integrative review, national and international papers were analyzed on what has been produced and what contributions have been made for music education, autism, and inclusion as conduction strategies of music classes, to meet the educational needs of this audience. Searches for studies were performed in digital databases such as CAPES, SciELO, ABEM, ANPPOM, and Google Scholar, with the following keywords: music education, autism, and inclusion, in Portuguese and English. Four international peer-reviewed articles and 16 national pieces of research were found. The review indicates meager studies and researches on the triad of music education, autism, and inclusion. A scarcity is seen in both national and international studies regarding the contributions of music education for the inclusion of children with autism in the scholarly context, which contributes to the limitation of qualified teaching and insertion strategies for students with ASD. Possible adaptation strategies for teaching music classes to include students with autism are presented and discussed. The research highlights previous findings and points to the need for future research on the subject, carrying out studies that demonstrate the effectiveness and feasibility of the suggested strategies, pointing to evidence-based practices.

Keywords: Music education. Autism. Inclusion.

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Metodologias sobre a educação musical, inclusão e TEA.....	93
--	----

Lista de Quadros

Quadro 1 - Trabalhos internacionais sobre educação musical, inclusão e TEA com estratégias utilizadas ou recomendadas.	41
Quadro 2 - Trabalhos internacionais sobre educação musical, inclusão e TEA sem estratégias utilizadas ou recomendadas.	42
Quadro 3 - Trabalhos nacionais sobre educação musical, inclusão e TEA com estratégias utilizadas ou recomendadas.	55
Quadro 4 - Trabalhos nacionais sobre educação musical, inclusão e TEA sem estratégias utilizadas ou recomendadas.	60
Quadro 5 - Estratégias para a aula de música	103

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
APA	Associação Psiquiátrica Americana
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DSM IV	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV
DSM V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V
EMUFPA	Escola de Música da Universidade Federal do Pará
FaE	Faculdade de Educação
GEPAI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Autismo e Inclusão
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIT	Massachusetts Institute of Technology
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais
NEE	Necessidades Especiais Educacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCA	Programa Cordas da Amazônia
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEEs	Programa de Pós-graduação em Educação Especial
Scielo	Scientific Electronic Library Online
SESC	Serviço Social do Comércio
SIMCAM	Simpósio de Cognição e Artes Musicais
STF	Supremo Tribunal Federal
TDG	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

Sumário

1 Apresentação.....	13
2 Inclusão escolar, autismo e educação musical.....	16
2.1 Entre avanços e retrocessos: a deficiência e inclusão escolar na história do Brasil	16
2.2 Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	24
2.3 Educação musical: contribuições para o desenvolvimento infantil e para a criança com autismo	29
2.4 Justificativa e objetivos	34
3 Metodologia	36
3.1 Procedimentos da coleta de dados.....	36
3.1.1 <i>Procedimentos de busca</i>	36
3.1.2 <i>Critérios de inclusão e exclusão</i>	37
3.2 Extração e análise dos dados	39
3.3 Resultados e discussões.....	40
3.3.1 <i>Estudos Internacionais</i>	40
3.3.2 <i>Descrição dos trabalhos internacionais</i>	42
3.3.3 <i>Discussões dos dados internacionais</i>	47
3.3.4 <i>Estudos Nacionais</i>	54
3.3.5 <i>Descrição dos trabalhos nacionais</i>	62
3.3.6 <i>Discussão dos dados nacionais</i>	75
3.4 Metodologias na área educação musical, autismo e inclusão.....	89
3.5 Trabalhos relevantes durante a busca em fontes nacionais.....	93
3.6 Estratégias de adaptações nas aulas de música	99
4 Considerações finais	107
Referências	114

1 Apresentação

O início dos meus estudos sobre educação musical e autismo aconteceram ao ingressar na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) no ano de 2015, no curso de Música Licenciatura, no qual tive o meu primeiro contato com a educação musical infantil ao participar do projeto de extensão de musicalização infantil da UFPel. O projeto concebeu suas atividades no ano de 2007 abrangendo crianças entre 0 a 3 anos para aulas de musicalização, com o objetivo de estimular musicalmente as crianças. No ano de 2014, o projeto recebeu a primeira criança com autismo indicada pelas fonoaudióloga e psicóloga que realizavam o acompanhamento dessa criança. Iniciando como monitora no projeto no ano seguinte, aprimorei meus conhecimentos sobre a educação especial através da continuidade do contato com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). No limiar dos trabalhos com crianças com autismo no projeto, tive pouco êxito ao abordar atividades em grupo devido ao processo inicial de conhecimento e vivência com esse público na educação musical.

Junto ao grupo, vivenciamos uma jornada de pesquisas sobre educação musical infantil e autismo, refletindo com pesquisadores que abordavam o tema autismo e educação musical, tema ainda recente no contexto da música. As atividades buscaram conhecer as dificuldades e as necessidades de adaptação da criança com autismo no aprendizado musical. As pesquisas por assuntos sobre TEA despertaram no grupo a sensibilidade para refletir sobre as atividades que eram realizadas durante a execução das músicas e como poderiam ser idealizadas buscando a inclusão e o aperfeiçoamento musical e integral nesse contexto.

Durante a graduação e construção do ser professora de música, participei de eventos, palestras e oficinas que se referiram ao autismo e à educação musical, viabilizando esclarecimentos e debates e instigando minha pesquisa sobre o tema. Foi imersa nesse contexto sobre o autismo que nasceu em mim o desejo de propostas sobre educação musical inclusiva que contemplassem com maior prioridade e sensibilidade a criança com TEA dentro das atividades musicais. Essas crianças começaram a ser percebidas nos meus contextos de atuação e também durante os estágios na graduação, nos quais busquei estratégias para incluí-las durante as aulas, bem como nos debates sobre a inclusão diante de colegas e professores.

A música se tornou ainda mais importante para mim ao perceber que poderia auxiliar outras pessoas através da minha satisfação em manipular os sons com o

intuito de produzir música. No aprimoramento da criança com TEA, a música se torna uma das pontes para essa área, idealizando estímulos que beneficiarão o aluno com autismo em suas dificuldades, oportunizando crescimentos de forma integral ao que se envolve nesse ambiente sonoro. O ensino musical se torna importante instrumento para o trabalho cognitivo e no desenvolvimento humano (LOURO, 2012), viabilizando a vivência, a comunicação e a interação social com seus envolvidos, dentre outros benefícios.

Ao buscar perceber as contribuições da aula de música adaptada para a inclusão de crianças com autismo no contexto escolar, bem como aprofundar parte do conhecimento pessoal de música e quais pontes seriam possíveis idealizar para pesquisas futuras, escolhi dar continuidade à pesquisa. Isso foi possível através desta dissertação de Mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPel, cuja permanência está diretamente ligada aos estudos sobre o autismo, educação musical e inclusão no contexto escolar.

Essa pesquisa tem o objetivo de analisar as contribuições da educação musical para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA no contexto escolar a partir da metodologia de uma revisão integrativa em pesquisas nacionais com a tríade educação musical, autismo e inclusão e internacionais revisadas por pares com as palavras-chave music education, autism and inclusion.

No primeiro capítulo será exposto uma apresentação sobre o caminho percorrido para estabelecer o desenvolvimento dessa pesquisa, bem como descrever de modo resumido os capítulos a partir de seus conteúdos.

O capítulo dois aborda o autismo, inclusão escolar e a educação musical a partir dos avanços e retrocessos da deficiência e inclusão escolar na história do Brasil. Os avanços e retrocessos serão analisados a partir de leis, decretos, declarações, documentos etc. que dará subsídios para a efetivação da inclusão de pessoas com deficiência, porém ainda não são acompanhadas por ações que vigorem a inclusão desses alunos nos espaços escolares.

No mesmo capítulo será apresentado as especificidades Transtorno do Espectro do Autismo, educação musical e suas contribuições para o desenvolvimento infantil e para a criança com autismo, buscando a justificativa para a implementação e suporte desta pesquisa, destacando os objetivos gerais e específicos.

O terceiro capítulo irá apresentar a metodologia a partir de uma revisão integrativa, realizando os procedimentos de busca em fontes eletrônicas, apontando

os critérios de inclusão e exclusão de cada um dos trabalhos. A extração e análise dos dados foram estruturados em quadros, subdivididos em trabalhos com estratégias utilizadas ou recomendadas e trabalhos sem estratégias utilizadas ou recomendadas. Os resultados e discussões foram divididos em descrição e discussão de trabalhos nacionais e internacionais. Além da organização das metodologias da revisão integrativa na área da educação musical, autismo e inclusão, estruturada em um gráfico, destacando o percentual das metodologias encontradas na busca.

Sendo assim, o último tópico do capítulo três será apresentado estratégias de adaptações nas aulas de música para o ensino infantil. Essas estratégias foram organizadas a partir do levantamento e cruzamento dos dados da revisão integrativa, buscando apontar um modelo de aula de música adaptada para inclusão de crianças com TEA no contexto da educação musical.

O capítulo quatro destaca as considerações finais do trabalho, buscando apontar os resultados encontrados na revisão integrativa, observando as contribuições da educação musical para inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar, além de apresentar as fragilidades da pesquisa.

2 Inclusão escolar, autismo e educação musical

2.1 Entre avanços e retrocessos: a deficiência e inclusão escolar na história do Brasil

O Brasil aduz um contexto histórico de segregação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008). A exclusão e o desinteresse por pessoas com deficiência são manifestados desde os relatos registrados a partir da chegada dos portugueses na América do Sul. As crianças que nasciam com alguma deficiência (física ou cognitiva) geralmente eram afastadas da sociedade e não recebiam amparo das autoridades e nem mesmo da família, sendo em grande parte abandonadas ou vistas como inválidas. Essas crianças foram consideradas também como um fenômeno metafísico, determinado pela possessão demoníaca ou pela escolha divina da pessoa para purgação dos pecados de seus semelhantes (BRASIL, 2004). Esse tipo de abordagem às pessoas com deficiência levou ao denominado Paradigma da Institucionalização, em que práticas sociais de segregação eram realizadas criando-se instituições para realocar essas pessoas como forma de cuidados especiais e médicos, vigorando no Brasil na época do Império com educação de pessoas cegas e surdas (BRASIL, 2004).

Segundo Miranda e Castro Filho (2017), os diferentes marcos nos contextos da educação inclusiva de pessoas com deficiência apontam períodos históricos com os mais diferentes tratamentos para essa população. Na antiguidade, os tratamentos recebidos eram abandonos, perseguição e eliminação devido às suas condições “anormais”¹. Já na idade média, a abordagem da deficiência variava de acordo com a forma de caridade ou castigo presentes na comunidade na qual o cidadão com deficiência se instalava, o que resultava em uma forma de exclusão (MIRANDA; CASTRO FILHO, 2017). Na idade moderna, o capitalismo iniciou suas concepções e, associado a isso, a pessoa com deficiência vivenciou os primeiros interesses da ciência, principalmente da medicina, através de pesquisas para novas descobertas no âmbito da saúde sobre doenças e comprometimentos no funcionamento e estrutura do corpo humano (MIRANDA; CASTRO FILHO, 2017).

¹ Termo utilizado na antiguidade para denominar pessoas com deficiência física.

A educação para essas pessoas começou a ganhar espaços a partir de marcos importantes para a inclusão. O Brasil, sendo um país participante da Organização das Nações Unidas (ONU), é comprometido com os diversos documentos idealizados para o desenvolvimento de políticas públicas internas, entre os quais destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, planejada em 1948. Esse documento proclamou que todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos, destacando no Artigo 26º, item 1, que toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental (BRASIL, 2008), o que abrange, já nessa época, o direito a pessoa com deficiência à inclusão escolar, oportunizando seu crescimento e aprendizado enquanto pessoa. No entanto, a herança histórica sobre como as pessoas com deficiência eram vistas quanto às suas capacidades não lhes garantiu esse direito. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 74.024/1961, que aponta o direito dos “excepcionais”² à educação preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

Não obstante, a palavra “preferencialmente” não permite o avanço para práticas educacionais realmente inclusivas para as pessoas com deficiência. Influenciado pelas práticas de integração surgidas nos países nórdicos na década de 1960 para se opor a práticas segregacionistas, o Ministério da Educação (MEC) cria, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação (BRASIL, 2008).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 formalizou os mesmos princípios postos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. O art. 208, item III, da constituição destaca que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Foi somente na década de 1990 que as ideias de inclusão, tal como preconizadas atualmente, ganharam força em oposição a práticas de integração que garantiam somente o acesso das pessoas com deficiência em diversos contextos

² Termo utilizado nas décadas de 1950, 1960 e 1970 para designar pessoas com deficiência intelectual.

sociais e educativos. Um dos marcos para os ideais inclusivos ocorreu em 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jointem, na Tailândia, cuja declaração passou a influenciar a formulação de políticas públicas na perspectiva inclusiva. Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na Espanha foi outro marco que resultou em um documento de grande importância para a implementação da educação inclusiva em diversos países, denominado Declaração de Salamanca (GLAT; FERNANDES, 2005).

Assim, a Declaração de Salamanca aponta que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. As instituições receberam orientações específicas sobre os cuidados e necessidades que a criança com desenvolvimento típico ou não devem receber enquanto participante da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Com o crescimento de leis e decretos sobre a educação especial, surgiu a Convenção da Guatemala, realizada em 28 de maio de 1999, denominada como “convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência”, aprovada pelo Conselho Permanente na sessão realizada em 26 de maio de 1999. A Convenção foi ratificada pelo Brasil no Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, que objetivou prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiências e proporcionar a sua plena integração à sociedade. O decreto prevê que o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiências de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001).

A discriminação da pessoa com deficiência em diversos contextos atuais limita e desconsidera em muitos espaços a participação e o seu direito de cidadão, restringindo o acesso e a inclusão social do participante nos ambientes escolares. A integração à sociedade ainda não é completa como legalmente se propõe, ainda

sendo necessárias reformulações para absorver e incluir a pessoa com deficiência nesses espaços.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, publicada em 2006, foi proposta inicialmente em 2001 pela ONU, contribuindo para futuras definições sobre o termo deficiência, não sendo mais tratada como doença, mas como uma manifestação da diversidade humana (MIRANDA; CASTRO FILHO, 2017). Dentre as suas ações, busca fomentar e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2008).

Em 2008, foi estruturada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, que assegura a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para que o acesso ao ensino regular, participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino seja assegurado à pessoa com deficiência (BRASIL, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva da educação inclusiva, caracteriza e disponibiliza serviços e recursos para alunos e professores quanto à sua utilização no ensino regular. O AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos para a independência do aluno, buscando eliminar as barreiras que limitem a igualdade do aluno com deficiência nas atividades escolares. Esses recursos apontados devem ser diferentes daqueles realizados em sala de aula comum. O AEE não substitui a escolarização em sala comum, mas auxilia e atende como meio de complementação e suplementação do ensino, para garantir o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade nas atividades escolares do aluno com deficiência (BRASIL, 2008).

Ainda em 2008 foi ratificado o Decreto Legislativo nº 186, que promoveu a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, reconhecendo seus potenciais e a diversidade de suas comunidades, defendendo a promoção do pleno exercício de seus direitos humanos e liberdades fundamentais, de modo que sua participação na vida social resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade (BRASIL, 2008). O decreto propõe estratégias para que a pessoa com deficiência viva de forma independente e participe plenamente de todos os aspectos da vida em sociedade.

Ainda sobre o preparo e estruturação para a educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as idiossincrasias dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008). A infraestrutura da escola e o preparo dos professores e responsáveis se tornam frágeis desde a formação no ensino superior, tornando-se incompleta em grande parte a inclusão escolar desses alunos, o que resulta na não realização das atividades regulares da escola e no seu despreparo e organização. Ao engajar o professor junto à inclusão da criança, o processo pode se tornar mais fácil (BEYER, 2005).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe também sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, onde o Art. 1º expressa o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial efetivado com diretrizes, como no item I, que trata da garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

Embora o vasto conjunto de resoluções e decretos versassem sobre a inclusão de pessoas com deficiências na escola, esses não tinham caráter de lei, impedindo avanços concretos na prática escolar inclusiva. Foi somente em 2015 que o país instituiu a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI promove a condição de igualdade e inclusão ao cidadão com deficiência, além do exercício das liberdades fundamentais, visando a inclusão social e a cidadania. A pessoa com deficiência é definida como aquela que possui um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, cognitiva ou sensorial, que possa impedir a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade (BRASIL, 2015). Intitula, também, a responsabilidade do poder executivo de criar instrumentos para a avaliação da deficiência.

A aplicabilidade dessa lei abrange a pessoa com deficiência em quesitos como: acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva, barreiras, comunicação, adaptações razoáveis, elemento de urbanização, mobiliário, residências inclusivas, pessoa com mobilidade reduzida, moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, atendimento pessoal e profissional, apoio escolar e direito a acompanhante caso haja necessidade (BRASIL, 2015). A educação da pessoa com

deficiência é assegurada nessa lei buscando o seu desenvolvimento em talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais a partir do seu interesse e necessidade de aprendizagem (BRASIL, 2015). O poder público é incumbido de assegurar o aprimoramento dos sistemas educacionais, promovendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem da pessoa com deficiência, ofertando recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e viabilizem a inclusão (BRASIL, 2015).

Percebe-se que a legislação se organiza e dá subsídios para a inserção da criança com deficiência no contexto escolar, implicando em uma nova postura da escola para que no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino aconteçam ações que viabilizem a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos (GLAT; FERNANDES, 2005; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). Não obstante, as leis em sua maioria, não são acompanhadas por ações que vigorem a aplicabilidade delas no cotidiano escolar no Brasil, levando em muitos casos a práticas tão excludentes e segregadoras quanto as historicamente registradas, não promovendo através das legalizações pertinentes a movimentação necessária para a inclusão de crianças com deficiências no ensino básico comum (GLAT; FERNANDES, 2005; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

A partir da legalidade sobre a abordagem básica necessária para trabalhar a heterogeneidade e o crescimento da classe escolar, a criança com deficiência apresenta necessidades educacionais que requerem atenção para a concretização de uma educação inclusiva. Beyer (2006) caracteriza a inclusão como um novo princípio educacional, com conceitos que defendem a heterogeneidade de aprendizagem na escola, buscando a comunicação e a interação entre as crianças com diversas especificidades. Já Sasaki (2003) define a inclusão como o método no qual a sociedade harmoniza seus processos para incluir a pessoa com deficiência em seus sistemas gerais, assumindo seu papel na sociedade. Fleith (2007) destaca que a ideia de inclusão implica em criar condições de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes. Por fim, Santos *et al.* (2002, p. 21) apontam que incluir é definido como “trocar, respeitar, entender, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia”.

A inclusão ancorada neste trabalho implica não só na inserção do aluno com deficiência no ensino regular e na qualidade de ensino, mas na inclusão cujo

aprendizado significativo favorece o desenvolvimento integral desse sujeito considerando seus direitos de ensino e cidadania (SANTOS *et al.*, 2002; SASSAKI, 2003). Atualmente, a inclusão se tornou alvo de debates entre os pesquisadores, professores e defensores do ensino para alunos com deficiência com a exposição da nova política de educação para os alunos com deficiência, denominada como Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2020).

O Decreto nº 10.502/2020 apresentou incongruências em sua exposição e redação, dando amparo para a educação especial como melhor caminho para a vivência para esses sujeitos, apresentando divergência em diferentes aspectos quando comparado com a Política de Educação Especial de 2008. Essa última assegura a inclusão escolar incondicional de alunos com deficiência, orientando os sistemas de ensino para que o acesso à aprendizagem do aluno com deficiência ocorra em continuidade nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2008).

A nova política corrobora para minimizar a importância da inclusão para esses alunos, apontando sugestões, como classes e escolas especiais como alternativas viáveis para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. O decreto aponta para a inserção de crianças com maior comprometimento em suas habilidades em escolas especiais e/ou classes especiais. Contudo, descartar a possibilidade de inserção de alunos com deficiências com comprometimentos mais graves no ensino básico pode limitar os benefícios e o desenvolvimento dessas crianças, pois o suporte e o investimento de recursos nas instituições são fatores para a inclusão de crianças com deficiência em suas peculiaridades.

A polaridade em optar por escola especial ou escola regular se torna dicotômica, dificultando a formação do aluno, pois uma opção não elimina outra. Sendo assim, tanto escolas comuns quanto escolas especiais podem de forma complementar propiciar benefícios para o aluno ao atender suas necessidades em inclusão e desenvolvimento integral e de cidadania (TORRES; MENDES, 2019). A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva já propunha o trabalho conjunto da educação especial com a educação comum, através do serviço de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008).

As diversas incongruências com o próprio conceito de inclusão apresentadas no Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial, levou, no mês de dezembro do mesmo ano, a sua derrubada

pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Trata-se de uma resposta a manifestações de diferentes públicos, como pesquisadores, educadores e professores, que refutaram o decreto como um avanço no ensino de alunos com deficiências.

A inclusão requer um olhar atento às necessidades educacionais especiais de cada aluno e investimentos financeiros, materiais e humanos para proporcionar as condições necessárias para a sua efetivação. As diferenças apresentadas por crianças com deficiência no comportamento e estilo de aprendizagem no ensino escolar se tornam um desafio aos métodos de ensino tradicionais, exigindo alterações nas práticas pedagógicas. Isso envolve alterações e adaptações nas atividades propostas, visando o mesmo conteúdo para promover o engajamento nas atividades e incluir o aluno na escola (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; TERRA; GOMES, 2013). No entanto, a literatura tem enfatizado que as respostas adequadas às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência são escassas (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

A vivência do aluno com deficiência no ambiente escolar requer as mesmas oportunidades de uma criança com desenvolvimento típico a partir dos direitos que lhes são garantidos. O direito a educação infantil é um desses direitos que, enquanto primeira etapa da educação básica, oportuniza momentos de desenvolvimento físico, psíquico, intelectual e social de crianças de zero até cinco anos, complementando a ação da família e da comunidade, bem como o direito ao serviço do AEE, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2013).

A escola, em sua formação, organização e atuação profissional carece de recursos junto à rede de ensino para a capacitação, o treinamento e o preparo de profissionais. Isso se dá com o intuito de incluir e adaptar as atividades escolares a partir das dificuldades nas deficiências de seus alunos, inclusive aquelas que podem não ser notadas em um primeiro momento, como nos níveis leves de autismo, cujo espectro pode variar de leve a severo (DSM-V, 2013), levando a diferentes necessidades em sua vivência escolar (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). Alunos com nível leve e até mesmo moderado de TEA podem não se tornar alvo de adaptações e acessibilidades imediatas por parte dos professores, da direção da escola, das adequações escolares e do conteúdo pragmático, enquanto pertencente ao contexto escolar, derivando na falta de inclusão.

Assim, ser estudante com autismo, em diferentes casos, não assegura adaptações físicas e arquitetônicas no ambiente escolar, como é o caso de um

cadeirante ou um aluno cego. Entretanto, o conhecimento sobre o transtorno e suas diversas manifestações dentro de espectro se torna indispensável para o engajamento do aluno nas atividades escolares e sua comunicação e interação social. E esse pode ser um dos critérios pelo qual o professor que não tem conhecimento específico sobre o transtorno suponha que a criança com autismo é diferente e não existe possibilidade de adaptação. Supõe até mesmo acreditar que o aluno pode se adaptar sozinho ou com facilidade (SANTOS; SANTOS, 2012; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

A não capacitação dos professores licenciados em diferentes áreas para a implementação da inclusão social no contexto escolar sem apoio se torna um desafio, pois não há preparo em suas bases que consolide a inclusão durante a formação inicial do professor (CAMARGO *et al.*, 2020; SCHMIDT *et al.*, 2016). A capacitação do professor para se apropriar das necessidades de um aluno com TEA e incluí-lo nas atividades em sala de aula não é comum nos ambientes escolares (GLAT; PLETSCH, 2011; SANTOS; SANTOS, 2012; TERRA; GOMES, 2013). O professor de música, por exemplo, que atua com adaptações no contexto da educação musical, encontra caminhos incertos em sua execução durante a sua formação enquanto docente de música. É necessária formação com conhecimentos pontuais sobre a educação especial para que se proporcione preparos concretos para o engajamento do aluno nos contextos de educação musical para a apropriação e conhecimento (JOLY, 2003).

A história apresenta segregação, discriminação e falta de atenção a todos os que precisam de adaptações e ajustes nas atividades escolares, sendo essa situação reverberada até os dias atuais. Por mais que a pesquisa tenha avançado e aprimorado diferentes áreas, o contexto escolar ainda apresenta dificuldade no investimento e preparo para engajar o aluno com TEA no ensino básico. Contudo, não apenas a formação continuada do professor, mas a apropriação e aprimoramento para a utilização de ferramentas que evoluam nas práticas pedagógicas no contexto da inclusão se fazem necessárias para o aluno com TEA (LOURO, 2012; TERRA; GOMES, 2013).

2.2 Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

As primeiras características similares ao autismo foram descritas e associadas à psicose em 1911 por Bleuler, que identificou crianças que haviam perdido o contato com a realidade, resultando em dificuldade de comunicação (GATTINO, 2015; BOSA,

2002). Foi somente em 1943 que o pediatra Leo Kanner descreveu sintomas que futuramente identificariam o transtorno. O pediatra fez o diagnóstico que se assemelhava em 11 crianças que possuíam vasto conhecimento em áreas específicas, porém, apresentavam grande dificuldade na comunicação. Resultante dos sintomas, as crianças aparentavam viver em estado de ensimesmamento, como se fosse uma fixação na mesmice. Kanner descreveu seus pacientes como possuidoras de ineficiência para se expressar de forma habitual com outras pessoas desde as primeiras etapas da vida (CASTANEDO, 2007; BOSA, 2002).

Kanner (1943) afirmava que as características autísticas das crianças se diferenciavam de outras crianças e adultos esquizofrênicos que apresentavam uma retirada de um relacionamento inicial presente, ao demonstrar isolamento, causando barreiras a tudo que alcançasse a criança exterior (CASTANEDO, 2007; KANNER, 1943). Em 1944, o médico Hans Asperger publicou o artigo “A psicopatia autista da infância”, descrevendo seus pacientes de modo semelhante aos sintomas das crianças estudadas por Kanner, porém, sem maiores comprometimentos cognitivos, posteriormente conhecido como Síndrome de Asperger ou Autismo de alto funcionamento.

O autismo foi considerado um transtorno equivalente à doença mental até por volta da década de 1960. Idealizada como uma patologia emocional, foi entendido como uma forma precoce de esquizofrenia infantil resultante de uma carência afetiva no meio familiar, principalmente da parte da mãe (daí surgiu a expressão “mãe geladeira”), sendo isso uma das crenças da causa das dificuldades na comunicação e do comportamento estranho da criança. Os tratamentos habituais da época eram a internação, afastando as crianças que apresentavam esses sintomas do que se acreditava ser influência patológica dos pais (BETTEELHEIM, 1967).

No ano de 1953, um grupo de profissionais da área da saúde mental que se estruturou como a Associação Psiquiátrica Americana (APA), organizou e ajustou um conjunto de orientações para diagnósticos de transtornos mentais, conhecido como *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM). O Manual de Diagnósticos e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), atualmente em sua quinta edição, apresenta orientações sobre transtornos mentais com direcionamento para diagnósticos clínicos a partir das características apresentadas pelo indivíduo. Em sua versão anterior (DSM-IV), o autismo era caracterizado pelo desenvolvimento acentuadamente atípico de três áreas específicas: comportamentos (padrão de

comportamento restritivo e repetitivo), socialização (falta de interação social com seus pares) e comunicação (ineficiência no domínio da linguagem), constituindo a chamada Tríade de Wing (LOURO, 2014), por ter sido assim descrito por Lorna Wing e Gould em 1979.

Atualmente, o autismo é caracterizado pelos critérios diagnósticos de TEA apresentados na edição do DSM-V de 2013. O DSM-V passa a classificar o autismo como TEA e não mais como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TDG). Além disso, as carências antes estruturadas em três dimensões (interação social, comunicação e comportamento) foram alteradas unindo a interação social e comunicação e se estruturando em apenas duas: comunicação/interação social e comportamentos (APA, 2013). Os critérios se estruturam em: 1) déficits persistentes na comunicação social e interação social; e 2) padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades (GRANDIN; PANEK, 2017).

A fusão dos componentes interação social e comunicação apresenta a última diretamente ligada como elementos indissociáveis da primeira, enquanto presentes em contextos sociais. O autismo pode emergir em diferentes níveis de implicações, como: dificuldade de socialização; déficit na comunicação e interação com seus pares; estereotipias apresentadas em comportamentos e gestos repetitivos sem função específica e aparente; repetições de falas sem intenção de comunicar, denominado como ecolalias; habilidades comprometidas; déficit na coordenação motora fina; entre outros. A implicação também está ligada ao nível de desenvolvimento e à idade cronológica da pessoa com autismo (APA, 2013). A interação social e a comunicação se tornam mais difíceis conforme o maior envolvimento de prejuízo cognitivo no autismo (KLIN, 2006).

Sendo assim, o autismo é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, resultando em engajamentos nas áreas de reciprocidade socioemocional e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-V). Outra alteração do DSM-V foi a junção do Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação em uma única categoria diagnóstica denominada TEA (GATTINO, 2015), a qual abarca todas as variações do espectro antes diagnosticadas separadamente.

Admite-se, atualmente, que não há uma causa única para o TEA. Diferentes

fatores ambientais atuando sobre o desenvolvimento neuropsicológico da criança, em associação com fatores genéticos, seriam responsáveis pela condição e pela miríade de formas que se apresentam (GATTINO, 2015). O autismo é quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas, ou seja, a cada cinco crianças com autismo, quatro são meninos (BOSA, 2000). Por se tratar de um espectro, o transtorno apresenta graus de comprometimento variáveis divididos em três níveis: leve, moderado e severo (APA, 2013).

Os níveis do TEA podem se manifestar dentro do espectro, indo de características sutis no nível leve a formas mais evidentes de variação no nível severo (SCHMIDT, 2012). O nível leve não apresenta engajamento na fala por sua inteligência ser preservada, podendo apresentar dificuldade de comunicação e interação social e ecolalia. O nível moderado apresenta dificuldade de socialização, estereotípias com maior frequência, sendo em alguns casos não verbal, falta de atenção compartilhada e sua inteligência pode ser comprometida. O nível severo apresenta comportamentos disruptivos como autoagressão, além da comunicação envolvida e de comprometimentos na interação social e comunicação e na inteligência (GATTINO, 2015).

Embora atualmente não haja uma causa que determine a supressão dos déficits do autismo, sabe-se que quando a criança com TEA é estimulada em suas áreas de déficit pode apresentar melhoras significativas em sua qualidade de vida e funcionamento social (GATTINO, 2015). Além de diversas abordagens terapêuticas clínicas existentes para minimizar as dificuldades nas áreas acometidas pelo autismo (exemplo: ABA, TEACH), a literatura aponta a inclusão escolar como uma possibilidade de estímulo e desenvolvimento para as crianças com autismo, uma vez que a inclusão bem conduzida facilita os processos de comunicação e interação social e aprendizagem (BEYER, 2006; CAMARGO; BOSA, 2009).

O direito à escolarização de crianças com TEA no ensino comum é enfatizado na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a qual especifica o autismo como um tipo de deficiência e institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A lei reafirma a importância e a necessidade de inclusão, o acesso e a organização dos direitos de vivência social, bem como o ensino e aprendizagem da pessoa com autismo na escola básica e, em caso de comprovada necessidade, garante o direito a um acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

A inclusão da criança com autismo no espaço escolar contribui com a oportunização e realização da criança com TEA em frequentar a educação infantil no ensino básico. A educação infantil no cotidiano da criança proporciona a vivência com seus pares, mediando a intervenção precoce para estimular a comunicação social e viabiliza um modelo de comportamentos sociais (CAMARGO; BOSA, 2009; GATTINO, 2015).

A inclusão em termos de prognósticos para o desenvolvimento da criança com autismo pode ser consolidada como um benefício que pode auxiliar o aluno em seu convívio social, estimulando a comunicação e a interação social, modelos de comportamentos e aprendizagem de qualidade. Isso contribui para minimizar os déficits que o aluno apresenta em seu espectro (BEYER, 2006; CAMARGO; BOSA, 2009; VAIOLI; OGLE, 2014; GATTINO, 2015; NASCIMENTO *et al.*, 2015).

No entanto, a criança com autismo que apenas frequenta o mesmo ambiente que a criança típica apenas é integrada ao ambiente escolar. A inclusão efetiva só acontece quando os conteúdos, o ambiente e a condução se adaptam para a participação da criança na apropriação dos conteúdos e seu engajamento nas atividades propostas (BEYER, 2006).

A inclusão precisa ultrapassar as dificuldades e características que o autismo impõe para que haja a participação efetiva escolar do aluno. O paradoxo entre dificuldades e importância de incluir o participante nas atividades pode propiciar, no contexto escolar, motivação para a adaptação e empenho dos professores, gestores e familiares na elaboração de conteúdos que forneçam o engajamento do aluno (CAMARGO *et al.*, 2020).

As aulas de música se tornam uma possibilidade para contribuir na inclusão e no desenvolvimento do aluno com autismo a partir de suas estratégias lúdicas e propriedades que oportunizam a aprendizagem musical e facilitam a interação social e comunicação, viabilizando os comportamentos modelos através dos neurônios espelhos. Os neurônios espelhos podem se manifestar na execução de repertórios que idealize dinâmicas, como gestos, sons, sinais, movimentos e comportamentos que podem ser imitados e repetidos (GATTINO, 2015; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016).

As atividades e vivências musicais exploram diferentes percepções cognitivas no participante, oportunizando o desenvolvimento integral e social e projetando modelos de comportamentos e aprendizagem de qualidade a partir dos conteúdos

musicais. O participante com autismo é estimulado em seu engajamento a interagir e se comunicar através das manifestações musicais, contribuindo para a inclusão do aluno com TEA nas aulas de música (LOURO, 2018). O aluno com TEA é mais do que a deficiência, pois “a deficiência não substituirá todos os outros atributos humanos que a pessoa com TEA possui” (CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016, p. 9).

2.3 Educação musical: contribuições para o desenvolvimento infantil e para a criança com autismo

A música é considerada um elemento importante no cotidiano do ser humano (LOURO, 2012). É organizada e expressa no ambiente comum fortalecendo laços como no cantarolar de uma canção de ninar de uma mãe para seu bebê, presente também nas canções de jogos infantis, canções de tradição oral, em brincadeiras escolares, na hora do lanche, ao guardar os brinquedos e nas despedidas. Ao inserir a criança nesse ambiente sonoro, a estimulação precoce condiciona a dotá-las de elementos característicos da música a partir de determinada cultura, envolvendo nelas não só a percepção auditiva, mas também o movimento corporal e a expressão verbal para que elas reajam a esses estímulos (PENNA, 2010).

Ao analisar o estímulo musical das crianças, estudos em neurociência têm demonstrado que as crianças apresentam diversas habilidades musicais desde as primeiras semanas de vida, incluindo uma percepção de alturas e padrões rítmicos, localização da fonte sonora, preferência por consonância a dissonância, correspondência entre sons e movimentos, dentre outros (ILARI, 2006). A educação musical tem por objetivo musicalizar, tornando um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical, instrumentalizado com eficácia os processos espontâneos e naturais necessários para que a relação homem-música se estabeleça de uma maneira direta e efetiva (GAINZA, 1988).

A educação musical acontece com a manipulação de sons e silêncios, proporcionando aguçar as percepções dos participantes mediante o convívio com os parâmetros do som. A percepção musical é construído de nosso envolvimento com a música (KRUMHANSL, 2006) e sua manipulação constante, com objetivos de aprimoramento de técnicas de performance através da educação musical, resultando em diversos fatores que refletem na abordagem inclusiva, pois grande parte das

atividades musicais acontecem com a presença de outros participantes, oportunizando a vivência social.

Ao pesquisar conhecimentos no âmbito musical sobre seus fatores, técnicas, atividades e materiais que auxiliem no trabalho organizado para as demandas inclusivas, a busca pode se tornar eficaz e encontrar meios de intervenção e inclusão para os participantes em diferentes idades, a partir da sua dimensão e de seu potencial, ao considerar que a música é algo importante ao ser humano (LOURO, 2012). A aprendizagem musical não se limita a manifestações e resultados técnicos musicais, como é proposto em grande parte. A educação musical ultrapassa o âmbito das habilidades técnicas de um profissional atuante (LACORTE, 2016).

A vivência musical também tem objetivos como a socialização e a ligação afetiva entre seus pares, sendo consolidada de forma espontânea e intuitiva, iniciando nos contatos do cotidiano. O cotidiano musical no qual o contexto da educação escolar é vivenciado viabiliza estímulos sociais para a criança com TEA a partir de modelos de interações e comunicações enquanto participantes das atividades, contribuindo assim para atenuar os déficits sociais dessas crianças (GATTINO, 2015).

A apreciação musical segundo Swanwick (1979) é uma experiência musical direta, assim como a composição e a execução. Um parâmetro da experiência musical exige habilidades e conceitos de níveis equivalentes e relacionados entre si. As metas de cada parâmetro da experiência musical estão relacionados com as dimensões de crítica musical (material, expressão e forma) propostas pelo autor (SWANWICK, 1988), que defende que os elementos materiais, expressivos e formais da música formam o conjunto de conhecimentos musicais específicos, sendo que qualquer música contém essas três dimensões. São exemplos de propósitos para se trabalhar na educação musical com apreciação no nível dos materiais: distinguir as fontes sonoras utilizadas em composições próprias e de outros; distinguir os parâmetros de altura, duração, intensidade e timbre do som; e falar sobre músicas ouvidas, tocadas ou cantadas utilizando vocabulário simples, mas adequado.

Ao analisar o ensino e aprendizagem da criança com autismo e seu engajamento nas aulas de música, a adaptação das atividades musicais se faz necessária junto a abordagem dos conteúdos com a intenção de estimulá-la (LOURO, 2016). A abordagem de crianças com deficiência no meio pedagógico se torna desafiadora, pois a quantificação do potencial para o aprendizado pode variar da capacidade cognitiva de pessoa para pessoa (LOURO, 2012). No entanto, o estímulo

musical se torna uma ferramenta de grande valia quando é elaborado com conhecimento esclarecido sobre as dificuldades do participante, buscando adaptações para a inclusão e o desenvolvimento do aluno com autismo. Louro (2012, p. 79) expõe que “sem estímulo adequado não haverá maturação neurológica suficiente para desenvolver as funções motoras, intelectuais e emocionais”.

A intervenção precoce se torna um aliado para o desenvolvimento do aluno com TEA (ILARI, 2006; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; SANTOS *et al.*, 2018). A revisão integrativa realizada nesta pesquisa corrobora com a grande maioria dos estudos sobre inclusão, autismo e educação musical no ensino infantil que destacam a importância de estimular desde os primeiros anos de vida a vivência musical. Os períodos iniciais do convívio escolar do aluno podem oportunizar estímulos eficazes para o desenvolvimento social e cognitivo do participante enquanto atuante na troca de experiência com seus pares.

A criança recebe diferentes estímulos que ao longo do seu crescimento são transformados em impulsos que resultam em uma organização de movimentos ao longo do tempo, possibilitando resposta para novos estímulos e estruturando um sistema mais complexo e maduro de movimentos (ILARI, 2006). Ao estimular musicalmente uma criança, faz parte disso a troca de experiências, que favorece ligações com seus pares através do fazer musical.

A música possui características que viabilizam familiaridades ao ouvinte com TEA. Assim como os comportamentos repetitivos do indivíduo com autismo, por exemplo, a música se estrutura em repetições que podem ser notadas nas células rítmicas, motivos melódicos, seleção de timbres, sonoridades, espacialidades e temporalidades. (SÁ, 2003). Esses elementos que retornam soam como algo já conhecido que atrai a atenção da pessoa com autismo, sendo uma característica do aluno com autismo se tornar especialista no assunto que elegeu e apresenta facilidade para o reconhecimento de padrões de repetição de estímulos, resultando em uma sistematização que sempre segue regras, o que torna as situações mais previsíveis (MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016). Howard (1984) cita que cada tempo é algo diferente no ser humano, sendo semelhante o tempo musical, onde cada tempo realiza um som ou silêncio, viabilizando efeitos diversos sobre o ouvinte.

A rotina é um componente aliado ao aprendizado da criança com autismo. A sequência lógica das atividades colabora muito com a organização neurológica (JOLY, 2003; LOURO, 2012; SCOTT, 2014), proporcionando à criança com autismo

segurança enquanto protagonista, beneficiando a aprendizagem e a expressão musical como parte de seu convívio. As atividades musicais que seguem uma sequência com sutis alterações são potencializadoras para a inclusão do participante com autismo presente nas aulas de música (LOURO, 2012).

É importante observar e realizar o levantamento das características e identificar as dificuldades e facilidades encontradas pela criança durante as atividades musicais rotineiras, buscando recursos que possam auxiliar e potencializar o aprendizado da criança com TEA. E como resposta aos estímulos direcionados durante as aulas, quantificar o engajamento, comunicação e interação social da criança com seus pares, analisando mudanças e contribuições para o seu desenvolvimento. Assim será possível oportunizar a comunicação e interação com o grupo participante, com o intuito de engajamento com o grupo durante as atividades.

O participante com TEA pode apresentar "hiper ou hiporeatividade à entrada sensorial ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente" (APA, 2013, p. 50) no contexto musical, onde o som é o principal elemento de manipulação. O aluno com autismo pode apresentar desconforto em sons que se manifestam em dinâmicas fortes e alturas agudas em sua execução. Por isso, a importância de adaptações para o envolvimento e aprendizagem nas atividades musicais.

O processo de estímulo musical da criança a partir do engajamento, interação social e da comunicação busca acessar habilidades no participante com autismo através da vivência com seus pares. Os déficits apresentados no autismo acarretam prejuízos, sendo um deles o desenvolvimento de sua comunicação. A comunicação só é concretizada quando emite ao outro alguma informação decorrente e previsível entre duas ou mais pessoas (BOSA, 2002).

Segundo Bosa (2002), a comunicação é caracterizada como uma interação entre indivíduos com alternância de papéis, percepção, codificação e decodificação de sinais com transferência de informação verbais e não verbais de transmissão. A partir dessa definição, a autora continua a definir que um comportamento pode ser considerado comunicativo quando resulta em alterações previsíveis no comportamento dos outros (BOSA, 2002). A comunicação verbal acontece com o aparecimento da fala com o outro. E a comunicação não verbal acontece quando há o "uso de sinais convencionais na execução de funções socialmente reconhecidas" (BOSA, 2002).

Sendo assim, as possibilidades de engajamento de crianças com autismo num

contexto de estímulos musicais na educação inclusiva proporciona a interação com outras crianças da mesma faixa etária, oportunizando contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e ao compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos (CAMARGO; BOSA, 2009). O engajamento da criança com TEA nas aulas de música se torna, portanto, potencializador para o desenvolvimento social e para a inclusão desses alunos.

No entanto, as atividades musicais frequentemente perpassam apenas o contexto proposto inicialmente para as aulas de música, ou seja, a musicalização (PENNA, 2010). A musicalização é a introdução do aluno no contexto musical, permitindo experiências com as diferentes estruturas musicais, como melodia, harmonia, timbre, intensidade, dinâmica, ritmo e pulsação, de forma prazerosa, buscando a apreciação e a continuação das atividades musicais desenvolvidas em diferentes momentos da aprendizagem.

A adaptação da aula de música se faz necessária para o engajamento da criança com autismo nas atividades com o intuito de viabilizar ao participante manipular os sons de maneira prazerosa. Conseqüentemente, contribui para a continuação nos conhecimentos musicais (GAINZA, 1998) e para o seu desenvolvimento a partir de estímulos na comunicação verbal e não verbal e interação social, como também na sua participação nas atividades musicais.

A educação musical no ensino regular propicia contribuições para o desenvolvimento da criança com TEA. Assim, o contexto escolar se torna marcante nas vivências de uma criança por proporcionar diferentes estímulos, sendo alguns deles: o tempo de permanência do aluno na escola, o convívio com outras crianças durante as aulas e nos períodos de lazer (como o recreio e a hora do lanche), a oportunidade de aprendizagem proposta por profissionais orientados de acordo com as normas de ensino e aprendizagem para o ensino básico, dentre outros. O convívio da criança com deficiência com crianças típicas no ambiente escolar a partir da musicalização propicia um modelo de comunicação e interação, contribuindo para o seu desenvolvimento de socialização, abrindo caminhos para a inclusão com seus pares (CAMARGO; BOSA, 2009; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

A educação inclusiva musical no contexto escolar ainda requer reflexões sobre as propostas de aulas estabelecidas, bem como sua execução ao lidar com crianças com autismo e como elas podem se tornar participantes nos ambientes da escola. São

precários os debates e abordagens sobre o preparo para a inclusão na totalidade do ensino. No que diz respeito ao autismo e as contribuições da educação musical para a inclusão desses alunos na escola, verifica-se a necessidade de o tema ganhar protagonismo através de estudos investigativos que demonstrem o potencial da música na escolarização de alunos com TEA. Além disso, conforme Louro (2016), a educação ainda não é encarada como um processo de crescimento humano, pois se ela fosse vista de tal forma, não haveria necessidade de luta pela inclusão e haveria respeito nas escolhas e idiossincrasias do aluno, bem como o incentivo na sua formação integral através de diversas áreas do conhecimento, como a música.

2.4 Justificativa e objetivos

Cada vez se avança mais para descobertas na área da educação e da saúde sobre o autismo (BOSA, 2002; GATTINO, 2015). Todavia, o professor de música encontra dificuldades para se apropriar das informações sobre o TEA e executar as estratégias para o contexto da educação musical (LOURO, 2016). As adaptações no contexto da educação musical encontram caminhos incertos em sua execução, pois não há orientação consistente durante a formação do professor de música que viabilize preparos concretos para o engajamento do aluno nos contextos de educação musical (ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018).

As atividades musicais perpassam apenas o contexto proposto inicialmente para as aulas de música, ou seja, a musicalização (PENNA, 2010). Na sua maioria não é observada a necessidade de adaptação e engajamento do aluno com autismo nas atividades. Sendo assim, o professor de música, por não ser envolvido no currículo da graduação com a educação especial, busca informações em outros espaços não formais e em fontes que nem sempre direcionam de modo confiável as informações (como a internet), com a intenção de reorganizar os conteúdos para projeções que resultem na comunicação e interação e inclusão do aluno com autismo (CAMARGO *et al.*, 2020).

O professor atuando sozinho em ajustes como melhorias, recursos, investimento e aprimoramento para a conscientização do transtorno e inclusão do aluno com autismo, em diferentes momentos se sente desamparado e impotente em seu método de ensino (SCHMIDT *et al.*, 2016). O sistema educacional se mostrará efetivo quando oportunizar de maneira mais abrangente a formação continuada aos

docentes do ensino regular, propondo espaços formativos para debates e discussões sobre a educação especial. Para isso, são necessários conhecimentos subsidiados pela pesquisa sobre práticas pedagógicas de ensino que, no contexto da educação musical inclusiva, facilitem o processo de ensino e aprendizagem de alunos com diferentes características e necessidades, tal como os alunos com TEA.

Como em qualquer contexto educativo, enquanto apenas integradas no contexto educacional, crianças com autismo não se tornam inclusas, como também não se beneficiam das atividades propostas (CAMARGO; BOSA, 2009). Necessitam, portanto, de estímulos adequados que venham ao encontro das suas potencialidades e estilos de aprendizagem para desenvolver habilidades, cujos déficits as distanciam da comunicação e interação social com seus pares, refletindo no pouco engajamento nas atividades propiciadas pelo professor.

Assim, a pesquisa apresentada neste trabalho busca, através de uma revisão integrativa de fontes nacionais e internacionais, analisar as contribuições da educação musical para alunos com autismo em contexto de inclusão escolar, propondo também estratégias para auxiliar as atividades do professor de música atuante no ensino da educação musical.

Este estudo se torna relevante em quesitos sobre a tríade educação musical, autismo e inclusão, contribuindo para pesquisas iniciadas na educação musical, assim como para o professor, visando contribuições de pesquisas e estratégias para a realização de aulas de música adaptadas para o aluno com autismo. Busca, também, viabilizar caminhos para a inclusão do aluno com TEA no contexto das atividades musicais a partir do seu engajamento na aula de música adaptada para as suas necessidades educacionais especiais.

Assim, considerando as potenciais contribuições da educação musical no contexto inclusivo para alunos com TEA, a necessidade de novos estudos sobre educação musical, inclusão e autismo e a frequente exclusão das crianças com TEA das atividades escolares devido a limitada informação e formação dos educadores musicais nesse campo, o objetivo deste trabalho é analisar as contribuições da educação musical para a inclusão de crianças com TEA no contexto escolar. Os objetivos específicos buscam revisar artigos internacionais e nacionais; identificar as lacunas metodológicas na área educação musical, autismo e inclusão; identificar e apresentar estratégias de adaptações nas aulas de música a partir do que a literatura informa.

3 Metodologia

3.1 Procedimentos da coleta de dados

A metodologia adotada para a coleta de dados foi uma revisão integrativa, realizada em fontes nacionais e internacionais. A revisão integrativa busca a estruturação dos dados investigados a partir de uma temática pesquisada em fontes eletrônicas, organizando a síntese dos resultados obtidos. Trata-se da “combinação de dados da literatura teórica e empírica, incorporando um vasto leque de propósitos” (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010, p.2).

A revisão integrativa é uma ampla abordagem metodológica que permite a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para a estruturação e análise dos dados coletados, que perpassa a compreensão generalizada dos dados referente à literatura pesquisada (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

A revisão integrativa fornece informações detalhadas sobre os estudos encontrados a partir da análise e comparação os dados em fontes eletrônicas disponíveis. Ao realizar a comparação dos dados, é possível ajustar as informações investigadas, como título, autor, ano, objetivo, metodologia, resultados, estratégias, conclusões e tipo de pesquisa para uma análise visual (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Durante a realização do levantamento dos dados é viável caracterizar as informações afins, fazendo a avaliação dos dados, comparando as informações e categorizando pontos comuns entre si, com o objetivo de investigar, explicitar e desenvolver o assunto pesquisado.

As contribuições de uma revisão integrativa oportuniza conhecer as produções sobre um tema, assim como organizar o levantamento de dados e sua estruturação, facilitando a junção de trabalhos que elegem o mesmo assunto e manifestam informações para a consolidação da base de dados.

3.1.1 Procedimentos de busca

As buscas por estudos internacionais foi realizada em fontes eletrônicas, como Google acadêmico e periódicos da CAPES, a partir de palavras-chave que

subsidiassem o objetivo desta dissertação, sendo elas: *music education, autism and inclusion*.

Com o intuito de abranger a totalidade de trabalhos nacionais mais comumente publicados na área, foi incluída a pesquisa eletrônica de trabalhos nacionais sobre educação musical, autismo e inclusão não somente na modalidade de artigos em revistas científicas, mas também em anais de eventos utilizando bases de dados científicos específicas, como os anais da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) e da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Isso porque a produção acadêmica sobre educação especial e autismo na educação musical indica que os primeiros trabalhos nacionais de educação musical especial ficaram evidentes a partir dos anos 2000, com o início de publicações de artigos, dissertações e anais em fonte eletrônicas, como ABEM, ANPPOM, *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e Google acadêmico, sendo em sua maioria revisões bibliográficas e relatos de experiência de professores com seus alunos com autismo (PENDEZA; DALLABRIDA, 2016; GUMS; SCHAMBECK, 2014; MORALES; BELLOCHIO, 2009; FANTINI; JOLY; ROSE, 2016).

3.1.2 Critérios de inclusão e exclusão

A busca internacional não limitou o ano de publicação e o país de origem, sendo uma pesquisa sem restrição de data ou tipo de publicação. Os critérios utilizados para selecionar os trabalhos encontrados foram artigos publicados em periódicos e anais eletrônicos, ancorados com as palavras-chave de cada trabalho. O idioma de publicação escolhido foi a língua inglesa, por ser internacionalmente aceita para trabalhos científicos da área e com maior produção acadêmica mundial.

Inicialmente foram encontrados nas buscas internacionais, com a tríade das palavras-chave, o total de 2.367 trabalhos, sendo: 10 trabalhos que abarcassem de algum modo a educação musical e o autismo; 13 trabalhos sobre musicoterapia e autismo; 3 livros; 2 dissertações; 1 tese; e apenas 4 trabalhos com as palavras-chaves pesquisadas concomitantemente.

Os trabalhos que incluíram educação musical e autismo (SIMPSON; KEEN; LAMB, 2013) não abordando os três temas concomitantes ou trabalhos que não apresentavam palavras-chave equivalentes (VAIOULI; OGLE, 2014) foram excluídos

da revisão integrativa por não explanar a tríade dos conteúdos de interesse nessa busca e responder aos critérios de inclusão da revisão integrativa. Pela mesma razão, trabalhos envolvendo musicoterapia não foram incluídos, uma vez que tratam de ajuda terapêutica através da música e não de educação musical em contextos inclusivos. Os trabalhos que abordavam uma das três palavras-chave de modo isolado também foram excluídos da lista de trabalhos desta pesquisa. A pesquisa foi encerrada dia 20 de outubro de 2020. Os quatro trabalhos que atingiram os critérios estabelecidos pela pesquisa são recentes, sendo o mais antigo de 2014 e o mais atual de 2019. Dos quatro trabalhos encontrados, quatro foram encontrados tanto no Google acadêmico quanto na CAPES.

Em relação a estudos nacionais, as buscas foram direcionadas com as palavras-chave: música, autismo e inclusão; e educação musical, TEA e inclusão. Essa busca gerou um total de 5.600 trabalhos, entre artigos e publicação em anais, nos quais 16 atingiram o critério de inclusão do trabalho, sendo 13 anais e 3 artigos, nove encontrados na ABEM (um nacional e oito regionais), um na ANPPOM, seis no Google acadêmico e nenhum na CAPES nem no SCIELO.

Os trabalhos incluídos foram restringidos a conteúdos que abordavam na íntegra a tríade educação musical, autismo e inclusão, sendo excluídos os estudos que não explanavam os temas em conjunto ou estudos sobre autismo, educação musical e autismo direcionados aos pais do aluno com TEA (ARAÚJO, 2017). O ano e tipo de publicação dos trabalhos na CAPES, Scielo, ANPPOM, ABEM (anais nacionais e regionais) e Google acadêmico não foram limitados para as pesquisas nacionais. O idioma português foi contemplado por ser a língua que abrange os trabalhos existentes dos pesquisadores brasileiros. Os trabalhos que abordavam a musicoterapia não foram incluídos na revisão integrativa por se tratar de uma área terapêutica que engloba a música, porém, não abarca a educação musical ou contextos inclusivos. Os trabalhos que abordavam uma das três palavras-chave de modo isolado também foram excluídos da lista de trabalhos desta pesquisa.

Foram incluídos na revisão 16 trabalhos, sendo três artigos publicados em periódicos e 13 trabalhos publicados em anais entre os anos de 2012 e 2020. A ABEM, uma das principais fontes de divulgação de pesquisas sobre música e educação no país, com maior porcentagem de trabalhos publicados sobre educação musical e autismo (FANTINI; JOLY; ROSE, 2016), foi a responsável pela maioria dos trabalhos achados nessa revisão integrativa, sendo encontrado 1.346 trabalhos nos cadernos

dos anais, nos quais nove foram incluídos com a tríade de palavras-chave educação musical, autismo e inclusão.

A pesquisa foi encerrada dia 03 de março de 2021. Os 16 trabalhos nacionais que atingiram os critérios estabelecidos pela pesquisa são recentes, sendo o mais antigo de 2012 e o mais atual de 2020. Dos 16 trabalhos encontrados, seis foram encontrados no Google acadêmico, 9 na ABEM, 1 na ANPPOM e nenhum na CAPES.

Todos os trabalhos resultantes da revisão bibliográfica nacional foram publicados a partir de 2012. Essa observação pode estar diretamente ligada a criação da Lei nº 12.764 sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, publicada no ano de 2012. A legalização dos direitos da pessoa com autismo move ações que contribuem no campo da pesquisa a partir de práticas que contemplam o ensino inclusivo para o aluno com TEA.

3.2 Extração e análise dos dados

Os quatro artigos internacionais e 16 artigos nacionais incluídos nessa revisão foram organizados em quadros para análise e comparação dos dados extraídos, incluindo em sua extensão título, autores, ano, participantes, objetivo, metodologia, estratégias, resultados e o tipo de pesquisa. As informações e quadros foram ordenados a partir do ano de publicação dos trabalhos e divididos em dois grupos, sendo eles trabalhos com estratégias utilizadas ou recomendadas e trabalhos sem estratégias utilizadas ou recomendadas, cuja ordem ascende de 2014 até 2019 nos trabalhos internacionais e de 2012 até 2020 nos trabalhos nacionais.

Analisar a partir das informações postuladas em quadros para comparação visual das descrições contribuiu para a organização e o detalhamento dos dados, permitindo um panorama geral e delineado das produções sobre a temática. Isso facilitou a identificação e caracterização das contribuições e lacunas existentes no campo da educação musical para estudantes com autismo em contextos inclusivos.

O conjunto de estudos explorados identificam a extensão e as tendências de pesquisas nessa área, as contribuições para a base de dados da educação musical, os tipos de intervenções, a presença ou a ausência de estratégias na condução das atividades musicais, as metodologias científicas utilizadas, o perfil dos participantes ou a inexistência da descrição dos perfis dos participantes. Assim, resultou na comparação dos resultados obtidos e as estratégias utilizadas ou não nas aulas de

música com alunos com TEA buscando a inclusão, os quais são apresentados a seguir.

3.3 Resultados e discussões

3.3.1 *Estudos Internacionais*

Os trabalhos internacionais sobre educação musical e TEA com estratégias utilizadas ou recomendadas são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Trabalhos internacionais sobre educação musical, inclusão e TEA com estratégias utilizadas ou recomendadas.

TÍTULO	AUTOR (ES)	ANO	PARTICIPANTES	OBJETIVO	METODOLOGIA	ESTRATÉGIAS	RESULTADOS	TIPO E FONTE
The challenges of imitation for children with Autism Spectrum Disorders with implications for general music education	SCOTT	2014	Não se aplica	Aprender através da imitação como estratégia fundamental para professores de música na educação primária.	Revisão de literatura	Sugere ao professor conhecer as especificidades do aluno com TEA e propiciar o protagonismo da criança nas atividades imitativas, aumentando o engajamento nas atividades musicais. Além do uso de canções para auxiliar nas imitações e engajamento do aluno nas atividades musicais.	A pesquisa sugere que é importante começar imitando a criança primeiro; em seguida preparar o ambiente; e adaptar as aulas para a participação da criança com TEA nas atividades.	Artigo Google/Capes
Teaching Students with Autism Spectrum Disorder: Strategies for the Music Classroom	DRAPER	2019	Não se aplica	Auxiliar professores de música sobre adaptações na sala de aula e estratégias de ensino para apoiar os alunos com TEA a participarem de experiências musicais de sucesso ao lado de seus colegas típicos.	Revisão de literatura	O trabalho sugere rotina de atividades com o aluno com TEA, buscando a previsibilidade da transição de atividades, através do uso de imagens, fotos, sinais verbais e escritos para enfatizar a transição. Aponta para a importância de trabalhar atividades com os pares para promover a interação social e a comunicação.	Os professores de música podem fazer adaptações na sala de aula e estratégias de ensino para apoiar os alunos com TEA para que possam participar de experiências musicais de sucesso ao lado de seus colegas típicos.	Artigo Google/Capes
The Effectiveness of a Music and Dance Program on the Task Engagement and Inclusion of Young Pupils on the Autism Spectrum	STAMOU; ROUSSY; OCKELFORD; TERZI	2019	42 alunos e 7 alunos com TEA	O objetivo da pesquisa foi avaliar a eficácia de um programa de intervenção de música e dança em relação à inclusão de alunos autistas de 5 a 8 anos que frequentam escolas regulares.	Pesquisa experimental	Uso de música para sequenciar as atividades (início e fim); manipulação e experimentação de instrumentos musicais; movimentos corporais e histórias sonorizadas para o engajamento do participante com TEA.	Os resultados sugerem que a música é um forte fator motivacional para participantes autistas e promove o envolvimento na tarefa. A música e a dança aumentam o contato físico e a cooperação no grupo, promovendo a aceitação e a inclusão. Implicações para a prática e orientações para pesquisas futuras são discutidas.	Artigo Google/Capes

O trabalho internacional sobre educação musical e TEA sem estratégias utilizadas ou recomendadas é apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Trabalhos internacionais sobre educação musical, inclusão e TEA sem estratégias utilizadas ou recomendadas.

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	PARTICIPANTES	OBJETIVO
It gives them a place to be proud'– Music and social inclusion. Two diverse cases of young First Nations people diagnosed with autism in British Columbia, Canada	LINDBLOM	2016	2 alunos com TEA	Examinar como a música tradicional e contemporânea é usada para facilitar a inclusão social de dois casos de alunos com autismo (primeiras nações).
	METODOLOGIA	ESTRATÉGIAS	RESULTADOS	TIPO E FONTE
	Pesquisa etnográfica	Não se aplica	Connor não está incluído no ambiente escolar, embora sejam feitas tentativas para integrá-lo. Parece haver muitos obstáculos na forma de inclusão social para Connor na comunidade onde a reserva está situada. Debbie frequenta uma sala de recursos na escola, mas vai a várias classes regulares nas quais ela participa. Para determinar se essas situações podem ser definidas como inclusão, isso teria que ser observado e estudado.	Artigo Google/Capes

3.3.2 Descrição dos trabalhos internacionais

O trabalho de Scott (2014), sob o título “The challenges of imitation for children with Autism Spectrum Disorders with implications for general music education” (Os desafios da imitação para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo com implicações gerais na educação musical), expôs uma revisão de literatura sobre aprender através da imitação como estratégia fundamental para professores de música na educação primária (SCOTT, 2014).

Scott (2014) apresentou uma revisão dos resultados da pesquisa de diferentes métodos ativos dentro da educação musical a partir das perspectivas do Método Kodály, *Suzuki Talent Education* e a abordagem Orff sobre imitação, bem como pesquisas com foco na educação musical e imitação, com o intuito de consolidar um perfil de como crianças com autismo respondem à imitação. A autora expôs os desafios que os alunos com TEA encontram ao realizar atividades e jogos musicais utilizando a imitação. A imitação se torna um desafio para o aluno com autismo cujo espectro, compreensão e influências sociais se mostram dificultosos para esse público (SCOTT, 2014). Não obstante aos desafios que o aluno com autismo se defronta na imitação, o trabalho aduziu que ele é mais responsivo a adultos imitadores desconhecidos do que a seus pais (SCOTT, 2014).

Scott (2014) analisou a imitação a partir das especificidades do aluno com TEA e seu entendimento social, suas deficiências motoras e gestos nos contextos de aprendizagem, destacando as dificuldades que o participante enfrenta comparado com seus pares. A partir de implicações para o ensino de música, a autora sugeriu que a educação musical organiza ambientes ricos em oportunidades para aprendizagem e interação entre os pares, com experiências como tocar instrumentos, ouvir e mover-se expressivamente através da escuta musical. A aula de música também é utilizada como subterfúgios para os professores apoiarem estratégias sugeridas na literatura psicológica, buscando a adaptação das atividades para incluir a criança na aula de música (SCOTT, 2014).

Os resultados dessa pesquisa sugeriram que as crianças com autismo não imitam os gestos, informações visuais e respondem através dos gestos motores com a mesma percepção e facilidade que as crianças típicas, apontando para o déficit de compreensão e influências sociais da criança com TEA em aprender imitação. Apesar dos desafios vividos pela criança com autismo, a resposta a imitações de outros podem ser mais responsivas a adultos imitadores desconhecidos que de seus pais e com imitações que comecem com o protagonismo da criança, ou seja, o professor reconhece e imita a criança para depois realizar o processo contrário (SCOTT, 2014). Além, também, da facilidade do aluno com autismo em imitar a partir de objetos do que seus pares ou professor (SCOTT, 2014).

A pesquisa etnológica realizada por Lindblom (2016) tem como título 'It gives them a place to be proud' – Music and social inclusion. Two diverse cases of young First Nations people diagnosed with autism in British Columbia, Canada ('Isso dá a

eles um lugar para se sentirem orgulhosos' - Música e inclusão social. Dois casos diversos de jovens dos povos originários diagnosticado com autismo em Colúmbia Britânica, Canadá). A autora abordou sobre como o uso de intervenções e atividades musicais podem auxiliar a superar obstáculos, como etnia, deficiência e gênero, em dois casos de jovens de tribos indígenas, denominado no texto como primeiras nações.

O objetivo deste estudo foi examinar como a música tradicional e contemporânea é usada para facilitar a inclusão social de dois casos de alunos com autismo das primeiras nações. O primeiro caso foi de Connor, um menino de 8 anos com status de índio, pouco verbal, apresenta comportamentos disruptivos, foi diagnosticado com autismo por volta do primeiro ano de idade, gosta de tocar bateria e cantar, além de preferências de pessoas para se comunicar. E o segundo caso foi de Debbie, uma garota de 16 anos diagnosticada com autismo aos 4 anos, verbal e social, gosta de ouvir música, cantar e dançar se apresentar na escola. A mãe de Debbie é musicoterapeuta (LINDBLOM, 2016).

O trabalho de Lindblom (2016) expôs a dificuldade de dois adolescentes indígenas que residem em aldeias e frequentam escolas fora de sua tribo, enfrentando diferentes fatores sociais, como etnia, deficiência e gênero no contexto escolar. A comunicação e a interação desses participantes no meio social escolar são apontadas pela autora como obstáculos que carecem de intervenções. Alunos com TEA indígena que frequentam escolas regulares fora de sua aldeia apresentam dificuldade em seu deslocamento, diferença na abordagem e execução de canções e ritmos e pessoas (LINDBLOM, 2016).

A pesquisa apontou a escassez de trabalhos sobre povos indígenas e autismo no contexto da educação musical devido os poucos professores de música advindos de tribos indígenas e a limitação de repertório dos professores com relação à canções indígenas. A autora realizou uma pesquisa etnográfica, o que permitiu o seu acesso aos participantes com autismo e familiares da comunidade. A pesquisa etnográfica estuda uma comunidade ou cultura com a realização de estudos no campo. A coleta de dados requer o acesso do pesquisador ao campo ou aos participantes de um determinado espaço. E, nesse contexto, a pesquisadora tem irmãos paternos pertencentes a essa tribo, o que forneceu o seu acesso aos participantes das tribos indígenas (LINDBLOM, 2016).

Os resultados da pesquisa mostraram que ambas as intervenções musicais tradicionais e contemporâneas podem fornecer bases para a inclusão e precisam ser cuidadosamente projetados para cada indivíduo com TEA, observando o contexto em que estão inseridos, sendo familiar e escolar, suas preferências (como cantar, tocar, apreciar, dançar, compor) e facilidades nas diferentes vertentes musicais.

O trabalho de Draper (2019) tem o título “Teaching students with Autism Spectrum Disorder: Strategies for the music classroom” (Ensinando alunos com transtorno do espectro do autismo: estratégias para a aula de música). Teve como objetivo auxiliar os professores de música sobre adaptações ao ambiente da sala de aula e estratégias de ensino para apoiar os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo para que possam participar de experiências musicais de sucesso ao lado de seus colegas típicos.

A autora destacou que o relatório mais recente do Centro de Controle e Prevenção de Doenças estima que 1 em 59 crianças tem TEA. A maioria dessas crianças estão recebendo educação nas escolas de seus bairros, possivelmente participando de música de modo geral (DRAPER, 2019). O trabalho foi estruturado em uma revisão de literatura, direcionando o professor sobre como utilizar adaptações na sala de aula para aumentar a eficácia dos alunos com TEA (LINDBLOM, 2019).

Draper (2019) apontou orientações sobre as especificidades do aluno com autismo em suas dificuldades sensoriais ao processar informações do dia a dia. E essas dificuldades sensoriais requerem atenção no contexto inclusivo, pois afetam de modo direto no conforto e na acessibilidade do aluno aos conteúdos a partir do seu espectro. A autora destacou a hipoestesia ou insuficiência às pistas sensoriais do aluno com TEA diante de sons de instrumentos, iluminação do ambiente, sons estridentes, sons graves, vibrações e toques físicos (DRAPER, 2019), que podem gerar desconforto no participante, dificultando sua interação nas atividades e sua socialização com o grupo.

A prevenção desses desconfortos acontece com o conhecimento prévio do aluno através da família ou de preferências apresentadas pelo próprio aluno com TEA. A autora sugeriu fones de ouvido como um dos meios de diminuição do ruído para o aluno com hipoestesia ao ser exposto a algum som que gere desconforto (DRAPER, 2019). Não obstante, não basta apenas sugerir equipamentos com o escopo de diminuir o problema, mas elaborar estratégias para evitar situações de desconforto

para o aluno com TEA, priorizando o conforto e participação dele, visando a inclusão e o desenvolvimento junto ao grupo.

A pesquisa de Stamou *et al.* (2019) apresentou uma coleta de dados quantitativa a partir de um levantamento de dados com 42 participantes, sendo 21 meninas e 21 meninos, onde duas meninas e cinco meninos eram crianças com autismo. O estudo, denominado como “The effectiveness of a music and dance program on the task engagement and inclusion of young pupils on the Autism Spectrum” (A eficácia de um programa de música e dança no engajamento de tarefas e inclusão de jovens alunos com Espectro do Autismo), foi realizado em cinco escolas regulares de Londres durante seis semanas.

Stamou *et al.* (2019) exploraram a música e a dança analisando como elas podem promover a inclusão de crianças com autismo entre cinco e oito anos em um programa de música e dança no contexto de escolas regulares de Londres (STAMOU *et al.*, 2019). A coleta de dados foi realizada através gravações de vídeos, com 42 sessões de 30 minutos, a qual cada sessão foi dividida em 10 segundos, sendo observados e descritos para quantificar duas variáveis, sendo elas o engajamento (na tarefa ou fora da tarefa) e a proximidade espacial/inclusão em relação ao grupo. Esses dados foram quantificados a partir da média de pontuações sobre o quanto o aluno foi incluído no grupo em quatro tarefas diferentes (música, dança, música e dança, outras) (STAMOU *et al.*, 2019).

Os resultados da pesquisa sugeriram a música como um fator motivacional forte para o engajamento do aluno com autismo no envolvimento da tarefa. A música e a dança aumentam o contato físico e a cooperação em grupo, propiciando a inclusão e a aceitação (STAMOU *et al.*, 2019). O trabalho de Stamou *et al.* (2019) foi realizado a partir de uma pesquisa quantitativa com coleta de dados, sendo realizado com crianças com autismo, realizando a coleta de dados através de duas variáveis dependentes e uma variável independente (intervenção). A pesquisa experimental é exígua enquanto campo de trabalhos sobre a educação musical e TEA no ensino/aprendizagem do aluno com autismo (DRAPER, 2019; STAMOU *et al.*, 2019).

Os autores apontaram na pesquisa que o ensino de música pode aumentar a participação dos alunos com autismo, proporcionar mais engajamento na tarefa que envolve a música e ser eficaz tanto na proximidade física quanto no envolvimento com seus pares em grupo (STAMOU *et al.*, 2019).

3.3.3 Discussões dos dados internacionais

Nos trabalhos internacionais foram encontrados quatro artigos sobre a tríade educação musical, autismo e inclusão a partir dos critérios de inclusão de trabalhos. Trata-se de trabalhos recentes publicados na última década, entre 2014 e 2019, evidenciando a escassez de estudos sobre o tema. Todos os estudos foram unânimes em apontar para a necessidade de mais pesquisas sobre a educação musical, autismo e inclusão (SCOTT, 2014; LINDBLOM, 2016; STAMOU *et al.*, 2019; DRAPER, 2019).

As estratégias utilizadas partiram da indicação de repertório de músicas como meio para efetivar as atividades musicais (SCOTT, 2014; STAMOU *et al.*, 2019). Scott (2014) descreveu o uso de canções junto ao protagonismo do aluno, buscando a participação efetiva do estudante com TEA na execução de um repertório que também faça parte do seu gosto pessoal musical.

A previsibilidade sequencial musical entre as atividades podem auxiliar o participante com autismo no processo de mudanças bruscas de rotinas e novas tarefas, que geralmente ocasiona estresse ou desestabilidade ao estudante com TEA (SCOTT, 2014; DRAPER, 2019). A música oferece de modo claro o início, meio e fim da canção, criando um padrão e ordem sequencial de acontecimentos, gerando um ambiente auditivo organizado para o participante (JOLY, 2003; LOURO, 2012; STAMOU *et al.*, 2019).

A repetição na estrutura musical fornece ao indivíduo com TEA padrões bem definidos e recursos previsíveis durante sua execução (STAMOU *et al.*, 2019). A estrutura musical auxilia na troca de atividades, ofertando a previsibilidade das estações aos participantes durante a aula de música. A escuta musical propicia a manifestação de diferentes aspectos corporais em sua execução, como, por exemplo, bater palmas, andar em roda, explorar sons ao tocar no corpo, bater os pés e pular. Os autores destacaram as diferentes manifestações corporais realizadas ao ouvir e mover-se de modo expressivo através da escuta musical (SCOTT, 2014; DRAPER, 2019)

As intervenções musicais realizadas no trabalho de Stamou *et al.* (2019) demonstraram consideráveis resultados a partir de sua realização. Os autores destacaram que a inserção da música nas tarefas propostas aumenta o engajamento e a proximidade física entre os participantes, além de direcionar os momentos de início e fim das atividades.

Lindblon (2016) revelou que a música pode ser usada como motivadora na vida do participante com TEA, facilitando a inclusão e envolvendo crianças, pais e funcionários no engajamento do aluno, desempenhando outros domínios da vida da criança indígena, manuseando também canções tradicionais indígenas nas intervenções musicais (LINDBLON, 2016). O trabalho de Lindblom (2016) não destacou estratégias em seus achados. A autora sugeriu mudanças com aprimoramentos no contexto musical a partir do uso de diferentes dinâmicas musicais, levando em consideração as especificidades do aluno e suas experiências enquanto atuante no ensino musical (LINDBLON, 2016).

O engajamento na tarefa é uma estratégia para incluir crianças com TEA, potencializando a inclusão nas atividades e a interação com seus pares a partir de atividades musicais lúdicas elaboradas visando as especificidades do aluno com TEA (SCOTT, 2014; DRAPER, 2019). A música é afirmada como uma forte motivadora para a participação do aluno com autismo no envolvimento da tarefa musical (STAMOU *et al.*, 2019; DRAPER, 2019). Stamou *et al.* (2019) relataram que a principal descoberta nos resultados de sua pesquisa foi que os alunos com TEA estavam mais engajados nas atividades que envolvia música e mais incluídos quando a tarefa envolvia música e dança.

O protagonismo do aluno com TEA durante a realização das atividades pode enriquecer de modo significativo o conteúdo, pois a construção de uma aula também parte do conhecimento do aluno. O envolvimento do aluno se torna relevante para o seu ensino e aprendizagem enquanto atuante no contexto inclusivo. O protagonismo do aluno com TEA nas aulas de música revelou resultados positivos no trabalho de Scott (2014). A autora indicou que o protagonismo do aluno nas atividades musicais voltadas para imitação é mais eficaz na proatividade do participante em responder às atividades seguintes. O aluno imita com mais facilidade quando seus movimentos são imitados pelo adulto, sendo mais capazes de imitar com o uso de objetos do que por gestos ou pantomina (SCOTT, 2014).

As atividades musicais requerem práticas contínuas musicais para o desenvolvimento do aluno com TEA (SCOTT, 2014). A permanência do participante nos espaços onde as atividades musicais são manipuladas propicia ao estudante experimentar diferentes manifestações do seu cotidiano através do cantar, tocar, movimentar e da troca de experiência com seus pares (SCOTT, 2014; STAMOU *et al.*, 2019; DRAPER, 2019).

A intervenções musicais sugerem que o aprendizado musical eleva o conhecimento do aluno com TEA para outras dimensões além do ensino da própria música (SCOTT, 2014; LINDBLON, 2016; STAMOU *et al.*, 2019). Lindblom (2016) indicou que a música promove o envolvimento do participante com TEA no domínio de vários tipos de aprendizagem, como: desenvolver habilidades cognitivas, comunicação, colaboração, cooperação e esforço do grupo, habilidade de escuta e linguagem oral, desenvolvimento, coordenação e conquistas em matemática e alfabetização, bem como estimula o sentidos e o sentimento de pertencimento a comunidade (LINDBLON, 2016).

As práticas musicais sugerem ao participante estímulos de padrões e elementos de convivência social com os pares, projetando estímulos escassos no aluno com TEA, como os déficits de interação e comunicação social e comportamentos e apoio no desenvolvimento social e emocional (SCOTT, 2014; LINDBLON, 2016; DRAPER, 2019). A interação e a comunicação são alguns dos déficits que a pessoa com autismo apresenta (APA, 2013) na vivência com seus pares, limitando sua participação e desenvolvimento enquanto atuante em espaços sociais. Os déficits podem ser minimizados através das vivências musicais contínuas em espaços que viabilizem adaptações para a inclusão do participante com TEA.

A interação e comunicação social e os comportamentos modelos foram expostos nos trabalhos a partir da execução de canções, no uso da voz como meio de expressão, no manuseio de diferentes instrumentos, nas cantigas de roda, na troca de instrumentos com o grupo, na repetição dos elementos musicais, na imitação de gestos e movimentos, na elevação individual e coletiva nas partes solos e em grupo das canções, como, por exemplo, quando o aluno recebe algum trecho musical para tocar, cantar ou gesticular (SCOTT, 2014; LINDBLON, 2016; STAMOU *et al.*, 2019; DRAPER, 2019).

A educação musical promove estratégias para o envolvimento na tarefa do aluno com autismo, podendo ser realizada buscando a observação dos gostos musicais do participante com autismo e sua adaptação aos novos conteúdos musicais (SCOTT, 2014; LINDBLON, 2016; DRAPER, 2019; STAMOU *et al.*, 2019). A música é um fator em comum tanto na urbanização quanto para os povos indígenas (LINDBLON, 2016), pois une as diferenças envolvendo seus participantes de modo lúdico, facilitando o ensino do aluno TEA e estimulando áreas cognitivas que apresentam dificuldade de aprendizado. Contudo que o corpo docente seja cauteloso

com as peculiaridades de cada aluno, a inclusão se torna benéfica e produtiva para o participante nas atividades musicais (LINDBLOM, 2016).

O trabalho de Lindblom (2016) apontou que mesmo em cultura diferente a música está presente, mostrando a abrangência e a aceitação da música enquanto participante na comunicação e na interação social de um meio. Essa vivência musical, mesmo que sem intuito de ensino técnico, já manifesta no indivíduo familiaridade e conhecimento de diversos sons, mesmo que não haja domínio da voz ou de outro instrumento.

A inclusão visa a participação do indivíduo com deficiência no meio coletivo, promovendo a heterogeneidade no contexto escolar, viabilizando o desenvolvimento e aprendizado enquanto atuante nas atividades (BEYER, 2006). Ao oportunizar a inclusão, o educador mantém a percepção aguçada diante das diferenças entre seus alunos, buscando estratégias para envolver o aluno nas atividades, realizando constantemente uma avaliação do envolvimento do participante, bem como a qualidade do aprendizado do indivíduo.

A inclusão do aluno com TEA nas atividades foi apontada como um fator de relevância em todos os trabalhos (SCOTT, 2014; LINDBLOM, 2016; DRAPER, 2019; STAMOU *et al.*, 2019). Visto ser o ponto de encontro entre o engajamento e o desenvolvimento do participante nas atividades musicais, a inclusão impulsiona o aprendizado do aluno a partir do espaço que ele recebe no grupo. A percepção de pertencimento a um espaço ou grupo ocasiona a sensação de liberdade e espontaneidade do indivíduo, proporcionando a participação e a interação junto ao grupo.

Não obstante, Lindblom (2016) destacou que um dos participantes do trabalho foi observado em um contexto musical onde “a música não é usada como ferramenta de inclusão” (LINDBLOM, 2016, p. 11). Dessa forma, a música e seus componentes são ferramentas que auxiliam os participantes enquanto cidadãos. Os povos indígenas pertencentes a uma cultura com diferentes vertentes musicais se beneficiam da música a partir das manifestações de gêneros musicais distintos (LINDBLON, 2016). As facilidades, assuntos e conteúdos que atraem o aluno precisam ser levados em consideração na preparação das atividades, pois a familiaridade dos sons que partem do seu conhecimento propiciam a liberdade de expressão e espontaneidade, permitindo improvisos para discorrer e desenvolver aquela e outras atividades (SCOTT, 2014; LINDBLOM, 2016).

As adaptações do conteúdo e organização das atividades foram apontados na maioria dos trabalhos (SCOTT, 2014; LINDBLOM, 2016; DRAPER, 2019; STAMOU *et al.*, 2019). As adaptações nas aulas de música visam facilitar a permanência e a inclusão do aluno nas atividades (SCOTT, 2014; DRAPER, 2019). Scott (2014) sugeriu o uso de instrumentos com adereços que chamem a atenção do aluno e façam alusão ao contexto imitativo. Draper (2019) sugeriu o uso de imagens, sinais verbais e letra para auxiliar o aluno com TEA na transição das atividades; a observação da iluminação e sons que causam desconforto aos alunos com TEA; e o uso de fones para diminuir o ruído quando a turma estiver tocando vários instrumentos musicais.

A rotina também se torna um dos elementos importantes para o envolvimento e aprendizado do aluno (JOLY, 2003; LOURO, 2012). A sequência de tarefas permite ao aluno segurança da disposição dos conteúdos a serem ministrados pelo professor (DRAPER, 2019). Stamou *et al.* (2019) relataram a música como estratégia de oferta para sequenciar as atividades costumeiras dos alunos, apontando o início e o fim da atividade com uma canção.

Histórias com aparições musicais foram explorados no trabalho de Stamou *et al.* (2019) de modo paralelo. Assim, foram preservadas as características individuais da história enquanto uso de palavras para envolver os alunos e da música em suas manifestações e sequência de estações de atividades.

A educação musical e a musicoterapia apresentam a música como um ponto em comum em suas abordagens. A musicoterapia difere da educação musical em suas práticas e condução do conteúdo, pois projeta para a terapia e saúde do indivíduo com TEA, enquanto a educação musical direciona seus conteúdos para o ensino e aprendizagem musical. As diferenças entre as áreas podem agregar de modo positivo no desenvolvimento do aluno com TEA. E quando realizadas de modo contínuo nas vivências do participante, potencializa e supre de modo considerável os déficits do participante com TEA.

A participação do aluno em ambos os espaços propicia estímulos para o desenvolvimento cognitivo, levando em consideração que a musicoterapia apresenta em seus achados uma vasta organização de conteúdos de pesquisa e muitos trabalhos com indivíduos com TEA (GATTINO, 2015). A musicoterapia e suas evidências nas pesquisas levantadas foram apontadas nos trabalhos como relevante no desenvolvimento do participante com TEA (LINDBLOM, 2016; DRAPER, 2019;

STAMOU *et al.*, 2019). Stamou *et al.* (2019) destacaram o grande número de estudos de caso único em pesquisas da musicoterapia.

A participação dos familiares na inclusão do aluno agrega conhecimento sobre os gostos pessoais do aluno, bem como as respostas aos estímulos recebidos em casa, que podem ser coletados através de questionários com os familiares para levantamento de dados pessoais do aluno, como rotinas, escolhas, hábitos, preferências. As informações podem ser utilizadas para estruturar tarefas contemplando as preferências e idiossincrasias do espectro do aluno, resultando na organização de dados para criar e adaptar as atividades de inclusão desses alunos nas atividades (LINDBLOM, 2016; STAMOU *et al.*, 2019).

Os estudos indicaram que a inclusão ainda é um tema sob grandes desafios no contexto escolar (LINDBLOM, 2016; STAMOU *et al.*, 2019; DRAPER, 2019). É uma linha tênue entre a formação de professores e as dificuldades do aluno no ambiente escolar para oportunizar o ensino e aprendizagem, a comunicação e interação social com qualidade ao aluno com TEA.

O espectro da criança com autismo é um dos fatores de relevância para análises minuciosas sobre as idiossincrasias da criança com autismo, pois ao se tratar de espectro, cada participante tem suas peculiaridades e necessidades que diferem seu comportamento, resposta, participação e permanência nas atividades musicais. Assim, o profissional precisa estar atento às especificidades do participante, observando os déficits nas habilidades, interação social e comunicação do aluno durante as atividades musicais (SCOTT, 2014; LINDBLOM, 2016; STAMOU *et al.*, 2019; DRAPER, 2019).

O professor enfrenta desafios ao incluir o aluno com TEA na atividades musicais. A busca por estratégias nas atividades musicais por parte de muitos professores foi apontada por Scott (2014, p. 1) como uma “aprendizagem mecanizada ou imitada para ensinar uma variedade de habilidades musicais”, resultando em um aprendizado mais difícil para o aluno com autismo. Lindblon (2016) descreveu que no contexto indígena há poucos professores atuantes, o que torna “um desafio em relação à música nas escolas que pode estar além do que os professores se sentem confortáveis em ensinar” (LINDBLOM, 2016, p. 3).

Recomendações feitas pelos trabalhos discutidos destacaram a necessidade de formação do professor enquanto atuante no ensino e inclusão de alunos com deficiência, bem como a preparação dos mesmos para os desafios diante do

aprendizado do aluno em suas especificidades (SCOTT, 2014; LINDBLOM, 2016; DRAPER, 2019; STAMOU *et al.*, 2019). As atividades musicais organizadas pelo professor buscam contemplar as necessidades do aluno com TEA, com ajustes gradativos que oportunizem o engajamento do aluno nas atividades (SCOTT, 2014). O professor deve estar ciente dos desafios do ensino de música para um aluno com TEA (SCOTT, 2014).

A pessoa com TEA pode apresentar limitações no contexto musical a partir da exposição de sons que cause desconforto auditivo e emocional. Sons muito graves ou muito agudos podem causar estresse ao participante a partir de sua hiper ou hiporeatividade (APA, 2013). O trabalho de Lindblom (2016, p. 11) destacou a hipersensibilidade auditiva de ambos os participantes com TEA a ruídos altos, destacando a limitação na “participação de funções indígenas familiares e em ambientes escolares”.

Scott (2014) apresentou que através da imitação e da repetição é possível utilizar métodos ativos para o ensino musical, como Kodali, Suzuki, Dalcroze. Nesses casos, as crianças ganham competências musicais através da imitação, viabilizando oportunidades para crianças com TEA que apresentam dificuldades de imitação (SCOTT, 2014). A imitação funciona como neurônios espelhos no aprendizado do aluno com TEA (GATTINO, 2015), sendo fornecido ao participante com TEA um repertório de comportamentos sociais, podendo imitar e realçar comportamentos para o cérebro, aumentando a possibilidade de realizar os gestos.

Os estímulos constantes propiciam a rotina e a contextualização ao aluno com autismo, proporcionando segurança e ordenação de pensamentos, tornando a tarefa segura e executável para o aluno (LOURO, 2012). Assim, a convivência na idade infantil pode contribuir para lapidar os comportamentos e gerar modelos de comportamentos (GATTINO, 2015; NASCIMENTO *et al.*, 2015).

A maioria dos trabalhos foram realizados na América do Norte, sendo um deles nos Estados Unidos (DRAPER, 2019) e outro no Canadá (LINDBLOM, 2016). Dos trabalhos restantes, um foi realizado na Inglaterra (STAMOU *et al.*, 2019), em escolas regulares da cidade de Londres, e o outro trabalho não foi mencionado a localidade da pesquisa (SCOTT, 2014).

Não foram identificados nos achados pesquisas com alunos no ensino superior. As pesquisas em sua maioria abordaram o público infantil, crianças e adolescentes do ensino infantil ao ensino médio, com faixa etária entre 4 e 16 anos (LINDBLOM,

2016; STAMOU *et al.*, 2019). Dos dois trabalhos com participantes com autismo, o primeiro foi realizado no ensino fundamental e médio, com Connor, um menino de oito anos e Debbie, uma garota de 16 anos (LINDBLOM, 2016); o segundo trabalho com sete crianças autistas do ensino fundamental de escolas regulares de Londres, sendo duas meninas e cinco meninos com faixa etária entre cinco e oito anos (STAMOU *et al.*, 2019).

Os participantes destacados nos trabalhos eram alunos regulares do ensino básico (LINDBLOM, 2016; STAMOU *et al.*, 2019), sendo acompanhados em suas atividades musicais rotineiras no ambiente escolar. A descrição das características dos alunos com TEA e suas especificidades foram identificadas no trabalho de Lindblom (2016) com dois alunos indígenas participantes de escolas regulares e no trabalho de Stamou *et al.* (2019) com alunos do ensino regular fundamental (LINDBLOM, 2016; STAMOU *et al.*, 2019).

Os alunos com TEA, em sua maioria, eram alunos verbais ou pouco verbais, com interesse musical latente, atuantes no contexto musical escolar (LINDBLOM, 2016; STAMOU *et al.*, 2019). Um dos alunos do trabalho de Lindblom (2016), denominado Connor, foi caracterizado com comportamentos disruptivos e ambos os participantes do trabalho apresentou hipersensibilidade auditiva (LINDBLOM, 2016). Contudo, os poucos achados no contexto da educação musical, autismo e inclusão podem fornecer informações pontuais que auxiliam de modo inicial a intervenção do professor para atividades inclusivas com o aluno com TEA (DRAPER, 2019).

3.3.4 Estudos Nacionais

Os trabalhos nacionais sobre educação musical e TEA com estratégias utilizadas ou recomendadas são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Trabalhos nacionais sobre educação musical, inclusão e TEA com estratégias utilizadas ou recomendadas.

TÍTULO	AUTOR (ES)	ANO	PARTICIPANTES	OBJETIVO	METODOLOGIA	ESTRATÉGIAS	RESULTADOS	TIPO E FONTE
Música e inclusão: relato de experiência em uma turma de percussão infantil	OLIVEIRA; NASCIMENTO; JÚNIOR; AMBÉ	2012	5 crianças com autismo e 5 crianças neurotípicas	Proporcionar ao aluno com TEA a musicalização em instrumentos percussivos a partir da repetição, interação, comportamento e estímulos ao segmento de regras, onde cada um desses focos proporcionou aprendizagem musical e lapidação de comportamentos sociais.	Relato de experiência	Musicalização organizada e adaptada a partir de um repertório sequencial com atividades realizadas com diferentes materiais para estimular a criança a participar, cantar, tocar, receber comandos e realizá-los e interagir com o grupo, socializar, trabalhar a coordenação motora, imitação, gestos e afetos.	O contexto musical aliado ao trabalho em grupo pode auxiliar nos comportamentos sociais positivos na vivência entre os pares, como também agrega nas atividades diárias e regras básicas de higiene, reforça comportamentos positivos e modula comportamentos esperados.	Anais ABEM
Projeto Som Azul: musicalização e autismo	CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO	2016	Não se aplica	Relatar parte da experiência dos autores na área de musicalização e autismo. Para isso, propõe reflexões e explica um pouco dessa experiência ao: 1) sugerir abordagens metodológicas utilizadas durante as aulas do projeto; 2) refletir acerca da importância da música e movimento e ritmo; 3) despertar de uma belíssima experiência de um deficiente visual no ensino da flauta doce para pessoas com TEA; e 4) apresentar o universo das histórias através do cantar/contar histórias sonorizadas.	Relato de experiência	Histórias sonorizadas, repertório com sequência lógica buscando a organização cognitiva do participante com canções que promovem o desenvolvimento da coordenação motora e tonificação da musculatura, oportunizar o contato visual e despertar a consciência perceptiva auditiva. Foi realizado um trabalho multidisciplinar com diferentes profissionais treinados para atuar com aulas de flautas adaptadas para alunos com TEA.	A prática musical direcionada a alunos com TEA e professores preparados para tal situação transforma-se numa importante ferramenta de inclusão do aluno em espaços educacionais comuns. Assim, oferece condições igualitárias de aprendizagem. Dessa forma, torna a proposta desse projeto de pesquisa uma realidade possível.	Anais ABEM
Só o sorriso valeu: relato de experiências musicais de	ALMEIDA; MORAES	2016	1 aluno com TEA	Usar a música como elemento facilitador do seu desenvolvimento cognitivo e de sua adaptação na vida escolar e social.	Estudo de caso	Adaptação do conteúdo a partir da peculiaridade do aluno com TEA, criando estratégias musicais lúdicas a partir do som e	O aluno demonstrou conquistas significativas em diferentes áreas do desenvolvimento	Anais Google Acadêmico

um aluno do NAPNE, no AEE de Educação Musical no Colégio Pedro II/Campus São Cristóvão I						silêncio, sons corporais e movimentos, como também atividades de montagem, priorizando a rotina das atividades e o acompanhamento do aluno por uma monitora e também no AEE.	(aspecto motor) e um grande atraso em outras áreas (cognição/linguagem). Melhoras principalmente quanto ao afeto e quanto à adaptação ao ambiente da sala de aula.	
Quem canta, seus males espanta: um ensaio sobre autismo, cegueira, canto, inclusão, superação e sucesso	MOUSINHO; CAMARA; GIKOVATE	2016	1 aluno com TEA e cego	Realizar a participação de um aluno com autismo e cego através da imitação para assimilar o conteúdo de canto a partir da escuta do som e da imitação do som modelo.	Estudo de caso	O aluno era acompanhado pelos professores que adaptavam as aulas de canto através de modelos de comportamentos em outros alunos para realizar os neurônios espelhos, na voz e nas habilidades. Adaptações nas disciplinas teóricas com gravadores e depoimentos dos pares para assimilar o conteúdo.	Criação de novas estratégias para o aluno com autismo e modelo de comportamento. Uma interferência externa foi a apropriação de algumas técnicas de maneira equivocada a partir da imitação do cantor modelo.	Artigo Google Acadêmico
Musicalização infantil e inclusão	WILLE; MEDINA; LANG	2017	10 alunos autistas e 21 alunos típicos	Relatar as experiências das aulas dos projetos de Musicalização Infantil e Musicalização para Bebês da UFPel, que são desenvolvidas desde a criação do projeto em 2007.	Relato de experiência	Atividades que estimulassem a musicalidade de bebês e crianças através do canto somado a diferentes instrumentos musicais, movimentos realizados durante a execução das canções, hora do conto e exploração de instrumentos percussivos.	Sugere que a participação das crianças com TEA no projeto demonstrou perceptíveis diferenças de comportamento e desenvolvimento musical visíveis a partir das reações esboçadas pelos alunos nas atividades e dinâmicas musicais com embasamento teórico sustentado que oportuniza a formação em sua concentração e raciocínio lógico.	Anais Google Acadêmico

A aplicabilidade do Lápis Sonoro” em contexto pedagógico musical com uma criança com autismo	SILVA; LOURO	2018	1 aluno com TEA	Apresentar o relato de uma experiência pedagógica musical com o uso do instrumento adaptado Lápis Sonoro, com um aluno de seis anos, com autismo	Relato de experiência	Foi "criado" um lápis sonoro onde a criança modelava instrumentos musicais e escrevia com o lápis. E ao desenhar, o lápis emitia diferentes sonoridades, permitindo ao aluno manusear um "instrumento alternativo" enquanto realizava uma atividade familiar, como escrever com um lápis.	Indicam que o aluno passou a diferenciar sons graves e agudos em diferentes instrumentos musicais convencionais na primeira atividade. Na segunda atividade, o aluno com TEA mostrou mais concentração nas atividades e desenvolvimento na percepção musical, buscando mais repetições da primeira atividade.	Anais Google Acadêmico
Inclusão de um aluno autista em aulas de música numa escola do ensino básico da cidade de Pelotas - RS	MEDINA; LANG	2018	1 aluno com TEA	Relatar as atividades realizadas no primeiro semestre do ano de 2018 na disciplina de Estágio III.	Relato de experiência	Foi apresentado a música através de sons vocais e corporais a partir de um repertório. Formas musicais como o cânone foram utilizadas para a condução das atividades. As estagiárias se dividiram como monitoras para auxiliar o aluno com TEA. Foi utilizado imagens, vídeos e gravações durante as aulas.	O resultado do trabalho sugere que a criança com autismo em suas especificidades necessita de diferentes estímulos para o seu desenvolvimento integral escolar. Um dos estímulos destacados no texto é a integração com o grupo escolar no qual é pertencente. Conhecer as características diversas que o aluno apresenta para perceber seu mundo e as dificuldade de expressá-lo, buscando ser aceito e inserido em seu meio.	Anais ABEM
“Música Para olhar do lado de dentro”: relato de experiência de	SANTANA; CARMO; BALEEIRO; OLIVEIRA;	2019	34 participantes com TEA	Proporcionar o desenvolvimento de habilidades musicais, da interação social e da linguagem em crianças, de	Relato de experiência	As aulas foram estruturadas em uma tabela com cinco diferentes momentos e os respectivos objetivos	Os autores destacam em seus resultados que foi possível observar que a musicalização	Anais ABEM

um projeto desenvolvido com crianças com Transtorno do Espectro Autista	ANDRADE; LIMA			três a nove anos de idade, com Transtorno do Espectro Autista (TEA)		e sugestões de repertório. Os professores foram treinados e preparados, organizando o ambiente da sala antes da chegada dos participantes. Aporte teórico na elaboração de conteúdos musicais a partir dos parâmetros do som, instrumentos musicais não convencionais, improvisação e criação musical e o corpo como instrumento de produção sonora.	promoveu melhoria na capacidade de interagir com os seus pares, propiciando o desenvolvimento emocional e intelectual dos participantes, auxiliando também na coordenação motora e na habilidade de relacionamento, além da introdução de conhecimentos básicos.	
Interação social de um estudante com Transtorno do Espectro Autista na oficina de musicalização da Unicamp: um relato de experiência.	CUNHA	2020	1 aluno com TEA	Relatar a experiência da interação social de um estudante com Transtorno do Espectro Autista através das Oficinas de Musicalização ofertada como projeto de extensão do Instituto de Artes da UNICAMP	Relato de experiência	As estratégias destacadas foram aulas de música estruturadas em rotinas, baseando as aulas em um repertório musical a partir de conteúdos como propriedades musicais através da escuta musical ativa, percepção dos aspectos rítmicos e melódicos com uso da expressão corporal e conceitos básicos da estruturação musical.	Resultados apontam para a importância do planejamento dos professores para as atividades musicais, assim como os aportes teóricos foram fundamentais para a promoção da interação social da criança com TEA junto ao grupo durante as atividades. Destacou, também, a importância do tema inclusão no currículo da Licenciatura em Música da universidade.	Anais ABEM
O som do silêncio: vibrações da música no desenvolvimento sociocultural da criança	MATTOS; RAUSCH; LANG	2020	Não se aplica	Compreender as repercussões e vibrações da música no desenvolvimento sociocultural da criança com espectro autista na Educação Infantil e a partir disso instigar reflexões sobre o tema.	Revisão bibliográfica	Realizar atividades multidisciplinares junto a música, buscando a inclusão de crianças com TEA e a socialização através do discurso de Vygotsky. Aponta a escuta musical ativa, não	Aponta a importância da reflexão sobre a inclusão na educação infantil a partir de práticas educativas para crianças com autismo, destacando a inclusão mais	Artigo Google Acadêmico

com Espectro autista						apenas a música pela música, mas uma busca por uma perspectiva sensorial na criança com autismo no processo de ensino e aprendizagem musical.	humanizadora, criativa e consciente por meio da educação musical.	
----------------------	--	--	--	--	--	---	---	--

Os trabalhos nacionais sobre educação musical e TEA sem estratégias utilizadas ou recomendadas são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 - Trabalhos nacionais sobre educação musical, inclusão e TEA sem estratégias utilizadas ou recomendadas.

TÍTULO	AUTOR (ES)	ANO	PARTICIPANTES	OBJETIVO	METODOLOGIA	ESTRATÉGIAS	RESULTADOS	TIPO E FONTE
Um estudo do processo de inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo na Escola de Música da Universidade Federal do Pará: Um projeto de pesquisa	RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR	2013	Não se aplica	Analisar o processo de inclusão de pessoas com TEA no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará – EMUFPA.	Revisão bibliográfica	Não se aplica	Não se aplica	Anais ABEM
Educação musical e inclusão: a importância das aulas de música para a criança autista	ALVES	2014	Não se aplica	Averiguar a contribuição da educação musical para o desenvolvimento intelectual e para a integração social da criança com distúrbio de aprendizagem decorrente do autismo.	Revisão bibliográfica	Não se aplica	Os resultados apontam o interesse, a oportunidade, as barreiras, conquistas e continuidade como partes significantes do processo de formação do aluno com TEA.	Anais ABEM
O processo de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará: o olhar do estudante com	RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR	2014	1 aluno com TEA e sua cuidadora (mãe)	Analisar o processo de formação em música de estudantes com TEA no curso técnico na EMUFPA.	Estudo de caso	Não se aplica	O aluno demonstrou conquistas significativas em diferentes áreas do desenvolvimento (aspecto motor) e um grande atraso em outras áreas (cognição/linguagem). Melhoras principalmente quanto ao afeto e quanto à adaptação ao ambiente da sala de aula.	Anais ANPPOM

TEA e sua cuidadora								
AUTISMO E MÚSICA: relato de experiência de graduandos sobre a prática da educação musical para estudantes com autismo	SANTOS; CARVALHO; VIANA; JÚNIOR; RODRIGUES	2018	4 graduandos em aulas de música com alunos com TEA	Perceber, mediante o relato de experiência, as práticas da educação musical para estudantes com autismo em diferentes contextos.	Relato de experiência	Não se aplica	Os resultados destacam a dificuldade de incluir as crianças com TEA no contexto da educação regular, em decorrência da falta de conhecimento e preparo dos professores em atenderem essas crianças e a falta de estrutura escolar e recursos didáticos. Apontam também para as diversas possibilidades de adaptação durante a exposição do conteúdo proposto nas atividades musicais.	Artigo Google Acadêmico
A música como instrumento de intervenção psicopedagógica em crianças com transtorno do espectro autista	DAMACENO; JÚNIOR	2018	Não se aplica	Identificar os fundamentos educacionais e psicoterápicos da música no atendimento psicopedagógico de crianças com TEA.	Revisão bibliográfica	Não se aplica	Os autores sugerem um impacto positivo no uso da música no atendimento de crianças com autismo devido aos estímulos que ocasionou o aumento de conexões neurais e, conseqüentemente, fomentarem a aquisição de habilidades físicas, cognitivas, socioemocionais, psicomotricidade fina, melhora na linguagem, entre outras habilidades que podem estar prejudicadas nas crianças com TEA.	Anais ABEM
A educação musical para crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista	NORONHA; COSTA; COSTA; CONCEIÇÃO; VIEIRA; VENÂNCIO; ROCHA; GUIMARÃES	2019	Não se aplica	Analisar como a educação musical está sendo desenvolvida para a criança com TEA, analisando pontos como os métodos, técnicas e materiais, além dos processos de avaliação pelos professores de música.	Revisão bibliográfica	Não se aplica	Os resultados sugerem diferentes perspectivas em cada um dos anais encontrados. Dentre essas perspectivas, os autores destacaram a necessidade de conhecer a legislação e os direitos da pessoa com autismo, assim como seu espectro. Foi apontado a necessidade do professor em inserir o aluno com autismo nas aulas de música. Os recursos visuais são recursos que contribuem para o envolvimento e atenção do aluno com TEA.	Anais Google Acadêmico

3.3.5 Descrição dos trabalhos nacionais

O trabalho de Oliveira *et al.* (2012), sob o título “Música e Inclusão: relato de experiência em uma turma de percussão infantil”, publicado nos anais da ABEM Nacional, relatou a experiência de aulas de percussão com uma turma de cinco crianças com autismo e cinco crianças neurotípicas com faixa etária entre seis e oito anos de idades nas aulas de musicalização. O objetivo do trabalho foi proporcionar ao aluno com TEA a musicalização em instrumentos percussivos a partir da repetição, interação, comportamento e estímulos ao segmento de regras, onde cada um desses focos proporcionaram aprendizagem musical e lapidação de comportamentos sociais (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

Foram realizadas aulas com dois encontros semanais durante três meses, contando com a participação de dois professores de música e dois monitores. As atividades de musicalização apresentavam estratégias de sequência lógica de atividades musicais através de um repertório de músicas infantis, buscando criar uma organização cognitiva para os participantes. As atividades musicais eram realizadas com diferentes materiais (como imagens, instrumentos percussivos e objetos) para estimular a criança a participar, cantar, tocar, receber comandos e realizá-los e interagir com o grupo, além de socializar, trabalhar a coordenação motora, a imitação, os gestos e os afetos (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

Os resultados do trabalho realçaram a necessidade da socialização entre crianças típicas e crianças com autismo no contexto das aulas de música. Os autores apontaram que a aula de música é permeada por regras, que aliado ao trabalho em grupo podem auxiliar nos comportamentos sociais positivos na vivência entre os pares. As atividades musicais podem também agregar nas atividades diárias e regras básicas de higiene, reforçar comportamentos positivos e modular comportamentos esperados (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

O estudo denominado “Um estudo do processo de inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo na Escola de Música da Universidade Federal do Pará: um projeto de Pesquisa”, elaborado por Rodrigues e Freitas Júnior (2013), publicado nos anais da ABEM Nacional em 2013, teve por objetivo averiguar o processo de inclusão de pessoas com TEA no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA). O trabalho foi escrito visando uma pesquisa futura sobre um estudo de caso com dois estudantes com diagnóstico do autismo, um

cursando o 1º ano do curso técnico da EMUFPA e outro já formado no curso técnico da EMUFPA.

Os apontamentos sobre a pesquisa buscaram ser norteados a partir de objetivos específicos, como: identificar o papel do Programa Cordas da Amazônia (PCA) na captação de pessoas com TEA; contextualizar a ação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) da EMUFPA relacionada aos estudantes com TEA; e compreender como se dá a inserção de pessoas com TEA no curso técnico da EMUFPA (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2013). A pesquisa apontou para a organização de um trabalho futuro com dois alunos com autismo da EMUFPA, realizando um levantamento breve sobre autismo e inclusão, justificando a pesquisa futura sobre a educação musical e o autismo a partir dos Paradigmas de Institucionalização, de Serviços e de Suporte (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2013).

Não há um estudo de caso ou relato de experiência descritos no decorrer do texto, ressaltando apenas uma intenção futura de pesquisa, bem como o esqueleto de uma suposta pesquisa a seguir. Como os achados assinalaram, não há descrição de resultados pontuais sobre a pesquisa. Não foram descritas estratégias para a realização de atividades musicais inclusivas para alunos com TEA.

O trabalho de Rodrigues e Freitas Júnior (2014) expôs um estudo de caso de um aluno do ensino superior em sua trajetória musical para a obtenção do diploma (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2014). O trabalho denominado “O processo de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará: o olhar do estudante com TEA e sua cuidadora” foi publicado na ANPPOM em 2014 (RODRIGUES; JÚNIOR, 2014). Foi realizado um estudo de caso, onde a compreensão do processo de formação de estudantes com TEA contou com a participação de diferentes profissionais envolvidos diretamente no ensino do aluno.

Para tal, foi feita uma pesquisa semiestruturada com os interlocutores da pesquisa, sendo descritas ao longo do texto. Os interlocutores foram um aluno com TEA e sua cuidadora (mãe) (RODRIGUES; JÚNIOR, 2014). O objetivo do trabalho consistiu em analisar o processo de formação em música de estudantes com TEA no curso técnico na EMUFPA (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2014). O aluno com autismo tem grau de nível leve, sem comprometimento intelectual, sendo verbal, demonstrando desde cedo (a partir da fala de sua cuidadora) facilidade com a música,

tocando flauta e violão. Em seguida, demonstrou grande interesse pelo violoncelo, instrumento que tocou enquanto atuante no Programa de Cordas da Amazônia.

O texto destacou não apresentar estratégias para a inclusão e desenvolvimento do aluno com TEA, porém, a partir do aluno com autismo e sua cuidadora, relatou o processo de aprendizagem do aluno, bem como as barreiras enfrentadas por ele durante as atividades musicais. Os autores também descreveram que não foi realizada nenhuma adaptação para o desenvolvimento e inclusão do aluno durante as atividades musicais (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2014). Assim sendo, mesmo sem adaptações ou ajustes para a inclusão do aluno com TEA nas aulas de música, o engajamento do aluno não foi comprometido. Os resultados sinalizaram o interesse, a oportunidade, as barreiras, as conquistas e a continuidade como partes significantes do processo de formação (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2014).

Alves (2014) publicou seu trabalho nos anais da ABEM Sudeste, intitulado “Educação musical e inclusão: a importância das aulas de música para a criança autista”. Apresentou estratégias para uma pesquisa futura a ser realizada no Serviço Social do Comércio (SESC) de Montes Claros, especificamente nas turmas onde têm crianças autistas matriculadas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e na Associação Norte Mineira de Apoio ao Autista (ALVES, 2014).

O objetivo do trabalho será averiguar a contribuição da educação musical para o desenvolvimento intelectual e para a integração social da criança com distúrbio de aprendizagem decorrente do autismo. As ferramentas possíveis na metodologia para a futura pesquisa são a revisão bibliográfica, observação do participante, entrevistas, filmagem e gravação em áudio (ALVES, 2014).

O trabalho apresenta resultados parciais, pois não são descritas as ações realizadas com os alunos com autismo, mas um esboço de uma pesquisa em andamento com precisões incertas. A autora realizou um levantamento das estratégias a serem realizadas em pesquisas futuras, não sinalizando para resultados diretos da pesquisa (ALVES, 2014). Não foram expostas estratégias para a elaboração de atividades musicais inclusivas para o aluno com TEA no decorrer do trabalho.

Cordeiro, Silva e Araújo (2016) escreveram um relato de experiência sob o título “Projeto Som Azul: musicalização e autismo”, publicado nos anais da ABEM Nordeste em 2016. O Projeto Som Azul foi descrito como um projeto universitário com início em 2012, sendo frequentado por diferentes profissionais que apenas observavam esses

alunos enquanto participantes do projeto. Aos poucos foram inseridas intervenções durante as atuações da fonoaudióloga, seguindo para aulas de musicalização com alunos com TEA (CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016).

O objetivo do trabalho consistiu em relatar parte da experiência dos autores na área de Musicalização e Autismo, propondo reflexões e explicando em partes as experiências, sendo elas: 1) sugerir abordagens metodológicas utilizadas durante as aulas do projeto; 2) refletir sobre a importância da música e do movimento e ritmo; 3) despertar de uma belíssima experiência de um deficiente visual no ensino da flauta doce para pessoas com TEA; e 4) apresentar o universo das histórias através do cantar/contar histórias sonorizadas (CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016).

Partindo desse pressuposto, em 2014 o projeto recebeu um aluno com duas deficiências: autismo e cegueira, gerando questionamentos e buscas por recursos que auxiliassem os profissionais na realização de atividades musicais que incluíssem todos os alunos nas atividades propostas. O texto mencionou diferentes faixas etárias de participação de alunos, variando entre 15 e 26 anos.

As estratégias utilizadas durante as atividades partiram de histórias sonorizadas e repertório com sequência lógica, buscando a organização cognitiva do participante com canções que promovem o desenvolvimento da coordenação motora e tonificação da musculatura, além de oportunizar o contato visual e despertar a consciência perceptiva auditiva. Foi realizado um trabalho multidisciplinar com diferentes profissionais da saúde e monitores e professores treinados para atuar com aulas de flautas para alunos com TEA (CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016).

Os resultados do trabalho sugeriram que a prática musical com alunos com TEA seja realizada com professores devidamente preparados para inserir seus alunos nesse tipo de atividade, apontando para condições igualitárias de aprendizagem. Os autores salientaram que a música favorece a interação social e emocional do aluno, contribuindo de modo positivo “sobre sua atitude com relação ao jogo, ao trabalho, a si mesmo e ao meio em que vive” (CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016, p. 6).

O trabalho descrito por Almeida e Moraes (2016), intitulado “Só o Sorriso Valeu: relato de experiências musicais de um aluno do NAPNE, no AEE de Educação Musical no Colégio Pedro II/Campus São Cristóvão I”, descreveu através de um estudo de caso a rotina musical escolar na sala de aula e no AEE do Luan, aluno de seis anos do 1º ano (ALMEIDA; MORAES, 2016).

Luan apresentava um quadro severo do TEA, sendo não verbal e mostrando comprometimentos cognitivos. O aluno com TEA não apontava comportamentos agressivos, como também não era sensível aos sons e mostrava independência ao andar sozinho. O participante não respondia aos comandos, necessitando de uma auxiliadora para o posicionar diante do grupo (ALMEIDA; MORAES, 2016).

O objetivo do trabalho se baseou em “usar a música como elemento facilitador do seu desenvolvimento cognitivo e de sua adaptação na vida escolar e social” (ALMEIDA; MORAES, 2016, p. 3). O aluno, no início, não interagiu e não participava das atividades, não exibiu agressividade durante as aulas ou com os pares. O aluno não respondia aos comandos dos professores de música, porém, com o auxílio da monitora, as autoras analisaram melhoras consideráveis na participação e nas preferências musicais do aluno Luan (ALMEIDA; MORAES, 2016).

O estudo de caso do Luan fez parte de um projeto interdisciplinar realizado no NAPNE do Colégio Pedro II. O AEE atendia o estudante uma vez por semana e o acompanhou na sala de aula de música durante três meses. O aluno realizava também acompanhamentos externos com fonoaudiólogas, homeopatas e psicólogas (ALMEIDA; MORAES, 2016).

As professoras criaram estratégias a partir da ludicidade da música, brincando com os sons vocais e sons do corpo, silêncio e movimentos, como também atividades de montar, buscando a partir do interesse do aluno inseri-lo nas atividades propostas. Mantinham a rotina das atividades buscando a organização cognitiva sequencial do Luan. A partir de sua limitação no vocabulário de palavras, foi elaborado um exercício a partir das vogais que o aluno falava com intervalos de 3^o (saltos entre os sons, como por exemplo da nota Dó para a nota Mi) no teclado para Luan imitar e cantar ao mesmo tempo. O aluno não apresentou interesse por instrumentos e demonstrou dificuldade de imitação quanto a gestos e movimentos. No acompanhamento no AEE, o aluno também recebia estímulos musicais (ALMEIDA; MORAES, 2016).

Os resultados sinalizaram que Luan apresentou melhoras significativas em diferentes áreas do desenvolvimento (aspecto motor, por exemplo) e um grande atraso em outras áreas (cognição/linguagem, por exemplo). O aluno demonstrou conquistas principalmente quanto ao afeto e quanto à adaptação ao ambiente da sala de aula regular (ALMEIDA; MORAES, 2016).

O trabalho descrito por Mousinho, Câmara e Gikovate (2016) foi denominado “Quem canta, seus males espanta: um ensaio sobre autismo, cegueira, canto,

inclusão, superação e sucesso”. O estudo de caso foi publicado na Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia em 2016 (MOUSINHO; CAMARA; GIKOVATE, 2016). O objetivo consistiu em descrever a trajetória de um jovem autista e cego na Faculdade de Música de uma grande universidade, expondo os desafios e soluções encontrados por ele e pela equipe educacional ao longo desse percurso (MOUSINHO; CAMARA; GIKOVATE, 2016).

A metodologia da pesquisa se baseou em estudo de caso, com um aluno do ensino superior no canto erudito na UFRJ, identificado com S.L. que no momento da pesquisa tinha 32 anos. O aluno S.L. apresentava deficiência visual e um nível leve do TEA, demonstrando facilidade em memorizar e imitar sons vocais a partir de comportamentos modelos. O aluno demonstrou familiaridade com o piano e o canto erudito, com habilidades para o ouvido absoluto (MOUSINHO; CAMARA; GIKOVATE, 2016).

Os desafios da aprendizagem do aluno S.L. incentivaram os professores a criar e repensar estratégias para o desenvolvimento do aluno, sendo um deles o modelo de comportamentos, no qual o aluno com TEA imitava os sons e os gestos de outro aluno cantor, além da adaptação de todas as matérias para a inclusão do aluno S.L. (MOUSINHO; CAMARA; GIKOVATE, 2016). O aluno S.L. apresentou dificuldades ao demonstrar emoções ao executar as peças musicais, além de imitar também os erros vocais dos cantores no qual tinha como referência.

Na disciplina de história da música foi necessária adaptação ao colocar o aluno como um leitor reconstrutor, ou seja, a partir das narrações do professor e dos colegas de turma, S.L. fez uma construção das histórias mostradas na disciplina para vencer as matérias expositivas (MOUSINHO; CAMARA; GIKOVATE, 2016). O resultado declarado através das autoras sugeriram a importância da flexibilização das metodologias/tecnologias para promover a aprendizagem (MOUSINHO; CAMARA; GIKOVATE, 2016). A falta de informação sobre a deficiência de um aluno pode dificultar a proposta de inclusão do aluno, limitando a exploração de talentos em pessoas com diferentes modos de aprendizagem.

Wille, Medina e Lang (2017) relataram uma experiência descrita no 35º SEURS em 2017, sob o título “Musicalização infantil e inclusão”. O relato de experiência descreveu as diferentes atividades realizadas com crianças com TEA em um projeto de extensão da UFPel. O objetivo do trabalho consistiu em relatar as experiências das aulas dos projetos de Musicalização Infantil e Musicalização para Bebês da UFPel,

que são desenvolvidas desde a criação do projeto em 2007 (WILLE; MEDINA; LANG, 2017).

O trabalho foi realizado em uma sala de musicalização denominado LAEMUS, atendendo crianças com idade entre três meses e quatro anos. Participavam do projeto 10 crianças com autismo e 21 neurotípicas. As aulas foram ministradas semanalmente com duração entre 30 e 40 minutos, com acompanhamento dos pais durante as atividades (WILLE; MEDINA; LANG, 2017). As estratégias utilizadas destacaram atividades que estimulavam a musicalidade de bebês e crianças através do canto somado a diferentes instrumentos musicais, movimentos realizados durante a execução das canções, hora do conto e exploração de instrumentos percussivos (WILLE; MEDINA; LANG, 2017).

O resultado sugeriu que a participação das crianças com autismo no projeto demonstrou perceptíveis diferenças de comportamento e desenvolvimento musical visíveis a partir das reações esboçadas pelos alunos nas atividades e dinâmicas musicais. Assim, as atividades musicais inclusivas com embasamento teórico sustentado oportuniza a formação de um ser sensível e capaz de exercitar sua concentração, como também organizar o raciocínio lógico na construção do conhecimento (WILLE; MEDINA; LANG, 2017).

Silva e Louro (2018) explicitaram, através de um relato de experiência denominado “A aplicabilidade do ‘Lápis Sonoro’ em contexto pedagógico musical com uma criança com autismo”, as vivências musicais de um aluno com TEA (SILVA; LOURO, 2018). O objetivo do trabalho foi expor o relato de uma experiência pedagógica musical com o uso do instrumento adaptado denominado “Lápis Sonoro”, com um aluno de seis anos com autismo. O participante com autismo apresentava laudo médico clínico, sendo uma criança verbal e expressando diferentes estereotípias.

Durante as atividades, o aluno se mostrava hiperativo, porém, sem comprometimentos cognitivos que impedissem seu engajamento nas atividades musicais (SILVA; LOURO, 2018). O trabalho foi descrito baseado em instrumentos eletrônicos a partir da disponibilidade de disseminação de softwares versáteis que transferem os dados em tempo real para gerar sinais sonoros em dispositivos eletrônicos (SILVA; LOURO, 2018).

Durante o relato de experiência, foi utilizado um lápis eletrônico criado pelos professores ministrantes para a experiência com o aluno com TEA. O lápis eletrônico

permite fazer sons enquanto se escreve ou desenha em uma folha de papel. Segundo as autoras, “o circuito original foi desenvolvido pelos gênios do MIT (Massachusetts Institute of Technology)” (SILVA; LOURO, 2018, p. 2). Para a versão descrita no relato de experiência, foi aperfeiçoada e customizada uma caixa patola para armazenar o oscilador responsável por emitir sinais sonoros, imitando um sintetizador musical simplificado que “utiliza as propriedades condutivas do grafite para criar diferentes sons” (SILVA; LOURO, 2018, p. 2). Como resultado, a atividade se tornou lúdica, pois transformou o lápis e o papel em instrumentos musicais (SILVA; LOURO, 2018).

O trabalho descreveu duas atividades realizadas com o lápis. Na primeira, o aluno com TEA desenha os instrumentos com lápis sonoro. E na segunda, o participante toca através do lápis os instrumentos desenhados com o próprio lápis sonoro, sendo a segunda atividade uma continuação da primeira (SILVA; LOURO, 2018).

Os resultados mencionados após as duas atividades musicais indicaram que o aluno passou a diferenciar sons graves e agudos em diversos instrumentos musicais convencionais na primeira atividade. Na segunda atividade, o aluno com TEA mostrou mais concentração nas atividades e desenvolvimento na percepção musical, buscando mais repetições da primeira atividade. A atividade precisou ser adaptada devido ao incômodo dos sons agudos causados no participante com autismo (SILVA; LOURO, 2018).

O artigo de Damasceno e Silva Júnior (2018) denominado “A música como instrumento de intervenção psicopedagógica em crianças com Transtorno do Espectro Autista” foi publicado em 2018. Os autores realizaram uma revisão bibliográfica sobre autismo, música e inclusão escolar (DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018). A análise foi feita em artigos científicos (entre 2017 e 2018), livros (entre 1994 e 2007) e documentos oficiais (como a Lei nº 9.394/1996), além de Gardner (1994) para relacionar a Teoria das Inteligências Múltiplas. O autores pontuaram 11 trabalhos utilizados na identificação e organização dos dados (DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018).

O objetivo do trabalho foi identificar os fundamentos educacionais e psicoterápicos da música no atendimento psicopedagógico de crianças com TEA (DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018). Os autores apontaram para a necessidade de formação continuada dos psicopedagogos enquanto atuantes dentro e fora da sala de aula, articulando seus conteúdos de modo multidisciplinar com os diferentes

profissionais do contexto escolar juntamente com a família da criança com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018).

Os autores mencionaram que os profissionais atuantes no contexto escolar necessitam avaliar seus métodos e recursos utilizados durante a ministração de conteúdos escolares, a fim de atualizar sempre que possível sua didática através da formação continuada e de cursos que proporcionem estratégias para utilização de tecnologias assistivas e adaptações nas aulas com crianças com NEE (DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018). Os resultados da pesquisa sugeriram um impacto positivo no uso da música no atendimento de crianças com autismo devido aos estímulos que ocasionaram o

aumento de conexões neurais e, conseqüentemente, fomentarem a aquisição de habilidades físicas, cognitivas, socioemocionais, psicomotricidade fina, melhora na linguagem, entre outras habilidades que podem estar prejudicadas nas crianças com TEA. (DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 10).

O trabalho de Santos *et al.* (2018), denominado como “AUTISMO E MÚSICA: relato de experiência de graduandos sobre a prática da educação musical para estudantes com autismo”, foi publicado nos anais da ABEM Norte em 2018. O trabalho foi realizado com quatro graduandos antes de cursarem a disciplina “Educação musical e inclusão” na Universidade do Estado do Pará (UEPA) no primeiro semestre de 2018 (SANTOS *et al.*, 2018).

O objetivo do trabalho foi perceber, mediante o relato de experiência, as práticas da educação musical para estudantes com autismo em diferentes contextos. As discussões do trabalho foram realizadas a partir da análise dos discursos, na bibliografia e na legislação vigente (SANTOS *et al.*, 2018). Os resultados do trabalho ressaltaram que existem práticas de educação musical em escolas exclusivas para alunos com deficiência, assim como no ensino regular e no ensino individual dos alunos. Entretanto, a análise do discurso mostrou os desafios presentes na educação musical e inclusão, revelando o desconhecimento de diferentes pontos da legislação, como barreiras atitudinais e dificuldades de adaptação curricular (SANTOS *et al.*, 2018).

Não obstante, os trechos das aulas de educação musical abordados por Santos *et al.* (2018) foram descritos como lúdicos pelos autores, com possibilidades de estratégias para incluir os alunos com TEA. Contudo, não foram mencionados de modo específico quais estratégias poderiam ser utilizadas nas aulas de música. Os

autores relataram que entre os benefícios que a música pode proporcionar ao aluno de modo integral destaca-se o “desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora e, principalmente, da socialização no contexto de coletividade e de regras de sociabilidade” (SANTOS *et al.*, 2018, p.7).

Assinalaram, também, a dificuldade de incluir as crianças com TEA no contexto da educação regular, em decorrência da falta de conhecimento e preparo dos professores em atenderem essas crianças e a falta de estrutura escolar e recursos didáticos. Apontaram, ainda, as diversas possibilidades de inclusão durante a exposição do conteúdo proposto nas atividades musicais (SANTOS *et al.*, 2018), porém, não especificam estratégias para a adaptação de conteúdos musicais ou repertório, bem como meios de inclusão do aluno com TEA nas atividades. Os resultados do estudo evidenciaram a falta de preparo dos professores sobre a legislação vigente e as ferramentas de inclusão, bem como a necessidade de adaptação nos conteúdos musicais expostos durante as aulas de música (SANTOS *et al.*, 2018).

O relato de experiência denominado “Inclusão de um aluno autista em aulas de música numa escola do ensino básico da cidade de Pelotas – RS”, escrito por Medina e Lang (2018), foi publicado nos anais da ABEM Sul em 2018. O estudo teve como objetivo relatar as atividades realizadas no primeiro semestre do ano de 2018 na disciplina de Estágio III, sendo realizadas em uma escola do ensino básico na cidade de Pelotas, em uma turma do terceiro ano. Foram realizadas duas observações e cinco aulas práticas de música. As autoras descreveram a turma onde ocorreram as aulas de música como calma, receptiva e participativa, com 18 alunos típicos e um aluno com autismo, com faixa etária entre oito e nove anos de idade (MEDINA; LANG, 2018).

As autoras descreveram estratégias de inclusão de um aluno com autismo em uma turma do 3º ano do ensino fundamental a partir das atividades musicais. Ressaltaram que o aluno com TEA era um aluno não verbal, apresentava estereotípias, tinha preferência por massinha de modelar e apresentava pouco engajamento nas atividades em grupo. O aluno com TEA não era inserido nas atividades rotineiras da turma. Assim, foi necessário insistir com os pares sobre a inclusão do aluno com autismo nas atividades (MEDINA; LANG, 2018). Ao aplicarem as cinco aulas de música, foi possível introduzir e conscientizar a turma sobre as especificidades do aluno com TEA durante a realização das atividades, buscando a

participação do aluno nas atividades musicais utilizando o corpo e a voz como instrumentos principais (MEDINA; LANG, 2018).

As estratégias utilizadas pelas autoras partiram de movimentos do corpo e do estímulo vocal com o intuito de cantar e gesticular, buscando recursos para a aprendizagem musical. Foi executado um repertório para realizar as dinâmicas em grupo, com a proposta de interação e socialização entre os alunos. Foi utilizado também vídeos e gravações durante as atividades, além de imagens que auxiliassem na exposição das atividades. As autoras se dividiram como monitora e professora da criança com TEA para auxiliá-la no engajamento das atividades (MEDINA; LANG, 2018).

O resultado do trabalho sugeriu que a criança com autismo, em suas especificidades, necessita de diferentes estímulos para o seu desenvolvimento integral escolar. Um dos estímulos destacados no texto foi a integração com o grupo escolar no qual é pertencente. Além da importância de conhecer o aluno e suas características expostas no Transtorno do Espectro do Autismo, pois sem conhecer as características diversas que o aluno expõe fica inviável perceber seu mundo, bem como sua dificuldade de expressá-lo buscando ser aceito e inserido em seu meio (MEDINA; LANG, 2018).

O trabalho de Santana *et al.* (2019), denominado “Música para olhar do lado de dentro: relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças com Transtorno do Espectro Autista”, foi publicado nos anais da ABEM Centro-oeste em 2019. O objetivo do trabalho consistiu em proporcionar o desenvolvimento de habilidades musicais, da interação social e da linguagem em crianças de três a nove anos de idade com TEA (SANTANA *et al.*, 2019).

Foram contabilizados 34 participantes, sendo 24 meninos e 10 meninas. Dentre os participantes, 26 tinham diagnóstico de grau leve, seis em grau moderado, uma em grau de moderado a severo e um em grau severo. Os autores mencionaram que todas as crianças tinham contato com música em seu cotidiano, porém, não era recorrente entre eles cantar, tocar ou estudar música além do espaço escolar (SANTANA *et al.*, 2019).

As aulas aconteceram semanalmente, sendo subdivididas em três grupos a partir da faixa etária proximal. Foram ministradas 10 aulas de 30 a 40 minutos com o propósito de um musical no final do ano, sendo efetivado no auditório da universidade local (SANTANA *et al.*, 2019). Foi realizado o treinamento para a formação de

professores para atuar com crianças com TEA, buscando a preparação dos graduandos antes da intervenção com atividades musicais. O texto aponta para a premente formação dos professores e graduandos sobre a educação musical especial, sendo precária na formação acadêmica (SANTANA *et al.*, 2019).

As estratégias utilizadas foram estruturadas pelos autores em uma tabela com cinco diferentes momentos com os respectivos objetivos e sugestões de repertório para as aulas de música. Os professores ativos nas aulas de música foram treinados e preparados através da formação em conteúdos sobre educação especial voltados para o autismo. Os responsáveis por cada aula preparavam e organizavam o ambiente da sala antes da chegada dos participantes, buscando o direcionamento das atividades musicais. O revezamento de professores acontecia entre as turmas para propiciar aos monitores turmas de diferentes faixas etárias.

Foram utilizados teóricos da pedagogia em educação musical, como Jacques-Dalcroze, John Paynter e Murray Schafer, para elaborar conteúdos musicais a partir dos parâmetros do som, instrumentos musicais não convencionais, improvisação e criação musical e o corpo como instrumento de produção sonora (SANTANA *et al.*, 2019). Os autores destacaram, em seus resultados, que foi possível observar que a musicalização promoveu melhoria na capacidade de interagir com os seus pares, propiciando o desenvolvimento emocional e intelectual dos participantes, auxiliando também na coordenação motora e habilidade de relacionamento, além da introdução de conhecimentos básicos (SANTANA *et al.*, 2019).

O trabalho intitulado “A Educação Musical para crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista”, escrito por Noronha *et al.* (2019), foi publicado nos anais da ABEM Centro-oeste no ano de 2019. O objetivo do trabalho foi analisar como a educação musical está sendo desenvolvida para a criança com TEA, analisando pontos, como os métodos, técnicas e materiais, além dos processos de avaliação pelos professores de música (NORONHA *et al.*, 2019).

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, através de uma revisão de literatura em anais da ABEM, nos anos de 2016 a 2018, nos encontros Nacionais e Regionais, sendo descritos seis trabalhos publicados nos anais da ABEM (NORONHA *et al.*, 2019). Não foi mencionado pelos autores o critério de seleção dos textos para serem inseridos na revisão bibliográfica.

Os resultados apontados pelos autores sugeriram diferentes perspectivas em cada um dos anais encontrados. Dentre essas perspectivas, os autores destacaram a

necessidade de conhecer a legislação e os direitos da pessoa com autismo, assim como seu espectro. Foi declarada a necessidade do professor em inserir o aluno com autismo nas aulas de música, inserindo a rotina nas atividades e aprendizagem diária. Os recursos visuais são ferramentas que contribuem para o envolvimento e atenção do aluno com TEA (NORONHA *et al.*, 2019). Os autores sinalizaram para a importância da aula de música enquanto forma metodológica que visa melhoria e bem-estar no desenvolvimento sociocognitivo da criança com TEA (NORONHA *et al.*, 2019).

O relato de experiência descrito por Cunha (2020) é denominado como “Interação social de um estudante com Transtorno do Espectro Autista na oficina de musicalização da Unicamp: um relato de experiência”. O trabalho foi publicado nos anais da ABEM sudeste em 2020. O objetivo do trabalho foi relatar a experiência da interação social de um estudante com TEA através das Oficinas de Musicalização ofertadas como projeto de extensão do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (CUNHA, 2020).

O relato de experiência aconteceu com um aluno com autismo com nome fictício de Pedro em aulas de musicalização, nas quais os alunos da universidade ministravam aulas juntamente com outras crianças neurotípicas. A turma em que Pedro participava atendia crianças com faixa etária entre seis e 12 anos em um projeto de extensão da UNICAMP (CUNHA, 2020). As estratégias destacadas foram aulas de música estruturadas em rotinas, baseando as aulas em um repertório musical a partir de conteúdos como “propriedades musicais através da escuta musical ativa, percepção dos aspectos rítmicos e melódicos com uso da expressão corporal e conceitos básicos da estruturação musical” (CUNHA, 2020, p. 2).

O conteúdo abordado por Cunha (2020) durante as atividades visaram “estimular a criatividade, o ouvido musical, o prazer de ouvir e fazer música, a imaginação, memória, atenção, concentração, autodisciplina e respeito ao próximo” (CUNHA, 2020, p. 2). O autor apontou como resultados a importância do planejamento dos professores para as atividades musicais especiais, assim como os aportes teóricos foram fundamentais para a promoção da interação social da criança com TEA junto ao grupo durante as atividades. Destacou, também, a importância de o tema inclusão ser contemplado no currículo da Licenciatura em Música da universidade (CUNHA, 2020).

O artigo denominado “O som do silêncio: vibrações da música no desenvolvimento sociocultural da criança com Espectro autista”, escrito por Mattos, Rausch e Lang (2020), descreveu um trabalho de revisão bibliográfica sobre música, autismo e inclusão na educação infantil a partir de experiências e inquietações das pesquisadoras dentro de uma análise da música no desenvolvimento sociocultural da criança com TEA (MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020). O trabalho teve como objetivo “compreender as repercussões e vibrações da música no desenvolvimento sociocultural da criança com espectro autista na Educação Infantil e a partir disso instigar reflexões sobre o tema” (MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020, p. 1).

A organização do trabalho se deu a partir de Vygotsky (1998), por sua teoria histórico-cultural caracterizar os aspectos humanos e seus comportamentos e características ao longo da vida do indivíduo. De acordo com os autores, “o desenvolvimento de elementos que nos faz humanos acontece pela apropriação do homem desse emaranhado de experiências históricas e cultural” (MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020, p. 5). O trabalho indicou para a escuta musical ativa, ou seja, não apenas a música pela música, mas uma busca por uma perspectiva sensorial na criança com autismo. Sendo assim, foi exemplificado no texto através de um desenho um elefante com uma cabeça em formato de Tuba, fazendo alusão ao som de sua trompa, buscando similaridades do som do elefante com um instrumento musical.

Assim, o artigo sinalizou propostas de atividades possíveis de serem realizadas com crianças com TEA, buscando a inclusão e a interação social de modo pleno (MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020). O resultado do trabalho mencionou a importância da reflexão sobre a inclusão na educação infantil a partir de práticas educativas para crianças com autismo, destacando a “inclusão mais humanizadora, criativa e consciente por meio da educação musical” (MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020, p. 20).

3.3.6 Discussão dos dados nacionais

A revisão integrativa nacional realizada nas fontes digitais contabilizaram 16 trabalhos, dentre eles 13 anais e três artigos relacionados a educação musical, autismo e inclusão. O cruzamento dos dados foi realizado analisando as contribuições do que tem sido produzido na literatura sobre educação musical, autismo e inclusão, buscando identificar as lacunas metodológicas dos trabalhos, bem como explorar as estratégias de adaptações nas aulas de música a partir do que a literatura informa.

A revisão integrativa aponta relatos e respostas dos alunos durante as atividades musicais a partir das adaptações ou não realizadas no conteúdo, visando a inclusão do aluno com TEA. As atividades musicais, quando adaptadas, visam contemplar a participação do aluno com TEA enquanto atuante no contexto inclusivo, buscando elevar o nível de envolvimento e respostas positivas nas atividades. As adaptações podem ser consideradas como uma estratégia que viabiliza alterações na condução e abordagem do conteúdo, contemplando as especificidades do aluno com deficiência. A partir das adaptações é possível envolver o participante com TEA e observar quais respostas os alunos com autismo apresentam durante as aulas de música. Os autores detalharam as respostas dos alunos nas atividades apontando quais estratégias de adaptações foram utilizadas ou não na adaptação do conteúdo, resultado da observação dos estudos a partir da análise das especificidades do aluno em sala de aula (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2014; ALMEIDA; MORAES, 2016; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; MEDINA; LANG, 2018; SILVA; LOURO; 2018; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020; CUNHA, 2020).

Não obstante, o trabalho de Rodrigues e Freitas Júnior (2014) apontou as respostas do aluno com autismo no contexto musical, alegando não ter sido necessária a adaptação dos conteúdos para incluir o aluno com TEA durante o período de aprendizagem musical. Isso porque o aluno com TEA apresentou espectro leve, demonstrando facilidade em realizar os conteúdos com a mesma abordagem dos participantes típicos.

A adaptação do conteúdo visando a qualidade do ensino do aluno com autismo nas atividades musicais se torna um meio importante para o educador proporcionar a inclusão do participante, pois agrega detalhes ao conteúdo visando o engajamento e aprendizado nas aulas de música. A adaptação das aulas de música se torna necessária para oportunizar a inclusão e desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA (MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; MEDINA; LANG, 2018; SILVA; LOURO, 2018; DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018; CUNHA, 2020; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020).

As canções sequenciadas foram uma das estratégias utilizadas nos trabalhos, as quais se estabeleceram em sua maioria em uma sequência de atividades lógicas a partir de um repertório musical diversificado. Os repertórios apresentados nos trabalhos foram estruturados a partir do público e da faixa etária atuante. Dentre as crianças, foram realizados repertório com músicas de cunho infantil, de tradição oral,

de boas-vindas, de despedida, de troca de afetos e erudita (OLIVEIRA *et al.*, 2012; ALMEIDA; MORAES, 2016; MEDINA; LANG, 2018; SANTANA *et al.*, 2019; CUNHA, 2020). No ambiente com alunos adultos foram trabalhadas canções eruditas, canções de cunho religioso e canções populares, sendo acompanhado por diferentes instrumentos, onde as alterações das canções ocorreram de modo gradativo (CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016).

Oliveira *et al.* (2012) estruturaram uma sequência lógica a partir de um repertório infantil com instrumentos de percussão (mini instrumentos, chocalhos, réplicas ou de plásticos) possíveis de serem manipulados por crianças. Cordeiro, Silva e Araújo (2016) elaboraram o repertório como um meio de sequenciar as atividades com a necessidade de senso de ordem e uma rotina previsível, com início, meio e fim das atividades. Almeida e Moraes (2016) buscaram manter uma rotina na estrutura das aulas mesmo com atividades diferentes. Mousinho, Camâra e Gikovate (2016) buscaram o repertório lírico para executar músicas a partir do conteúdo requisitado na grade curricular do aluno. Medina e Lang (2018) utilizaram um repertório para grupo vocal infanto-juvenil para evidenciar as propostas vocais musicais. Santana *et al.* (2019) estruturaram as aulas em cinco momentos, indicando através de uma tabela os objetivos de cada atividade e sugestão de repertório para musicalização. Cunha (2020) se baseou em um repertório para uma sequência de atividades musicais ao longo das aulas.

A organização sequencial cognitiva permite ao participante prever as atividades, fazendo alusão à preparação cognitiva e espacial para realizar com confiança as atividades propostas (JOLY, 2003; LOURO, 2012). Assim, as canções se estruturam de modo ordenado dando sentido ao andamento das atividades, marcando a troca de estações a partir da música executada. A lógica sequencial minimiza o estresse do aluno ao realizar a trocar de conteúdo durante um curto período. Os autores assinalaram a importância de sequenciar as atividades com o objetivo de uma aprendizagem e inclusão de qualidade para o aluno com TEA (OLIVEIRA *et al.*, 2012; CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; ALMEIDA; MORAES, 2016; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; SANTANA *et al.*, 2019; CUNHA, 2020).

Mattos, Rausch e Lang (2020) apresentaram propostas de atividades musicais a serem realizadas, além de um repertório. O trabalho sugeriu o repertório somado a diferentes possibilidades de execução e movimentos que podem ser realizados

durante a execução da canção. Os autores indicaram um repertório visando uma proposta de atividade que faz alusão a repetição com o intuito de uma escuta consciente para oportunizar possibilidades de criatividade, manuseio de instrumentos, trazendo segurança ao participante com TEA no gestos, movimentos e no cantarolar na execução da canção (MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020).

Durante as aulas de música foi destacada a repetição como uma das ferramentas na atuação do engajamento e inclusão do aluno com TEA. Os trabalhos apontaram a repetição como um ponto importante durante as atividades musicais (OLIVEIRA *et al.*, 2012; RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2014; NORONHA *et al.*, 2019; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020). Medina e Lang (2018) expuseram a forma cânone em uma de suas atividades, com o objetivo de repetir trechos musicais buscando o treinamento auditivo e apropriação do conteúdo.

A música aborda repetições em sua forma, ritmo, melodia, harmonia e andamento, permitindo ao participante responder comando de repetições quando se sentir confiante para se envolver dentro da execução musical (LOURO, 2012; PENNA, 2010). A repetição é uma característica musical que pode auxiliar o aluno com TEA no envolvimento das atividades, pois a música permite ao participante a manipulação constante de elementos sonoros que permanecem de modo contínuo, manifestando-se em diferentes momentos. Contudo, ao repetir um dos pontos de característica musical, o aluno passa por uma espiral que perpassa os parâmetros da experiência musical, exigindo habilidades e conceitos de níveis equivalentes e relacionados entre si (SWANINK, 1979). A repetição é agregada a outros conhecimentos do participante, enquanto perpassa pelo espiral através do compasso, estrofe, refrão e melodia. Sendo assim, o aprendizado acontece de modo contínuo, pois a repetição agrega um novo olhar, um novo conhecimento ao aluno, manifestando o aperfeiçoamento do corpo e da cognição no contexto musical (SWANWIK, 1979).

A educação musical oportuniza o conhecimento além da música em si, proporcionando um desenvolvimento integral ao participante enquanto cidadão atuante no contexto musical, oportunizando trabalhar a coordenação motora, a imitação, a expressão de sentimentos, como gestos e afetos, a sistematização, as regras e as rotinas no ensino e na vida pessoal do aluno com TEA (OLIVEIRA *et al.*, 2012; CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; ALMEIDA; MORAES, 2016; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; MEDINA; LANG, 2018;

DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018; SILVA; LOURO, 2018; SANTANA *et al.*, 2019; CUNHA, 2020; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020).

A música é um agente sonoro ativador de afetos (SANTOS, 2018) que promove a interação e o cuidado entre os pares através de comandos sonoros que propiciam a troca de afetos. A pessoa com autismo pode apresentar dificuldade de expressar sentimentos e afetos em suas relações sociais. Sendo assim, a música pode estimular a troca de afetos entre os pares através do envolvimento do participante em sua execução. Mousinho, Camâra e Gikovate (2016) relataram a dificuldade do aluno S.L. em interpretar as canções de modo que fossem executadas dando alusão aos sentimentos contidos nas diferentes peças musicais. Almeida e Moraes (2016) revelaram que o afeto e o cuidado durante as atividades musicais auxiliam o aluno em seu desenvolvimento e aprendizagem. Medina e Lang (2018) indicaram que a música une o sensível e o cognitivo. Cunha (2020) revelou em seu relato que o aluno observado demonstrava afetos em excesso com os colegas, sendo necessário utilizar a música para conscientizar o aluno com TEA e todos os seus colegas sobre o momento exato de realizar a troca de afetos.

Cordeiro, Silva e Araújo (2016) apontaram para os benefícios da educação musical, como: aumento da autoestima, independência no dia a dia, desenvolvimento de tônus muscular e coordenação psicomotora, desenvolvimento da linguagem, capacidade auditiva, intelectual e desenvolvimento da memória, bem como desenvolvimento físico, intelectual e afetivo das pessoas com necessidades especiais (CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016).

A utilização de diferentes recursos didáticos nas atividades musicais podem auxiliar o aluno com TEA no seu aprendizado e consolidação do conteúdo. Os autores destacaram o uso de imagens na aplicação dos conteúdos musicais como estratégia no aprendizado (OLIVEIRA *et al.*, 2012; MEDINA; LANG, 2018; NORONHA *et al.*, 2019; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020). A imagem é uma das estratégias visuais que proporciona ao indivíduo com TEA associar sua escuta ativa ao sentido visual do conteúdo ministrado. Ao ouvir e ver os comandos musicais, o aluno é estimulado em seus diferentes sentidos e modos de aprendizado, viabilizando a conexão do contexto musical executado através de canções.

Cordeiro, Silva e Araújo (2016) e Wille, Medina e Lang (2017) sugerem livros com histórias sonorizadas para realizar atividades musicais com os alunos com TEA, com a finalidade de apresentar o conteúdo musical com onomatopeias e sons do

cotidiano, estimulando a contribuição sonora dos participantes através da repetição e imitação dos sons (como de chuva, sons de animais, sons de carro e buzinas) durante a contação da história. Envolver o participante nas atividades de histórias sonorizadas é uma das estratégias que beneficiam o engajamento do aluno, pois são sons fáceis, familiares e lúdicos no contexto infantil, realizados de modo diferente da fala ou do canto da criança. São sons que fazem alusão a animais, por exemplo, que podem ser citados durante a contação da história e seu contexto.

O ensino com o manuseio de instrumentos musicais específicos na aprendizagem do aluno também é uma estratégia que pode resultar em um desenvolvimento musical individual e em grupo para os estudantes com TEA (OLIVEIRA *et al.*, 2012; RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2014; CORDEIRO; SILVA, ARAÚJO, 2016; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; MEDINA; LANG, 2018; SILVA; LOURO, 2018). Oliveira *et al.* (2012) estruturaram um repertório infantil com instrumentos de percussão. Rodrigues e Freitas Júnior (2014) relataram o progresso do ensino de violoncelo para o aluno com TEA. Cordeiro, Silva e Araújo (2016) destacaram o ensino de flauta doce nas aulas de música. Mousinho, Camâra e Gikovate (2016) realizaram um trabalho a partir da voz do aluno. Wille, Medina e Lang (2017) indicaram, durante as aulas de musicalização, o cantar e o uso do corpo, além de manipular diferentes objetos e instrumentos de percussão. Medina e Lang (2018) realizaram atividades através da voz e do corpo como instrumentos para o desenvolvimento musical. Silva e Louro (2018) elaboraram a descrição da atividade musical com o lápis sonoro, um instrumento musical alternativo, ou seja, o objeto não foi confeccionado como um instrumento musical, mas foi adaptado para ser indicado como um instrumento musical.

A aprendizagem junto a um instrumento musical conecta o indivíduo a um estímulo que aprimora a musculatura cerebral e física para comandos habilidosos no instrumento musical, permitindo o domínio dos sons executados de modo harmonioso. Estimula a disciplina e a aplicação de padrões sonoros ao realizar os exercícios estipulados. O estímulo se torna importante para o aluno, no qual o professor é responsável por realçar o conteúdo exposto através de alguma atividade, direcionado de modo que o aluno entenda, ou seja, o conteúdo é transmitido com diferentes abordagens e ferramentas que facilitem o aprendizado do indivíduo com TEA (LOURO, 2012). Cinco dos trabalhos apresentados revelam que o estímulo durante

as atividades musicais é um dos fatores contribuem para a inclusão (OLIVEIRA *et al.*, 2012; ALMEIDA; MORAES, 2016; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVAKE, 2016; MEDINA; LANG, 2018; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020).

A análise das idiossincrasias do aluno com TEA no contexto musical promove ao professor ferramentas que podem ser utilizadas nas aulas de música, como também ajustar os conteúdos visando o conforto e a harmonia na realização das atividades musicais. O ambiente rico sonoramente em algumas situações podem ser prejudiciais a alunos com hipersensibilidade auditiva (APA, 2013). Cunha (2020) destacou a importância de conhecer as peculiaridades do participante, analisando se existe hipersensibilidade do aluno com TEA a determinados tipos de sonoridades (forte, agudo ou grave, muito vibrantes ou estridentes). No trabalho de Silva e Louro (2018), a atividade foi readaptada para o aluno devido aos sons agudos projetados através do lápis sonoro, resultando em sensibilidade auditiva durante a realização da segunda atividade.

As sensibilidades do aluno precisam ser consideradas nos espaços sonoros musicais, visto que alunos com TEA podem apresentar resistência a sons fortes, graves e agudos. A importância do educador em observar os gestos que o aluno faz durante as aulas se faz necessária, pois esses gestos irão realçar as irritabilidades, gostos, sensibilidades e preferências do aluno. Ao colocar as mãos nas orelhas, por exemplo, o aluno pode estar expressando a irritabilidade sobre determinado som, pois o ouvido capta diferentes sonoridades que podem gerar estresse ao corpo.

O movimento corporal, como parte natural do processo humano de desenvolvimento, pode ser utilizado como estratégia nos momentos de alongamentos, gestos e brincadeiras que podem auxiliar a aliviar tensões, auxiliar o corpo a assimilar conceitos e levar a pessoa a efetuar contatos sociais (CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016, p. 6). Cordeiro, Silva e Araújo (2016), Almeida e Moraes (2016), Wille, Medina e Lang (2017), Medina e Lang (2018), Santana *et al.* (2019) e Cunha (2020) apontaram que os movimentos podem ser grandes aliados nas atividades musicais durante exercícios de alongamentos antes de cantar, movimentos que auxiliam para assimilar o conteúdo musical, sons corporais e brincadeiras em roda ou em dupla.

A ludicidade no ambiente musical propicia bem-estar e brincadeiras que envolvem o aluno no aprendizado musical. A criança, enquanto aquela que está em processo de descoberta do seu corpo e mente, percebe-se em diferentes momentos através do que é lúdico, alegre e atrativo (CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016).

Almeida e Moraes (2016), Wille, Medina e Lang (2017) e Damasceno e Silva Júnior (2018) revelaram que a aprendizagem acontece de modo lúdico através das práticas musicais. As metodologias ativas recorrentes na educação musical foram realçadas no trabalho de Cordeiro, Silva e Araújo (2016). Através da metodologia de Carl Orff, os autores evidenciaram o movimento e a linguagem expostos de forma lúdica e dinâmica, de modo que o aluno aprenda sem perceber, enquanto “brinca”.

A descrição da faixa etária dos participantes, em sua maioria, foram crianças entre três meses e 12 anos (OLIVEIRA *et al.*, 2012; ALVES, 2014; ALMEIDA; MORAES, 2016; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; MEDINA; LANG, 2018; SILVA; LOURO, 2018; SANTANA *et al.*, 2019; CUNHA, 2020; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020). O público adulto foi mencionado em dois trabalhos, variando entre 15 e 32 anos (MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016). Dentre os achados, quatro dos trabalhos não apresentaram a idade dos participantes (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2013, 2014; ALVES, 2014; SANTOS *et al.*, 2018). Não há quantidade de pessoas com TEA participantes da pesquisa nos trabalhos de Alves (2014), Wille, Medina e Lang (2017) e Cordeiro, Silva e Araújo (2018).

A descrição das características participantes, como laudo médico, comportamentos, nível do transtorno, especificidades, preferências e comprometimentos cognitivos, foram mencionadas detalhadamente em seis trabalhos (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2014; ALMEIDA; MORAES, 2016; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; MEDINA; LANG, 2018; SILVA; LOURO, 2018; SANTANA *et al.*, 2019). Em sua maioria, os participantes apresentavam o transtorno em nível leve e/ou moderado, sendo verbal ou pouco verbal (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2014; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; MEDINA; LANG, 2018; SILVA; LOURO, 2018; SANTANA *et al.*, 2019). Apenas um trabalho foi realizado com uma criança com TEA com grau severo (ALMEIDA; MORAES, 2016).

Todos os participantes envolvidos e mencionados demonstraram interesse e disposição musical durante a realização das atividades (RODRIGUES; FREITAS JUNIOR, 2014; ALMEIDA; MORAES, 2016; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; MEDINA; LANG, 2018; SILVA; LOURO, 2018; SANTANA *et al.*, 2019). O interesse dos participantes pela música contribui para a disposição do aluno em experienciar os sons, convergindo para o aprendizado e interação no ambiente musical. A disposição propicia a espontaneidade do participante, resultando em comunicação e interação social e inclusão do aluno nas atividades.

Os trabalhos de Oliveira *et al.* (2012), Alves (2012), Cordeiro, Silva e Araújo (2016), Wille, Medina e Lang (2017) e Santos *et al.* (2018) não expuseram a descrição detalhada das especificidades de cada participantes, como nível, envolvimento nas atividades e respostas individuais sobre as atividades. Os trabalhos acima relataram as estratégias utilizadas nas aulas de música e apresentaram o levantamento da quantidade de participantes nas atividades musicais.

Os espaços inclusivos, em sua maioria, foram realizados em: ambientes voltados para o meio acadêmico através de projetos de extensão e de ensino (OLIVEIRA *et al.*, 2012; CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; SANTOS *et al.*, 2018; CUNHA, 2020); dois em escola técnica (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2013, 2014); dois trabalhos no ensino regular (ALMEIDA; MORAES, 2016; MEDINA; LANG, 2018); dois em APAEs (ALVES, 2014; SANTANA *et al.*, 2019); e um em espaços informais (SILVA; LOURO, 2018). Silva e Louro (2018) realizaram seu trabalho em um espaço informal com um aluno com TEA, sendo um ambiente de engajamento educacional sem a presença de pares no estudo.

A maior produção de trabalhos se deu no norte do Brasil, sendo: cinco trabalhos escritos no estado do Pará (OLIVEIRA *et al.*, 2012; RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2013, 2014; SANTOS *et al.*, 2018; NORONHA *et al.*, 2019); dois trabalhos escritos em Montes Claros – MG, um na APAE (ALVES, 2014) e outro no projeto ANDA realizado por acadêmicos (SANTANA *et al.*, 2019); dois trabalhos no Nordeste, um no Rio Grande do Norte no Projeto na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016) e outro no Recife (SILVA; LOURO, 2018); dois trabalhos foram realizados no Rio grande do Sul, em Pelotas, um na escola municipal no 3º ano do ensino fundamental (MEDINA; LANG, 2018) e outro em uma universidade (WILLE; MEDINA; LANG, 2017); um trabalho realizado na UNICAMP em São Paulo (CUNHA, 2020); e dois trabalhos realizados no Rio de Janeiro (ALMEIDA; MORAES, 2016; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016). Não é citado a localização da realização da pesquisa em dois trabalhos (DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020).

O trabalho de Silva e Louro (2018) apresentou uma atividade musical adaptada para um aluno com TEA realizado apenas com o aluno, sem a presença de pares. As duas atividades propostas pelas autoras buscaram o engajamento e a inclusão do

aluno nos conteúdos musicais e não a inclusão musical com pares ou em um grupo (SILVA; LOURO, 2018).

A socialização e a interação entre os pares foi um assunto abordado na maioria dos trabalhos. Os trabalhos sinalizaram para a necessidade de estimular desenvolver a interação entre os pares durante as atividades musicais (OLIVEIRA *et al.*, 2012; CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; ALMEIDA; MORAES, 2016; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; MEDINA; LANG, 2018; DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018; SANTANA *et al.*, 2019; CUNHA, 2020). A interação sensorial foi mencionada por Cordeiro, Silva e Araújo (2016) como um meio para criar uma resposta adaptada do corpo ao meio ambiente. Medina e Lang (2018) destacaram que conscientizar a turma sobre as necessidades e dificuldades da criança com autismo no contexto escolar é um dos recursos que amplia a relação entre os pares, fortalecendo a inclusão do aluno com TEA com o grupo escolar no qual é pertencente.

Oliveira *et al.* (2012) realçaram que durante as atividades musicais as regras em grupo auxiliaram e reforçaram comportamentos, estimulando comportamentos positivos e modulando comportamentos esperados, contribuindo também nas regras básicas de higiene.

Os neurônios espelhos (GATTINO, 2015) permitem a modelagem dos comportamentos a partir da imitação. Ao ser inserido em um espaço entre os pares, o participante com autismo é exposto a outros estímulos comportamentais que o auxiliam na elaboração de comportamentos sociais. Mousinho, Camâra e Gikovate (2016) destacaram que o comportamento modelo, através dos neurônios espelhos, propicia a imitação de comportamentos que auxiliam na aprendizagem (MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016).

A necessidade do acompanhamento de um monitor durante as atividades de música se dá a partir do nível do aluno com TEA e suas demandas no engajamento das atividades, conforme previsto na Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012). O monitor, quando capacitado para auxiliar o aluno com TEA, pode ser considerado um dos fatores que o auxilia no envolvimento, permanência e participação nas aulas. Sendo assim, a presença de monitores auxiliando os alunos com TEA foi mencionada como parte da participação e resposta do aluno com autismo (OLIVEIRA *et al.*, 2012; ALMEIDA; MORAES, 2016; MEDINA; LANG, 2018).

Oliveira *et al.* (2012) mencionaram que o treinamento do monitor foi priorizado para auxiliar de modo considerável o aluno nas atividades musicais. Medina e Lang (2018) também indicaram a necessidade de observar as especificidades do aluno para averiguar a importância de um monitor junto ao aluno com TEA na sala de aula. As autoras indicaram que a presença de um monitor consciente do conteúdo e do suporte necessário para a criança com autismo pode auxiliar na participação do aluno com TEA (MEDINA; LANG, 2018). Almeida e Moraes (2016) relataram o estudo com um aluno com autismo em grau severo, sendo acompanhado por uma monitora que auxiliou durante as atividades, contribuindo de modo considerável para o desenvolvimento e engajamento do aluno nas atividades musicais.

A importância de conhecer as peculiaridades e o espectro de cada criança com TEA revelam quais adaptações e estratégias necessárias para a inclusão dessas crianças. Almeida e Moraes (2016), Santos *et al.* (2018), Medina e Lang (2018), Silva e Louro (2018) e Cunha (2020) apontaram para a importância de o professor perceber as idiosincrasias do aluno, partindo do que o aluno já sabe para planejar as atividades, pois não há inclusão sem conhecer as especificidades do aluno com deficiência (ALMEIDA; MORAES, 2016; SANTOS *et al.*, 2018; MEDINA; LANG, 2018; SILVA; LOURO, 2018; CUNHA, 2020).

A elaboração, atualização e criação de recursos didáticos para a adaptação da aula de música podem variar a partir das ferramentas já disponíveis no meio musical e inclusivo. Os recursos eletrônicos e tecnológicos podem agregar para construir matérias para incluir o aluno no ensino e aprendizagem de música, refletindo também na sua vivência integral. Silva e Louro (2018) realizaram a criação de um instrumento alternativo através de um lápis que, ao ser manuseado, emitia diferentes frequências sonoras, o qual foi denominado pelas autoras como “lápis sonoro”. O instrumento alternativo foi utilizado para promover a inclusão e o aprendizado da criança com TEA nas atividades musicais (SILVA; LOURO, 2018). Damasceno e Silva Júnior (2018) destacaram a importância da atualização de didáticas, cursos, tecnologias assistivas e recursos utilizados durante as aulas com crianças com NEE para a adaptação nas atividades musicais escolares (DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018)

A escola e seu grupo gestor é responsável de modo direto na inclusão do aluno com TEA a partir do empenho para a adaptação do ambiente, conteúdos e abordagens. Santos *et al.* (2018), Damasceno e Silva Júnior (2018), Medina e Lang

(2018) e Mattos, Rausch e Lang (2020) revelaram a necessidade de uma estrutura escolar de qualidade para a efetiva inclusão do aluno com TEA.

A atuações de diferentes profissionais no planejamento das atividades musicais podem projetar e estruturar dinâmicas ricas e envolventes para o participante com o objetivo de inclusão e engajamento nas atividades. Damasceno e Silva Júnior (2018) e Mattos, Rausch e Lang (2020) relataram que a inclusão requer grandes desafios para os diferentes profissionais escolares, que trabalhando em conjunto tem como resultado uma maior eficácia na inclusão e na participação do aluno com TEA, pois a elaboração dos conteúdos se tornam mais completas por agregar diferentes áreas..

A concordância de modo multidisciplinar com diferentes profissionais de diversas áreas, como fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos e psicopedagogos, foi destacada para aulas de musicalização com alunos com TEA, visando agregar o ensino e a inclusão do participante (CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; ALMEIDA; MORAES, 2016; DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018; SANTANA *et al.*, 2019; MATTOS; RAUSCH, LANG, 2020). Mattos, Rausch e Lang (2020) indicaram que a multidisciplinaridade nos conteúdos musicais busca pontes com as disciplinas comuns do aluno com TEA.

O Atendimento Educacional Especializado no contexto escolar pode ser uma ferramenta para auxiliar o ensino musical e integral do aluno quando trabalhado de modo multidisciplinar. Almeida e Moraes (2016) descreveram a rotina escolar na sala de aula e no AEE com atividades de música do Luan, aluno de seis anos do 1ºano (ALMEIDA; MORAES, 2016).

A musicoterapia e a educação musical conversam entre si nos conteúdos e na utilização dos recursos musicais, porém, divergem na atuação e na condução das atividades musicais. Cordeiro, Silva e Araújo (2016), Silva e Louro (2018) e Damasceno e Silva Júnior (2018) assinalaram que a abordagem terapêutica realiza propostas diferentes da educação musical no contexto de ensino e aprendizagem musical. Almeida e Moraes (2016) revelaram que os professores envolvidos no estudo tinham consciência de que não eram terapeutas, mas profissionais da educação lidando com um aluno com TEA e buscando estratégias de inclusão e desenvolvimento do aluno.

A intervenção precoce auxilia pais e professores para conhecerem as características do transtorno e se desvencilharem das barreiras que limitam o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Iniciando os estímulos desde os

primeiros anos de vida do indivíduo com autismo, as limitações interativas e comportamentais podem ser minimizadas com a exposição de estímulos que oportunizam a vivência com os pares (WILLE; MEDINA; LANG, 2017; SANTOS *et al.*, 2018). Santos *et al.* (2018) indicaram a dificuldade de diagnóstico precoce por parte dos pais da criança com TEA, confundindo com dificuldade de aprendizado ou medo.

Wille, Medina e Lang (2017) destacaram a participação dos pais nas atividades musicais com o objetivo de estreitamento de laços no convívio entre o cuidador e a criança. Os pais participantes nas atividades de musicalização contribuem para o fortalecer o vínculo entre os cuidadores e a criança (ILARI, 2006).

A educação especial é um assunto em voga, tendo como parâmetro a tentativa da implementação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020). O decreto priorizava a educação especial, diminuindo todos os avanços no contexto inclusivo da educação básica. O ensino na educação inclusiva não elimina a atuação do aluno na educação especial, pois na medida do possível, um contexto pode auxiliar o outro nas vivências da criança com TEA. Alves (2014) realçou a importância de as crianças também frequentarem a escola de educação especial, bem como a educação inclusiva, que atenderá com mais precisão as suas necessidades (ALVES, 2014).

Santos *et al.* (2018) e Noronha *et al.* (2019) expuseram a educação e os desafios na educação especial, partindo da importância do conhecimento por parte do educador sobre a legislação. Revelaram que o desconhecimento de diferentes pontos da legislação são barreiras atitudinais e dificuldades de adaptação curricular (SANTOS *et al.*, 2018; NORONHA *et al.*, 2019).

A fomentação na formação de professores no contexto da educação inclusiva é evidenciada nos trabalhos como uma necessidade primordial, visando preparar os professores na adaptação e ajustes nas atividades musicais para o engajamento enquanto atuantes com alunos com TEA (ALVES, 2014; CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; ALMEIDA; MORAES, 2016; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; SANTOS *et al.*, 2018; MEDINA; LANG, 2018; SILVA; LOURO, 2018; DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018; SANTANA *et al.*, 2019; NORONHA *et al.*, 2019; CUNHA, 2020; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020).

A formação do professores é constante desde a sua graduação até a sala de aula, sendo limitado o conhecimento em diferentes momentos na graduação por não ser exposto à conteúdos que abordam a educação inclusiva. Quatro dos trabalhos

encontrados ressaltaram que as disciplinas presentes na Licenciatura em Música não suprem a carência na área de Educação Musical Especial (CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; SANTOS *et al.*, 2018; SANTANA *et al.*, 2019; CUNHA, 2020).

Santana *et al.* (2019) revelaram que devido à escassez de disciplinas que contemplem a educação musical especial, alunos da graduação são amparados quando envolvidos e “participantes em atividades extracurriculares que agreguem à formação acadêmica e atendam às necessidades do próprio curso de graduação” (SANTANA *et al.*, 2019, p. 2).

Almeida e Moraes (2016), Wille, Medina e Lang (2017), Santana *et al.* (2019), Damasceno e Silva Júnior (2018) e Cunha (2020) indicaram em suas experiências a realização de um treinamento com graduandos, buscando a formação desses professores para atuar com crianças com TEA. Sendo assim, a importância da formação do professor requer o domínio concomitante de seu conhecimento e sua prática para preparar e criar o conteúdo e o ambiente da sala de aula para receber e incluir os alunos com TEA.

O ensino técnico musical apontado por Rodrigues e Freitas Júnior (2014) defendeu o estímulo à inserção da pessoa com TEA no mercado de trabalho, levando em consideração o termo legal em seu Art. 3º, inciso IV, da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012). Os autores destacaram o processo de formação técnica do aluno com TEA, buscando a inserção desse aluno no mercado de trabalho, atuando seu direito de cidadania e exercendo suas habilidades junto ao espaço profissional.

Mousinho, Camâra e Gikovate (2016) destacaram em seu estudo as altas habilidades que uma pessoa com autismo pode apresentar em áreas específicas do conhecimento. O trabalho destaca que o talento pode ser comum em apenas 10% das pessoas com TEA. Isso pode acontecer devido a uma tendência das pessoas com TEA processarem os estímulos auditivos focando nos detalhes ao invés do todo, realçando a “atenção ao detalhe, a codificação de memória baseada em modelos e a representação fidedigna, seriam as razões para que esse estilo cognitivo” (MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016, p. 4) seja o responsável de modo primário para o talento, denominado no texto como hipersistematização.

Foram projetadas intenções de pesquisas, não alegando estratégias e descrevendo resultados parciais voltados para a formação do professor como resposta para a efetiva inclusão (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2013). As informações descritas revelaram intenções de pesquisas futuras, não destacando o

conteúdo da aplicação da pesquisa (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2013; ALVES, 2014).

Os trabalhos que não mostraram estratégias para incluir alunos com autismo no contexto musical foram seis (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2013, 2014; ALVES, 2014; SANTOS *et al.*, 2018; DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018; NORONHA *et al.*, 2019). As contribuições dos referidos trabalhos foram observadas nos levantamentos bibliográficos e conhecimentos sobre a importância da música para o aluno com TEA, assim como nos fundamentos legais sobre as abordagens do educador com os conteúdos que fortalecem a inclusão.

Os estudos de Cordeiro, Silva e Araújo (2016) e Silva e Louro (2018) revelaram a exígua publicação sobre educação especial e educação musical nas bases de dados (CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; SILVA; LOURO, 2018). A inclusão se torna eficaz ao se reparar, na formação do professor, as lacunas voltadas para a importância de conhecer as necessidades dos alunos e de executar abordagens metodológicas compatíveis e eficazes que ajudem o professor de música nas estratégias de atividades musicais para alunos com TEA.

A rotina de atividades musicais oportunizam a estruturação do ensino do aluno com TEA, contribuindo para a segurança do aluno junto ao professor, alunos e ao ambiente, como o aprimoramento, a manutenção e a aquisição do conteúdo musical, resultando na exploração do aprendizado. A organização sequencial de acontecimentos faz com que o aluno com TEA sinta segurança em estar no ambiente, facilitando sua participação e interação com o meio (LOURO, 2012; NASCIMENTO *et al.*, 2015; MOUSINHO *et al.*, 2016; RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2014)

3.4 Metodologias na área educação musical, autismo e inclusão

A metodologia adotada em cada um dos trabalhos nacionais e internacionais foram estruturadas no Gráfico 1 para uma comparação visual dos dados conforme sua respectiva autoria e ano de publicação. Os trabalhos foram divididos em cinco cores e sua devida metodologia idealizada em porcentagens. A revisão bibliográfica foi a metodologia mais utilizada nos trabalhos internacionais encontrados (DRAPER, 2019; SCOTT, 2014), sendo dados pontuais para consolidar novas pesquisas no campo. Entretanto, a base de dados se torna exígua quanto a falta de produção e pesquisas que fomentem informações para a inclusão de crianças com autismo.

A pesquisa etnográfica foi realizada com dois alunos de tribos indígenas (LINDBLOM, 2016). A etnografia se caracteriza por “estudar uma comunidade ou cultura e envolver a realização de estudos de campo no contexto cotidiano” (LINDBLOM, 2016, p. 5). A pesquisa realizou o levantamento de atividades, gostos musicais, participação da família e escola na construção musical do indivíduo com TEA, não destacando estratégias para a inclusão dos participantes na educação musical.

A pesquisa experimental (STAMOU *et al.*, 2019) realizou o levantamento de dados a partir de protocolos que enumeram a quantidade de vezes em que o aluno respondeu ao engajamento e proximidade física com seus pares nas atividades com música, dança e outras atividades. A pesquisa experimental se torna eficaz ao ser recorrente em sua prática, indicando respostas similares entre os dados nas diferentes intervenções da pesquisa. Ou seja, é necessário seguir um protocolo de levantamento de dados, bem como a replicação da intervenção para ser considerada uma prática que apresente evidências positivas para consolidação da base de dados.

O conjunto de estudos encontrados apontam para poucos trabalhos publicados, destacando a escassez de pesquisas, dificultando achados na base de dados na tríade educação musical, autismo e inclusão. Os exíguos trabalhos evidenciam a necessidade de mais pesquisas sobre educação musical, autismo e inclusão, com o objetivo de conhecimento e apropriação da área musical para outras metodologias que podem agregar e consolidar a base de dados das pesquisas na educação musical especial.

As metodologias voltadas para pesquisas experimentais foram destacadas por Draper (2019, p. 2) como necessárias “para orientar os professores de música nas decisões ao estruturar atividades musicais para incluir alunos com TEA”. O autor cita que existem poucos trabalhos voltados para a consolidação de atividades musicais nas pesquisas experimentais. Uma das limitações foram os poucos trabalhos na área da educação musical, autismo e inclusão com pesquisas experimentais, pois a eficácia se dá através da repetição da intervenção e práticas que resultem em intervenções com levantamento quantitativo positivo em seus achados (DRAPER, 2019; STAMOU *et al.*, 2019).

Os estudos nacionais descrevendo relatos de experiência (OLIVEIRA *et al.*, 2012; ALVES, 2014; CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; SANTOS *et al.*, 2018; MEDINA; LANG, 2018; SANTANA *et al.*, 2019; CUNHA,

2020) são imersos em observações, em sua maioria de professores que receberam alunos com TEA indicando os acontecimentos e respostas nas atividades musicais. Esses momentos diversos são adaptados para o aluno com autismo com o intuito de inserir o participante nas aulas de música.

Trabalhos utilizando revisão bibliográfica (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2013; DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018; NORONHA *et al.*, 2019; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020) descreveram historicamente sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e a relação de ensino e aprendizagem que a educação musical possibilita diante do TEA sob a perspectiva do educador musical.

Trabalhos sobre estudo de caso (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2014; ALMEIDA; MORAES, 2016; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016) relataram a inserção de um aluno com autismo no contexto educacional, sendo observado enquanto atuante nas propostas musicais adaptadas ou não para o seu engajamento, relatando em seguida as respostas dele diante das atividades musicais.

As metodologias de relato de experiência e revisão bibliográfica foram predominantes nos estudos encontrados. Pendeza e Dallabrida (2016) destacaram em sua pesquisa sobre a necessidade de rigor metodológico nas pesquisas sobre educação musical e autismo (MORALES; BELLOCHIO, 2009; GUMS; SCHAMBECK, 2014; PENDEZA; DALLABRIDA, 2016; ZIMMER *et al.*, 2018). Isso demonstra a necessidade de apresentar ao professor em seu processo de formação outras metodologias que podem ser eficazes no processo de inclusão do aluno com TEA nas aulas de música.

As revisões bibliográficas somam a maioria dos trabalhos encontrados, sendo realizadas em fontes nacionais, com informações retiradas dos maiores provedores de trabalhos sobre educação musical do país. As revisões de literatura mostraram, em seus achados, trabalhos que em sua maioria são relatos de experiência, contribuindo de modo limitado com as bases de dados de ensino e aprendizagem musical do aluno com autismo (MORALES; BELLOCHIO, 2009; GUMS; SCHAMBECK, 2014; PENDEZA; DALLABRIDA, 2016; ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018).

A revisão de literatura se torna necessária no campo da educação musical e especial, sendo áreas que carecem de pesquisas com o intuito de fortalecer as práticas eficazes que comprovem a importância da inclusão dessas crianças. A base de dados apresenta estratégias para contribuir com o desenvolvimento desse aluno

enquanto atuante em um ensino que inclua em suas atividades, não apenas a integração, mas o desenvolvimento desse aluno no contexto da educação básica.

Os dados apontaram proporcionalmente sobre a metodologia dos trabalhos, quantificando o modo de pesquisa dos artigos. Dos trabalhos encontrados: sete são revisão de literatura com temas de modo geral sobre a educação musical, autismo e inclusão (RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2013; DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018; NORONHA *et al.*, 2019; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020); três são estudos de caso (RODRIGUES; JÚNIOR, 2014; ALMEIDA; MORAES, 2016; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016); um é sobre etnologia (LINDBLOM, 2016); um trabalho experimental (STAMOU *et al.*, 2019); e oito relatos de experiências (OLIVEIRA *et al.*, 2012; ALVES, 2014; CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; SANTOS *et al.*, 2018; MEDINA; LANG, 2018; SANTANA *et al.*, 2019; CUNHA, 2020).

As metodologias encontradas nos estudos da revisão integrativa indicaram lacunas na base de dados das pesquisas na educação musical, autismo e inclusão, devido aos poucos trabalhos achados, com limitações na descrição das especificidades, formação de professores e engajamento do aluno. Foram utilizadas, em sua maioria, pesquisas de revisão bibliográfica e relatos de experiência, apresentado estratégias de inclusão partindo de relatos observacionais durante a pesquisa. E como resposta para a inclusão, a maioria dos autores discutiram como necessidade imediata a formação do professor (ALVES, 2014; SCOTT, 2014; CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; ALMEIDA; MORAES, 2016; LINDBLOM, 2016; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; SANTOS *et al.*, 2018; MEDINA; LANG, 2018; SILVA; LOURO, 2018; DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018; SANTANA *et al.*, 2019; NORONHA *et al.*, 2019; DRAPER, 2019; STAMOU *et al.*, 2019; CUNHA, 2020; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020). Entretanto, não apenas a formação de professores precisa ser levada em consideração, mas também os relatos e levantamentos destacados pelos autores em suas pesquisas podem ser aprimorados e reavaliados partindo de abordagens com novas metodologias que realinhem o propósito de ampliar e facilitar a inclusão do aluno com TEA nas aulas de música.

O percentual de cada uma das metodologias sobre a educação musical, inclusão e TEA estão descritas a seguir no Gráfico 1.

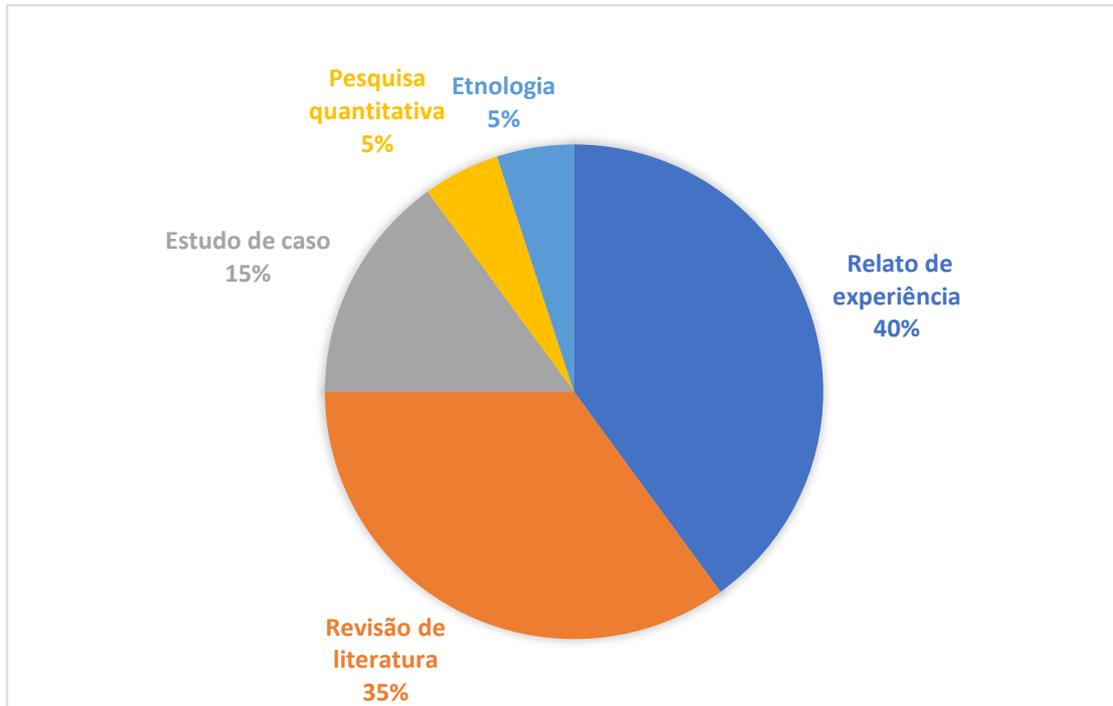


Gráfico 1 - Metodologias sobre a educação musical, inclusão e TEA.

A consolidação no campo da ciência na educação musical e autismo se tornam frágeis, visto que o relato de experiência não é tido como uma pesquisa formal (GUMS; SCHAMBECK, 2014).

3.5 Trabalhos relevantes durante a busca em fontes nacionais

Destacam-se aqui os trabalhos encontrados durante a busca que não contemplam um dos critérios de inclusão, ou seja, abarcam as palavras-chave propostas inicialmente. Todavia, torna-se relevante destacá-los a partir dos dados relevantes sobre o tema educação musical especial, onde artigos e anais sobre revisão bibliográfica e pesquisa experimental publicados em congressos nacionais, encontros regionais e revistas são responsáveis por promover debates e exposições de trabalhos na área da educação musical, autismo e educação especial.

Os seis estudos não foram incluídos na revisão integrativa por não abordarem a inclusão ou autismo como um dos pilares de pesquisa dentro da educação musical especial. Os trabalhos destacaram a educação musical como o foco dos estudos dentro da educação especial, revelando o levantamento de dados com resultados que consolidam a base de estudos dentro da educação musical especial. Porém, apontaram para pesquisas de modo isolado com a educação musical e a inclusão,

educação musical e educação especial ou educação musical e autismo, com abrangências de deficiências não limitando seus estudos à tríade.

Assim, destaca-se seis trabalhos que realizaram revisão bibliográfica com levantamento de dados ao realizar pesquisas na ABEM, em seus anais e revistas, e um trabalho com metodologia quanti-qualitativa, com pesquisas e levantamentos sobre a educação musical para pessoas com deficiência.

Os trabalhos foram descritos a seguir de modo ascendente a partir do ano de publicação entre 2009 e 2018. Dos trabalhos, cinco foram encontrados na ABEM, sendo 3 em seus anais e 2 artigos nas revistas, e um dos trabalhos foi encontrado no Scielo.

O primeiro trabalho escrito por Morales e Bellochio (2009) apresentou o mapeamento das comunicações orais com temática sobre a educação musical especial realizado na ABEM entre os anos de 2002 a 2008. O objetivo da pesquisa foi mapear os trabalhos e as temáticas, verificando como o tema da educação musical especial tem sido focado nos encontros nacionais da ABEM, relatando quais são as necessidades especiais e deficiências que são abordadas, bem como os lugares que são realizados esses trabalhos (escolas e/ou organizações não governamentais). E, a partir disso, identificar qual é a sua finalidade, se educacional ou terapêutica (MORALES; BELLOCHIO, 2009). Assim, foram quantificadas a produção de 40 trabalhos que envolveram a relação entre educação musical e educação especial, doravante denominada como educação musical especial.

Uma das fragilidades do estudo aponta para buscas limitadas a trabalhos de eventos nacionais, não mencionando os anais dos encontros regionais. Em sua maioria, são relatos de experiências dos professores com alunos com deficiência. Os números apresentam poucas pesquisas bibliográficas no mapeamento.

Os trabalhos destacaram abordagens em diferentes deficiências, porém, não possuem nenhuma publicação sobre educação musical e autismo. Os anais publicados sobre o autismo foram encontrados nos estudos da musicoterapia. Assim, o mapeamento das produções da ABEM em relação à educação musical especial expõem os baixos números de pesquisas, ampliando a necessidade de mais produções nessa área (MORALES; BELLOCHIO, 2009).

No segundo trabalho, Gums e Schambeck (2014) realizaram o mapeamento, a categorização e a análise de produções online da ABEM, abordando a educação musical especial e suas conexões entre o período de 1992 a 2012. A busca

apresentou e discutiu os dados referentes às revistas da ABEM e aos anais de encontros e congressos. Para a coleta de dados, foi organizado um estudo de alcance exploratório ou pesquisa exploratória. Foram encontrados 75 trabalhos sobre educação musical especial, dos quais 74% (55) das publicações de artigos foram em forma de relato de experiência nos anais da ABEM e 24% (19) das publicações foram pesquisas bibliográficas (GUMS; SCHAMBECK, 2014).

Dos 75 trabalhos apontados, apenas dois artigos sobre autismo e educação musical foram publicados nesse período, sendo relatos de experiência, um na área da educação musical e o outro da musicoterapia. Entretanto, a consolidação no campo da ciência na educação musical e autismo se tornam frágeis, visto que o relato de experiência não é tido como uma pesquisa formal (GUMS; SCHAMBECK, 2014).

O estudo de Nascimento *et al.* (2015), cujo título é “Comportamentos de crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de educação musical”, objetivou investigar os benefícios da educação musical ao desenvolvimento da interação social de crianças com seus pares, atribuindo destaque na qualidade e na frequência da apresentação de tais comportamentos. Participaram duas crianças com TEA, com idades de cinco e seis anos. Os autores investigaram a ocorrência de indicadores de sociabilidade (iniciativas e respostas) de crianças com esse transtorno em relação a seus pares, durante aulas de percussão infantil, ao longo de três meses (NASCIMENTO *et al.*, 2015).

Os instrumentos utilizados para a pesquisa foram: a ficha de dados sociodemográficos e de desenvolvimento para traçar os perfis dos participantes; e o protocolo de observação de comportamentos de crianças com TEA com seus pares para a análise comportamental, durante oito aulas/percussão (240 minutos) durante três meses. As aulas foram descritas pela autora abordando diferentes estratégias para a participação e interação dos alunos com faixa etária entre cinco e nove anos participantes das atividades musicais em uma turma com cinco crianças com autismo e cinco crianças típicas, das quais foram selecionados dois alunos com TEA para a coleta de dados. Posteriormente realizou-se a análise dos registros das videografações das aulas de percussão, por meio do protocolo de observação de crianças com CTEA/Pares, contabilizando-se a frequência dos itens desse instrumento em cada uma das aulas.

Os resultados sugeriram que ambos apresentaram tendência ao aumento de iniciativas e respostas espontâneas e à diminuição de comportamentos não

funcionais. Além disso, verificou-se a ocorrência do uso de estereótipos para tentativas de/e interações, embora esporadicamente, afirmando que mesmo com gestos diferentes a intenção já é um avanço. Embora esse estudo tenha utilizado uma metodologia mais robusta, as coletas de dados foram realizadas em uma escola de música e não no contexto de inclusão escolar.

Além disso, Nascimento *et al.* (2015) realizaram o procedimento de reconhecimento dos alunos através da ficha de dados. As autoras não realizaram a análise observacional prévia dos participantes durante as aulas de música antes da intervenção. Elas também relataram que a prevalência de estereótipos mostraram ser sinais característicos da criança com autismo que podem ter intenção de se comunicar e interagir socialmente com seus pares, sendo necessário mais estudo que comprovem essa relação de estereótipos com a comunicação e interação no ensino e aprendizagem do aluno (NASCIMENTO *et al.*, 2015).

A pesquisa quantitativa não é comumente realizada nos estudos sobre educação musical. Sendo assim, apenas um trabalho realizou a pesquisa com abordagem experimental. Já a pesquisa experimental com delineamento de estudo de caso único (*Single Case Research*) (KENNEDY, 2005) tem sido realizada em grande escala na área da educação e autismo, porém, não há trabalhos relacionados a educação musical, autismo e inclusão com esse delineamento nas pesquisas encontradas.

Práticas que estimulem o aluno com TEA em sua autonomia podem ser mediadas por professores e familiares no contexto escolar. O intuito está em auxiliar a consolidação de condutas sociais aprimoradas através de modelos comportamentais com seus pares (NASCIMENTO *et al.*, 2015). Sendo assim, o aluno poderá identificar os comportamentos adequados e ser capaz de realizar sem a ajuda de um mediador.

Fantini, Joly e Rose (2016) organizaram o levantamento do estado da arte de produções condizentes com a educação musical especial, investigando as principais fontes de pesquisa em música online do Brasil nos últimos 30 anos (1985-2015). Foram encontrados 126 trabalhos sobre o tema, sendo trabalhos analisados a partir da produção anual, público-alvo e das temáticas. No entanto, embora o levantamento mostre a presença de pesquisas na educação musical especial, os dados ainda são insuficientes para abarcar todo o contexto do autismo.

A coleta dos dados foi realizada analisando as produções nos principais locais

de publicação de educadores musicais no país: revista e anais dos congressos da ABEM, anais do Simpósio de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM), os congressos da ANPPOM, Revista de Educação Especial, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 2011 e 2012 e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por se constituir o único programa na área.

Os critérios para inclusão dos estudos nessa revisão foram: abordar processos de educação musical, ter como focos ambientes educacionais inclusivos ou, ainda, a população com necessidades educativas especiais (FANTINI; JOLY; ROSE, 2016). A pesquisa foi realizada a partir do estado da arte, organizando produções condizentes com a educação musical especial, investigando as principais fontes de produções em pesquisas musicais no Brasil (FANTINI; JOLY; ROSE, 2016). Essa metodologia de pesquisa reúne todos os trabalhos realizados a partir do tema pesquisado com o intuito de categorizar as informações com o escopo para organizar os dados encontrado nas buscas. Uma das fragilidades encontradas no trabalho foi a forma de organização dos temas abordados, separando cada trabalho em temáticas numeradas de 1 a 9, não mencionando a quantidade de trabalhos separados em suas deficiências. O critério de organização não permitiu mensurar a quantidade de trabalhos publicados sobre TEA e educação musical.

Pendeza e Dallabrida (2016) fizeram uma revisão bibliográfica com o objetivo de investigar a relação entre educação musical e TEA em publicações realizadas nos portais da ABEM, ANPPOM, CAPES, Scielo, SIMCAM e SIMPOM, nos últimos 10 anos, nas especificidades sobre educação musical e autismo. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2005 a 2015 nas principais fontes da educação musical, quantificando 19 trabalhos que abordam especificamente atividades de educação musical e autismo realizados por educadores musicais.

Foi apresentado um breve panorama do entendimento das deficiências no Brasil a partir da legislação nacional, o histórico e caracterização do TEA e resultados do mapeamento. O mapeamento foi organizado em tópicos com questões como: quais instituições têm publicado nos últimos dez anos sobre a temática, quem são os autores mais citados nas publicações, quais as metodologias mais utilizadas e quais áreas de conhecimento têm embasado compreensões sobre o tema (PENDEZA; DALLABRIDA, 2016).

No entanto, foi possível analisar que o levantamento dos 19 trabalhos encontrados sobre educação musical e autismo destacaram poucas pesquisas sendo produzidas no meio acadêmico. Os trabalhos já publicados na educação musical e autismo são em sua maioria estudos de caso, relatos de experiência e revisão bibliográfica, sendo poucos deles com abordagem metodológica quantitativa e qualitativa concomitante. A qualidade metodológica dos trabalhos expostos também apresenta fragilidades e ainda requer pesquisas mais concretas com metodologias que qualifiquem a pesquisa no campo da educação musical especial e autismo (PENDEZA; DALLABRIDA, 2016; GUMS; SCHAMBECK, 2014).

O trabalho apresentado por Zimmer, Rodrigues e Defreitas (2018) analisou a produção científica brasileira sobre educação musical e TEA entre o período de 2006 a 2016 em revistas com Qualis A1 na área Artes/Música em seus eventos e anais (regionais e nacionais) publicados em fontes e plataformas gratuitas. A pesquisa se estruturou em identificar o enfoque das produções científicas brasileiras sobre educação musical e TEA, descrevendo os procedimentos de ensino (métodos, materiais e técnicas) aplicados à educação musical de pessoas com TEA (ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018).

A busca no período entre 2006 e 2016, nas revistas Música HODIE, OPUS, PER MUSI e ABEM, apontou somente um trabalho que trata sobre educação musical e TEA. Nos anais de eventos científicos da ABEM e da ANPPOM, registraram 15 artigos envolvendo o público-alvo do estudo, sendo 12 na ABEM e 3 na ANPPOM (ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018). No que se refere aos encontros regionais da ABEM, foi destacado o tipo de pesquisa e o público investigado nos estudos sobre TEA. Dos 16 artigos analisados, 12 eram estudos de caso e 4 eram pesquisas bibliográficas (ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018).

A pesquisa apresentou dados correspondentes ao tipo de pesquisa e ao público-alvo dos trabalhos sobre educação musical e TEA, expondo a fragilidade sobre os poucos trabalhos publicados na área e os poucos recursos utilizados na realização das atividades. E embora o número de estudos sobre educação musical especial venha crescendo, a área ainda merece aprofundamento quanto às peculiaridades de cada deficiência (FANTINI; JOLY; ROSE, 2016; ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018).

A falta de materiais didáticos e bibliográficos são destacados nos textos pesquisados pelas autoras como sendo uma das dificuldades para o crescimento e

subsídio de pesquisas futuras no que diz respeito às necessidades educativas especiais e a música (PENDEZA; DALLABRIDA, 2016; MORALES; BELLOCHIO, 2009). Alguns aspectos que poderiam justificar a ainda escassa produção na área são: leis relativamente recentes que garantam tanto a inclusão dos indivíduos com necessidades especiais em ambientes escolares (BRASIL, 1996) quanto o conteúdo musical nas escolas de educação básica (BRASIL, 2008) e a falta de fundamentação teórica na área, devido ao seu caráter interdisciplinar (FANTINI; JOLY; ROSE, 2016).

A educação musical abordada no contexto da inclusão do aluno com autismo ainda apresenta estudos recentes. Assim, ao analisar pesquisas com levantamentos de estudo bibliográficos na educação musical e autismo, diferentes autores apresentaram o levantamento da quantidade deles que, entre os anos de 2005 a 2015, somam 19 trabalhos na área da pesquisa na educação musical e autismo, expondo diversos trabalhos, que em sua grande maioria apresentam metodologias básicas e frágeis (PENDEZA; DALLABRIDA, 2016; GUMS; SCHAMBECK, 2014; MORALES; BELLOCHIO, 2009; FANTINI; JOLY; ROSE, 2016; LOURO, 2012).

Os estudos encontrados abordaram de forma direta a música e a inclusão, priorizando diferentes contextos musicais de aprendizado e áreas da educação escolar, como, por exemplo, em conservatórios, educação superior, escolas especiais, atividades musicais com a presença de pais ou cuidadores e ensino de música em espaços não formais e escolas técnicas de música, apresentando poucos estudos sobre a inclusão e educação musical no contexto escolar no ensino básico.

3.6 Estratégias de adaptações nas aulas de música

As estratégias de adaptações nas aulas de música destacadas neste trabalho foram estruturadas a partir do levantamento de dados dos estudos encontrados na revisão integrativa. As estratégias apontadas agregam sugestões para a inclusão de crianças com autismo nas aulas de música, analisando as especificidades do aluno para promover o desenvolvimento e a inclusão de qualidade no contexto escolar.

As aulas de música adaptada oportunizam ao aluno ser inserido em um ambiente sonoro rico, onde a organização dos sons (SCHEFFER, 1991), proporcionando ao ouvido uma série de informações em conjunto (como melodia, harmonia e ritmo), formam uma complexidade de interpretações auditivas. Isso leva o indivíduo a treinar e organizar mentalmente a execução de uma canção, gerando

diferentes estímulos daqueles recebidos no cotidiano e acionando partes diferentes do cérebro para assimilar as informações musicais (LOURO, 2012). Sendo assim, os sons e silêncios que complementam a execução de uma canção forjam a construção da percepção auditiva do indivíduo exposto aos conteúdos musicais.

Além das informações sonoras que o indivíduo recebe, a música pode envolver em sua execução ações, imagens, objetos, danças, movimentos, gestos, atividades em grupo, atividade entre os pares, troca de objetos, fixação de regras comuns ao convívio social, estímulo da comunicação e interação (OLIVEIRA *et al.*, 2012; RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2013; ALVES, 2014; ALMEIDA; MORAES, 2016; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; MEDINA; LANG, 2018; SANTOS *et al.*, 2018; DAMASCENO; SILVA JUNIOR, 2018; SANTANA *et al.*, 2019; STAMOU *et al.*, 2019; DRAPER, 2019; CUNHA, 2020; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020).

As adaptações para as aulas de música se tornam necessárias, visando as contribuições da educação musical para a inclusão de estudantes com autismo no contexto escolar (ALMEIDA; MORAES, 2016; MEDINA; LANG, 2018; STAMOU *et al.*, 2019). As estratégias para as adaptações nas aulas de música aqui descritas foram ancoradas na revisão integrativa realizada durante a pesquisa nas fontes nacionais e internacionais.

A revisão integrativa apontou para, em sua maioria, pesquisas com o público infantil entre três meses e 12 anos (OLIVEIRA *et al.*, 2012; SCOTT, 2014; ALVES, 2014; ALMEIDA; MORAES, 2016; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; MEDINA; LANG, 2018; SILVA; LOURO, 2018; SANTANA *et al.*, 2019; STAMOU *et al.*, 2019; CUNHA, 2020; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020). Assim sendo, as estratégias de adaptações das aulas de música serão direcionadas à educação infantil entre três meses e quatro anos, buscando a intervenção precoce desse público no ensino regular (BOSA, 2002), oportunizando estímulos na comunicação, interação e inclusão através das atividades musicais.

As sugestões na literatura da educação musical e autismo direcionam para ajustes nas atividades musicais que auxiliem no envolvimento do aluno com autismo nas atividades e troca de experiência com seus pares (OLIVEIRA *et al.*, 2012; SCOTT, 2014; CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; ALMEIDA; MORAES, 2016; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; MEDINA; LANG, 2018; DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018; STAMOU *et al.*, 2019; SANTANA *et al.*, 2019;

CUNHA, 2020). Os estudos apontaram a importância de realizar as atividades a partir do modelo de comportamentos com a vivência entre os pares (SCOTT, 2014; GATTINO, 2015; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016). As estratégias destacadas aqui apontaram para o trabalho em grupo com a intenção de troca de experiências entre os pares e professores.

O uso de objetos e trejeitos comuns do aluno para realizar dinâmicas musicais como um meio de inclusão, busca estruturar uma sequência lógica a partir de sua rotina para inserir o participante nas atividades musicais. Essa condução pode ser utilizada como uma estratégia para a inclusão e engajamento do aluno com TEA em (LOURO, 2012; JOLY, 2003). O conhecimento do espectro do aluno, suas especificidades e seus gostos pessoais, como foco para o envolvimento do aluno nas atividades, foram destacados por diversos trabalhos (SCOTT, 2014; ALMEIDA; MORAES, 2016; SANTOS *et al.*, 2018; MEDINA; LANG, 2018; SILVA; LOURO, 2018; STAMOU *et al.*, 2019; DRAPER, 2019; CUNHA, 2020).

O intuito desta pesquisa é observar os participantes com TEA previamente, realizando o levantamento das características do participante com o objetivo de incluir o participante nas atividades musicais durante a intervenção. Sendo assim, as aulas de música destacadas aqui foram estruturadas em tabela, subdivididas em momentos, objetivos e sugestão de repertório para as vivências musicais de crianças com TEA com seus pares.

O repertório musical sequencial foi estabelecido na literatura sobre educação musical e autismo em grande parte dos trabalhos encontrados (OLIVEIRA *et al.*, 2012; CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; ALMEIDA; MORAES, 2016; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; MEDINA; LANG, 2018; SANTANA *et al.*, 2019; DRAPER, 2019; STAMOU *et al.*, 2019; CUNHA, 2020). O repertório aqui sugerido foi estabelecido a partir de uma sequência lógica para auxiliar as atividades de música na execução das canções.

As aulas de música adaptadas foram organizadas a partir de um repertório sequencial, com as devidas alterações das atividades que podem ser realizadas ao longo das intervenções, direcionadas com imagens e orientações sobre cada uma das atividades (OLIVEIRA *et al.*, 2012; MEDINA; LANG, 2018; NORONHA *et al.*, 2019; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020). Isso tem o intuito de proporcionar ao participante a previsão das sequências (JOLY, 2003; LOURO, 2012), bem como situá-los do contexto do andamento das estratégias. As aulas podem ser subdivididas em momentos

(NASCIMENTO *et al.*, 2015; CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016), buscando o acolhimento da criança ao ambiente, viabilizando atividades gestuais (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993), utilizando recursos musicais e seus contornos melódicos e percussivos para envolver as crianças nas atividades (ILARI, 2006), acompanhado de uma ordem musical para adaptação da criança na sequência de atividades da aula de música adaptada (LOURO, 2012).

As aulas de música, que normalmente ocorrem nas escolas participantes, poderão ser adaptadas e direcionadas ao aluno com autismo e sua turma com frequência semanal. A proposta inicial é de 30 minutos de duração, durante um período total que será determinado de acordo com o cronograma e com as sessões necessárias para visualizar e quantificar as respostas dos alunos com autismo frente aos estímulos recebidos.

Os estímulos musicais podem ser organizados e sequenciados (JOLY, 2003), buscando uma rotina e repetição de atividades musicais que usa diferentes recursos amplamente utilizados e com documentada eficácia para indivíduos com autismo. Como exemplos, estão os recursos visuais e comportamentais (NASCIMENTO *et al.*, 2015), o reforço e a modelagem (SCOTT, 2014), propostas de atividades para o envolvimento e engajamento da criança com o enfoque para contribuições na interação e comunicação dos participantes.

A aula de música adaptada é estruturada em conteúdos musicais que podem abordar temas como parâmetros do som: altura, duração, intensidade e timbre. Dessa forma, busca apresentar as bases do som para o manuseio e vivência musical, junto a dinâmicas que visam suprir as necessidades citadas e observadas na criança com autismo, propiciando o engajamento nas tarefas musicais propostas.

As crianças com TEA serão observadas enquanto estiverem realizando atividades juntamente com outras crianças típicas participantes das aulas de música. As adaptações serão previamente apresentadas e acordadas com o professor de música que conduzirá a aula adaptada, podendo ser acompanhado por violão, piano, violino, ou outro instrumento, de acordo com o planejamento a ser desenvolvido com toda a turma, apresentado a seguir.

As estratégias para a aula de música adaptada podem ser analisadas a partir do levantamento estruturado no Quadro 5.

Quadro 5 - Estratégias para a aula de música

Aula de música adaptada				
Momentos	Conteúdos musicais	Objetivo	Recursos visuais	Sugestões de repertório
1º - Acolhida musical	Cantar; Percepção auditiva.	Dar boas-vindas ao participantes.	Painel; Fotos dos alunos.	- Olá (autor desconhecido).
2º - Atividades gestuais	Percepção rítmica; Percepção auditiva; Cantar e realizar a conexão do canto com o corpo; Intensidade (forte e fraco).	Estimular a coordenação motora; Realizar o contato visual; Troca de objetos com os pares; Interação social e comunicação.	Objetos; brinquedos (pião); Imagens (aranha, pião, setas); Tapete.	- Roda pião (família corujica); - A dona aranha (autor desconhecido); - O tomate é primo do caqui (Grupo Triii).
3º - Contorno melódico	Cantar as alturas das notas; Reconhecer a escala de Dó; Tocar as 5 primeiras notas da escala em um instrumento melódico (metalofone, piano); contorno melódico; Alturas (alto e baixo); Intensidade (forte e fraco); Pulsação.	Aprender a cantar as notas da escala; Coordenação motora; Estimular a voz cantada.	Instrumentos melódicos (metalofone, piano, lira); Imagens dos instrumentos;	- Minha canção (Chico Buarque); - Dó, ré, mi, fá, sol, lá vem o sol (autor desconhecido); - Eu perdi o dó (A música das Carochinhas).
4º - Instrumentos percussivos	Exploração do instrumento percussivo; Percepção rítmica da canção.	Atividades em roda; Estimular a coordenação motora; Interação social e comunicação.	Instrumentos percussivos; Instrumentos alternativos (chocalhos de garrafa pet); Imagens dos instrumentos percussivos.	- Sapo cururu (autor desconhecido); - O sapo não lava o pé (autor desconhecido); - Alecrim dourado (autor desconhecido); - Atirei o pau no gato (autor desconhecido); - Caranguejo não é peixe (autor desconhecido).
5º - Canção de despedida	Estímulo do cantar; percepção auditiva; Contorno melódico, ritmo e pulsação.	Troca de afetos; Destacar o final da aula.	Imagens.	A mão (Grupo Kazu).

O primeiro momento de acolhida oportunizará mostrar à criança que a aula de música está iniciando com uma canção de boas-vindas, mencionando cada participante e orientando-o através das atividades musicais (orientações, imagens) com a intenção de organizá-la. Os escopos de cada parâmetro da experiência musical estão relacionados com as dimensões de crítica musical (material, expressão e forma) propostas por Swanwick (1988), que defende que os elementos materiais, expressivos e formais da música formam o conjunto de conhecimentos musicais específicos.

A organização das atividades objetiva proporcionar um ambiente interativo e, conseqüentemente, seguro para os alunos com TEA. Assim, as aulas serão

conduzidas para a repetição das canções e tarefas viabilizando à criança a assimilação dos conteúdos musicais enquanto participantes e atuantes no contexto das aulas, colaborando para a sua organização neurológica (LOURO, 2012).

O ambiente requer organização e ajustes antes de iniciar a aula com o propósito de facilitar a realização das atividades musicais. É indicado por demanda das atividades, uma sala vazia com um tapete para a utilização do espaço, ora para se movimentar em roda ora se sentar no tapete. Os instrumentos musicais, objetos e materiais utilizados pelas crianças precisam ser higienizados com álcool. O tapete será estendido no chão e as crianças participantes das atividades poderão fazer as aulas sobre o tapete. Caso haja desconforto por parte de algum participante, o tapete poderá ser estendido no momento de atividades gestuais, sendo substituído por almofadas.

A escolha do repertório para a aula de música adaptada foi baseada nos conteúdos musicais a serem trabalhados durante as atividades, analisados e complementados com os parâmetros que a música oferece, bem como as dinâmicas de adaptações para o aluno com autismo. Como opções para o repertório, podem ser escolhidas canções infantis, canções de tradições orais, canções populares do Brasil e de outros lugares com a intenção de repassar oralmente canções que fazem parte da vivência da criança ou não, associadas aos jogos e brincadeiras comuns a essa faixa etária.

O primeiro momento da aula de música adaptada será denominado de acolhida musical, que proporcionará o cantar e o engajamento na atividade com a canção de início “Olá”, mencionando o nome da criança e denotando a sua presença naquela aula. A acolhida musical inicial viabilizará aos alunos se conhecerem, momento em que o professor orientará a cantar seus nomes, encaixando a métrica com ritmo no lugar determinado. Depois de cantar seu próprio nome, a canção deverá ser repetida de maneira a estimular que todos cantem falando os nomes dos amigos. O intuito é estimular a socialização, a percepção rítmica, a memorização dos nomes dos colegas e a música como sendo referência de que a aula está começando.

Em seguida, serão executadas canções com foco no gestual, com estímulos para encostar as mãos em partes diferentes do corpo enquanto é executada a canção, girar, movimentar o corpo. Os conteúdos musicais realizados nesse contexto serão realizados com a intensidade (forte e fraco), utilizando desenhos (grandes e

pequenos, como elefante e formiga) e setas (para cima e para baixo) para orientar os momentos de cantar fraco e forte durante a canção.

Bosa (2002) remete-se às características citadas por Kanner (1943) sobre a criança com TEA em estado de euforia, mostrando exemplos de êxtase diante da habilidade de fazer rodar objetos. Partindo dessas características apresentadas como euforia caracterizada na criança com autismo, pode ser escolhido o pião para realizar a atividade musical. O pião é um brinquedo que gira no chão ao ser acionado, podendo ser utilizado na execução de uma canção que menciona o objeto manuseado, onde os movimentos podem ser transmitidos em seguida para o corpo, fazendo alusão ao pião através dos movimentos giratórios que o corpo faz durante o andamento da canção.

Bosa (2002) continua argumentando que a criança, no momento de euforia, ao ver o objeto girar, permanece observando-o girar sobre si mesmo – poder que experimentavam em seu próprio corpo, balançando-se e fazendo movimentos rítmicos (BOSA, 2002). Essas respostas a partir das observações de Kanner facilitam a adaptação e a aprendizagem de indivíduos com autismo e têm implicações para intervenções com o aluno com TEA (BOSA, 2002).

O terceiro momento poderá ser realizado com o contorno melódico a partir do estímulo vocal e gestual para executar notas da escala de Dó Maior, sendo no primeiro momento cantada toda a escala de Dó ascendente e descendente e num segundo momento transferindo a escala para um instrumento melódico, como o metalofone pequeno (acessível as crianças participantes). Os conteúdos musicais aqui idealizados são o contorno melódico, alturas (alto e baixo), intensidade (forte e fraco) e pulsação.

O momento da percussão com instrumentos acontece com a experimentação dos participantes com instrumentos percussivos disponibilizados aos alunos para acompanharem a canção quando forem solicitados. Os instrumentos tocam quando são solicitados a partir da condução da canção, buscando estimular musicalmente a pulsação, o ritmo e a coordenação motora do participante durante a execução da canção.

Para finalizar a aula, poderá ser entoada sempre a mesma canção para apresentar aos participantes uma rotina de atividades a partir das canções que acompanham a estrutura das aulas. A canção final poderá conter estratégias que estimulem os participantes a executar movimentos de despedidas e troca de afetos.

Os conteúdos musicais a serem trabalhados durante a execução da canção será o contorno melódico, ritmo e pulsação.

4 Considerações finais

Desde os tempos remotos a educação inclusiva era vista como uma utopia, estipulando limites ao desenvolvimento do aluno com deficiência cognitiva ou física (MIRANDA; CASTRO FILHO, 2017). Esse cenário foi se modificando gradativamente na história através de manifestações de pais, professores, pesquisadores e profissionais da saúde, que resultaram em documentos, políticas de inclusão, decretos e leis que corroboraram para o crescimento da inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar.

Apesar dos avanços legais, a literatura e os decretos enfatizaram as dificuldades por parte dos professores em incluir as crianças com TEA no contexto escolar (CAMARGO *et al.*, 2020; LOURO, 2012). Essa dificuldade é destacada inclusive pelos professores de música. Por isso, o presente estudo buscou realizar uma revisão integrativa de trabalhos nacionais e internacionais organizando o levantamento de dados, buscando analisar as contribuições da educação musical para o aluno com autismo no contexto inclusivo. Foram identificadas lacunas metodológicas na área da educação musical, autismo e inclusão. Os trabalhos em sua maioria se estabeleceram em relatos de experiência, revisão bibliográfica e estudos de caso.

O relato de experiência se torna frágil por ser um relato por partes dos professores e profissionais que elaboram, a partir do seu conhecimento, atividades para incluir o aluno com TEA nas aulas de música. A inclusão acontece com a observação e a adaptação dos conteúdos musicais para incluir o participante (SCOTT, 2014; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; MEDINA; LANG, 2018; SILVA; LOURO, 2018; DAMASCENO; SILVA JÚNIOR, 2018; STAMOU *et al.*, 2019; CUNHA, 2020; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020).

Já o estudo de caso se torna mais específico ao descrever os participantes e o contexto da pesquisa de modo mais detalhado do que o relato de experiência. Isso porque observa as especificidades do caso, estabelecendo relações dos resultados com argumentos pontuais e cientificamente embasados (MOUSINHO; CAMÂRA, 2016; ALMEIDA; MORAES, 2016), ainda que não haja controle de variáveis intervenientes que possam melhor explicar os resultados obtidos.

A revisão bibliográfica se torna necessária para apontar o que tem sido produzido na área a partir do levantamento dos trabalhos realizados sobre a temática.

Porém, não é comum indicar estratégias que possam orientar a prática profissional do professor de música (DAMASCENO; SILVA JUNIOR, 2018; NORONHA *et al.*, 2019). Nesta revisão integrativa foram encontrados apenas dois trabalhos que apresentaram estratégias para a inclusão do aluno com TEA (SCOTT, 2014; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020).

Ao analisar os déficits apresentados pelos alunos com autismo, como a comunicação e interação e comportamentos, faz-se necessário, na educação musical, estudos com estratégias que direcionem o aluno com autismo com estímulos nas áreas escassas de sua cognição (NASCIMENTO *et al.*, 2015). Embora esses estudos tragam contribuições importantes para a prática da educação musical nas escolas, não documentam que componentes da intervenção são mais ou menos efetivos e essenciais em educação musical para crianças com autismo no contexto inclusivo. A restrição nas metodologias apontou para a necessidade de pesquisas com delineamentos que possam consolidar a base de dados da pesquisa em educação musical, inclusão e autismo e embasar diretrizes de atuação do professor de música nas escolas.

Buscar melhorias é um processo contínuo enquanto educadores que visam o desenvolvimento do aluno com TEA, observando e considerando suas especificidades (DRAPER, 2019). A formação dos professores foi um dos pontos mais abordados nos trabalhos encontrados (SCOTT, 2014; ALVES, 2014; CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; ALMEIDA; MORAES, 2016; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; SANTOS *et al.*, 2018; MEDINA; LANG, 2018; DAMASCENO; SILVA JUNIOR, 2018; SANTANA *et al.*, 2019; NORONHA *et al.*, 2019; DRAPER, 2019; CUNHA, 2020; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020), apontando a necessidade de organização e reajuste das disciplinas no currículo de formação do professor, além de cursos de formação eficazes para efetivar metodologias que promovam conteúdos sólidos para a base de dados das práticas musicais inclusivas.

O educador musical é inserido de modo repentino nos espaços inclusivos, visto a escassez de disciplinas que contemplem a formação do professor no seu processo de conhecimento (CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; SANTOS *et al.*, 2018; SANTANA *et al.*, 2019; CUNHA, 2020). Esse aspecto fortalece ainda mais a necessidade de estudos futuros que explorem as melhores práticas de educação musical para estudantes com autismo em contexto de inclusão, para que se possa orientar os professores da formação inicial a continuada.

A revisão integrativa dos trabalhos nacionais e internacionais apontaram exíguos estudos e pesquisas, somado aos poucos estudos sobre a tríade educação musical, autismo e inclusão (SCOTT, 2014; CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; SILVA; LOURO, 2018; STAMOU *et al.*, 2019; DRAPER, 2019). A partir desses poucos trabalhos, buscou-se analisar as contribuições da educação musical para a inclusão do aluno com autismo no contexto escolar. E, ao identificar as lacunas metodológicas nos estudos nacionais e internacionais na área de educação musical, autismo e inclusão, buscou-se apresentar possibilidades de adaptações nas aulas de música para a inclusão de crianças com autismo no contexto escolar a partir das pesquisas encontradas e do que a vasta literatura sobre práticas educacionais para estudantes com autismo informa.

As contribuições destacadas nos trabalhos encontrados na revisão integrativa compuseram um repertório de ações que podem agregar no ensino do aluno com TEA. Além do esforço desses profissionais em propor estratégias e adaptar as atividades musicais, mesmo sem uma preparação eficaz em sua formação, o aluno com TEA se beneficia com os estímulos recebidos. A consolidação de dados nos espaços de pesquisas se faz necessário para garantir uma inclusão de qualidade para o aluno com TEA.

A educação musical proporciona espaços de aprendizagem ímpares para os alunos com TEA a partir do ambiente ricamente sonoro, onde o aluno pode se manifestar de diversas formas, com expressões vocais, faciais, corporais, gestuais, imitação e modelos de comportamentos através da troca de experiências com seus pares (OLIVEIRA *et al.*, 2012; SCOTT, 2014; NASCIMENTO *et al.*, 2015 CORDEIRO; SILVA; ARAÚJO, 2016; ALMEIDA; MORAES, 2016; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; MEDINA; LANG, 2018; DAMASCENO; SILVA JUNIOR, 2018; SILVA; LOURO, 2018; SANTANA *et al.*, 2019; CUNHA, 2020; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020).

A educação musical viabiliza a escuta, a manipulação e a execução de diferentes sons, estimulando a percepção musical. A música propicia o ensino musical concomitante com o desenvolvimento de habilidades cognitivas, beneficiando de um modo significativo a comunicação e interação nas habilidades sociais, na colaboração, na troca e no trabalho em grupo. Além de favorecer a interação social com os pares, a educação musical proporciona a comunicação e interação com seus pares através dos jogos musicais (SCOTT, 2014; NASCIMENTO *et al.*, 2015).

A socialização com dinâmicas de grupo é comumente utilizada nas atividades de educação musical. A música pode envolver todos em apenas uma tarefa, propiciando a participação e o protagonismo de todos, envolvendo e estimulando a importância da individualidade mesmo em atividades em grupo (SCOTT, 2014; STAMOU *et al.*, 2019). Os benefícios da educação musical são destacadas durante as atividades de roda, com a imitação, a troca de olhares e o manuseio de pequenas peças ou instrumentos musicais, que viabilizam o estímulo da coordenação motora fina. São ferramentas musicais que corroboram para o desenvolvimento da criança com TEA a partir de seu espectro e déficits que a distanciam do contexto e envolvimento social e comportamental (SCOTT, 2014).

A inclusão e desenvolvimento significativo para a criança na educação infantil oportuniza o envolvimento da criança nas atividades e aprendizado e o domínio do conteúdo em conjunto (VAIOULI; OGLE, 2014; NASCIMENTO *et al.*, 2015). Criar canções a partir do contexto em que o aluno está inserido foi uma das estratégias que Scott (2014) mencionou no texto, atraindo a atenção do aluno, uma vez que ele mostrou interesse em determinada canção, melodia, espaço, personagem ou comida.

Os achados destacaram que apenas quatro trabalhos foram realizados no ensino básico regular do contexto escolar (LINDBLUM, 2016; ALMEIDA; MORAES, 2016; MEDINA; LANG, 2018; STAMOU *et al.*, 2019). Sendo assim, esta pesquisa sugere a realização das atividades no contexto escolar do ensino básico, visto ser o lugar menos explorado para a inclusão escolar da criança com TEA em comparação a educação infantil.

A segregação no contexto escolar é pautada ao longo da história da inserção do aluno com deficiência no contexto escolar. Mattos, Rausch, Lang (2020) relatam a necessidade da empatia como um dos elementos que impulsiona a inclusão do aluno, promovendo a interação social e resultando em um convívio social para um desenvolvimento humano eficaz (MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020).

A implementação da educação musical e inclusão de crianças com TEA se torna um desafio, considerando: os poucos recursos na base de dados e pesquisas sobre o tema (SCOTT, 2014; NASCIMENTO *et al.* 2015; VAIOULI; OGLE, 2014; STAMOU *et al.*, 2019); as metodologias frágeis que dificultam a prática baseada em evidências, sendo necessário realizar o levantamento do problema, elaborar metodologias replicáveis e plausíveis de novas pesquisas para o aprimoramento da pesquisa; a formação e preparação dos professores enquanto atuantes de modo

direto no ensino e aprendizagem do aluno com TEA; os estudos que comprovem a prática baseada em evidência; e as pesquisas experimentais que estão ascendentes como metodologias eficazes na inclusão de crianças com autismo.

Os escassos trabalhos encontrados sobre educação musical atuante no contexto do autismo ainda requerem mais estudos que enfoquem as contribuições da educação musical para a inclusão de alunos com autismo com metodologias diversificadas que se adequam ao problema de pesquisa e, conseqüentemente, a atuação do professor no campo da educação musical especial. Isso devido a constante falta de métodos adequados ao problema de pesquisa nos trabalhos encontrados que abrangem esses três temas (PENDEZA; DALLABRIDA, 2016; GUMS; SCHAMBECK, 2014; ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018).

A pesquisa quantitativa corrobora para realizar o levantamento de bases numéricas, ou seja, a quantidade de vezes em que o participante realiza as atividades e faz a troca de saberes (NASCIMENTO *et al.*, 2015). Esse tipo de abordagem permite analisar e aprimorar as atividades a partir do levantamento de dados no envolvimento e participação do aluno em atividades musicais inclusivas.

Uma das metodologias cuja eficácia tem sido comprovada dentro da inclusão de alunos com deficiência são estudos experimentais através do delineamento de estudo de caso único (*Single Case research*) (ALBERTO; TROUTMAN, 2009), realizando o levantamento de dados, mensurando o desenvolvimento do participante e comparando seu desenvolvimento com ele mesmo. A metodologia experimental utilizada em pesquisas com alunos com deficiência realiza e mensura a coleta de dados através de delineamentos que comprovem eficácia da intervenção.

A formação do professor para o ensino e inclusão de alunos com deficiência, bem como a metodologia utilizada para ensinar o aluno com TEA, requer conhecimento de pesquisas que apresentem evidências cuja comprovação da eficácia do desenvolvimento do aluno é priorizada (NASCIMENTO *et al.*, 2015). O ensino a esse público denota ao professor desafios diante do aprendizado do aluno em suas especificidades (MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; RODRIGUES; FREITAS JÚNIOR, 2014).

As estratégias apresentaram potenciais para a inclusão de alunos com autismo nas aulas de música a partir de sugestões e adaptações nas atividades musicais (SCOTT, 2014; MOUSINHO; CAMÂRA; GIKOVATE, 2016; WILLE; MEDINA; LANG, 2017; MEDINA; LANG, 2018; SILVA; LOURO, 2018; DAMASCENO; SILVA JÚNIOR,

2018; STAMOU *et al.*, 2019; CUNHA, 2020; MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020). A necessidade de adaptações acontece ao observar previamente o participante, buscando conhecer suas condições familiares, acompanhamentos externos com profissionais da saúde, as especificidades do aluno em seu espectro, os gostos pessoais e os comportamentos no convívio escolar.

A proposta da aula de música adaptada descrita neste trabalho destaca uma condução de aula de música voltada para o público com TEA. Contudo, supõe-se que a intervenção é condicionada à observação. A observação anterior à intervenção dá subsídios para a elaboração de estratégias que oportunizem o desenvolvimento e a inclusão eficaz do aluno com TEA. As estratégias descritas nesta pesquisa precisam contemplar as necessidades do aluno para gerar um ambiente oportuno de aprendizagem.

O presente estudo apresentou algumas fragilidades que podem ser encaminhadas em pesquisas futuras. Uma das limitações são os poucos estudos sobre educação musical, autismo e inclusão. Durante as buscas com a tríade, em sua maioria foram apresentadas metodologias frágeis que impedem uma análise possível de comparação sobre a eficácia da educação musical para a inclusão de crianças com autismo.

A comparação entre os trabalhos que apresentam ou não estratégias em suas atividades e intervenções musicais sugeriu a necessidade de mais estudos para o tema educação musical, autismo e inclusão. Dos 20 trabalhos encontrados na revisão integrativa, sete não apresentaram estratégias, demonstrando que além dos exíguos trabalhos sobre educação musical, inclusão e TEA, há uma carência na apresentação de estratégias. Todos os 20 trabalhos encontrados nas buscas apontaram contribuições da educação musical para o indivíduo com TEA. Treze deles apontaram possíveis estratégias para as aulas de música, buscando a inclusão do participante com autismo.

Embora o autismo apresente pesquisas recentes na educação musical, a musicoterapia tem suas produções desde a década de 1950 (GATTINO, 2015). Mesmo com semelhanças, a musicoterapia não possui características que denotam igualdade com a educação musical. A musicoterapia se estrutura em uma análise prévia das limitações e necessidades do aluno com TEA em seu espectro, realizando uma análise baseada no diagnóstico no âmbito da saúde, objetivando a organização de estratégias através da música no desenvolvimento integral da criança (GATTINO,

2015). A musicoterapia utiliza a música como recurso terapêutico, enquanto a educação musical visa a música como um meio para aplicabilidade de seus conteúdos com o intuito de aprendizado técnico, teórico e prático daqueles que manipulam os diferentes sons de modo lúdico (GOMES, 2010).

Os gaps evidentes nos estudos incluídos nesta revisão integrativa indicaram a necessidade de estudos com eficácia em suas intervenções, realizando trabalhos que comprovem as suas evidências. Apontaram, também, para práticas que se consolidem ao serem realizadas, com pesquisas que podem ser replicadas, apontando resultados mensurados para análises comparativas.

Para além dos aspectos metodológicos, a formação do professor desde a sua graduação contribui para aprimorar estratégias para a adaptação e inclusão do aluno com deficiência no contexto escolar. O professor, sendo o agente condutor das atividades, pode ampliar o repertório de aprendizagem do aluno com deficiência ao conhecer suas especificidades e atuar nos estímulos necessários e adequados para a inclusão do aluno.

Referências

ALBERTO, P. A.; TROUTMAN, A. C. **Applied behavior analysis for teachers**. 8. ed. Londres: Pearson, 2009.

ALMEIDA, M. L. L.; MORAES, R. G. P. Só o Sorriso Valeu: relato de experiências musicais de um aluno do NAPNE, no AEE de Educação Musical no Colégio Pedro II / Campus São Cristóvão I. *In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM*, 10, 2016. **Anais...** Disponível em:

<<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xregsd/regsd2016/paper/viewFile/1744/1051>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ALVES, D. C. Educação musical e inclusão: a importância das aulas de música para a criança autista. *In: Encontro Regional Sudeste da ABEM Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento*, 9, Vitória, out. 2014. **Anais...**

A MÃO. Grupo kazu. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=OYugA3Lk1-0&ab_channel=RodrigoXavierRodrigoXavier>. Acesso em: 03 maio 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. DSM V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2013.

ARAÚJO, L. M. MÚSICA PARA TODOS: o protagonismo musical da família de pessoas com autismo. *In: Encontro sobre Ensino de Música para Pessoas com Deficiência Visual*, 5; Seminário de Música e Inclusão, 3, Natal/RN, out. 2017. **Anais...**

AS MÚSICAS DA CAROCHINHA. Vol. 2 – Eu perdi o Dó da minha viola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nituvFhUP6w&ab_channel=VKidsVKids>. Acesso em: 03 maio 2021.

BETTEELHEIM, B. **The empty fortress**: infantile autism and the birth of the self. London: Collier-macmillan, 1967.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Meditação, 2005.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In: BAPTISTA, C. R. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BIRKENSHAW-FLEMING, L. **Music for all**: teaching music to people with special needs. Toronto, Canadá: Gordon Thompsom Music, 1993.

BOSA, C. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, C.; BOSA, C. (Orgs.). **Autismo e educação**: atuais desafios. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 22-39.

BOSA, C. Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do Autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. D.O.U., Brasília, 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca - Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, 31 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. D.O.U., Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. D.O.U., Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Educação inclusiva**: v. 1: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. D.O.U., Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: jan. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. D.O.U., Brasília, 2011. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-publicacaooriginal-134270-pe.html>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. D.O.U., Brasília, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). D.O.U., Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. D.O.U., Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R.; MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **EDUR – Educação em Revista**, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214220>> Acesso em: 11 dez. 2020.

CASTANEDO, C. Autismo infantil: avaliação e intervenção psicopedagógica. *In*: GONZÁLEZ, E. *et al.* **Necessidades educacionais específicas**: intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 220-238.

CORDEIRO, L. K.; SILVA, R. S.; ARAÚJO, R. S. Projeto Som Azul: musicalização e autismo. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 13, Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical, Teresina, out. 2016. **Anais...**

CUNHA, R. V. C. Interação social de um estudante com Transtorno do Espectro Autista na oficina de musicalização da Unicamp: um relato de experiência. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, A Educação Musical Brasileira e a construção de um outro mundo: proposições e ações a partir dos 30 anos de lutas, conquistas e problematizações da ABEM, nov. 2020. **Anais...**

DAMASCENO, E. L.; SILVA JÚNIOR, E. X. A música como instrumento de intervenção psicopedagógica em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Cad. Cult. Cien.**, v. 17, n. 2, p. 13-24, Dez. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área dos Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, jan. 2008.

DRAPER, E. A. Teaching Students with Autism Spectrum Disorder: Strategies for the Music Classroom. **Sage Journals**, v. 33, n. 2, p. 87-89, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177%2F1048371319880874>> Acesso em: 27 jul. 2021.

FANTINI, R. F. S.; JOLY, I. Z. L.; ROSE, T. M. S. Educação musical especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 36-54, jan./jun. 2016.

FLEITH, D. S. Conceitos e práticas na educação de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3. 2007.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GATTINO, G. S. **Musicoterapia e autismo: teoria e prática**. São Paulo: Memnon, 2015.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, MEC/SEESP, n. 1, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GOMES, J. M. O Aprendizado de Música por Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. *In*: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 6., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SIMCAM, 2010. p. 458-471.

GRANDIN, T., PANEK, R. **O cérebro autista**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

GRUPO Trii. O tomate e o Caqui. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hew4CywaPgE&ab_channel=GrupoTriiiGrupoTrii>. Acesso em: 03 maio 2021.

GUMS, L. M.; SCHAMBECK, R. F. Música e educação especial: produções online nas revistas e anais de encontros/congressos da Abem (1992 – 2012). *In*: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 16, Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento, Blumenau, set. 2014. **Anais...**

HOWARD, W. **A Música e a Criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

ILARI, B. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. *In*: ILARI, B. **Em busca da mente musical**. Curitiba: UFPR, 2006.

- JOLY, I. Z. L. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 2, p.1-5, 2003.
- KANNER, L. Affective disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, p. 217-250, 1943.
- KENNEDY, C. H. **Single-case designs for educational research**. Boston: Allyn & Bacon, 2005.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. 3-11, 2006.
- KRUMHANSL, C. Ritmo e altura na cognição musical. *In*: ILARI, B. (org.). **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 45-109.
- LACORTE, M. Crer e ser significa: crescer. *In*: LOURO, V. (org.). **Música e inclusão Múltiplo Olhares**. São Paulo: Editora SOM, 2016. p. 20-31.
- LINDBLOM, A. 'It gives them a place to be proud' – Music and social inclusion. Two diverse cases of young First Nations people diagnosed with autism in British Columbia, Canada. **Psychology of Music**, p. 1-15, 2016.
- LOURO, V. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Editora Som, 2012.
- LOURO, V. Autismo, Música e Teoria da Mente. *In*: SIMCAM, 10, Campinas, 2014. p. 343-350. **Anais...**
- LOURO, V. (org.). **Música e inclusão Múltiplo Olhares**. São Paulo: Editora: Som, 2016.
- LOURO, V. **Jogos e atividades para a educação musical inclusiva**. São Paulo: Editora Som, 2018.
- 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**, v. 16, n. 1, Jan./Mar. 2020.
- MEDINA, L.; LANG, A. C. S. Inclusão de um aluno autista em aulas de música numa escola do ensino básico da cidade de Pelotas – RS. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos, Santa Maria/RS, set. 2018. **Anais...**
- MIRANDA, J. A. A.; CASTRO FILHO, R. A. A convenção dos direitos humanos da ONU de 2006 para as pessoas com deficiência: a universalização do conceito de deficiência sob a ótica dos direitos humanos. **Revista de Direitos Humanos em Perspectiva**, Maranhão, v. 3, n. 2, p. 1-12, 2017.

MINHA CANÇÃO – Chico Buarque. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=S7SmFH79huY&ab_channel=RafaelMatheusRafaelMatheus>. Acesso em: 03 maio 2021.

MORALES, D. S.; BELLOCHIO, C. R. **A educação musical especial em produções dos Encontros Nacionais da ABEM.** *In:* ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 18; SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2009. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. p. 114- 126.

MOUSINHO, R.; CÂMARA, A.; GIKOVATE, C. Quem canta, seus males espanta: um ensaio sobre autismo, cegueira, canto, inclusão, superação e sucesso. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 33, n. 101, 2016.

NASCIMENTO, P. S.; ZANON, R. B.; BOSA, C. S.; NOBRE, J. P. S.; FREITAS JR, A. D.; SILVA, S. S. C. Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 93-110, 2015.

NORONHA, S. F.; COSTA, T. T. S.; COSTA, P. T. P.; CONCEIÇÃO, L. F. F.; VIEIRA, R. O.; VENÂNCIO, L. C.; ROCHA, R. T. S.; GUIMARÃES, J. C. A Educação Musical para Crianças Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. *In:* CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24, Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos, Campo Grande/MS, nov. 2019. **Anais...**

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

OLIVEIRA, G. F.; NASCIMENTO, P. S.; JÚNIOR, A. D. D.; AMBÉ, G. Música e Inclusão: relato de experiência em uma turma de percussão infantil. *In:* ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM, 7, Educação Musical em Perspectiva: Tecnologia, Inovação e Inclusão, Belém, 2012. **Anais...**

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

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. Porto alegre: Sulina, 2010.

RODA PIÃO - o filme – família Corujica. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=LTOOrqaBcrjU&t=163s&ab_channel=Fam%C3%ADliaCorujica>. Acesso em: 03 maio 2021.

RODRIGUES, J. C. **Caminhos da formação em música de estudantes com transtorno do espectro do autismo em uma escola técnica em música.** 2014. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

RODRIGUES, J. C.; FREITAS JÚNIOR, Á. D. O processo de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará: o olhar do estudante com TEA e sua cuidadora. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24, São Paulo, 2014. **Anais...**

RODRIGUES, J. C.; FREITAS JÚNIOR, Á. D. Um Estudo do Processo de Inclusão de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo na Escola de Música da Universidade Federal do Pará: Um projeto de Pesquisa. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical, Pirenópolis, nov. 2013. **Anais...**

SÁ, L. C. **A teia do tempo e o autista**: música e musicoterapia. Goiânia: Ed. UFG, 2003.

SANTANA, L. S. R.; CARMO, R. A. M. L.; BALEEIRO, S. M. S.; OLIVEIRA, E. P.; ANDRADE, L. B.; LIMA, G. L. Música Para olhar do lado de dentro”: relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças com Transtorno do Espectro Autista. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24, Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos Campo Grande/MS, nov. 2019. **Anais...**

SANTOS, C. E. C. **A música como ferramenta de desenvolvimento para crianças autistas**: um estudo na interface da musicoterapia com a educação musical à luz dos conceitos de Vigotski. 2018. Tese (Doutorado) – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2018

SANTOS, J. S.; CARVALHO, P. F.; VIANA, P. Y. S.; CONCEIÇÃO JÚNIOR, S. T.; RODRIGUES, J. C. AUTISMO E MÚSICA: relato de experiência de graduandos sobre a prática da educação musical para estudantes com autismo. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos, Macapá, nov. 2018. **Anais...**

SANTOS, M. A.; SANTOS, M. F. S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 364-372, 2012.

SANTOS, M. P. *et al.* Educação especial: redefinir ou continuar excluindo? **Revista Integração**, ano 14, n. 24, p. 18-21, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SCHAFER, M. **Ouvido Pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SCHMIDT, C. Temple Grandin e o Autismo: uma análise do filme. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2012.

SCHMIDT, C. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prá.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, abr. 2016.

SCOTT, S. The Challenges of Imitation for Children with Autism Spectrum Disorders with Implications for General Music Education. **Sage Journals**, v. 34, n. 2, p. 13-20, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177%2F8755123314548043>> Acesso em: 27 jul. 2021.

SILVA, J. P.; LOURO, V. S. A aplicabilidade do “Lápis Sonoro” em contexto pedagógico musical com uma criança com autismo. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA: TECNOLOGIA, MÚSICA E DIVERSIDADE (TeMuDi), 4, 2018. **Anais...**

SIMPSON, K.; KEEN, D.; LAMB, J. The use of music to engage children with autism in a receptive. labelling task. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 7, p. 1489-1496, 2013.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein. 2010;8 (1Pt 1)102-6.

STAMOU, A.; ROUSSY, A. B.; OCKELFORD, A.; TERZI, L. The Effectiveness of a Music and Dance Program on the Task Engagement and Inclusion of Young Pupils on the Autism Spectrum. **Music & Science**, v. 2, p. 1-12, 2019.

SWANWICK, K. **A Basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, K. **Music, Mind and Education**. London: Routledge, 1988.

TERRA, R.; GOMES, C. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan./abr. 2013.

TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. **Revista Brasileira de educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, Out./Dez. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382019000400765&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 21 abr. 2020.

VAIOULI, P.; OGLE, L. Music Strategies to Promote Engagement and Academic Growth of Young Children With ASD in the Inclusive Classroom. **Young Exceptional Children**, v. 18, n. 2, maio 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994/1998.

WILLE, R. B.; MEDINA, L.; LANG, A. Musicalização Infantil e Inclusão. *In*: SEURS, 35, 2017. **Anais...**

ZIMMER, P. N.; RODRIGUES, J. C.; DEFREITAS, Á. 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.