

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

ADRIANA ALVES QUINTINO MENEZES

**MÚSICA E AUTISMO: EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM NA ESCOLA MUNICIPAL CIDADE DA MÚSICA
NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG.**

**UBERLÂNDIA - MG
2019**

ADRIANA ALVES QUINTINO MENEZES

MÚSICA E AUTISMO: EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA MUNICIPAL CIDADE DA MÚSICA, NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica-Mestrado Profissional, da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho

UBERLÂNDIA - MG

2019

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Menezes, Adriana Alves Quintino.
M524m Música e autismo: experiências de desenvolvimento e aprendizagem na Escola Municipal Cidade da Música, no município de Uberlândia-MG. / Adriana Alves Quintino Menezes. – Uberlândia-MG, 2019. 142 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica. Orientadora: Profa. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho.

1. Música na educação. 2. Educação inclusiva. 3. Autismo em crianças. I. Carvalho, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica. III. Título.

CDD: 371.9

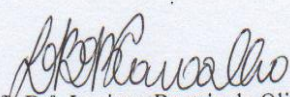
ADRIANA ALVES QUINTINO MENEZES

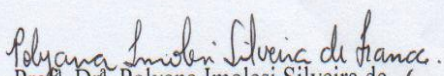
**MÚSICA E AUTISMO: EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM NA ESCOLA MUNICIPAL CIDADE DA MÚSICA, NO
MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG**

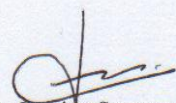
Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
de Uberaba, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

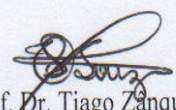
Aprovada em 08/11/2019

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dr.ª Luciana Beatriz de Oliveira
Bar de Carvalho (Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE


Prof.ª Dr.ª Polyana Imolesi Silveira de
França
Universidade Presidente Antônio
Carlos UNIPAC


Prof.ª Dr.ª Gercina Santana Novais
Universidade de Uberaba – UNIUBE


Prof. Dr. Tiago Zanqueta de Souza
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Existe uma água para cada sede, o segredo está em encontrar a verdadeira fonte, cuja água nossa sede reclama.
“Pequeno Príncipe”

À memória de minha querida mãe, Maria Alves Quintino, ausência que se faz presença.
Ao meu querido pai, Henrique Quintino, orgulho de suas virtudes.

AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa reflete um apoio inestimável de algumas pessoas que, com suas contribuições, direta ou indiretamente, ajudaram a desencadear o início, desenvolvimento e redação final. Assim, com carinho, agradeço:

Ao Ricardo, esposo exemplar que, a todo momento, demonstra companheirismo, amigo atencioso e incentivador, inigualável em seus gestos de amor! À minha filha Isabella, tão carinhosa e sábia, mostrando seu amor e compreensão com seu bom humor, fazendo meus dias mais leves! À minha irmã Simone, pelo ser humano incrível, animando meus dias com sua voz sempre amiga e consoladora, amor que cativa! Aos demais familiares, a quem muito estimo!

À Cláudia e à Evora, amigas que, com toda gentileza, atenderam às minhas solicitações e foram apoio imensurável nas trocas de ideias, sempre proveitosas.

Às amigas que tenho, pela paciente compreensão em minhas ausências, incentivando-me sempre a prosseguir com ânimo.

Aos amigos Geilson, Laurice, Malu, Maria Teresa, pela colaboração tão prestimosa, demonstrando apoio e amizade.

À professora orientadora Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, pelo incentivo e inestimável colaboração na realização deste trabalho, pelos momentos de trocas de ideias e diálogo respeitoso, pelo acolhimento e amizade!

Ao professor Dr. Tiago Zanqueta de Souza, a quem merece todo meu respeito e admiração pela contribuição valorosa em suas considerações.

Às secretárias do programa de mestrado profissional da Uniube, Juliana e Rosa, pelas gentilezas em todas as solicitações.

À diretora, supervisora e professores da Escola Municipal Cidade da Música, pela receptividade, respeito e credibilidade. Às mães e alunos com o Transtorno do Espectro Autista, por me ensinarem a aceitar desafios.

E, finalmente, Àquele que é tudo, Deus. Aquele que basta, sustenta, renova, ilumina, amor sem medida, realizador de todos os meus sonhos e de tudo que sou. É Dele a vitória, alcançada em minha vida. Minha gratidão e meu amor!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Principais Teorias Cognitivas para o Transtorno do Espectro Austista.

Quadro 2- Classificação de diferentes categorias nosológicas – DSM-IV.

RESUMO

A presente pesquisa, integrada à Área de Concentração Educação Básica, dentro da Linha de Pesquisa, Formação Docente para a Educação Básica, teve como tema principal, o estudo sobre música e autismo, com foco em experiências de desenvolvimento e aprendizagem na Escola Municipal Cidade da Música no município de Uberlândia-MG. O objetivo foi proceder a abordagem sobre a educação musical, no que diz respeito a uma forma de aquisição do saber que pode propiciar benefícios à pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, consistente em considerar a relação entre os estímulos musicais promovidos pela educação musical com a possibilidade de desencadeamento de processos educativos em crianças com esse transtorno. A pesquisa, tendo como categoria um estudo de caso, abrangeu uma investigação das possíveis contribuições que as atividades musicais desenvolvidas, na Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia, oferecem ao desenvolvimento dos alunos autistas. A metodologia de investigação, de caráter qualitativo, com orientação descritiva, baseou-se no estudo de caso, mediante observação não participante e entrevistas semiestruturadas com questões abertas, iniciada após prévia aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e consentimento esclarecido dos entrevistados. Para atingir os objetivos propostos, utilizou-se como método de pesquisa a “Análise por Triangulação de Métodos” para a interpretação do material coletado, tendo como sujeitos, os professores, supervisora, mães e alunos autistas de uma escola de música de Uberlândia. Com base na literatura da área de educação musical, do Transtorno do Espectro Autista e em dados empíricos coletados, verificou-se que o diálogo musical favorece o aluno autista como elemento sensorial e provoca o cognitivo, bem como traz melhor qualidade de vida. Como referencial teórico, apresentou autores que militam sobre o tema em estudo, sendo na música com destaque para Bertoluchi, Penna, Arroyo, Louro, Cunha; Oliveira, Justino e Sampaio. Sobre autismo, trouxe Orru, Antunes & Júlio-Costa e Cunha. Em conclusão, aponta-se que, o ensino de música proporciona desenvolvimento ao aluno autista nos aspectos afetivo, sensorial, cognitivo, motor e de interação social com o mundo e as pessoas que o cercam. Tal fato revelou a necessidade de pensar e aperfeiçoar estudos e estratégias metodológicas para trabalhar a música com a criança autista.

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

ABSTRACT

This research, integrated with the Basic Education Concentration Area, within the Research Line, Teacher Education for Basic Education, had as its main theme, the study of music and autism, focusing on developmental and learning experiences at the Cidade da Cidade Municipal School. Music in the city of Uberlândia-MG. The objective was to approach music education, with regard to a way of acquiring knowledge that can provide benefits to people with Autistic Spectrum Disorder, consistent with considering the relationship between musical stimuli promoted by music education with possibility of triggering educational processes in children with this disorder. The research, having as a case study category, covered an investigation of the possible contributions that the musical activities developed, in the City School of Music of Uberlândia, offer to the development of autistic students. The qualitative research methodology, with descriptive orientation, was based on the case study, through non-participant observation and semi-structured interviews with open questions, initiated after previous approval by the Research Ethics Committee and informed consent of the interviewees. In order to achieve the proposed objectives, the research method used was the “Triangular Analysis of Methods” for the interpretation of the collected material, having as subjects the teachers, supervisor, mothers and autistic students of a music school in Uberlândia. Based on the literature on music education, Autistic Spectrum Disorder and collected empirical data, it was found that musical dialogue favors the autistic student as a sensory element and provokes the cognitive, as well as brings better quality of life. As a theoretical reference, presented authors who militate on the theme under study, being in music with emphasis on Bertoluchi, Penna, Arroyo, Louro, Cunha; Oliveira, Justino and Sampaio. About autism, brought Orru, Antunes & Júlio-Costa and Cunha. In conclusion, it is pointed out that the teaching of music provides autistic student development in the affective, sensory, cognitive, motor and social interaction aspects with the world and the people around it. This fact revealed the need to think and improve studies and methodological strategies to work with autistic children.

Keywords: Inclusive Education. Musical education. Educational processes. Autistic Spectrum Disorder.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO: ESTUDO DE CASO.....	19
2.1 A entrevista semiestruturada e a observação não participante: coleta de dados	20
2.2 Seleção da amostra: critérios.....	22
2.3 Análise de dados	25
3 CONTEXTUALIZANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	28
3.1 Transtorno do Espectro Autista: sua gênese e caracterização	28
3.2 Dificuldades associadas ao déficit de comunicação e linguagem.....	36
3.3 Critérios para o diagnóstico	38
3.4 Marcos históricos e legais: reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista	41
3.5 Autismo e práticas educacionais: processos de aprendizagem e desenvolvimento	45
4 A MÚSICA	50
4.1 A educação musical: possibilidade de desencadeamento de processos educativos em pessoas com o Transtorno do Espectro Autista.....	52
5 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS.....	62
5.1 Contextualização da primeira experiência na escola: professora, mãe e aluno.....	63
5.2 Contextualização da segunda experiência na escola: professor, mãe e o aluno.....	68
5.3 Contextualização da terceira experiência na escola: professor, mãe e o aluno	74
5.4 Contextualização da experiência na escola com a supervisora: primeiras aproximações.....	77
5.5 As falas dos sujeitos que se encontram	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	89

1 INTRODUÇÃO

Em 1970, eu, Adriana Alves Quintino Menezes, nascia em Araguari-MG, cidade onde também nasceram meus pais e meus dois irmãos, onde vivi toda minha infância e juventude, onde estudei, onde me casei, onde nasceu minha filha, onde conheci amigos, lugar especial em minha caminhada de vida pelas experiências ali iniciadas, construídas e que ainda se desenvolvem.

Encontram-se intimamente interligadas a temática desta pesquisa e minha experiência como professora. O verdadeiro significado do vocábulo “experiência”, foi concebido em momento ímpar, em sala de aula do mestrado, cujo tema centrava: *“experiência, narrativa e conhecimento”*. Como discente, ouvindo o que a professora cuidadosamente expressava, assimilei que a experiência é singular. Aquilo a qual me toca, transforma e que nem sempre é algo vivido, mas sim, significativo, que tem sentido para mim. É autoconhecimento, que me marca e torna-se memória. Há afetos. No entanto, nem sempre o que ficou na memória, é experiência. Misturam-se elementos do cognitivo e emocional. Assim, experiência importa narrativa, conhecimento e aprendizado. Vislumbrei claramente o quanto a sala de aula é um verdadeiro espaço de trocas de experiências e a certeza de ser um lugar singular para mim. Sob este prisma, passo a conhecer o verdadeiro sentido de todas as minhas escolhas, do prenúncio de uma missão educadora advinda nos primórdios de minha juventude.

Relatar a jornada profissional e educacional é, portanto, expor o que foi experienciado.

Há tempos, se fosse recordar detalhes do período de juventude, não teria olhos para conseguir enxergar um ponto se ligando ao outro, como uma aranha tecendo sua teia, e vislumbrar uma saga educacional que hoje me encontro. Foi uma trajetória imperceptível. A educação foi fazendo parte da minha vida, sem que eu a planejasse, sem que eu tomasse conta que ela já estava traçada, impregnada e era um caminho certo a ser percorrido. É como um mistério sendo desvendado e aos poucos, com maturidade e crescimento pessoal e profissional, a trajetória feita, começa a fazer sentido.

Recordo com saudosismo que aos 9 anos de idade, iniciei meus estudos de piano. Estudava as partituras musicais com minha primeira professora particular. Em 1984, com 14 anos de idade, continuava ainda meus estudos de piano, mas agora no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia, local onde iniciei o curso Técnico Instrumental em Piano. Um ano

depois, em 1985, foi inaugurado o Conservatório de Música Estadual de Araguari, onde prossegui estudando.

Recebi o primeiro convite para substituir uma professora aos 17 anos e tornou-se a minha primeira experiência como professora. Percebo o quão foi significativo este momento na minha trajetória profissional. Ensinava como alguém que gostava do que ensinava, inseria afeto no relacionamento com os alunos, e acima de tudo, queria ver o resultado de todo esforço naquela pequena e individual sala de aula; apenas eu, o piano e o aluno, nosso mundo na educação musical. Vale destacar, que sentia que a música faria parte da minha vida, mas, o que não imaginava e ainda não estava consciente, era que já estava vivenciando meus momentos de docência.

Chegou o momento das primeiras decisões importantes: a escolha da profissão. A área de humanas era a certeza, me atraía, compatível com minha maneira de ser e personalidade. E em minhas reflexões, precisava ter uma visão mais profissional, uma caminhada que seria meu futuro. Apesar da boa experiência com a música, como algo importante na minha trajetória, não conseguia vislumbrar como profissão, entendia que era limitada, sem muitas perspectivas. Muito me agradava pensar na atuação do Direito – área de humanas - ajudando as pessoas a solucionar conflitos. Assim, decidida, prestei o vestibular para o Curso de Direito na Universidade Federal de Uberlândia, obtendo êxito, acreditando ser um percurso profissional mais promissor.

No entanto, mesmo cursando a faculdade no período noturno, insistia nos estudos de piano, desejando finalizar o curso técnico um dia iniciado. Obtive assim, em 1991, a formação no Curso Técnico Instrumental em Piano do Conservatório Estadual de Música de Araguari. Ressalto que nessa época, já cursava o quarto ano do Curso de Direito. Paralelamente, ainda permaneci ministrando aulas de piano ou teclado, mesmo após concluir a graduação como Bacharel em Direito, em 1992.

No entanto, em 1997, após obter êxito em teste de entrevista para atuar como assessora jurídica da empresa Fórum Advogados, prestadora de serviços do grupo Martins em Uberlândia, houve impossibilidade de conciliar as aulas de teclado, pois estaria trabalhando internamente na empresa Martins, em Uberlândia. Houve, portanto, a necessidade de estagnar minha jornada como professora de música. Aqui terminou minha saga educacional musical, deixando inúmeros momentos significativos e de afetos. De tudo que vivi, por ora, registro o que mais me motivava, a alegria e o prazer pela arte de ensinar e relacionar, um elo entre eu e o aluno, o desejo que cada aula, cada partitura musical concluída, fosse um momento ímpar no processo ensino-aprendizagem.

A influência da música será sempre algo marcante e pensado por mim. Há muito que se investigar dos benefícios que ela traz, percebendo que pode ser expressada em formas distintas e para muitas finalidades. Contudo, no decorrer dos tempos, algo ainda pairava de incompleto em minha caminhada profissional no campo do Direito, um desejo incessante de direcionar minha carreira profissional de acordo com minha essência, meus talentos ainda pareciam não revelados e a busca da realização plena, que, efetivamente, sentia não ter ainda encontrado.

Foi quando uma nova decisão, a mais temerosa, fez-se necessária: desliguei-me do cargo de assessora, o qual exerci durante 7 anos consecutivos e decidi entregar totalmente o remo do barco nas mãos divinas, onde sempre depus todos os meus propósitos e naquele momento, não seria diferente. Como alguém que pula no abismo e no escuro, peregrina eterna da fé, dei um cheque em branco e entreguei minha vontade de acertar e identificar com algo que realmente me realizasse, não só profissionalmente, mas como pessoa, e proporcionasse a certeza de uma caminhada feliz, conforme aspirava no meu íntimo.

Em curto espaço de tempo, inesperadamente, veio o convite para ministrar aulas no curso superior de Direito, em agosto de 2003. Desse modo, iniciava uma nova fase, uma nova realidade e uma saga profissional capaz de me proporcionar um encontro definitivo com a educação e a certeza da missão.

Após alguns semestres em sala de aula, vivenciando o dia-a-dia com os discentes, a vontade e dedicação a qual me encontrava, o retorno positivo dos discentes em seu aprendizado, o sentimento revigorante no meu ser quando estava em sala de aula, todos estes fatores me levaram à descoberta de como é instigante ensinar e aprender.

Percebi claramente que aquela relação outrora que existia entre eu e o aluno nas aulas de piano, aquele sentimento de pertencer a este mundo da educação, foi despertando a certeza de que minha missão apenas estava sendo retomada em outra perspectiva, agora como professora na área do Direito, profissão que havia escolhido.

A emoção inenarrável de que toda a teia sendo traçada em minha vida profissional fazia todo sentido agora. A compreensão cristalina da minha tarefa como educadora, impregnada na minha essência desde a infância, perfazendo a juventude e chegando definitivamente como uma “missão” inigualável, na fase adulta, que abraçava com amor e profissionalismo. A realização plena encontrou seu destino: a educação. A sala de aula, portanto, é e sempre será o meu lugar especial.

No entanto, como ser humano inacabado que sou, e considerando um olhar crítico sobre minha caminhada profissional na carreira de docente, percebi a necessidade de buscar

uma formação continuada, capaz de ir ao encontro das necessidades urgentes da sociedade contemporânea, que exige que o professor, paralelamente à sua capacidade de conhecimento teórico e prático da sua área de atuação, também seja hábil em acompanhar o cenário educacional, desenvolvendo habilidades e competências em pesquisas, e assim, possa aprofundar o conhecimento científico e promover variadas formas de aprendizagens mais qualificadas, dignas das funções pedagógicas.

Assim, constituindo-me hoje como discente do programa de Pós-graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica - Mestrado Profissional, encontro-me em busca incessante de tornar-me uma docente cada vez mais crítica e reflexiva, mantendo, contudo, a ternura que se requer, virtude esta iniciada e extraída da sensibilidade da educação musical, vivida por mim.

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

Outrossim, segundo Brécia (2003), por meio da música, quando utilizada de forma coerente e lúdica, a criança vai associando os movimentos realizados a alguns conceitos musicais, percebe as regras sociais e permite aumentar sua expressividade. Ao ponderar o valor inestimável da música como fator propulsor de maior qualidade na vida de um educando, soma-se também a possibilidade de descoberta do mundo sob um ângulo agradável, o qual causa bem-estar.

Para a escolha do tema, houve outro fator relevante impulsionando a inserir a educação especial, fato inspirador surgido durante o estudo para apresentação de um trabalho de uma das disciplinas do mestrado. A professora solicitou que cada grupo escolhesse um assunto para abordar e dentre eles, a inclusão. As discussões sobre a concepção de inclusão, a caracterização de escolas inclusivas e de uma cultura institucional inclusiva, provocaram curiosidades e indagações de como conceituar, contextualizar e compreender os processos educativos de inclusão. A partir dessa premissa, percebe-se o surgimento de desafios. Há que se ter um olhar para as potencialidades dos seres humanos.

A partir dessa premissa, surgiu o desafio de leituras mais aprofundadas, diálogos com colegas da sala de mestrado que atuam na área da educação especial, os quais possuem maior vivência e podem esclarecer com mais propriedade esse universo.

Logo depois, no bojo de um diálogo em sala de aula do mestrado, a professora indica a existência de uma escola de música na cidade de Uberlândia, onde, após uma visita aleatória, vislumbra-se como local da pesquisa, onde alunos especiais são, frequentemente, matriculados, dentre eles, aluno autistas. Considerando os encontros de orientações, tornou-se viável a realização da pesquisa adotando a educação musical, experiência já explicitada, juntamente com a educação especial, tendo como alicerce buscar compreender como o ensino da música poderia contribuir para o desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nesse contexto, inicia-se a pesquisa nos estudos da educação musical de forma mais aguçada, vinculando os possíveis benefícios com o educando, no caso, a criança com autismo, escolhida em virtude do número significativo de matrículas na escola, acima mencionada.

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

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

Oportunamente, tão somente para uma noção geral, de acordo com as neuropsicólogas Annelise Júlio-Costa e Andressa Moreira Antunes (2017), o autismo consiste em uma síndrome comportamental, atualmente denominada Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresenta déficits qualitativos na comunicação, interação social e comportamentos. Segundo as autoras esclarecem, trata-se de um grupo de desordens cuja origem neurobiológica traz um impacto na vida do indivíduo. Alguns sintomas estão relacionados a comportamentos repetitivos e restritos, em alguns casos o atraso na linguagem e déficits também de coordenação motora e sensorial.

Importante esclarecer de imediato, que no decorrer da presente dissertação opta-se por adotar as duas terminologias de diagnósticos da prática clínica, ou seja, tanto “autismo” em virtude do critério de classificação do CID (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde), sistema oficial de codificação das doenças utilizado no Brasil, o qual usa o código F84 para declinar a nomenclatura do autismo, dentro do Capítulo 4, no grupo dos “Transtornos globais do desenvolvimento” como também, o termo atual “Transtorno do Espectro Autista” para enquadrar o espectro (intensidade dos sintomas do autismo), de acordo com outro guia descritivo, o qual, designa os sintomas relacionados aos transtornos mentais e como reconhecê-los, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição (DSM-5) da American Psychiatric Association (APA, 2013) (ANTUNES; JÚLIO-COSTA, 2017, p. 89).

Justificam-se os propósitos escolhidos da pesquisa, por investigar as possíveis contribuições que as atividades musicais desenvolvidas na Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia oferecem ao desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e têm como objetivos específicos: (1) descrever os métodos de ensino-aprendizagem adotados em crianças com o TEA na escola; (2) levantar e caracterizar as atividades pedagógicas musicais utilizadas pela Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia com seus discentes autistas; (3) identificar e descrever quais os aspectos do ensino da música que contribuem para o desenvolvimento da criança com o TEA.

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

Por certo, pesquisas com essa essência, podem ser propulsoras de discussões acadêmicas sobre inclusão social e educação musical, despertando novos olhares interdisciplinares. Ressalta-se que todas as possibilidades apontadas são, a princípio, o cerne desta investigação, em que se almeja, posteriormente, contribuir com a divulgação do trabalho realizado na Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia para os gestores e professores da referida escola, sensibilizando-os.

Face as considerações feitas acima, a presente pesquisa será estruturada em três sessões.

Na primeira sessão, atenção será dada em relação ao método de investigação adotado na presente pesquisa, apontando todo o caminho metodológico que será trilhado para se chegar à resposta do problema da pesquisa e aos objetivos que foram delimitados para atingir os fins propostos.

Considerando a segunda sessão, serão expostos os aspectos que envolvem o indivíduo com o Transtorno do Espectro Autista, compreendendo em que consiste a síndrome, suas características peculiares, até as demonstrações dos sintomas advindos. Por outro lado, também foi realizada uma reflexão da complexidade que circunda as possíveis hipóteses causadoras da síndrome e dos critérios, atualmente predominantes, no intuito de diagnosticar clinicamente. Com efeito, será abordado um breve perfil histórico e legal, com o objetivo de compreender a trajetória para o reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista. Ainda assim, demonstrar algumas das práticas educacionais inseridas no processo de aprendizagem, buscando o desenvolvimento de crianças com esse transtorno.

Na terceira sessão, será analisado de forma mais pormenorizada a educação musical, compreendendo como uma forma de promover processos educativos. A proposta será descrever o elo de ligação entre a música e o aluno com Transtorno do Espectro Autista. Para tanto, serão apresentados os possíveis benefícios advindos do ensino da música, diante das necessidades conhecidas do educando, provocando análises no contexto de melhor qualidade de vida.

Posteriormente, como na quarta e última sessão, será feita a análise de dados com a descrição do estudo de caso (música) envolvendo os sujeitos participantes da pesquisa, três alunos com Transtorno do Espectro Autista da Escola Municipal Cidade da Música – lócus da pesquisa -, expondo com detalhes e rigor, as observações não participantes realizadas pela pesquisadora bem como todo o processo de coleta de dados, feitos por meio de entrevistas semiestruturadas com a supervisora escolar, três professores e três mães dos respectivos alunos autistas. Ao final, será inserido o produto desta pesquisa, qual seja, um relatório final divulgando o trabalho realizado na escola para os seus gestores e professores, como forma de sensibilização.

A pesquisa, tendo como categoria um estudo de caso, abrangeu uma investigação das possíveis contribuições que as atividades musicais desenvolvidas, na Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia, A metodologia de investigação foi de caráter qualitativo,

com orientação descritiva. Para atingir os objetivos propostos, utilizou-se como método de pesquisa a “Análise por Triangulação de Métodos” para a interpretação do material coletado,

Como referencial teórico, apresentou autores que militam sobre o tema em estudo, sendo na música com destaque para Bertoluchi, Penna, Arroyo, Louro, Cunha; Oliveira, Justino e Sampaio. Sobre autismo, trouxe Orru, Antunes & Júlio-Costa e Cunha.

A pesquisa conclui que o ensino de música é capaz de proporcionar um melhor desenvolvimento ao aluno autista nos aspectos afetivo, sensorial, cognitivo, motor e de interação social com o mundo e as pessoas que o cercam. Isto deixa clarificada a necessidade de pensar e aperfeiçoar estudos e estratégias metodológicas para trabalhar a música com a criança autista.

2 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO: ESTUDO DE CASO

Enfatiza-se que um estudo de caso requer avaliação qualitativa, em virtude do objetivo proposto ser o estudo de uma unidade social de maneira mais intensa e profunda. Com propriedade, Stake (2000) relata que o estudo de caso não é a escolha metodológica, mas uma escolha do que será estudado. Tanto Bogdan e Biklen (1994) quanto Stake (2000), compreendem que o estudo de caso é capaz de reunir o maior número possível de informações diante às questões que orientam o estudo. Dentre as técnicas que usualmente podem ser utilizadas, têm-se a entrevista, a observação, questionário, pesquisa documental, registros em arquivos, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica e análise do discurso.

Todo estudo de caso deverá ser antecipado por um planejamento, iniciando-se a princípio, das peculiaridades do próprio caso e seu referencial teórico. Primeiramente, devem ser pontuadas algumas questões norteadoras, as quais, com o decorrer da pesquisa, vão sendo desenvolvidas de forma mais aprimorada. Considerando o intenso envolvimento com o objeto de estudo, nota-se que o estudo de caso facilita uma imersão na realidade social, fato este, que não se consegue plenamente se adotada a avaliação quantitativa (Bogdan e Biklen, 1994).

Partindo desse enfoque, o estudo de caso é o melhor que se enquadra na presente pesquisa, posto que, o objetivo está intimamente ligado ao contexto real da música e o desenvolvimento de alunos autistas, observando suas atitudes, seus movimentos favoráveis ou não ao estímulo da música, seus comportamentos cognitivos, sociais, sensitivos, motores e tantos outros, procurando compreender a gama de possibilidades e desafios de seu aprendizado e desenvolvimento com a música.

O ambiente natural do “caso” é o campo, onde os dados serão coletados. Por isto, a maioria dos investigadores qualitativos permanecem parte do tempo nas escolas, casas e outros locais no intuito de familiarizar com o que ocorre no local, aproximando-se de suas inquietações educacionais.

Apoiando na visão de Stake (2000), o estudo de caso pode ser classificado como intrínseco, instrumental e coletivo. Sendo que, o intrínseco é realizado quando o pesquisador se interessa por um caso em particular, apresentando peculiaridades que possam justificar o interesse do estudo. O segundo tipo, instrumental, é quando se deseja investigar uma teoria ou questão de pesquisa e o “caso” fica em segundo plano, pois teria função apenas de suporte para compreender o objeto de estudo. Já, no estudo de caso coletivo, tem por objetivo estudar as semelhanças e peculiaridades entre eles para obter resultado mais positivo.

Nessa linha de raciocínio, este estudo de caso caracteriza-se como estudo de caso coletivo, uma vez que possui uma característica de estudo instrumental, pois o foco encontra-se na temática – música e o autista: desafios e possibilidades – sendo selecionados três alunos, os quais apresentam particularidades e especificidades, mas também semelhanças que poderão vir de apoio para compreender e esclarecer como a música pode interferir no processo do desenvolvimento de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista. Outrossim, não há interesse em comparar as três situações, e sim, angariar maiores informações e dados com o objetivo de compreender a questão apresentada.

2.1 A entrevista semiestruturada e a observação não participante: coleta de dados

Tomando-se por base a investigação qualitativa, é mister a coleta de dados em campo e conseqüentemente a interpretação dessas informações, isto porque, o pesquisador deseja uma descrição abrangente dos dados. Nesse contexto há que se definir os métodos e critérios da pesquisa.

Nos dizeres da autora Bresler (2000), não obstante todo o processo de coleta de dados e análise ser organizado pelo pesquisador, é possível surgir o esboço durante a pesquisa, com base no ambiente em estudo. Importante, no entanto, que o pesquisador não induza suas próprias interpretações. Sob esse ângulo, este tipo de investigação reforça a observação nos locais onde ocorre o fenômeno, entrevista abertas e semiestruturadas, exame de documentos, gravações ou filmagens. O pesquisador será quem vai analisando o que é importante, quais as informações de que mais necessita e assim, vai refazendo o esquema de estudo.

De acordo com Laville e Dione (1999), a opção pela observação não participante como método de coleta de dados ocorre pelo fato de o pesquisador ter necessidade de descrever de forma minuciosa as situações, realizando anotações das características do espaço, das questões sociais e econômicas, das pessoas que interagem no meio ambiente. Nesse sentido, observa, não de forma passiva, mas com atenção focada no objeto da pesquisa, mas da forma mais discreta. Assim, o intuito da observação será fundamentar as entrevistas, inserindo elementos e dados que possam elucidar os comentários e falas dos entrevistados.

As entrevistas qualitativas, segundo Bogdan e Biklen (1994) diferem quanto à estruturação, sendo a opção de acordo com o objetivo da investigação. Podem ser escolhidas por ser uma estratégia dominante ou em conjunto. Certamente, o importante nesta técnica da

entrevista é utilizá-la para coletar dados descritivos, conforme a linguagem do entrevistado, possibilitando ao pesquisador vislumbrar como os entrevistados enxergam o contexto onde estão inseridos. Adota-se para esta pesquisa, a entrevista em conjunto, somando à observação não participante.

A relevância da entrevista encontra-se em conceber as realidades ou percepções de situações específicas, acesso a informações que o pesquisador não consegue realizar, contribuindo efetivamente para uma promissora interpretação. As entrevistas semiestruturadas, onde as questões são pré-determinadas – opção desta pesquisa – permitem, segundo Bresler (2000) uma amplitude maior para analisar e seguir a opinião do entrevistado em relação ao que é importante. Assim, o entrevistador pode improvisar outras questões, partindo das questões pré-elaboradas, o que se propõe para o presente objeto de pesquisa.

Sob a argumentação de Bogdan e Biklen (1994) é recomendável, para esse tipo de entrevista semiestruturada, que o entrevistado possa se sentir à vontade para falar do assunto em pauta. Nesse contexto, as respostas caminham naturalmente, o entrevistado vai revelando sua perspectiva e apresentando uma diversidade de dados para fundamentos da pesquisa.

Quanto às transcrições das entrevistas, essas devem ser realizadas no sentido de expor todos os detalhes e exemplos. Assim sendo, as entrevistas semiestruturadas que serão realizadas visam obtenção de informações gerais dos professores sobre formação musical, práticas pedagógicas e experiência com alunos autistas, vivências musicais; com as mães dos alunos autistas sobre o motivo da matrícula na escola de música, comportamentos do filho(a) nas aulas de música e o seu desenvolvimento; bem como com a supervisora escolar, relativo ao número e fatores que motivam matrículas de alunos autistas na escola de música; planejamento pedagógico com atividades musicais, contribuição da música no desenvolvimento dos alunos autistas.

Sobretudo, outro fator merecedor de cuidados, é o compromisso com as posturas éticas com os participantes e leitores. Nessa pesquisa, propõe-se respeitar todos os cuidados éticos no contato com os professores, alunos autistas, mães dos alunos, diretora e supervisora da escola, requerendo autorização a todos os procedimentos de análise e transcrições da pesquisa pelo comitê de ética. Oportunamente, ressalta-se que será garantido a todos os entrevistados e alunos autistas, o anonimato, e serão utilizados pseudônimos para qualquer citação dos participantes.

2.2 Seleção da amostra: critérios

Conforme Bresler (2000), toda escolha deve ser coerente com o propósito da pesquisa e o fenômeno que se pretende conhecer. Na presente pesquisa, o interesse pela música e seus benefícios com discentes autistas está intimamente ligado a um campo de investigação que objetiva a educação musical. Assim sendo, a escolha da realidade educacional dos alunos autistas da Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia como lócus da pesquisa, foi justamente em virtude de uma demanda significativa desses alunos matriculados e cuja procura tem sido crescente, viabilizando a observação e desenvolvimento dos educandos por meio da música.

A Escola Municipal Cidade da Música está localizada na região Sul do Município de Uberlândia, Rua das Juritis, 1315 - Bairro: Cidade Jardim, com uma área de 16.000 m². É uma escola que integra a rede municipal de ensino, tendo suas ações direcionadas para a educação musical e a difusão cultural com o ensino gratuito de música. Fundada em 18 de junho de 2016, baseada na Lei n° 12.409, publicada no Diário Oficial do Município de Uberlândia em 25 de abril de 2016. Iniciou suas atividades no segundo semestre de 2016, sendo as inscrições realizadas via internet para preenchimento de vagas e cadastro de lista de espera, a partir da faixa etária mínima de quatro anos de idade. O quadro de profissionais é composto de professores graduados em música e efetivados na rede municipal de ensino. Possui uma diretora, uma supervisora escolar e secretária¹.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2019), o prédio da escola contempla uma vasta área verde com pomar, horta e estacionamento interno amplo. Possui um estrutura física que conta com: 01 hall de entrada; 06 salas de aula; 06 salas disponíveis para futuros projetos; 02 banheiros para uso dos alunos (masculino e feminino); 01 depósito de material de limpeza; 01 espaço de convivência com mesinhas e bancos; 01 cozinha equipada; 01 banheiro para uso dos Profissionais; 01 depósito de Gêneros Alimentícios, de louças, copos e talheres; 01 sala para secretaria escolar; 01 sala para direção escolar; 01 sala para apoio pedagógico; 01 sala para professores; 01 depósito de material pedagógico; 01 quiosque; 01 sala de aula externa para aulas de canto coral e dança; 01 sala para armazenar os instrumentos da escola (instrumentoteca) e 01 galpão externo.

A Escola oferece cursos livres de Musicalização infantil I, II e II(12 alunos por turma); violão (seis alunos por turma); flauta doce (seis alunos por turma); teclado (seis

¹ Projeto Político Pedagógico de 2019 – Escola Municipal Cidade da Música. Lei Municipal de criação n° 12.409 publicado no Diário Oficial do Município de Uberlândia em 25 de abril de 2016.

alunos por turma); guitarra (três alunos por turma); Percussão (seis alunos por turma); Desenho (12 alunos por turma). Além disso, também propõe oficinas e projetos diversos para desenvolver a educação musical, por meio da inserção e atuação musical do aluno na escola e na comunidade, promovendo a difusão cultural, a diversidade e as necessidades educacionais especiais.

A escola possui como princípio defender uma educação musical e artística comprometida com a formação integral do educando. Desse modo, visa a preparação para a vida social e educacional, ultrapassando os limites do individualismo, adotando uma metodologia de um aprendizado coletivo. Portanto, todas as aulas são ministradas de forma coletiva.

Ressalta-se como princípio da escola, o “aprender a ser”, ou seja, juntamente com a educação geral, contribuir para o desenvolvimento total da pessoa como a sua sensibilidade, sentido estético, responsabilidade, espiritualidade, indo além do aspecto meramente cognitivo da educação musical e artística. Da mesma forma, menciona o “aprender a fazer”, despertando a criatividade, a curiosidade, a capacidade de invenção, desenvolvendo habilidades.

Importante relatar que os materiais e equipamentos pedagógicos utilizados são para estimular a aprendizagem e desenvolver de forma significativa o contexto educacional, segundo preceitos de práticas pedagógicas da escola.

Dentre os objetivos propostos em seu Projeto Político Pedagógico (2019), encontra-se a promoção da inclusão social de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sendo, portanto, o motivo pelo qual nos impulsionou a inserir a realidade educacional dos alunos com deficiência desta escola, como cenário da pesquisa. Nesse contexto, a escola promove a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, adequando estes alunos com necessidades educativas especiais às várias modalidades oferecidas conforme o número de vagas.

Outra consideração importante é a intenção da escola em proporcionar as atividades musicais aos educandos especiais de forma progressiva, a fim de inserir estes alunos no meio social e cultural. Para tanto, segundo o Projeto Político Pedagógico (2019), estes alunos deverão seguir os mesmos objetivos traçados nas etapas da educação musical, evitando quaisquer distinções, sendo a responsabilidade do professor o acompanhamento da evolução do aluno. Contudo, vislumbra-se a função ímpar do professor no âmbito educacional, cultural e social, capaz de enxergar as viabilidades de aprendizagem e não a deficiência, em um processo de trocas de experiências, na busca de situações que possibilitam o ensinar.

Isto posto, merece em sequência, a exposição dos critérios dos sujeitos participantes.

Partindo desse contexto, a seleção dos alunos autistas foi realizada, tendo o seguinte critério: os alunos autistas serão aqueles matriculados no primeiro semestre de 2019 e o critério da quantidade de alunos dependerá do número total de alunos inscritos, ou seja, a cada 5 alunos, será escolhido aleatoriamente, um destes.

De acordo com os dados da escola, o primeiro semestre letivo de 2019 contou com um universo de 20 alunos autistas matriculados, conforme diagnóstico apresentado. Partindo do critério proposto, a cada cinco alunos inscritos, um aluno seria escolhido. Isto posto, foi efetuada a escolha de quatro alunos para a presente pesquisa, a partir da listagem dos inscritos. No entanto, um dos alunos escolhidos não foi possível prosseguir, em virtude de uma cirurgia. Assim sendo, permanece três alunos para a pesquisa. Posteriormente, de acordo com os horários de aula dos respectivos alunos, inicia-se uma conversa informal com os professores de cada um, bem como com as mães dos alunos autistas, buscando dados pessoais para contato.

Os professores/as e mães desses alunos autistas selecionados serão participantes da pesquisa. Também participará, a supervisora responsável pela orientação dos trabalhos da Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia. A princípio, a diretora também participaria, mas no decorrer dos trabalhos, entendeu-se desnecessária sua entrevista, pois a contribuição dos demais funcionários seria suficiente para os esclarecimentos do objeto da pesquisa.

Os demais professores e alunos da escola não participarão da pesquisa por não estarem incluídos no critério de escolha e delimitação dos participantes, o qual seria fazerem parte do grupo de docentes que diretamente relaciona-se com discentes autistas no ensino da música e desenvolvimento destes.

De acordo com os dados colhidos, foi construído a seguinte tabela, em síntese:

Alunos com TEA-matriculados em 2019-1	Instrumento musical/ aula	Professores Selecionados	Mães dos alunos	Selecionados para a pesquisa
Tiago (nome fictício)	Musicalização infantil	Clarissa(nome fictício)	Isabel (nome fictício)	X
Lucas (nome fictício)	Guitarra	Alberto(nome fictício)	Luíza (nome fictício)	X
Gilberto(nome fictício)	Teclado	Pedro(nome fictício)	Luana (nome fictício)	X

		fictício)	fictício)	
Paulo (nome fictício)	Musicalização infantil	Clarissa(nome fictício)	Joana (nome fictício)	X (teve que submeter a uma cirurgia). Motivo de não participação.

Oportuno mencionar a utilização de pseudônimos para todos os participantes, resguardando o anonimato. Vale a pena frisar, os três professores selecionados foram aqueles que ministram aulas para os respectivos alunos autistas escolhidos. Assim, tanto os três professores quanto as três mães, foram contactados pessoalmente, no ambiente escolar, quanto ao interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, tendo sido demonstrado o objetivo, o tema, a necessidade de colaboração e seriedade.

Outrossim, com relação aos recursos para a coleta de dados, foi explicado o tempo para as entrevistas semiestruturadas (questionário) e a observação não participante de algumas aulas sequenciais. Para tanto, foram feitos os procedimentos éticos para a pesquisa ser viabilizada, conforme comitê de ética.

Todavia, antes do contato com os professores e mães dos respectivos alunos autistas, foi realizado um contato individual e pessoal com a pedagoga e a diretora da instituição de ensino, expondo os procedimentos metodológicos e objetivos da pesquisa no intuito de iniciar os trabalhos, pois a autorização era mister para as observações das aulas dos professores. Posteriormente, foram anotados os horários de aulas dos alunos selecionados/professores e a partir de então, semanalmente, os trabalhos estariam sendo desenvolvidos, a partir de maio de 2019.

2.3 Análise de dados

Nos ditames de Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados é o processo pelo qual o pesquisador procura organizar de forma sistemática as transcrições de entrevistas, notas de campo e de demais materiais coletados com o intuito de melhorar sua própria compreensão do assunto e apresentar aquilo que encontrou. Portanto, envolve organização dos dados, descobrir o que é importante e tomada de decisão do que será transmitido aos outros.

Com propriedade Bresler (2000) manifesta que a pesquisa qualitativa privilegia as notas e histórias guardadas ao longo do processo pelo investigador, as quais estão sempre em reformulação. A todo momento seleciona as passagens mais importantes e faz relatórios com

certa frequência. Assim, do que consta dos relatórios finais é escolhido, com ênfase naquilo que pode contribuir para a compreensão dos casos estudados.

É comum ocorrer, de acordo ainda com Bresler (2000), algumas observações na interpretação dos dados serem excluídas, até que sejam predominantes aquelas que realmente declinam o que foi objeto das impressões do investigador. Deve-se relatar de forma detalhada e demonstrando a questão que se propôs investigar.

Os dados que serão coletados são provenientes das entrevistas semiestruturadas e observação não participante. Para iniciar a análise dos dados, procederá um processo de leitura e digitalização das entrevistas, realizando após, uma triangulação dos dados coletados das entrevistas com os professores e mães com as observações diretas. A entrevista semiestruturada com cada um dos professores, será feita com base em uma análise prévia, seguindo os itens: formação musical e docente, atuação profissional com alunos autistas e avaliação da música no desenvolvimento de alunos autistas.

Com relação à formação musical e docente, o propósito da entrevista será de ter conhecimento da formação acadêmica do professor, seus conhecimentos teóricos e pedagógicos adquiridos durante sua formação musical que transfere para sua atuação como professor de aluno autista.

Quanto à atuação profissional com alunos autistas, o objetivo será conhecer as atividades musicais que utiliza com discentes autistas, se consegue identificar as frequentes manifestações de alunos autistas, se encontra dificuldades com os respectivos alunos e como supera, suas experiências e relação com o aluno autista.

Considerando a respeito da música e o desenvolvimento dos alunos autistas, a intenção será identificar se, por meio de suas atividades musicais, há uma contribuição para o desenvolvimento de crianças autistas, proporcionando benefícios e em quais aspectos.

As entrevistas semiestruturadas com as mães dos alunos autistas, também terão como norte os seguintes itens: motivo para matrícula do filho(a) na escola de música, comportamentos do filho(a) nas aulas de música e o seu desenvolvimento.

Com relação ao motivo para matrícula do filho(a) na escola de música, deseja-se compreender o que impulsionou a fazer tal matrícula e sob quais influências. Por outro lado, a análise dos comportamentos do filho(a) e o seu desenvolvimento com o ensino da música é de suma importância para identificar em quais aspectos a música pode trazer benefícios.

Quanto a entrevista junto à supervisora escolar, serão adotados como prévia análise: número e fatores que motivam matrículas de alunos autistas na escola de música;

planejamento pedagógico com atividades musicais com alunos autistas, contribuição da música no desenvolvimento dos alunos autistas.

Quanto ao número e fatores que motivam as matrículas, o objetivo será compreender o número crescente de alunos autistas matriculados na escola e os motivos pelos quais há a procura dos pais do ensino da música. Em relação ao planejamento pedagógico, importante será compreender se há uma proposta pedagógica específica quando se trata de aluno autistas. E, por fim, refletir se tem conhecimento de contribuição da música no desenvolvimento desses alunos e em quais aspectos.

Isto posto, será procedida a análise por triangulação, ou seja, haverá uma triangulação dos dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas (com os professores e as mães dos alunos autistas) com as observações diretas.

De acordo com Marcondes e Brisola (2014), um dos procedimentos analíticos para interpretação de dados qualitativos se pautam na “Triangulação”. O termo Triangulação pode ser utilizado, portanto, com a finalidade de análise das informações coletadas. Essa técnica possui dois momentos, os quais, dialeticamente se articulam, “favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo.

Ainda esclarecendo, nesse sentido:

[...] na Análise por Triangulação de Métodos, está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. (BRISOLA; MARCONDES, 2014, p. 204)

Em resumo, será feita primeiramente a transcrição dos dados levantados com uma leitura aprofundada do material selecionado; logo após uma análise contextualizada e triangulada dos dados, baseada no diálogo com autores, e, ao final, uma síntese que, conforme Brisola; Marcondes (2014) “[...] é caracterizado pela reinterpretção, em outras palavras, uma interpretação das interpretações”. Desta forma, permite-se substituição ou fortalecimento dos conceitos que unificam e identificam o objeto estudado por meio do pesquisador, exercitando a consciência crítica.

3 CONTEXTUALIZANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Entende-se a importância de estreitar a compreensão sobre os diferentes aspectos que cercam a constituição das pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, explorando o conceito atual, as possíveis hipóteses desencadeadoras da síndrome, o conhecimento dos atuais critérios utilizados para o diagnóstico. Ressalta-se ainda, a necessidade de apresentar uma breve abordagem histórica e legal, enfatizando os acontecimentos essenciais para o reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista. E outrossim, demonstrar e analisar as práticas educacionais, tão importantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento com alunos autistas.

3.1 Transtorno do Espectro Autista: sua gênese e caracterização

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

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

Incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas. O alheamento em que viviam era extremo, desde os primeiros anos de vida, como se não estivessem no mundo, sem responder a nenhum estímulo externo, mantendo-se em um isolamento rígido e peculiar. Apresentavam, porém, aparência agradável e

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

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

⁴ Tendência a repetir automaticamente sons ou palavras ouvidas.

inteligente, além de possuírem habilidades especiais e uma memória excepcional. (ORRÚ, 2011, p. 19)

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

Segundo Orrú (2012, p. 20), a pesquisa de Kanner permaneceu por vários anos e seu conceito de autismo foi revisado várias vezes. Em 1949, passou a mencionar ao quadro como “Autismo Infantil Precoce”, pela dificuldade no contato com as pessoas, desejo obsessivo por certos objetos, pela rotina nas situações, alterações na linguagem e mutismo, grandes problemas na comunicação interpessoal. Realizando a revisão dos seus primeiros casos, afirmou em 1973, a pertinência da síndrome como parte do quadro das psicoses infantis. Ressalta Padilha (2008, p. 4) que com o médico Edward Ritvo, em 1976, o autismo foi apresentado não como uma psicose, mas como um distúrbio do desenvolvimento.

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

Todavia, segundo Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 28) os estudos de Hans Asperger foram publicados em alemão e só na década de 1980 que ficaram conhecidos, em virtude da psiquiatra inglesa Lorna Wing analisar casos semelhantes. Assim, até meados dos anos 2000, havia uma busca de identificar as diferenças entre o autismo e a síndrome de Asperger, o que será descrito mais adiante.

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

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

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

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

Importante ressaltar que as pessoas autistas, da mesma forma como qualquer um de nós, possuem comportamentos de acordo com seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática, histórico de vida, ambiente, condições clínicas. Desta forma, como esclarece Orrú (2012, p. 31), temos que considerar que o fato de um resultado positivo para um indivíduo autista, não necessariamente, vai ter o mesmo resultado em outra pessoa autista. Todavia, a revisão da literatura científica permite destacar as seguintes considerações, nos ditames de Orrú (2011, p. 30):

- O autismo se faz presente antes dos três anos de idade e deve ser considerado como uma síndrome comportamental que engloba comprometimento nas áreas relacionadas à comunicação, que seja verbal ou não verbal, na interpersoalidade, em ações simbólicas, no comportamento geral e no distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico;
- O autismo é próprio da espécie humana, pode ocorrer em qualquer família e em qualquer parte do mundo;
- Pode vir associado a múltiplas etiologias, havendo, inclusive, a participação de fatores genéticos e ambientais. Ocorre, em média, a cada quatro indivíduos em dez mil nascimentos, sendo quatro vezes maior sua incidência no sexo masculino;

- Deficiência mental, hiperatividade, *déficits* de atenção, processos convulsivos e deficiência auditiva destacam-se como as síndromes neurológicas mais associadas ao autismo;
- Conforme a complexa neurobiologia do autismo e a grande lista de condições clínicas a ele associadas, ainda não se conhecem quais os mecanismos neuropatológicos dão origem aos comportamentos autísticos, por não se manifestarem de forma mais homogênea em todos os casos descrito;
- É indispensável a utilização de um vasto protocolo para a investigação diagnóstica da síndrome, devendo esta ser sistemática e com critérios estabelecidos por meio de uma abordagem interdisciplinar.

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

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

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

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

Outro aspecto a ser analisado é a respeito de alterações cerebrais em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. Ainda são escassas as informações, mas a produção acadêmica tem progredido diante dos métodos neurocientíficos. Exemplo disto, são os estudos com métodos de neuroimagem em indivíduos com autismo, deste a década de 1990. Foram observadas desordens estruturais, como alterações volumétricas no cérebro, bem como há evidências no mesmo sentido para o cerebelo⁵.

Tem sido associado às anormalidades volumétricas, os déficits na cognição social em crianças e adultos com TEA.⁶ Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 46) mencionam “Uma meta-análise recente objetivou quantificar os padrões de ativação cerebrais mais comuns e consistentemente observados no processamento da linguagem em indivíduos com Transtorno do Espectro Austista”. Chegando a conclusão, que são limitados os resultados e que as regiões de linguagem do cérebro do autista tem alterações somadas de modo específico a áreas que envolvem o processamento de informação, quando, por exemplo, utiliza-se a linguagem figurativa.

Mesmo diante dos dados acima expostos, indubitável que pesquisadores e clínicos necessitam de unir esforços para a construção do conhecimento, elucidando os dados e contextualizando a conceituação do TEA. Tanto, acredita-se que os novos critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)⁷ serão promissores de descobertas, envolvendo as alterações cerebrais associadas ao transtorno.

⁵ O cerebelo é tradicionalmente citado como uma área de interesse para o processo de coordenação motora, mas hoje se sabe que sua função não é restrita a essa habilidade. Existem evidências que mostram seu papel na modulação de outros processamentos de informação, como linguagem, emoção e funções executivas. Assim como se tem alterações volumétricas no cérebro, há evidências na mesma direção descritas para o cerebelo, sendo o vérmis cerebelar uma das estruturas mais implicadas no TEA. (Stigler & McDougle, 2013 *apud* Antunes & Júlio-Costa, 2017, p. 45).

⁶ Um dos métodos mais utilizados para investigar esse tipo de alteração é a neuroimagem funcional. Os achados mais replicados nessa área se referem às perturbações em regiões cerebrais associadas à cognição social (Philip, Dauvermann, Whalley, Baynham, Lawrie & Stanfiel, 2012 *apud* Antunes & Júlio-Costa, 2017, p. 46).

⁷ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição (DSM-5) da *American Psychiatric Association* (APA), “um guia descritivo que é possível encontrar uma descrição atualizada sobre a expressão dos sintomas relacionados aos transtornos mentais e como os profissionais podem reconhecê-los” (Antunes & Júlio-Costa, 2017, p. 46).

Em se tratando de TEA, não se pode deixar de mensurar os aspectos cognitivos e seus mecanismos, pois o diagnóstico da deficiência intelectual é um diferencial relevante.⁸ Portanto, faz-se necessário caracterizar as habilidades cognitivas globais do indivíduo autista para melhor compreensão dos componentes da inteligência, que são diferentes. Neste intuito, vejamos com propriedade, as teorias cognitivas principais para o Transtorno do Espectro Autista, auxiliando na identificação dos pontos fortes e fracos das crianças:

Quadro 1 – Principais Teorias Cognitivas para o Transtorno do Espectro Autista

TEORIA DA COERÊNCIA CENTRAL	O indivíduo com TEA tem uma capacidade deficitária, pois tem tendência a analisar as partes e não o conjunto. ⁹
TEORIA DA MENTE	Parte da premissa de compreensão dos estados mentais das outras pessoas, em que, as pessoas com TEA apresentam déficits. ¹⁰
DÉFICITS NAS FUNÇÕES EXECUTIVAS	Há um déficit nas habilidades de planejamento, ideias e comportamentos; ações repetitivas. ¹¹
TEORIA DA EMPATIA-SISTEMATIZAÇÃO	A sistematização é feita no sentido de entender ou prever sistemas (eventos, pessoas, situações) a partir de regras. [...] A sistematização relaciona-se a um processamento mais mecanicista. No TEA há baixa empatia e alta sistematização. ¹²

Fonte: Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 50-54)

⁸ No passado, acreditava-se que mais de 50% dos indivíduos com TEA também tinham deficiência intelectual (com grau de severidade podendo variar de leve a grave), contudo, estudos recentes demonstram que a proporção está em 20% e 50% (Kim & Lord, 2013 *apud* Antunes & Júlio-Costa, 2017, p. 49).

⁹ Clinicamente, um exemplo desse tipo de dificuldade seriam os prejuízos de entendimento de sarcasmos ou metáforas ou ainda a tendência de compreender as coisas e um sentido bem literal. (ANTUNES & JÚLIO-COSTA, 2017, p. 50).

¹⁰ [...] como: reconhecimento dos estados mentais em situações sociais desconfortáveis, reconhecimento de crença falsa sobre o mundo e sobre as crenças dos outros, inferência emocional com base no reconhecimento de faces e compreensão da relação entre ver e saber. (ANTUNES & JÚLIO-COSTA, 2017, p. 51).

¹¹ Um dos pontos de discussão mais relevante acerca dos déficits disexecutivos foi exposto pelo neurocientista cognitivo Mark Johnson em um artigo de opinião de 2012. Na prática, isso significa que encontramos disfunção executiva em todos os transtornos do neurodesenvolvimento, sinalizando esse prejuízo como um potencial marcador cognitivo. Todavia, tais dificuldades não seriam o suficiente para identificar qual a categoria nosológica. Em outras palavras, sinalizaria que há algo “errado”, mas não o que está errado. (ANTUNES & JÚLIO-COSTA, 2017, p. 52).

¹² Esse avanço nas teorias de Simon Baron-Cohen explica as características sociais e não-sociais do autismo, considerando que há dimorfismos sexuais quanto à formação cerebral. O cérebro masculino é mais sistemático e o feminino mais empático, por isso o nome de teoria do cérebro masculino extremo. (ANTUNES & JÚLIO-COSTA, 2017, p. 53).

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

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

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

De todo o exposto, nota-se que a Psicologia Cognitiva auxilia de forma considerável para o entendimento do Transtorno do Espectro Autista bem como contribui no momento de intervenções e prognóstico.

Prosseguindo, outro aspecto de extrema importância a ser analisado no Transtorno do Espectro Autista são as características comportamentais. Estas são, geralmente, as primeiras dificuldades detectadas, pois são mais facilmente observadas. Iniciemos pelos comportamentos repetitivos, que servem como critério diagnóstico. Enquadra-se neste contexto, a estereotipia, como menciona e esclarece Smith (2008, p. 358):

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

Diante disto, a estereotipia consiste na repetição de movimentos ou também vocalizações inadequadas para a situação. Há as estereotípias motoras que se manifestam na maneira de balançar a cabeça e movimentar o corpo. Oportunamente, lembramos Kanner (1943), quando se utilizou do termo *resistência à mudança* referindo-se a estes comportamentos motores como balanço do corpo, andar na ponta dos pés e sacudir as mãos. Segundo Volkman e Wiesner (2019, p. 1), ele tinha a crença que tais atitudes estariam ajudando a crianças a “manter as mesmas coisas”.

Pode acontecer da criança ter o comportamento repetitivo de forma a correr risco, como em situações de autolesão, batendo a cabeça contra o chão ou parede, o que requer uma atitude interventiva. Um tipo de estereotipia comum em mais da metade dos casos de Transtorno do Espectro Autista é a ecolalia, como mecanismo de repetir ou ecoar o que acabaram de ouvir. Segundo Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 56) existem dois tipos de ecolalia: a imediata, quando ocorre a repetição do que outras pessoas acabaram de falar e a ecolalia tardia, repetição do que outras pessoas falaram há algum tempo¹³.

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

A agressividade, de acordo com os referidos autores (2017, p. 62) é outro comportamento repetitivo, constantemente diagnosticado em pessoas com Transtorno do Espectro Autista, podendo ser lesivo a si mesmo ou a outras pessoas. Ainda enfatizam que “apresenta um forte impacto negativo na funcionalidade do indivíduo, uma vez que comportamentos lesivos aparecem principalmente em momentos de estresse, fadiga ou contrariação”.

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

As formas mais frequentes incluem hipersensibilidade a barulhos contínuos de eletrodomésticos (secador de cabelo, aspirador de pó), toque ou cheiros. Adicionalmente, podemos encontrar hiposensibilidade à dor e ou à temperatura (ficam de agasalho no verão ou camiseta no inverno. As crianças com TEA ainda podem apresentar comportamentos de cheirar ou

¹³ A ecolalia em diversas situações é entendida como um mecanismo de comunicação e está presente inclusive no processo típico de aquisição da linguagem, sendo considerada patológica somente quando é contínua e persistente (Sterponi e Shankey, 2014 *apud* Antunes; Júlio-Costa, 2017, p. 57).

tocar coisas/pessoas excessivamente, além de mostrar deslumbre por luz em movimento. (ANTUNES & JÚLIO-COSTA, 2017, p. 62).

Diante de todo o exposto e conforme bem expõe Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 33) vislumbra-se que o Transtorno do Espectro Autista é um transtorno complexo: considerando o nível comportamental, temos os gestos e entonação de voz.; por outro lado, de forma cognitiva, observam-se as teorias, que impactam na comunicação social; outrossim, a análise cerebral feita, demonstra as regiões cerebrais que mais se associam com as habilidades avaliadas. Entende-se que todas estas informações merecem ser analisadas em conjunto e não de forma individual. Prosseguindo, também é necessário explorar de forma mais minuciosa e compreensiva, o contexto das dificuldades com déficits de comunicação e linguagem que afetam as pessoas com esse transtorno, o que se faz a seguir.

3.2 Dificuldades associadas ao déficit de comunicação e linguagem

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

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

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

(CARPENTER; PENNINGTON; ROGERS, 2002, *apud* SMITH, 2008, p. 363).

Considera-se em relação ao exposto por Smith, que o desenvolvimento da criança com autismo é afetado de modo abrangente. Mister ressaltar, que os citados problemas de comunicação alcançam não só os autistas de baixo funcionamento como também aqueles de alto funcionamento. De acordo com Orrú (2011, p. 39), podemos reproduzir os problemas de linguagem catalogados nos seguintes itens:

a ausência de fala, puxando, empurrando ou conduzindo fisicamente o parceiro de comunicação para expressar o seu desejo; retardo no desenvolvimento da fala, retrocesso dessa capacidade já adquirida e emudecimento em alguns casos; expressões por meio de uso de uma ou duas palavras ao invés da elaboração de frases; ausência de espontaneidade na fala; pouca fala comunicativa, com tendências ao monólogo; fala nem sempre correspondente ao contexto; utilização do pronome pessoal de terceira pessoa do discurso ao invés da primeira; frases gramaticalmente incorretas; expressões bizarras, neologismos; estranha linguagem melódica e monótona; dificuldade na compreensão de informações ou significados abstratos; mímica e gesticulação mínimas; ecolalia imediata e/ou posterior; predominância do uso de substantivos e verbos; pouca alteração na expressão emocional; ausência ou pouco contato olho a olho; falta de função nas formas verbais e na palavra; pouca tolerância para frustrações; interesses e iniciativas limitadas.

Interessante mencionar, que nas últimas décadas, a compreensão dos déficits de comunicação social tem aumentado. Salienta-se, segundo Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 63) “uma comunicação pobre em expressividade e gestos dificulta a reciprocidade em uma conversa e atrapalha a interação social. [...]. Essa compreensão foi inclusive incorporada no diagnóstico mais atual, o DSM-5[...]”¹⁴. Outrossim, não são mais considerados critérios primários de diagnóstico o prejuízo ou atraso na fala, não obstante a maioria dos indivíduos autistas apresentarem esta característica. Portanto, conforme explicitado, é indubitável que os déficits e atrasos na comunicação social interferem de maneira negativa as interações sociais dos indivíduos com Transtorno do Espectro Austista.

Segundo alerta Orrú (2012, p. 41), ainda são escassos os estudos para proporcionar uma melhor qualidade de vida às pessoas com autismo, no que concerne ao seu desenvolvimento social, inserindo em programas direcionados à educação especial e

¹⁴ Anexo 1 – Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais

preocupação com sua aprendizagem. Fato este, revelado diante da falta de conhecimento sobre o desenvolvimento social do autista tanto na área clínica quanto na educacional.

3.3 Critérios para o diagnóstico

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

Assim sendo, segundo Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 91), no Brasil, a classificação oficial do autismo é efetivada, tomando-se os critérios do CID-10¹⁵ (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) da Organização Mundial de Saúde, juntamente com os critérios recentes do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais), da *American Psychiatric Association*. Estes são os dois guias da prática clínica utilizados pelos profissionais.

A partir destas informações, vamos tecer algumas considerações de forma sistemática e mais pormenorizada, para melhor compreensão.

Em 1993, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou a décima versão do Código Internacional de Doenças (CID-10), atualizando a classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento, enquadrando o autismo na categoria “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”, cujas características são, segundo Orrú (2012, p. 26):

Anormalidades qualitativas na interação social recíproca e nos padrões de comunicação, por repertório de interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas, sob o código F84. Tais anormalidades qualitativas, referem-se ao desenvolvimento global do indivíduo em quaisquer situações, caracterizam-se por prejuízo severo e incapacitante, em diversas áreas do desenvolvimento humano, podem variar em grau de acometimento. Essa versão do CID-10 sobre o autismo passou a ser adotada pelo Brasil, em 1996.

Orrú (2012, p. 25) destaca que em seguida, em 1994, foi publicada a quarta edição do DSM transpondo o termo “global” para “invasivo”, modificando os critérios diagnósticos, onde a expressão “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento” é representada por danos graves e agressivos em várias áreas do desenvolvimento, em que se percebe prejuízo nas

¹⁵ Anexo 2 – Classificação Internacional de Doenças

habilidades da interação social recíproca, de comunicação, na presença de comportamentos, nos interesses e nas atividades estereotipadas.

Vale ressaltar, que no DSM-IV havia uma classificação de diferentes categorias nosológicas, como “desordens autísticas ou transtornos invasivos do desenvolvimento, incluindo o autismo, a síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Rett e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento” (ANTUNES; JÚLIO-COSTA, 2017, pág. 20). Importante demonstrar a seguir, os principais comprometimentos em cada subgrupo acima, porque influenciam de forma diferenciada no desenvolvimento da pessoa, tem traços comportamentais similares, mas diferença na apresentação de habilidades. Vejamos:

Quadro 2 – Classificação de diferentes categorias nosológicas – DSM-IV

AUTISMO (TRANSTORNO AUTÍSTICO)	Engloba comportamentos, que juntos, afetam a interação social, a comunicação e movimentos repetitivos.
SÍNDROME DE ASPERGER	Não possuem atraso mental e sim uma capacidade normal de inteligência. Quanto à linguagem, utiliza corretamente, todavia com dificuldades de compreensão em linguagens como metáforas e ironias.
SÍNDROME DE RETT	Provoca um atraso mental grave, interferindo no desenvolvimento motor, linguagens, retardo psicomotor e microcefalia.
TRANSTORNO DEGENERATIVO DA INFÂNCIA	Semelhante a Síndrome de Rett, mas prevalecendo no gênero masculino, causando perda de funções e capacidades que já possuía. É uma regressão. Mais raro.
TRANSTORNO INVASIVO OU GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO SEM OUTRA ESPECIFICAÇÃO	Enquadrado como autismo atípico, contemplando os comprometimentos do autismo tradicional, mas com o fator diferencial de iniciar em idade tardia.

Fonte: (BARBOSA; SANTOS, 2016, p. 155).

Contudo, importante destacar, que houve alteração do critério diagnóstico com o transcurso do tempo. A revisão dos estudos tomou como base, desde os critérios da primeira

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

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

Outrossim, a elaboração do DSM-5, fortalece a especificidade e maior sensibilidade dos critérios diagnósticos, reduzindo significativamente equívocos de diagnósticos, evitando que o indivíduo seja enquadrado em mais de uma categoria nosológica, o que frequentemente acontecia, gerando instabilidade nos quadros clínicos.

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

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

Indubitável, que o diagnóstico de um sujeito com Transtorno do Espectro Autista traz um grande impacto na sua vida bem como de sua família e de todos que o cercam, pois possui

níveis de habilidades e características que influenciam sua vida pessoal, profissional e social. Sob este prisma, é de suma importância a investigação e divulgação do assunto no intuito de buscar intervenções que ajudem a reduzir este impacto.

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

3.4 Marcos históricos e legais: reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista

Embora não se fará deste um espaço para discussões mais acirradas, importante apresentar alguns marcos históricos e legais no intuito de situar a pessoa com Transtorno do Espectro Autista. É certo que as principais transformações da sociedade influenciaram a história da pessoa com deficiência. A medida que a sociedade passava por mudanças, as pessoas com deficiências também participavam do processo. Tanto é que, por exemplo, nos séculos XVIII e XIX, o comércio e a produção eram o centro das atenções e aqueles que não conseguiam se enquadrar, eram excluídos. Segundo Barbosa e Santos (2016, p. 26) “As pessoas com deficiência eram classificadas em grupos e treinadas para a mão de obra barata ou abandonadas em “depósitos” de loucos e deficientes mentais”.

Os autores (2016, p. 28) destacam que as grandes revoluções, como a Revolução Francesa e Industrial, Primeira e Segunda Guerra Mundiais, como marcos históricos que impactaram as políticas de defesa das pessoas com deficiência, considerando os séculos XVIII, XIX e XX. Era neste cenário, durante as guerras, que as pessoas desenvolviam deficiências e instalavam-se os problemas sociais.

Neste contexto, de acordo com Barbosa e Santos (2016, p. 29), havia necessidade da sociedade se organizar no intuito de reduzir o impacto social para garantir educação, moradia, alimentação a todos os sobreviventes. Desta forma, veio a promulgação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo o primeiro documento a estimular ações sociais favorecendo as minorias e, de tal sorte, vários documentos também em prol dos direitos das pessoas com deficiências. Por consequência, surgiram os principais documentos internacionais sobre a educação inclusiva, em virtude de discussões a respeito da questão social e educacional.

Os autores ainda destacam que dentre eles, temos a *Declaração de Jomtien* (1990), na Tailândia. Logo depois, em 1994, a UNESCO promoveu uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, obtendo a *Declaração de Salamanca* (Espanha) e ainda na década de 90, houve a *Convenção de Guatemala* (1999), onde reuniram-se países Sul-americanos, sendo o Brasil um dos signatários. O intuito da Convenção foi eliminar quaisquer tratamentos de exclusão ou restrição ao exercício de direitos às pessoas com deficiências, discriminando-as com relação às demais pessoas.

Nesse contexto, torna-se evidente que os documentos publicados, pelo Brasil, foram oriundos da legislação internacional. As instituições pioneiras especializadas no Brasil, iniciaram-se com o Instituto Benjamin Constant (1854) atendendo pessoas com deficiência visual e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857), embora já existiam políticas públicas após a Declaração Universal dos Direitos humanos, em 1948.

Relevante ressaltar a Constituição Federal de 1988 quando dispõe, em seu artigo 3º, inciso V, que cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”¹⁶. Outrossim, determina a frequência de todos às escolas regulares do sistema, quando define no artigo 205, a educação como direito de todos. Sob esse prisma, encontra-se no artigo 208, inciso III, como obrigação do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Com o texto da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Resolução CNE nº 04/2009, define-se o público-alvo da educação especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (Barbosa; Santos, 2016, p. 54). Neste ponto, quando foi incluído os transtornos globais do desenvolvimento como público-alvo da educação especial, vislumbra-se a preocupação da inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, pois, dentre esses Transtornos Globais do desenvolvimento, encontram-se vários transtornos, e o autismo é um dos enquadramentos.

Pensando na inserção do público-alvo da educação especial em classes de ensino regular, o conceito de inclusão social merece, por ora, ser enaltecido. As palavras de Mittler, traz uma reflexão:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito

¹⁶ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil.03/Constituicao/constituicao.htm>> Acesso em 22 de julho de 2019.

a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. (MITTLER, 2007, p. 16)

Essa reflexão revela que precisamos compreender que “só conseguimos nos afastar dos ranços da exclusão e da discriminação quando enxergarmos os ambientes de aprendizagem como espaços de diversidade, com diferentes saberes e potencialidades.” (Barbosa; Santos, 2016, p. 55). E a diversidade, segundo Mittler (2007, p.34), “tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência”.

De acordo com Sampaio (2015), como cerne da presente pesquisa, a Lei Brasileira nº 12.764/2012, regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014, cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida como “Lei Berenice Piana”, referindo-se à mulher que lutou para que houvesse uma legislação voltada ao autista e reconhecesse como deficiência. Em seu contexto, consolida um conjunto de direitos, reconhecendo e valorizando a pessoa com o Transtorno do Espectro Autista.

No Brasil, portanto, a partir da referida Lei, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista enquadra-se como pessoa com deficiência, e de tal modo, merecedora de um olhar mais eloquente, pois passa a usufruir de todos os benefícios concedidos à pessoa com deficiência. Dentre os direitos expostos, salutar mencionar aqueles elencados no artigo 3º da Lei:

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social (BRASIL, 12.764/12).

Com base no disposto neste artigo de lei, torna-se nítido observar o quanto é relevante pensar na integridade da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Assim, oportuno mencionar Cunha (2015) quando ressalta que não se deve focar a educação na patologia, mas sim, no ser humano. Outrossim, a própria Constituição Federal de 1988 traz

em seu bojo, a dignidade da pessoa humana como um dos seus fundamentos, não havendo nenhuma restrição.¹⁷ É relevante que todo cidadão possa exercer sua dignidade de forma plena, incluindo aqui, as pessoas com autismo. Desse modo, imprescindível analisar se o autista está realmente tendo condições de desenvolvimento, levando em consideração todas as acepções de sua dignidade.

Ainda, a Lei nº 13.146/2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, veio para validar no Brasil, o disposto na Convenção Internacional de Nova York sobre as pessoas com deficiência, tratando dos direitos e indicando a maneira pela qual deve exercê-los. Com a vigência da referida lei, houve uma nova conceituação de deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A grande finalidade da referida Lei é promover a igualdade e o exercício dos direitos da pessoa com deficiência. Tratando do direito à educação, o artigo 28 expõe algumas ações para assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar situações inerentes a ações de inclusão, as quais compete ao poder público:

[...]

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

[...]

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

[...]

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; (BRASIL, 2015).

¹⁷ Art.1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: ...III – a dignidade da pessoa humana;

Ambas as leis, Lei Berenice Piana (2012) bem como a Lei 13.146 (2015), certamente apontam para a proteção da pessoa com deficiência, especificamente, no caso em tese, da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

3.5 Autismo: processos de aprendizagem e desenvolvimento

Por certo, a educação especial tem sido repensada e, valorizando o respeito ao ser humano, em virtude de influências de novos paradigmas na educação, o qual afasta a concepção de deficiência focada tão somente no déficit e/ou doença, relevando os aspectos socioculturais, os quais, são intrínsecos à condição humana. Sob esse aspecto, algumas considerações sobre as abordagens educacionais com alunos autistas são oportunas, pois são úteis para analisar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento.

Para tanto, tem-se a *teoria behaviorista*¹⁸ como adotada para o desenvolvimento com alunos autistas, visto que, os métodos utilizados baseiam-se em uma abordagem comportamental, não obstante as contribuições da psicanálise e teorias cognitivas. Segundo Orrú (2012, p. 56) é a relação com o meio ambiente que estabelece o processo de aprendizagem e desenvolvimento. À medida que as mudanças nos comportamentos do indivíduo vão sendo observáveis, a aprendizagem é perceptível.

Considerando a abordagem comportamental, ocorrendo a aprendizagem, o processo de desenvolvimento é recíproco, ou seja, são semelhantes. Para Skinner (1974, p. 43), psicólogo americano, o que importava em sua visão behaviorista, era trabalhar com o que era observável, focando como o comportamento era provocado por forças externas. Assim, conforme seus estudos, compreendia que a aprendizagem é feita por associação estímulo-resposta, positivo ou negativo, às respostas do indivíduo. Vejamos algumas de suas considerações:

Quando um comportamento tem o tipo de consequência chamada reforço, há maior probabilidade de ele ocorrer novamente. Um reforçador positivo fortalece qualquer comportamento que o produza: um copo d'água é positivamente reforçador quando temos sede e, se então enchemos e bebemos um copo d'água, é mais provável que voltemos a fazê-lo em ocasiões semelhantes. Um reforçador negativo revigora qualquer comportamento que o reduza ou o faça cessar: quando tiramos um sapato

¹⁸As primeiras pesquisas comportamentais enfocando a criança com autismo foram as de Ferster (1961) e Ferster e DeMyer (1961, 1962), realizadas em laboratório, cuja contribuição foi explicitar, de forma concreta, a aplicabilidade dos princípios de aprendizagem ao estudo de crianças com distúrbios de desenvolvimento, de acordo com as adequações ambientais que provocavam alterações no comportamento delas. (Orrú, 2012, p. 58)

que está apertado, a redução do aperto é negativamente reforçadora e aumenta a probabilidade de que ajamos assim quando um sapato estiver apertado. (SKINNER, 1974, p. 43)

Skinner (1974) entendia, portanto, que o homem deveria ser compreendido como sendo uma máquina, a qual, responde a estímulos externos. Nessas entrelinhas, define o conceito de comportamento operante “é o condicionamento operante, por via do qual uma pessoa chega a haver-se eficazmente com um novo ambiente”. (Skinner, 1974, p. 38).

Nas citações de Orrú (2012, p. 48), importante os procedimentos com alunos autistas: “a avaliação comportamental; treino de repertórios de apoio, verbais e perceptivo-motores; treino em interação social; comportamento verbal e acadêmico, cujos objetivos são a redução dos comportamentos estereotipados e da fala ecológica e a ampliação de atenção do sujeito”. Ainda, esclarecendo como é o procedimento do treinamento de comportamentos dos repertórios referidos:

[...] são utilizadas as ações de imitar e observar instruções apresentadas (repertórios de apoio), a nomeação e a posse de objetos, a descrição de ações diversas (verbais), o reconhecimento das partes do corpo e as discriminações perceptivo-motoras. A ação de imitar acontece a partir do modelo que é fornecido pelo professor, seguindo uma determinada sequência. (ORRÚ, 2012, p. 49).

Em suma, nota-se que, todas as atitudes do professor em uma abordagem comportamental, baseia-se em treinos e repetições, até que o aluno alcance o comportamento viável. Um dos métodos que, tanto no Brasil quanto em outros países, frequentemente, tem sido utilizado na prática educativa da pessoa com Transtorno do Espectro Autista é o chamado TEACCH¹⁹ (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação), o qual, adota os fundamentos da teoria comportamental. Por meio desse programa, cria-se um ambiente onde as atividades são programadas individualmente e mediadas pelo professor ou profissional que atua com o autista. Segundo Orrú (2012, p. 51), trata-se de uma metodologia interessante com autistas, pois trabalha modificações de comportamentos, ou seja, define os comportamentos a serem trabalhados, no intuito de desfazer aqueles inadequados, tendo como base o reforço positivo.

¹⁹ O método TEACCH, sigla do termo em inglês Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children, foi desenvolvido por Eric Schopler na década de 60. Em seu estudo de doutorado, ele defendeu a hipótese de que os problemas de comportamento no TEA são decorrentes de alterações no processamento sensorial em vez de problemas emocionais, hipótese fortemente difundida na época. Além disso, propôs que a maioria das crianças com TEA, aprendia muito mais usando a modalidade visual do que a modalidade auditiva. (Antunes & Júlio-Costa, 2017, p. 194)

As estratégias de um método terapêutico estruturado e não livre, permitem a aprendizagem e uma melhor adaptação da criança autista. Outrossim, nas palavras de Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 195), “a rotina estruturada é crucial para ajudar a criança a prever os acontecimentos, pois, como possuem uma dificuldade para processar as informações de forma global, elas podem não compreender a ordem dos fatos ou acontecimentos, o que aumenta o grau de ansiedade”.

De acordo com Antunes e Júlio-Costa (2017, p. 196), seguindo o cerne desse método TEACCH, a criança autista, provavelmente vai se afastar de situações que possam estimular as estereotípias, rigidez e dentre outros problemas comportamentais. Outra regra importante, que auxilia evitar distrações e ansiedade é repensar a estrutura física do local, ou seja, a disposição dos móveis na escola, se há muitos ruídos em sala de aula e observar os estímulos no ambiente. O ideal é utilizar de estímulos visuais, por códigos – Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (escrita, figuras) -, ajudando a organizar e tomar decisões, como por exemplo, inserir uma etiqueta com cor específica no copo da criança, no seu prato, facilitando para a criança não se confundir. Esclarecendo em que consiste a Comunicação Suplementar e/ou Alternativa, Orrú (2012, p. 57) expõe:

A Comunicação Suplementar e/ou Alternativa é um meio de comunicação que pode ser considerado uma verdadeira ferramenta de apoio ao professor, aos familiares e ao grupo social. Ele toma como referência todo o tipo de comunicação suplementar ou de suporte, especialmente baseada em símbolos gráficos e em tecnologias de apoio (nomeadamente os computadores e as interfaces específicas) de suporte ao processo de comunicação, permitindo à pessoa que se encontra nesta situação exceder os limites de parte de suas incapacidades, conforme o quadro e ritmo de cada um. O termo Comunicação Suplementar e/ ou Alternativa (CSA) é utilizado para definir outras formas de comunicação, como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais; o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos; e até o uso de sistemas mais sofisticados de computador com voz sintetizada. [...] A CSA é constituída por símbolos que possibilitam representações visuais, auditivas ou táteis. [...] e que auxiliam o trabalho com pessoas com déficits nas habilidades de comunicação. [...] possibilitando a criação de frases, o apontamento do que se deseja, a expressão de sentimentos, a interação social, além de aumentar a qualidade de vida.

Enfatizamos, portanto, que o programa TEACCH é considerado um tratamento tanto terapêutico como também educacional e utiliza-se da Comunicação Suplementar Alternativa (CSA), intervindo no comportamento do aluno autista, modificando-o, ao adotar a proposta de estímulo-resposta.

Outrossim, ainda na perspectiva do processo de aprendizagem, Vigotsky (1994, p. 39) faz uma abordagem histórico-cultural na educação de autistas, demonstrando o quanto a participação do outro neste processo de aprendizagem do ser humano é primordial. Expõe, com sapiência, o quão é relevante o ser humano relacionar com outras pessoas e o quanto se tem de benefícios, sem considerar se é pessoa com deficiência ou não. Para compreender melhor, citamos oportunamente:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio em um sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas por meio do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto passa por meio de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKY, 1994, p. 40).

Desse modo, em contraste com a abordagem behaviorista, mencionada antes, a proposta de Vigotsky (1994, p. 40), importa a presença de um educador dialogando e mediando com os alunos que possuem déficits no desenvolvimento da linguagem, do cognitivo e do emocional, como os autistas. Aponta um caminho valorizando o aluno autista na sua constituição como sujeito e não se limitando a estimulá-lo tão somente em habilidades de comunicação. Assim, seu desenvolvimento incluiria a linguagem, a interação social e sua contextualização histórica. Essa visão não desmerece a utilização dos Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de comunicação (CSA), pelo contrário, entende que devem permanecer sendo utilizados, mas como instrumento mediador, pois os símbolos em si mesmos não geram vida própria.

No mesmo propósito, Orrú (2012, p. 64) descreve que, no decorrer do processo de mediação, a construção do conhecimento ocorre por meio do saber do próprio aluno, sendo sujeito ativo, o centro das atenções do ensino, ou seja, formador do seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. Por conseguinte, a aquisição da linguagem se dá quando há o processo de interação entre a criança e outros, tornando-a capaz de simbolizar o mundo que a cerca para o outro.

Nessa abordagem histórico-cultural com alunos autistas, faz-se necessário contextualizar as experiências cotidianas do aluno, como ocorrem, da maneira como está sendo vivenciada, no intuito da formação de conceitos e de forma significativa. Segundo Orrú (2012, p. 66), a aprendizagem envolve, não somente conhecimentos acadêmicos, mas também, o conhecimento do dia-a-dia, englobando outros valores, afeto e sentimentos. Em

virtude disso, mister repensar a educação do autista, porque no condicionamento operante, cerne da teoria behaviorista, a construção de conceitos é feita de forma direta e mecanicamente memorizados, nem sempre compreendidos e certamente vazios de significados.

Lançando um olhar crítico em nossa realidade educacional, percebe-se, que há ainda um preconceito em torno da possibilidade de aprendizagem do aluno com TEA, trazendo empecilhos ao seu desenvolvimento. Logo, precisa haver um novo olhar, uma abordagem educacional que valoriza e envolve a história, a cultura e o social do sujeito, não obstante seu fator biológico. Isto estaria potencializando a criança autista!

Em suma, busca-se o propósito de firmar uma relação e prática social baseada em significados com o aluno autista, abrindo caminhos tanto para sua integração social quanto para o desenvolvimento da linguagem, abordando um processo educacional na mediação entre a situação e o sujeito. Infere-se assim, que os pressupostos de Vigotsky visam acreditar que o conhecimento é construído considerando a linguagem como base de tudo que é social, capaz de interagir e dialogar. Desse modo, a criança autista poderá construir significados conforme sua necessidade específica e seu contexto. Mesmo que o autismo indique incapacidades no desempenho, o que implica desafios para sua interação social, não se podem engessar a possibilidade de compensação com o fim de um desenvolvimento psicológico mais positivo, sendo que esta compensação só será propiciada por meio do incentivo das relações sociais e mediações.

Percebe-se, portanto, o quanto é essencial um olhar sensível para o aluno com o Transtorno do Espectro Autista, de todos que o cercam, observando como demonstra seu afeto, suas habilidades. Para tanto, é imprescindível aprender a relacionar com a criança autista, detectando suas emoções, caso contrário, perde-se a possibilidade de desenvolver uma comunicação mais próxima e conseqüentemente o isolamento torna-se maior. Assim, ambos situam como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, aluno e professor.

4 A MÚSICA

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

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

Todavia, o conceito mais utilizado é que “a Música é a combinação de (1:melodia, 2: harmonia e 3: ritmo), de maneira agradável para o ouvinte.”²⁰

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

Ainda importante mencionar, de acordo ainda com Araújo (2015), que musicalizar significa desenvolver o senso musical do ser humano, sua sensibilidade, expressão, ritmo, “ouvido musical”, isto é, inseri-la no meio musical sonoro. O processo de musicalização tem como objetivo fazer com que a pessoa se torne um ouvinte sensível da música, buscando desenvolver esquemas de absorção da linguagem musical.

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

Como prática pedagógica, afirma Araújo (2015), pode ser utilizada como uma ponte que motiva professor e aluno. O educar e o cuidar que direcionam as relações contínuas entre as crianças e educadores, podem ser facilitados por meio da música, pois sabemos que, a

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

música une culturas e gerações, estreita relações interpessoais e abre um leque de oportunidades para o desenvolvimento cognitivo, bem como, auxilia na conquista e aprimoramento do conhecimento, e habilita os alunos para que possam realizar funções motoras e intelectuais, e interagir com o meio. Essa ferramenta de trabalho é um meio facilitador de grande valia para a aprendizagem em geral.

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

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

O ensino da música faz vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas e que [...] para alguns alunos é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas (SNYDERS, 1992, p. 135)

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

4.1 A educação musical: possibilidade de desencadeamento de processos educativos em pessoas com o Transtorno do Espectro Autista

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

A realidade escolar garante a todos o acesso à educação do aluno com deficiência, dentre eles o Transtorno do Espectro Autista (TEA). No entanto, na prática, raramente tem sido abordada a garantia de uma educação que promova o aprendizado.

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

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

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

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

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

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

Nesse sentido, sobre o aspecto do ensino coletivo de música, importante o que transcreve Justino (2017, p. 45, *apud* Cruvinel, 2005) no sentido de que “é possível perceber que, a coletividade ao permitir a interação entre os educandos por intermédio da convivência, não só favorece a socialização, como também colabora para motivação e fortalecimento de um ambiente lúdico”. Outrossim, o ensino coletivo da música também é favorável para o desenvolvimento psicomotor, da criatividade, orientação espacial e raciocínio lógico. Mais ainda, segundo Machado (2016), “os processos de socialização, de respeito ao próximo e da cooperação, ocorrem de maneira mais consistente pela prática coletiva”. Salienta-se que, geralmente, os alunos possuem mais facilidade em compreender o conteúdo ou exercício por meio da observação na execução e até mesmo na explicação dos colegas, sem submeter apenas à explicação do professor, como ocorre no ensino individual. Oportuno mencionar sobre isto, visto que a Escola Municipal Cidade da Música, lócus da pesquisa, adota a metodologia coletiva do ensino da música, comungando com o pensamento de Cruvinel e Machado.

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

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

Por meio da educação musical, promove-se o desenvolvimento integral do ser humano utilizando dos sons, do lúdico, dos instrumentos musicais e desta forma, cria várias

possibilidades de aprendizagem, exploração, comunicação, improvisação, como bem salienta Victório (2011, p. 33):

Na educação Musical, o estímulo à pesquisa sonora vinculada ao contexto afetivo do indivíduo, visa à ampliação do universo sonoro, considerando as possibilidades instrumentais, corporais e vocais. Posto que o tocar e o ouvir um instrumento, bem como a voz que fala, canta, imita, inventa, movimentasse no corpo e no ambiente, são elementos de aprendizagem, criação, invenção e ação que motivam e ativam a expressão, favorecendo as relações em seus diversos níveis.

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

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

O objeto da presente pesquisa é a música e desenvolvimento do aluno com TEA, demonstrando que o desenvolvimento educacional decorre de processos educativos que propiciam à aquisição do saber e dentre estes, a música revela-se objeto de maior compreensão e análise como um instrumento poderoso, capaz de influenciar positivamente o desenvolvimento do educando.

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

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

como um meio de expressão e de comunicação”. A sensibilidade à música e sua compreensão é socialmente construído e apreendido, seja pela familiarização, pela vivência ou no contato cotidiano. Todavia, há de considerar também, o aprendizado realizado na escola. Com estas afirmações:

[...] torna-se mais claro que o “ser sensível a música” não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, por razões de vontade individual ou de dom inato, mas sim a uma sensibilidade adquirida, construída num processo – muitas vezes não-consciente – em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical. (PENNA, 1990, p. 21)

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

O termo “Educação Musical” abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares acadêmicos, seja fora deles.

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

Outro aspecto que devemos abordar sobre o ensino da música, seria o fato de compreender como um ensino voltado apenas ao aprendizado instrumental, o que traz uma idéia equivocada segundo Couto e Santos (2009, p. 122), acreditando que a música não está apenas na prática instrumental, como é conhecido de forma tradicional.

Oportunamente, vale frisar que a educação musical, como aponta Louro (2006, p. 66), não pode ser analisada como um processo terapêutico, apesar de permitir efeitos tão benéficos quanto o de uma terapia que se utiliza a música, em virtude dos propósitos serem diferentes, ou seja, um pedagógico e outro para reabilitação.

Assim sendo, a educação musical é diferente da musicoterapia. Na educação musical o foco é sobretudo, a aprendizagem diretamente ao fazer musical, considerando os aspectos conceituais estéticos e teóricos desta mesma. Enfatiza Gomes (2010, p. 459) no mesmo sentido, que a educação musical bem como a musicoterapia, possuem na música o seu centro, comungando conteúdos e atividades. Todavia, diferem uma da outra em seus objetivos, considerando que a musicoterapia usa a música com finalidade terapêutica e a educação musical visa à aprendizagem de conteúdos musicais, para pessoas com ou sem deficiência. Permanecendo nos fundamentos de Louro (2006, p. 28, grifo nosso), salienta oportunamente:

A educação musical [...] educa e reabilita a todo o momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social. Isso não significa que a musicoterapia seja desnecessária ou que seja o mesmo que educação musical. [...] no decorrer do processo de aprendizagem, **o aluno tem a possibilidade de entrar em contato consigo mesmo, no momento em que se depara com os obstáculos e conquistas do fazer musical.** Dessa maneira, encontra-se diante da possibilidade de trabalhar de forma objetiva suas dificuldades e limitações; de descobrir nesse processo suas capacidades **e talvez perceber que o limite pode ser a mola propulsora para sua realização pessoal, seja ela musical ou de outra natureza.** Essa é a grande contribuição da educação musical no processo do desenvolvimento humano.

Sob este prisma, Louro (2006, p. 35) afirma que não há distinção do sujeito que se educa na proposta da educação musical, sendo a maneira pela qual o conhecimento é transmitido e os recursos utilizados. Sampaio (2015), salienta que “Estudos recentes em neurociências têm trazidos novas luzes sobre a estrutura e funcionamento do sistema nervoso de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, incluindo o modo como esta população processa a música”. E ainda nos relata que,

A utilização destes conhecimentos pela área da musicoterapia fornece novas explicações a respeito do modo pelo qual a música pode ser utilizada no contexto de uma relação terapêutica para promover melhora da saúde bem como para subsidiar novas abordagens clínicas de tratamento, diagnóstico e avaliação do processo terapêutico de pessoas com TEA. Pudemos identificar que várias pesquisas clínicas têm demonstrado a eficácia do tratamento musicoterapêutico para pessoas com TEA principalmente em relação à interação social e à comunicação. Deve-se observar, no entanto, que boa parte das pesquisas quantitativas nesta área utiliza preferencialmente modelos de avaliação utilizando parâmetros não musicais e que, então, modos sistematizados de observação e análise do comportamento musical devem ser desenvolvidos. De acordo a proposta de SAMPAIO (2002), ao longo do processo terapêutico, pode-se considerar que não apenas o paciente apresentaria melhoras em áreas do desenvolvimento não-musicais **como,**

também, desenvolveria habilidades musicais, embora este não seja o objetivo primário da musicoterapia. (SAMPAIO, 2015, grifo nosso).

Assim sendo, nota-se que, partindo de um parâmetro musical, nasce uma possibilidade de avaliar uma melhora terapêutica. Todavia, é salientado com o referido autor, que mais estudos são necessários para ser possível avaliar a eficácia de desenvolvimento das habilidades musicais no decorrer de um tratamento musicoterapêutico bem como de tais habilidades com as melhoras clínicas em pessoas autistas.

Assim, ao se falar da importância da música no processo de desenvolvimento do TEA, relevante expor seus benefícios quando utilizado no processo terapêutico, pois traz a possibilidade de alcançar objetivos clínicos de alta relevância com a pessoa com TEA. Nas palavras de Sampaio (2015, p. 1):

[...] entrar em comunicação, partindo do nível em que a pessoa se encontra; desenvolver e/ou ampliar a capacidade de autoexpressão; diminuir ou extinguir comportamentos patológicos indesejáveis, tais como isolamento, hiperatividade, autoagressividade, estereotípias, tensões emocionais, desorganizações da linguagem etc.; romper barreiras impostas pelos comportamentos obsessivos, ajudando a pessoa com autismo a assimilar mudanças e variações; ultrapassar ou remover obstáculos emocionais e/ou cognitivos existentes; desenvolver um senso de fluxo temporal; desenvolver e ampliar a comunicação através de uma linguagem não-verbal que requer compreensão, codificação e decodificação de símbolos convencionalizados; e, desenvolver a comunicação e a interação social, dentre outros.

Indubitável, portanto, que de um modo ou de outro, a música atua, seja no aspecto de entreter, seja acalmando crianças agitadas, como estímulo sensorial, beneficiando a coesão social, expressando consciência social e tantas outras funções. Importante considerar que há na literatura a respeito do TEA, embasamento para a intensa relação das pessoas com esse transtorno e a música. Relata-se que o fato do sentido não-verbal da música, seja o elo de ligação entre o autista e o seu interlocutor, tanto quanto na apresentação de música instrumental como um texto cantado.

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

instrumento musical ou canta, improvisa, exercendo desta forma experiências musicais ativas, e não somente a audição musical.

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

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

Na área das artes, **existem autistas de alto funcionamento** que conseguem reproduzir com destreza as notas de um instrumento musical ou os traços de uma pintura. Ainda que estes não sejam o caso da maioria, o desenvolvimento de trabalhos artísticos tem um papel essencial na infância e na adolescência. **Desenvolvem a sensibilidade estética, a criatividade e a capacidade de atenção e memorização.** Quando trabalhamos sobre movimentos criativos, mantemos um vínculo afetivo com o que produzimos. [...] o professor pode estimulá-los a descobrirem trabalhos que **canalizem seu fluxo de atenção.** (CUNHA, 2011, p. 67, grifo nosso).

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

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

Isto posto, a música permite expressões com trocas afetivas de qualidade emocional, um verdadeiro movimento de doação e acolhimento. Assim sendo, nas palavras de Cunha (2011, p. 78), “um conteúdo provido de coloração afetiva entre professor e aluno transmuda-se em realidade visível e palpável”. Outro lado, em virtude de um estudo publicado na revista *Translation Psychology*, foi sugestionado que a música melhora habilidade de comunicação de crianças autistas, como cantar e tocar instrumento. Os pesquisadores da Universidade de Montreal, na França e da Universidade de McGill, no Canadá, relatam que referida melhora encontra-se no fato de ligações cerebrais estimuladas pela música. Para tanto, realizaram um ensaio clínico de três meses com crianças de seis a doze anos:

Os pais dos participantes responderam questionários sobre as habilidades de comunicação dos filhos, que fizeram exame de ressonância magnética para que os pesquisadores observassem as atividades cerebrais de cada um. Durante a pesquisa, as crianças foram divididas em dois grupos: o primeiro participou de sessões semanais de 45 minutos de terapia envolvendo atividades de interação com música e o segundo teve sessões de terapia com as mesmas atividades, só que sem música. Depois de três meses, os pais das crianças que fizeram atividade com música relataram significativa melhora nas crianças na parte de comunicação e de qualidade de vida. Novos exames de ressonância magnética feitos nos pacientes do primeiro grupo sugerem que as melhoras são resultantes de uma maior conectividade entre as regiões motora e auditivas do cérebro e menor ligação entre as regiões auditivas e visuais, que são vistas com mais frequências em quem tem autismo. Segundo Megha Sharda, autora do estudo, os resultados são animadores. A pesquisadora explica que para as pessoas com autismo pode ser um desafio se comunicar prestando atenção ao que o outro diz, pensando em uma resposta e ignorando o ruído à volta. Para isso, é crucial que as ligações no cérebro sejam favoráveis. (CIÊNCIA, Rev. /2018)

Com essa amostra de estudo, infere-se que atividades com música com crianças com TEA podem intervir em melhorias na comunicação e também nas conectividades cerebrais dessas crianças. A relação da música e do TEA torna-se, cada vez mais, interligada. Toda terapia aplicada ao indivíduo autista é positiva, mas a música tem sido a mais indicada no desenvolvimento do autista. Não obstante as causas incertas do TEA e o fato de não existir cura, é preciso um olhar constante para reabilitar e tratar os indivíduos autistas, buscando adequá-los ao convívio social da melhor forma possível. Nesse raciocínio, as experiências de

crianças com TEA com instrumentos musicais mostram melhorias em sua autonomia²¹, fala, sociabilidade²² e no sistema motor.

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

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

Os exercícios são lúdicos, com diversos objetivos, como socializar a criança (através de brincadeira de roda, brincadeiras em dupla onde o contato visual é estimulado e valorizado), desenvolver sua psicomotricidade (através de jogos psicomotores, pedagógicos, canções utilizando sons do corpo,

²¹ A trajetória de **Maria Clara Oliveira**, 11 anos, mostra como a música pode auxiliar no processo de desenvolvimento. Filha única, **Maria Clara** teve dificuldades com a fala até os 9 anos. Após a investigação de vários profissionais de saúde, a mãe, **Maria de Fátima Oliveira**, recebeu o diagnóstico do **Transtorno do Espectro do Autismo**. Foi a própria filha que se interessou pela música ao tomar conhecimento do **Guri**, mas a mãe acreditava que a dificuldade motora seria um impeditivo. Há um ano no Projeto, a aluna de violoncelo do **Polo São Roque** se esforça cada vez mais para avançar nos níveis de aprendizado. “*Faz pouco tempo que ela voltou a falar e ainda assim se comunica com todos no Guri, faz amizade. No começo, ela gritava na aula, era muito hiperativa e tímida. Agora, está centrada, disciplinada e se esforça cada vez mais por conta da dificuldade motora*”, comemora **Maria de Fátima** <<https://www.cifraclubnews.com.br/especiais/137761-dia-da-conscientizacao-do-autismo-musica-auxilia-no-desenvolvimento.html>> Acesso em 23 de agosto de 2019.

²² O aluno **João Vitor de Souza**, 13 anos, foi diagnosticado com **TEA** aos 7 anos. Os pais encontraram na musicoterapia um apoio para o desenvolvimento do garoto, que sempre gostou de música, inclusive clássica, mas nunca suportou barulho. Mesmo com a resistência de **João**, os pais insistiram e incentivaram sua entrada no **Projeto Guri**. Hoje, ele estuda percussão no **Polo Itararé**. “*Sinto que a música mudou sua autoestima, ele sente que está fazendo algo especial e eu o recordo sempre que esse desafio o torna corajoso para investir cada vez mais em seu potencial próprio*”, conta a mãe, **Márcia Jesus de Souza**. <<https://www.cifraclubnews.com.br/especiais/137761-dia-da-conscientizacao-do-autismo-musica-auxilia-no-desenvolvimento.html>> Acesso em 23 de agosto de 2019.

manuseando instrumentos musicais), a linguagem (através de jogos cênicos, contação e organização de histórias cantadas com figuras associadas, jogos de tabuleiro, dentre outros. Brincando, a criança associa gestos e movimentos a conceitos musicais mais abstratos, aprende regras sociais, aumenta sua expressividade e descobre o mundo de forma agradável. (BARBONI, 2016, p. 1)

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

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

5 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Esta sessão aborda, a descrição do estudo de caso (música) com cada um dos sujeitos participantes, de acordo com os dados colhidos das entrevistas e observações e posteriormente interpretados no intuito de responder os objetivos desta pesquisa.

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

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

Segundo Denzin e Lincoln (2003) a criatividade e interpretação são atributos da tarefa do pesquisador na pesquisa qualitativa. A princípio, o pesquisador, diante das observações e documentos do campo, elabora seu diário de campo e posteriormente, como um intérprete, repassa os registros de dados para o texto da pesquisa, obtendo assim, uma recriação da realidade observada e estudada.

Enfatizam os autores Bogdan e Biklen (1994) sobre a relevância do significado para a abordagem qualitativa, “[...] os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. Há, portanto, segundo Bresler (2000) uma forma de resgatar as percepções dos participantes, acompanhadas

da interpretação do pesquisador, sendo este também, instrumento relevante, o que conduz a uma forma indutiva de coleta e análise de dados.

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

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

5.1 Contextualização da primeira experiência na escola: professora, mãe e aluno.

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

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

[...] uma oportunidade de dedicar todo o seu **potencial sensitivo** e de formação musical para desenvolver a criança para uma integração melhor, primeiro com ela mesma, e depois com o mundo a sua volta: pessoas,

ambientes e situações, onde ela precisa interagir ou mesmo compreender ao seu redor. No início das aulas, o Tiago ficava mais nervoso, às vezes, gemia, gritava. Aos poucos, entrou em sintonia comigo. (sorri...) Hoje, nos comunicamos bem. É uma pedagogia intuitiva (CLARISSA)

A percepção de Clarissa acima, confirma o fundamento de Louro (2006), o qual, salienta que a educação musical traz a possibilidade do aluno entrar em contato consigo mesmo, principalmente quando encontra dificuldades e conquistas do fazer musical. Clarissa explica que existe um primeiro momento de adaptação da criança, ao qual é respeitado no tempo dela, mas que posteriormente, consegue sentir-se segura. Alguns dos conhecimentos que Clarissa adquiriu durante sua formação musical e que transfere para sua atuação como professora de aluno autista, de acordo com sua fala são “as habilidades de compreender a **comunicação não verbal** através da música, como linguagem entre eu e o outro, principalmente. Primeiro, deixo o aluno se sentir acolhido e construo um diálogo musical entre nós” (CLARISSA).

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

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

Interessante que, partindo dos dados coletados na entrevista de Isabel, mãe do aluno autista Tiago, a mesma relata que um dos motivos de levá-lo para as aulas de música é a alegria dele expressada durante as aulas, a qual não acontece em outras ocasiões do dia-a-dia. Este relato encontra respaldo em Barboni (2016) quando afirma que a criança autista não

consegue decifrar expressões faciais com facilidade, mas, os sentimentos advindos da música é mais significativo e a criança autista consegue captar com mais facilidade sentimentos de alegria e tristeza.

A professora Clarissa manifesta em sua entrevista, a existência de alguns picos de ansiedade momentâneos do Tiago e um interesse e desinteresse muito rápido por determinados objetos musicais. Assim, utiliza para estas situações, os estímulos com instrumentos de percussão (chocalho, clavas), flauta doce, entre outros, conseguindo trazer o aluno autista, com qualidade, para o momento da aula novamente. Ainda diz:

Procuro com sensibilidade acima de tudo e intuição, compreender a necessidade da criança e corresponder a sua necessidade. Até o momento tem sido positivo, visto que há relato dos pais sobre a **melhora emocional** da criança autista atendida, bem como o seu desenvolvimento no aspecto em que a criança **necessite de estímulos**. Tenho uma rotina de ações, as quais, as crianças me dão respostas aos estímulos. Utilizo canções específicas para cada atividade, movimentos de diálogo corporal para as respostas rítmicas. (CLARISSA)

De acordo com seu relato, a professora tem experienciado formas de receber boas respostas de cada estímulo proposto em aula e naturalmente, o Tiago tem recebido positivamente a música e desenvolvido aspectos no que diz respeito a percepção auditiva, motora e cognitiva. Estes dados de Clarissa encontram fundamento nos preceitos de Olivier (2011), pois, por meio da música, é possível compreender como parte do cérebro de pessoas autistas capta estímulos de emoções, sensações e sentimentos, sem precisar utilizar regiões cerebrais como a razão e emoção. Penna (1990) também coaduna com estes dados, ao afirmar que a música tem como base, o som e como forma de arte, é um meio de se comunicar e expressar. E ainda, Sampaio (2015) reforça que a música traz um estímulo ambiental, o qual, não é ameaçador, como a presença de uma pulsação regular e previsível (um dos componentes musicais), revelando uma sensação de prazer para a criança autista.

Observei que, na maioria das aulas de musicalização, o Tiago distrai facilmente. Enquanto os colegas estão usando um instrumento de percussão ou flauta, ele volta a atenção para outro objeto específico. Por exemplo, em uma das aulas, enquanto todos estavam tocando e mexendo instrumentos diferentes de percussão, o Tiago larga o chocalho e vai para a maçaneta da porta, e fica mexendo para cima e para baixo o tempo todo. A professora Clarissa pede para ele tocar outra coisa e dá a ele o chocalho, mexendo no ritmo. Ele ruma, mas volta a atenção para o instrumento. Toca o chocalho, expressa emoção, ruma feliz, mas volta novamente para a maçaneta. E assim, repete, entre maçaneta e os instrumentos, sempre

com a intervenção da professora. E Clarissa, em suas experiências em sala de aula, expressa na entrevista, de maneira categórica, que “[...] A música é um **elemento sensorial** que desenvolve o cognitivo” (CLARISSA).

Outra vez, nas observações, constata-se o mesmo comportamento do Tiago, distraído, com a atenção voltada para um objeto específico, no momento, mexendo com as mãos para cima e para baixo, o pedal do lixo, um pouco agitado. A professora permite um tempo dele com o objeto de atenção e depois, retoma a atenção dele, chamando todos para fora da sala. Tiago levanta e obedece. Todos vão para o pátio - local com bastante árvores, campo aberto, muito verde - caminhando e cantando a música do Jacaré e o Tiago vai junto, seguindo todos, com a flauta na mão. Mas, distrai, fica parado de vez em quando, distância dos colegas na fila, mas volta a andar. O tempo todo Tiago distrai, mas Clarissa retira ele do foco de atenção que ele está, sem explicar nada e chama a atenção para o objeto da aula e ele atende.

A professora Clarissa pede para ouvirem os sons da natureza e bater os pés no ritmo. Todos faziam juntos, e o Tiago, apesar de disperso, acompanhava, sem irritação, de uma forma tranquila. É a sensação de bem-estar citada por Sampaio (2015) neste estímulo ambiental por meio da música utilizando da pulsação regular. Considerando estes momentos descritos em sala de aula, conclui Isabel, a mãe do Tiago, manifestando em sua entrevista:

[...] as atividades musicais realizadas conseguem desenvolver a coordenação motora e o cognitivo do Tiago e ele vai aprendendo a tocar um instrumento, como a flauta por exemplo, já está emitindo sons e tenta assoprar! (sorrisos...) O canto coral está estimulando a fala dele e todos os instrumentos utilizados, ajudam ele a melhorar a percepção do mundo musical e usa no dia-a-dia. (ISABEL)

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

[...] sente a preocupação da escola em incluir seu filho nas atividades com as outras crianças e com seu aprendizado, ajudando-o a **socializar**. Sempre

colocam ele para fazer as mesmas atividades que as outras crianças fazem e ele vai desenvolvendo sua **autonomia**. O Tiago acorda feliz quando sabe que vai para a aula de música, pega a flauta e já vai correndo para o carro, mesmo sendo tão cedo... (risos...) (ISABEL)

Durante as observações em uma das aulas, nota-se que a professora Clarissa dá atenção a todos os alunos ao mesmo tempo, como por exemplo, em um dado momento, uma aluna pede a professora a música da chuva e assim ela providencia. Outro momento, Tiago pega o chocalho e bate e uma aluna pede o chocalho que está tocando. Ele não entrega, não entende. A professora interfere e pede o Tiago para ele emprestar o chocalho e ele atende. Outro momento, a professora pergunta: a chuva tem barulho? Todos dizem que sim, e Tiago toca o chocalho, mostrando o barulho! Interage com seus colegas sempre quando a professora chama a atenção dele e todos brincam juntos.

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

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

Nas palavras da professora Clarissa, sua experiência com alunos autistas, como o Tiago, tem sido intensa, reveladora e transformadora. E, a cada dia, aumenta o desejo de contribuir para as suas vivências musicais, utilizando de sua formação musical. Percebe-se, o interesse da professora no assunto:

Tenho estudado bastante sobre autismo e possibilidades de desenvolver um trabalho com música. Tenho exercido com sucesso minhas propostas até o momento, mas sinto falta de maiores pesquisas sobre o assunto. Também tem sido relativamente tranquilo o atendimento e o contato/convívio comigo, enquanto professora, porque eles vão se abrindo no ambiente em grupo e sentindo seguras. (CLARISSA)

Clarissa, perguntada na entrevista se consegue identificar alguma contribuição do ensino da música para o desenvolvimento do aluno autista, conclui em sua fala:

A música contribui em tantos sentidos que é até complexo enumerá-los. Porém, acredito em específico, que os **estímulos com a música** têm beneficiado a criança autista a se interagir melhor com o mundo a sua volta, dado a esta criança, condição de **se expressar emocionalmente** por meio da música, despertando sua curiosidade para o mundo ao seu redor, trabalhando seus **aspectos afetivo, cognitivo e motor** com melhor qualidade, e na maioria dos casos, desenvolvendo a fala. (CLARISSA).

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

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

5.2 Contextualização da segunda experiência na escola: professora, mãe e o aluno.

O professor Alberto (31 anos de idade) trabalha como professor de música há 12 anos (últimos seis anos na Prefeitura de Uberlândia) e teve sua formação musical inicial no Conservatório de Música de Uberlândia e sua graduação em Música pela Universidade Federal de Uberlândia. Seu ingresso como professor de música na Escola Municipal Cidade

da Música ocorreu quando a escola foi inaugurada, em 2016, momento em que iniciou suas experiências como professor de alunos autistas, pois a escola sempre tem alunos matriculados com laudos médicos assim diagnosticados.

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

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

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

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

[...] quando o aluno autista está junto com outros alunos, entende que a situação, a princípio, é mais problemática. O Lucas ficou nervoso porque não entendia o que o outro aluno já entendeu. Difícil no início, pela própria limitação do Lucas. O Lucas ficou frustrado. Tudo tem que ser passo a passo, **com sensibilidade** e ir ajustando. Costumo conversar sempre com a família de aluno autista, conhecendo as condutas do filho, seus comportamentos. Entendo que devo buscar sempre mais informações específicas do aluno. Até uma conversa com terapeuta entendo necessário, peço telefone. Tudo deve ser integrado: escola, família e aluno. Acho que

tenho uma relação muito boa com o aluno, consigo me comunicar bem com ele, vamos nos entendendo e a **música vai atuando na sensibilidade** e o Lucas vai interagindo, descobrindo habilidades por meio da música. (ALBERTO)

Perceptível que o professor tenta, com sensibilidade, conhecer melhor o aluno, seus interesses, comportamentos e depois, utilizar a música para desenvolver habilidades e despertar o gosto e interesse do Lucas nas atividades musicais. Neste sentido, Barboni (2016) comenta da importância de ficar atentos aos interesses da criança autista, pois ao ir descobrindo, podem utilizar estes interesses como pontes para desenvolver diversas habilidades. A música pode ser um meio que a criança se sente atraída e obter uma aprendizagem prazerosa. É o que vai acontecendo com o Lucas, no decorrer das aulas de música.

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

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

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

A primeira coisa que considero importante é receber o Lucas bem emocionalmente, porque ele, às vezes, chega diferente, mais irritado. Vejo que as metodologias de minha formação musical são úteis, por exemplo, tenho abordado repertório comum, ou seja, o Lucas **escolhe a música que ele quer tocar**. Sinto que ele gosta quando falo isto. Ele sorri. Fica tranquilo, e vamos para o computador escolher a música; ele escuta, depois eu toco na

guitarra pra ele primeiro a música escolhida. Lucas gosta e escolhe sertaneja. Utilizo de um material didático próprio e diversificado, aplicando muito o **sensorial**. Exemplo: uso de ferramentas virtuais, aplicativos e mudo a batida; uso do afinador no celular, mudo os tons, vários aplicativos... (Lucas ri..). O Lucas vai me acompanhando e gosta. Tenho usado também o quadro para desenhar e trago vários instrumentos (violão, bateria, flauta), mesa de som, caixa, para explorar cada um com o Lucas e não limitar na guitarra, **evitando a dispersão e foco multi frequentes no Lucas**. Outra coisa que funciona muito bem com o Lucas são as negociações que faço com ele. É um trato. Ele chega e quer me mostrar carros na internet. **Ele gosta de carros**. Aí, falo pra ele que tudo bem, mas depois de tocar a bateria ele pode mostrar os carros. Ele obedece e utilizo da bateria trabalhando o ritmo, lembrando paralelos com a vida: andar rápido, devagar, forte, fraco, **comparo com os carros** que correm (risos). Ele gosta, **grita, demonstra emoção** e depois deixo ele me mostrar os carros. Ele vai aprendendo alguns conceitos musicais om isto. Sinto que a música tem estimulado o Lucas e melhorado **sua comunicação**, sentindo de forma prazerosa as atividades musicais. (ALBERTO)

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

Esses dados concordam também com os estudos já mencionados, pelos pesquisadores da Universidade de Montreal, na França e da Universidade de McGill, no Canadá, publicado na revista *Translation Psychology* (2018), onde foram feitas sessões de terapia com crianças autistas envolvendo atividades de interação com música e outro grupo, sem música. Os resultados, conforme citam os pesquisadores, demonstraram que a música melhora habilidade de comunicação de crianças autistas como cantar e tocar instrumento, em virtude de ligações cerebrais estimuladas pela música. Segundo os pesquisadores, para as crianças autistas é fundamental que as ligações no cérebro sejam favoráveis.

Nas observações feitas em sala de aula, constata-se que o Lucas não incomoda com o som/barulho dos instrumentos quando ele mesmo toca, mesmo se for alto. Fato este, que vai ao encontro da fala de sua mãe Luiza:

[...] o Lucas não gosta de barulho, e rejeita sons altos, mas quando **ele mesmo toca, ele não sente incomodado, não entendo. A música tem sido uma descoberta para ele**. Vejo que ele aprende e fica interessado durante a

aula de guitarra, mas o que ele aprende, logo esquece e desliga daquele assunto. Só lembra de novo, quando volta para as aulas. Mas está gostando, porque só de falar na aula, ele já vem todo feliz. Gosto quando ele está aqui na escola, fazendo coisas sozinho, busco esta **autonomia** para ele. **É ele quem está fazendo, realizando.** Uma grande descoberta. (LUÍZA)

Considerando esta fala da Luíza, encontra respaldo nos depoimentos de outra mãe, anteriormente citada em notas de rodapé, relatando que seu filho autista nunca suportou barulho e incentivado a tocar instrumento, sente que a música mudou auto-estima do seu filho e ele sente que está fazendo algo especial.

Em outras observações nas aulas de guitarra, Lucas, às vezes, até grita quando está tocando a bateria e toca alto. O professor Alberto pede para ele tocar alto e depois mais baixinho. Faz para ele o gesto e ele repete. Alberto explica para ele o que é o bumbo, a caixa e pratos. Fala para ele várias vezes e o Lucas vai mostrando onde é o bumbo, a caixa e pratos, tocando.

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

Neste dia, o Lucas sentiu-se intimidado com a minha presença na sala de aula e ficava voltando o olhar para mim. Não havia mais alunos, faltaram. Era só ele na sala de aula. O professor pediu gentilmente para eu sair e poderia observar da janela (era baixa e de vidro, semi-aberta, com visibilidade e possível de ouvir tudo), assim foi feito. Durante a aula, Lucas é bom de memória. Ele repete tudo, mas toca muito alto e sempre mais rápido. Professor fala: “[...] Lucas, agora vamos tocar mais baixo um pouco, porque é igual som de carro muito forte,

machuca os ouvidos, não é? Ele toca mais baixo” (ALBERTO). Alberto manifesta ainda em sua entrevista a seguinte fala:

[...] eu exijo comprometimento do Lucas como qualquer outro aluno. Ele vai entendendo que **tem regras**. Percebo isto. Obedece o que falo, em uma linguagem que vou aprendendo como comunicar com ele, utilizando o som, a música. E sinto que é uma vitória a cada momento da aula, por exemplo, se eu foco quatro minutos na guitarra e ele paletou, perfeito!! (risos). Ele sente que foi um desafio e ele conseguiu! **Demonstra emoção** de felicidade, grita, sai andando pela sala! (ALBERTO)

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

[...] consigo identificar sem dúvida, uma empatia do aluno autista com a música. Pode ser que ele goste mais de um instrumento musical que outro. Mas a música atua na sensibilidade de forma muito forte. **Faz o aluno demonstrar emoções, ser criativo, romper barreiras**. A música oferece muitos paralelos com a vida: jeito de andar mais rápido, devagar, etc. E sinto uma abertura muito grande para o **desenvolvimento de foco e atenção**. (ALBERTO).

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

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

Conclui-se dos dados relatados que o professor Alberto considera que não possui estudos específicos para atuar como professor de aluno autista, apontando a importância de um processo de integração da família, escola e aluno, buscando conhecer melhor as peculiaridades do aluno. Depreende-se também, a preocupação do professor quanto às aulas em grupo, possibilitando momentos de frustrações em virtude das limitações de interação social do educando.

Neste contexto, salienta-se a necessidade de um profissional de apoio durante as aulas. Todavia, mesmo diante dos desafios encontrados pelo professor para ministrar

educação musical ao aluno autista, facilmente vai descobrindo novas formas de sensibilizar o aluno, aprendendo a conhecer seus gostos e utilizando deles para utilizar nas atividades musicais propostas, estimulando sua criatividade, aplicando o sensorial e a música vai contribuindo e desenvolvendo habilidades nos aspectos cognitivo, emocional, sensorial.

5.3 Contextualização da terceira experiência na escola: professor, mãe e o aluno

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

Segundo a narrativa de Luana, ela descobriu a síndrome quando ele tinha 3 anos de idade, com um exame neurológico, sendo o fator genético uma provável causa. Perguntada sobre o motivo pelo qual matriculou seu filho na escola Cidade da Música, responde que deseja aumentar o contato dele com outras crianças e verificar se ele apresenta alguma aptidão musical. Em sua entrevista, expressa como tem percebido o desenvolvimento do seu filho autista com a música, nas aulas de teclado:

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

crianças. Parou de ir nas aulas de desenho. Mas, **quando toca o teclado, mesmo na presença de outros colegas, não importa, fica tranquilo.** (LUANA).

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

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

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

Nesse mesmo sentido, em uma das aulas de teclado, foi observado que o professor inicia a aula, tocando a escala de dó maior e depois, pede para os alunos repetirem. O Gilberto tenta tocar a escala, mas sente dificuldade na hora de passar o dedo por cima. Fica parado e

observa os seus colegas do lado tocando. O professor Pedro diz para ele tocar com dedos de “ferro” e ele entende que são de “ossos”. Faz o movimento certo, um pouco mais lento que os demais colegas. Depois, todos tocam juntos. Em um dado momento, Gilberto distrai um pouco, olhando a janela e pede o “foninho”. O professor diz que só depois. Continuam a tocar, todos juntos. Percebe-se que todo movimento ensinado, precisa ser repetido e lembrado novamente durante as aulas. Ele aprende rápido. Luana, manifesta em uma de suas falas, como o ensino da música tem contribuído com seu filho:

[...] no início o barulho do teclado incomodava o Gilberto, ele tampava os ouvidos. Depois, foi acostumando. De vez em quando, pede o foninho. Tudo precisa de uma conexão primeiro. Ele faz natação também, precisa de uma conexão com o professor primeiro, com a água. Já no futebol, ele desorganiza. Não consegue. Se uma criança mexe com ele, desestrutura. **Ele é ansioso**, precisa de um fator desafiador para lidar com as frustrações. No início, falava que não ia dar conta de tocar. E eu dizia para ele que se hoje não deu certo, amanhã será melhor. O “não” tem que ser dado de forma leve. Precisa ser motivado. **Gosta de rotina**. É metódico. **A música ajuda ele a sentir que “existiu” naquele momento. Representa muito para ele**. Se ele não gostasse, ele falaria de imediato. **O bem que faz, só ele sabe. Os limites são dele. O Gilberto enfrenta, precisa de ouvir o incentivo, gosta e sente isto na música. Entendo como um bem-estar e melhor qualidade de vida para ele.** (LUANA)

A preocupação demonstrada pela Luana em sua entrevista, parece estar na maneira pela qual a música pode ajudar nos comportamentos do seu filho, por ser ansioso, metódico, necessitando de motivação. Assim, as estratégias de um método que define os comportamentos a serem trabalhados e não de uma forma livre, permite uma melhor adaptação da criança autista, segundo Antunes e Júlio-Costa (2017) “a rotina estruturada é crucial para ajudar a criança a prever os acontecimentos, pois, possuem uma dificuldade para processar as informações de forma global, elas podem não compreender a ordem dos fatos, e aumenta o grau de ansiedade”. Nota-se que as atividades musicais realizadas nas aulas de teclado, motivam e desafiam o Gilberto, ajudando-o no processo emocional, controlando seus impulsos de ansiedade, organizando suas idéias no momento da prática, com mais foco.

Segundo o professor Pedro, quando perguntado se consegue identificar as frequentes manifestações de alunos autistas durante as aulas de teclado, ele relata que os mais recorrentes são: a perda do foco com facilidade, irritação a sons fortes (barulhos), dificuldade de integração com o grupo. Mas, entende que estes aspectos limitadores, variam muito de uma criança para outra. Diz, que no caso do Gilberto, é bem tranquilo de assimilar. Já teve casos

em que houve muita resistência do aluno permanecer no instrumento durante as aulas, até não insistir mais. Concluindo, em sua última fala na entrevista, Pedro narra que “[...] que um dos maiores benefícios da música para o desenvolvimento de criança autista seria ajudar na sua concentração; despertar sua sensibilidade e afetividade” (PEDRO).

Pode-se detectar das narrativas expostas, um ponto comum entre as falas de Luana e do professor Pedro, no momento em que expressam a música contribuindo no processo emocional do Gilberto, baseando nos controles de impulsos, apoiando na organização de ideias metódicas, despertando sensibilidade. Por outro lado, apesar do professor manifestar ausência de prática docente com alunos autistas, compreende que toda atividade musical vai sendo apreendida no cotidiano, e percebe-se o desenvolvimento psicomotor do Gilberto ao tocar as escalas e arpejos, bem como sua concentração.

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

5.4 Contextualização da experiência na escola com a analista pedagógica: primeiras aproximações.

A analista pedagógica da Escola Municipal Cidade da Música, Alice, encontra-se atuando nesta função desde fevereiro de 2017. Portanto, conhece a estrutura, o contexto e atividades realizadas na escola, fato este, que, por si só, demonstra o valor de suas considerações feitas durante a entrevista.

Durante a entrevista, questionada sobre a procura e aumento de alunos autistas matriculados na referida escola para o ensino da música, relata que a maioria dos pais procuram a escola a pedido dos terapeutas, como apoio e complementação das terapias externas. Assim, os pais ficam sabendo que a escola possui vagas para pessoas com deficiência e inscrevem seus filhos, os quais, são submetidos às vagas públicas, por sorteio. Prosseguindo a entrevista, ao ser perguntada se há um planejamento pedagógico com relação às atividades musicais com os alunos autistas, ela responde:

Específico não! Participam com todos na mesma proposta pedagógica. Os professores comunicam as suas dificuldades nas salas de aula nos horários de módulos, sendo que, conhecer algumas dificuldades como: os alunos distraem com facilidade e ficam pouco tempo nas atividades; costumam a sentar em rodas, concentração mais difícil. Mas, o tempo todo reúne com os professores, de forma até individual e tem o costume de ir até as salas de aula e observar. Os professores têm suas dificuldades, mas tem interesse em estudar mais sobre o aluno e sua deficiência. O planejamento das aulas é feito anualmente e o que se busca é respeitar a individualidade de cada aluno, mesmo no coletivo; cada aluno a seu tempo, se ele aprende, por exemplo, somente a nota dó, ótimo! (sorri).

Outrossim, em sua fala, manifesta que os pais também procuram a escola com frequência, no sentido de saber como está o desempenho de seus filhos, sendo que, juntos, pais e escola, percebem que há necessidade, em alguns casos, de modificar o instrumento musical, adequando outro, por causa do “barulho”. Outro lado, relata que, a escola planeja e promove encontros com os alunos autistas e seus pais em sábados letivos, na forma de roda de conversa. Expressa ainda, que algumas mães já foram chamadas para falar sobre o autismo aos professores para apoiá-los. Há também os corredores musicais, onde os pais podem ver o desenvolvimento dos filhos. Estas atitudes reveladas na fala da supervisora Alice, encontra embasamento nos ensinamentos de Cunha (2011, p. 52):

O trabalho na escola estabelece impreterivelmente a ação. A ação move os corações bem mais do que as teorias. Não se constroem os movimentos de aprendizagem somente com a qualidade das nossas ideias, mas principalmente, com o valor de nossas ações. [...] Esta ação requer um esforço específico, individualizado, planejado e com perfeita sintonia com a família, o que pressupõe profissionais preparados, atualizados e sintonizados com relação ao aprimoramento das suas habilidades e das novas pesquisas sobre a síndrome.

E, por último, ao ser indagada quanto a contribuição da música no desenvolvimento dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista, manifesta que “com certeza! Já houve vários depoimentos dos pais que os filhos desenvolvem em vários aspectos, e até mesmo em atividades simples em casa, como estímulos para tomar banho, rotinas e ter prazer em vir à escola”. Ao final, expressa que “o fator que mais motiva em atender estes alunos com autismo é pensar que pode ser um apoio, um caminho. E a música desperta para este olhar!”.

Compreende-se dos relatos da analista pedagógica escolar, o quanto a escola com suas atividades musicais, propicia um ambiente para estímulos afetivos, sensoriais e cognitivos. Isto posto, denota-se a concepção de uma educação musical, não só voltada a

atenção nos déficits do ser humano, mas, sem dúvida, em experiências educativas nas relações humanas.

5.5 As falas dos sujeitos que se encontram

De acordo com Teixeira (2003), “compete ao investigador analisar e interpretar os dados, buscando verificar sua relevância e significado em relação aos propósitos da pesquisa”. Compreende-se que, a partir da apreensão de informações, o cerne da pesquisa vai sendo construído, buscando identificar a contribuição da música e o desenvolvimento do aluno autista, entre desafios e possibilidades. Oportuno enfatizar que, nas palavras de Briosola e Marcondes (2014, p. 208):

[...] a opção pela Análise por Triangulação de Métodos significa adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões.

Importante relatar dados coletados nas narrativas das mães, professores e observações feitas, como pontos de entendimentos comuns, os quais merecem ser pontuados no sentido de fortalecer os conceitos identificadores do objeto e responder a hipótese da pesquisa.

Consoante os pontos comuns, infere-se que, segundo os três professores entrevistados, apesar de manifestarem não terem práticas docentes em suas formações musicais com alunos com Transtorno do Espectro Autista, entendem que estão aprendendo e conseguindo ensinar música na própria vivência com eles, à medida que vão conhecendo suas características peculiares e necessidades, desenvolvendo com eles a sensibilidade à música. Portanto, nos relatos e observações feitas, percebe-se que todos os professores chegaram a obter êxito nas atividades musicais aplicadas, utilizando o aspecto sensorial da música com o aluno.

Dentre as capacidades sensoriais, foi perceptível que, apesar da dificuldade dos alunos com alguns “barulhos”, ao tocarem um instrumento musical, não se sentiram incomodados, demonstrando no momento da execução dessa tarefa, um prazer atraído pelo ruído. Nota-se que, houve por parte de todos os alunos, uma sensibilidade aos estímulos musicais. Estes resultados encontram fundamento na base teórica, conforme Cunha, (2011, p. 35) quando expressa: “As descobertas do autista são muito influenciadas pelas sensações com

pouca inferência cognitiva. [...] A sensação é o registro imediato fornecido pelos sentidos ao cérebro que irá produzir a percepção”. Esses dados, já anteriormente registrados e exemplificados nas falas dos professores e mães, repercutem de forma positiva, elucidando as contribuições da música em processos sensoriais.

Segundo Cunha (2011, p. 78), na compreensão dos dados também foi possível vislumbrar como consenso, o quanto os estímulos musicais são causadores de emoções a todos os alunos, sujeitos da pesquisa. Não se pode falar que indivíduos com autismo não sejam sensíveis e não conseguem se comunicar. A música proporciona não só desenvolvimento motriz e linguístico, mas possibilita a ação de expressar a emoção, trocas afetivas. Nesse sentido, tanto nas narrativas dos professores, das mães e nas observações feitas, extraem-se benefícios da música para expressar emoções como: gritos de alegria, risos ao superar desafios, sensações de prazer e bem-estar.

Em relação às atividades musicais realizadas com cada aluno, seja nas aulas de musicalização, de teclado ou guitarra, foi possível destacar o desenvolvimento psicomotor, a atenção e concentração como êxitos adquiridos durante as aulas. Observa-se um interesse comum dos professores, na busca de atrair a atenção do aluno para que ele se concentre na atividade que estava realizando. Pelas observações, esse resultado foi possível com uma certa dose de interesse e afeto com o aluno.

Mesmo sendo difíceis e mais raros momentos duradouros de concentração com os alunos autistas, as atividades musicais e seus estímulos favoreceram o desenvolvimento de um tempo de atenção e desenvolvimento da articulação psicomotora²³. Fato este, relatado pelo professor Alberto quando o aluno Lucas consegue “paletar” a guitarra de maneira concentrada, mesmo por poucos minutos. Outro, quando a professora Clarissa, direciona a atenção do Tiago para tocar o chocalho e ele se concentra, eliminando as suas distrações no ambiente.

Outrossim, quando o aluno Gilberto foca sua atenção ao tocar os arpejos e escalas no teclado, estimulado pelo professor Pedro. Este contexto nos leva a refletir os conceitos teóricos de Cunha (2011, p. 84) quando relata que trabalhos artísticos desenvolvem o foco de atenção porque necessitam de concentração. E ainda exalta que “a questão cognitiva ganha substancial importância, porque os movimentos no uso do instrumento musical fomentam constante articulação psicomotora, além de ajudarem o desenvolvimento da linguagem [...]”

²³ É o resultado da ação do sistema nervoso sobre a musculatura, como resposta à estimulação. (CUNHA, 2011, p. 46)

Outro fator relevante, detectado como entendimento comum, está relacionado ao fato de todas as atividades musicais realizadas com os alunos com TEA na escola, estarem relacionadas a atividades em grupo, proporcionando maior interação no convívio, maior aquisição de linguagens e autonomia. Frisa-se que, as aulas de música realizadas em grupo (metodologia coletiva), permitiu proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem no convívio com outros alunos, de forma saudável.

Relevante os relatos de todas as mães, participantes da pesquisa, demonstrando o alcance de maior interação de seus filhos com outras crianças e com os professores nas aulas de música, como também, capaz de provocar a autonomia deles. Observa-se, por outro lado, o resultado positivo das aulas em grupo no sentido também dos alunos compreender regras sociais. Ainda nos ditames de Cunha (2011, p. 48), o educador sempre deverá proporcionar uma convivência social saudável, e com alunos com autismo, nunca poderão ser privados da interação com os outros, porque vão ajudá-los no desenvolvimento pessoal, interpessoal e cognitivo. E enfatiza que “ademais, ele poderá descobrir regras sociais, a cordialidade, a amizade, e tantas outras coisas que aprendemos na convivência” (CUNHA, 2011, p. 48).

Contudo, registram-se as reflexões do professor Alberto no que tange as aulas em grupo, pois em seu relato manifesta preocupação e dificuldades com o aluno autista, quando esse demonstra frustrações na inexecução de atividades musicais que outro colega consegue realizar. Fala da necessidade que sente de um profissional que possa auxiliá-lo nas tarefas em grupo, para não deixar o aluno com autismo, sem a atenção merecida. Com a apreensão dessa informação, pontua Cunha (2011, p. 55) “[...] enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula”. Segundo Brisola e Marcondes (2014, p. 205), o intuito dessa síntese dos dados coletados foi a busca de elementos ou alguns aspectos com características comuns nas narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa e um olhar mais atento se os assuntos tratados, opiniões ou dificuldades narradas, possuem relação entre si.

Assim sendo, diante do que foi exposto, entende-se que o caminho pretendido foi percorrido, e a cada esforço em compreender e analisar os dados coletados, encontra-se a possibilidade de refletir os benefícios da atuação da música no desenvolvimento de crianças com o Transtorno do Espectro Autista, abrindo espaço para um entendimento mais amplo de processos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

- autonomia, realizando atividades musicais em grupo;
- estabelecimento de canais de comunicação entre o aluno e o professor.

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

Uma segunda questão, estreitamente ligada à anterior, diz respeito à atuação admirável e influenciadora dos professores de música, promovendo os processos educativos pelos estímulos musicais. Todos buscavam e procuravam descobrir novas formas de sensibilizar seus alunos com as atividades musicais, conhecendo seus gostos e interesses para utilizar nas propostas musicais, aplicando o sensorial, compreendendo o dia-a-dia do aluno, suas vivências com a família e experiências, resgatando significados. Houve, de fato, um processo de interação entre os alunos autistas e os professores respectivos, baseados na sensibilidade musical, na intuição e no afeto, fatores que, sem dúvida, refletem na aquisição do saber. Revelou-se o quanto a convivência foi fator essencial na comunicação e o quanto a metodologia coletiva foi desencadeando, de forma positiva, os estímulos musicais. Assim comunga Cunha (2011, p. 52):

O quadro do autismo impõe que toda avaliação psicopedagógica seja uma ação e uma pesquisa sobre o indivíduo, com pertinência na sua história biológica, familiar e social; seu amor, seus desejos, suas necessidades, utilizando os instrumentos teóricos e práticos, onde a observação é uma bússola na condução de todo o processo.

Por outro lado, importante destacar que, de acordo com os resultados e as experiências vivenciadas, ficou claro que os professores sentem e manifestaram falta de um estudo mais consistente da realidade de crianças autistas para aprimorarem e desenvolverem propostas significativas de ensino da música nas aulas. Nesse contexto, espera-se que a presente pesquisa possa ser uma mola propulsora para uma reflexão mais profunda dos estudos sobre o autismo no intuito de apoiar e ampliar estratégias metodológicas musicais que possam continuamente abranger o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando.

Nota-se portanto, dificuldades encontradas pelos professores em querer acertar na convivência com seus alunos especiais. O esforço contínuo de tentar um processo educativo por meio da música que seja eficaz e produza algo positivo. Todavia, o universo daqueles com necessidades especiais precisa ser mais explorado, melhor analisado, conhecido pelo professor. É uma realidade que merece maiores estudos específicos para melhor compreensão

e atuação. Neste sentido, o estudo mais aprofundado do autismo, poderia minimizar as dificuldades encontradas pelos professores, sanando dúvidas, trazendo confiança nos métodos utilizados e melhores resultados.

Houve sim, por parte da pesquisadora, dificuldades no decorrer da pesquisa, como a permanência da pesquisadora em sala de aula com alguns alunos observados. A resistência do aluno autista com o contato com estranhos; dificuldade do professor comunicar com o aluno na presença da pesquisadora. Fato este, demonstra que não é um caminho fácil a inclusão. Não se trata de um caminho com uma bússola onde iremos acertar sempre. Deve-se considerar todas as dificuldades, esforços, e persistência envolvidos no processo educativo.

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

Acredita-se, pois, que as crianças com o Transtorno do Espectro Autista podem ser beneficiadas por meio das atividades musicais, desencadeando processos educativos. Conseqüentemente, denota-se, o valor inestimável que a música revela na promoção de melhor qualidade de vida. Fica evidente nesta pesquisa, que o fazer musical é capaz de propiciar contribuições ao ser humano, e principalmente, àqueles com necessidades especiais, percorrendo um aprendizado muito além do desenvolvimento musical.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 25 ago. 2019.

BRASIL. **Lei 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. Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em 25 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF, 06 jun. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 15 de agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MACHADO, André Campos. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais nos Conservatórios Mineiros. Ouvirouver. Uberlândia; v.12; n.2. p. 310-323; 2016.

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

MITLLER, Peter. **Educação inclusiva** [recurso eletrônico] / Peter Mittler; tradução Windyz Brazão Ferreira. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2007. Acesso em 15 de julho de 2019.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994/1998.

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



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.

[Mensagem de veto](#)

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.

[Regulamento](#)

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990](#) (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

- a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
- b) o atendimento multiprofissional;
- c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
- d) os medicamentos;
- e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Parágrafo único. Nos casos de necessidade de internação médica em unidades especializadas, observar-se-á o que dispõe o [art. 4º da Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001](#).

Art. 5º A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o [art. 14 da Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998](#).

Art. 6º (VETADO).

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

§ 2º (VETADO).

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF
José Henrique Paim Fernandes
Miriam Belchior

CID 10

F84 Transtornos globais do desenvolvimento

CID 10

Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.

Usar código adicional, se necessário, para identificar uma afecção médica associada e o retardo mental.

F84.0 Autismo infantil

Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade).

Autismo { Infantil

Psicose {

Síndrome de Kanner

Transtorno autístico

Exclui:

psicopatia autista ([F84.5](#))

F84.1 Autismo atípico

Transtorno global do desenvolvimento, ocorrendo após a idade de três anos ou que não responde a todos os três grupos de critérios diagnósticos do autismo infantil. Esta categoria deve ser utilizada para classificar um desenvolvimento anormal ou alterado, aparecendo após a idade de três anos, e não apresentando manifestações patológicas suficientes em um ou dois dos três domínios psicopatológicos (interações sociais recíprocas, comunicação, comportamentos limitados, estereotipados ou repetitivos) implicados no autismo infantil; existem sempre anomalias características em um ou em vários destes domínios. O autismo atípico ocorre habitualmente em crianças que apresentam um retardo mental profundo ou um transtorno específico grave do desenvolvimento de linguagem do tipo receptivo.

Psicose infantil atípica

Retardo mental com características autísticas

Usar código adicional ([F70-F79](#)), se necessário, para identificar o retardo mental.

F84.2 Síndrome de Rett

Transtorno descrito até o momento unicamente em meninas, caracterizado por um desenvolvimento inicial aparentemente normal, seguido de uma perda parcial ou completa de linguagem, da marcha e do uso das mãos, associado a um retardo do desenvolvimento craniano e ocorrendo habitualmente entre 7 e 24 meses. A perda dos movimentos propositais das mãos, a torsão estereotipada das mãos e a hiperventilação são características deste transtorno. O desenvolvimento social e o desenvolvimento lúdico estão detidos enquanto o interesse social continua em geral conservado. A partir da idade de quatro anos manifesta-se uma ataxia do tronco e uma apraxia, seguidas frequentemente por movimentos coreoatetósicos. O transtorno leva quase sempre a um retardo mental grave.

F84.3 Outro transtorno desintegrativo da infância

Transtorno global do desenvolvimento caracterizado pela presença de um período de desenvolvimento completamente normal antes da ocorrência do transtorno, sendo que este período é seguido de uma perda manifesta das habilidades anteriormente adquiridas em vários domínios do desenvolvimento no período de alguns meses. Estas manifestações se acompanham tipicamente de uma perda global do interesse com relação ao ambiente, condutas motoras estereotipadas, repetitivas e maneirismos e de uma alteração do tipo autístico da interação social e da comunicação. Em alguns casos, a ocorrência do transtorno pode ser relacionada com uma encefalopatia; o diagnóstico, contudo, deve tomar por base as evidências de anomalias do comportamento.

Demência infantil

Psicose:

- desintegrativa
- simbiótica

Síndrome de Heller

Usar código adicional, se necessário, para identificar a afecção neurológica associada.

Exclui:

síndrome de Rett ([F84.2](#))

F84.4 Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados

Transtorno mal definido cuja validade nosológica permanece incerta. Esta categoria se relaciona a crianças com retardo mental grave (QI abaixo de 34) associado à hiperatividade importante, grande perturbação da atenção e comportamentos estereotipados. Os medicamentos estimulantes são habitualmente ineficazes (diferentemente daquelas com QI dentro dos limites normais) e podem provocar uma reação disfórica grave (acompanhada por vezes de um retardo psicomotor). Na adolescência, a hiperatividade dá lugar em geral a uma hipoatividade (o que não é habitualmente o caso de crianças hipercinéticas de inteligência normal). Esta síndrome se acompanha, além disto, com frequência, de diversos retardos do desenvolvimento, específicos ou globais. Não se sabe em que medida a síndrome comportamental é a consequência do retardo mental ou de uma lesão cerebral orgânica.

F84.5 Síndrome de Asperger

Transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ele se diferencia do autismo essencialmente pelo f

ato de que não se acompanha de um retardo ou de uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são em geral muito desajeitados. As anomalias persistem frequentemente na adolescência e idade adulta. O transtorno se acompanha por vezes de episódios psicóticos no início da idade adulta.

Psicopatia autística

Transtorno esquizóide da infância

F84.8 Outros transtornos globais do desenvolvimento

F84.9 Transtornos globais não especificados do desenvolvimento

DSM-V

Transtorno do Espectro Autista

Transtorno do Espectro Autista

Critérios Diagnósticos

299.00 (F84.0)

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

Especificar a gravidade atual:

A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos (ver Tabela 2).

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

Especificar a gravidade atual:

A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento (ver Tabela 2).

- C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
- D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.
- E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbi-

dade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

Nota: Indivíduos com um diagnóstico do DSM-IV bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Indivíduos com déficits acentuados na comunicação social, cujos sintomas, porém, não atendam, de outra forma, critérios de transtorno do espectro autista, devem ser avaliados em relação a transtorno da comunicação social (pragmática).

Especificar se:

Com ou sem comprometimento intelectual concomitante

Com ou sem comprometimento da linguagem concomitante

Associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental

(Nota para codificação: Usar código adicional para identificar a condição médica ou genética associada.)

Associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental

(Nota para codificação: Usar código[s] adicional[is] para identificar o[s] transtorno[s] do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental associado[s].)

Com catatonia (consultar os critérios para definição de catatonia associados a outro transtorno mental, p. 119-120) **(Nota para codificação:** usar o código adicional 293.89 [F06.1] de catatonia associada a transtorno do espectro autista para indicar a presença de catatonia comórbida.)

Procedimentos para Registro

No caso de transtorno do espectro autista associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental ou a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental, registrar o transtorno do espectro autista associado a (nome da condição, do transtorno ou do fator) (p. ex., transtorno do espectro autista associado à síndrome de Rett). A gravidade deve ser registrada como nível de apoio necessário a cada um dos dois domínios psicopatológicos da Tabela 2 (p. ex., “exigindo apoio muito substancial para déficits na comunicação social e exigindo apoio substancial para comportamentos restritos e repetitivos”). A especificação de “com comprometimento intelectual concomitante” ou “sem comprometimento intelectual concomitante” deve ser registrada em seguida. A especificação de comprometimento da linguagem deve ser registrada em seguida. Havendo comprometimento da linguagem concomitante, o nível atual do funcionamento verbal deve ser registrado (p. ex., “com comprometimento da linguagem concomitante – sem fala inteligível” ou “com comprometimento da linguagem concomitante – fala telegráfica”). Na presença de catatonia, registrar em separado “catatonia associada a transtorno do espectro autista”.

Especificadores

Os especificadores de gravidade (Tabela 2) podem ser usados para descrever, de maneira sucinta, a sintomatologia atual (que pode situar-se aquém do nível 1), com o reconhecimento de que a gravidade pode variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo. A gravidade de dificuldades de comunicação social e de comportamentos restritos e repetitivos deve ser classificada em separado. As categorias descritivas de gravidade não devem ser usadas para determinar a escolha e a provisão de serviços; isso somente pode ser definido de forma individual e mediante a discussão de prioridades e metas pessoais.

Em relação ao especificador “com ou sem comprometimento intelectual concomitante”, há necessidade de compreender o perfil intelectual (frequentemente irregular) de uma criança ou um adulto com transtorno do espectro autista para interpretar as características diagnósticas. São necessárias estimativas separadas das habilidades verbal e não verbal (p. ex., uso de testes não verbais sem cronometragem para avaliar potenciais pontos fortes em indivíduos com linguagem limitada).

Para usar o especificador “com ou sem comprometimento da linguagem concomitante”, o nível atual de funcionamento verbal deve ser avaliado e descrito. Exemplos das descrições específicas de “com comprometimento da linguagem concomitante” podem incluir ausência de fala inteligível (não verbal), apenas palavras isoladas ou fala telegráfica. O nível linguístico em pessoas

TABELA 2 Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

“sem comprometimento da linguagem concomitante” pode ser descrito adicionalmente por fala em frases completas ou apresenta fala fluente. Uma vez que a linguagem receptiva pode se mostrar mais atrasada do que o desenvolvimento da linguagem expressiva, no transtorno do espectro autista as habilidades de linguagem receptiva e expressiva devem ser consideradas em separado.

O especificador “associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental” deve ser usado quando a pessoa tem alguma doença genética conhecida (p. ex., síndrome de Rett, síndrome do X-frágil, síndrome de Down), condição médica (p. ex., epilepsia) ou história de exposição ambiental (p. ex., ácido valproico, síndrome do álcool fetal, muito baixo peso ao nascer).

Outras condições do neurodesenvolvimento, mentais ou comportamentais também devem ser observadas (p. ex., transtorno de déficit de atenção/hiperatividade; transtorno do desenvolvimento da coordenação; transtornos do comportamento disruptivo, do controle de impulsos ou da conduta; transtornos de ansiedade, depressivo ou bipolar; transtorno de tique ou de Tourette; autolesão; alimentares, da eliminação ou do sono).

Características Diagnósticas

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro*. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.

Os prejuízos na comunicação e na interação social especificados no Critério A são pervasivos e sustentados. Os diagnósticos são mais válidos e confiáveis quando baseados em múltiplas fontes de informação, incluindo observações do clínico, história do cuidador e, quando possível, autorrelato. Déficits verbais e não verbais na comunicação social têm manifestações variadas, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como de outros fatores, como história de tratamento e apoio atual. Muitos indivíduos têm déficits de linguagem, as quais variam de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada. Mesmo quando habilidades linguísticas formais (p. ex., vocabulário, gramática) estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado no transtorno do espectro autista.

Déficits na reciprocidade socioemocional (i.e., capacidade de envolvimento com outros e compartilhamento de ideias e sentimentos) estão claramente evidentes em crianças pequenas com o transtorno, que podem apresentar pequena ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais e de compartilhar emoções, além de imitação reduzida ou ausente do comportamento de outros. Havendo linguagem, costuma ser unilateral, sem reciprocidade social, usada mais para solicitar ou rotular do que para comentar, compartilhar sentimentos ou conversar. Nos adultos sem deficiência intelectual ou atrasos de linguagem, os déficits na reciprocidade socioemocional podem aparecer mais em dificuldades de processamento e resposta a pistas sociais complexas (p. ex., quando e como entrar em uma conversa, o que não dizer). Adultos que desenvolveram estratégias compensatórias para alguns desafios sociais ainda enfrentam dificuldades em situações novas ou sem apoio, sofrendo com o esforço e a ansiedade para, de forma consciente, calcular o que é socialmente intuitivo para a maioria dos indivíduos.

Déficits em comportamentos de comunicação não verbal usados para interações sociais são expressos por uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual (relativo a normas culturais), gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala. Um aspecto precoce do

54 Transtornos do Neurodesenvolvimento

transtorno do espectro autista é a atenção compartilhada prejudicada, conforme manifestado por falta do gesto de apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse com outros ou dificuldade para seguir o gesto de apontar ou o olhar indicador de outras pessoas. Os indivíduos podem aprender alguns poucos gestos funcionais, mas seu repertório é menor do que o de outros e costumam fracassar no uso de gestos expressivos com espontaneidade na comunicação. Entre adultos com linguagem fluente, a dificuldade para coordenar a comunicação não verbal com a fala pode passar a impressão de “linguagem corporal” estranha, rígida ou exagerada durante as interações. O prejuízo pode ser relativamente sutil em áreas individuais (p. ex., alguém pode ter contato visual relativamente bom ao falar), mas perceptível na integração insatisfatória entre contato visual, gestos, postura corporal, prosódia e expressão facial para a comunicação social.

Déficits para desenvolver, manter e compreender as relações devem ser julgados em relação aos padrões relativos a idade, gênero e cultura. Pode haver interesse social ausente, reduzido ou atípico, manifestado por rejeição de outros, passividade ou abordagens inadequadas que pareçam agressivas ou disruptivas. Essas dificuldades são particularmente evidentes em crianças pequenas, em quem costuma existir uma falta de jogo social e imaginação compartilhados (p. ex., brincar de fingir de forma flexível e adequada à idade) e, posteriormente, insistência em brincar seguindo regras muito fixas. Indivíduos mais velhos podem relutar para entender qual o comportamento considerado apropriado em uma situação e não em outra (p. ex., comportamento casual durante uma entrevista de emprego) ou as diversas formas de uso da linguagem para a comunicação (p. ex., ironia, mentirinhas). Pode existir aparente preferência por atividades solitárias ou por interações com pessoas muito mais jovens ou mais velhas. Com frequência, há desejo de estabelecer amizades sem uma ideia completa ou realista do que isso significa (p. ex., amizades unilaterais ou baseadas unicamente em interesses especiais compartilhados). Também é importante considerar o relacionamento com irmãos, colegas de trabalho e cuidadores (em termos de reciprocidade).

O transtorno do espectro autista também é definido por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (conforme especificado no Critério B) que mostram uma gama de manifestações de acordo com a idade e a capacidade, intervenções e apoios atuais. Comportamentos estereotipados ou repetitivos incluem estereotípias motoras simples (p. ex., abanar as mãos, estalar os dedos), uso repetitivo de objetos (p. ex., girar moedas, enfileirar objetos) e fala repetitiva (p. ex., ecolalia, repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas, uso de “tu” ao referir-se a si mesmo, uso estereotipado de palavras, frases ou padrões de prosódia). Adesão excessiva a rotinas e padrões restritos de comportamento podem ser manifestados por resistência a mudanças (p. ex., sofrimento relativo a mudanças aparentemente pequenas, como embalagem de um alimento favorito; insistência em aderir a regras; rigidez de pensamento) ou por padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., perguntas repetitivas, percorrer um perímetro). Interesses altamente limitados e fixos, no transtorno do espectro autista, tendem a ser anormais em intensidade ou foco (p. ex., criança pequena muito apegada a uma panela; criança preocupada com aspiradores de pó; adulto que gasta horas escrevendo tabelas com horário). Alguns encantamentos e rotinas podem estar relacionados a uma aparente hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, manifestada por meio de respostas extremadas a sons e texturas específicos, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, encantamento por luzes ou objetos giratórios e, algumas vezes, aparente indiferença a dor, calor ou frio. Reações extremas ou rituais envolvendo gosto, cheiro, textura ou aparência da comida ou excesso de restrições alimentares são comuns, podendo constituir a forma de apresentação do transtorno do espectro autista.

Muitos adultos com transtorno do espectro autista sem deficiência intelectual ou linguística aprendem a suprimir comportamentos repetitivos em público. Interesses especiais podem constituir fonte de prazer e motivação, propiciando vias de educação e emprego mais tarde na vida. Os critérios diagnósticos podem ser satisfeitos quando padrões limitados e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades estiverem claramente presentes na infância ou em algum momento do passado mesmo que os sintomas não estejam mais presentes.

O Critério D exige que as características devam ocasionar prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. O Critério E especifica que os déficits de comunicação social, ainda que algumas vezes acompanhados por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), não estão

alinhados com o nível de desenvolvimento individual e que os prejuízos excedem as dificuldades esperadas com base no nível do desenvolvimento.

Instrumentos padronizados de diagnóstico do comportamento, com boas propriedades psicométricas, incluindo entrevistas com cuidadores, questionários e medidas de observação clínica, estão disponíveis e podem aumentar a confiabilidade do diagnóstico ao longo do tempo e entre clínicos.

Características Associadas que Apoiam o Diagnóstico

Muitos indivíduos com transtorno do espectro autista também apresentam comprometimento intelectual e/ou da linguagem (p. ex., atraso na fala, compreensão da linguagem aquém da produção). Mesmo aqueles com inteligência média ou alta apresentam um perfil irregular de capacidades. A discrepância entre habilidades funcionais adaptativas e intelectuais costuma ser grande. Déficits motores estão frequentemente presentes, incluindo marcha atípica, falta de coordenação e outros sinais motores anormais (p. ex., caminhar na ponta dos pés). Pode ocorrer autolesão (p. ex., bater a cabeça, morder o punho), e comportamentos disruptivos/desafiadores são mais comuns em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista do que em outros transtornos, incluindo deficiência intelectual. Adolescentes e adultos com transtorno do espectro autista são propensos a ansiedade e depressão. Alguns indivíduos desenvolvem comportamento motor semelhante à catatonia (lentificação e “congelamento” em meio a ação), embora isso tipicamente não costume alcançar a magnitude de um episódio catatônico. É possível, porém, que indivíduos com transtorno do espectro autista apresentem deterioração acentuada em sintomas motores e um episódio catatônico completo com sintomas como mutismo, posturas atípicas, trejeitos faciais e flexibilidade cêrea. O período de risco de catatonia comórbida parece ser maior nos anos de adolescência.

Prevalência

Em anos recentes, as frequências relatadas de transtorno do espectro autista, nos Estados Unidos e em outros países, alcançaram 1% da população, com estimativas similares em amostras de crianças e adultos. Ainda não está claro se taxas mais altas refletem expansão dos critérios diagnósticos do DSM-IV de modo a incluir casos sublimiares, maior conscientização, diferenças na metodologia dos estudos ou aumento real na frequência do transtorno.

Desenvolvimento e Curso

A idade e o padrão de início também devem ser observados para o transtorno do espectro autista. Os sintomas costumam ser reconhecidos durante o segundo ano de vida (12 a 24 meses), embora possam ser vistos antes dos 12 meses de idade, se os atrasos do desenvolvimento forem graves, ou percebidos após os 24 meses, se os sintomas forem mais sutis. A descrição do padrão de início pode incluir informações sobre atrasos precoces do desenvolvimento ou quaisquer perdas de habilidades sociais ou linguísticas. Nos casos em que houve perda de habilidades, pais ou cuidadores podem relatar história de deterioração gradual ou relativamente rápida em comportamentos sociais ou nas habilidades linguísticas. Em geral, isso ocorre entre 12 e 24 meses de idade, sendo distinguível dos raros casos de regressão do desenvolvimento que ocorrem após pelo menos 2 anos de desenvolvimento normal (anteriormente descrito como transtorno desintegrativo da infância).

As características comportamentais do transtorno do espectro autista tornam-se inicialmente evidentes na primeira infância, com alguns casos apresentando falta de interesse em interações sociais no primeiro ano de vida. Algumas crianças com transtorno do espectro autista apresentam platôs ou regressão no desenvolvimento, com uma deterioração gradual ou relativamente rápida em comportamentos sociais ou uso da linguagem, frequentemente durante os dois primeiros anos de vida. Tais perdas são raras em outros transtornos, podendo ser um sinal de alerta útil para o transtorno do espectro autista. Muito mais incomuns e merecedoras de investigação médica ampla são perdas de habilidades além da comunicação social (p. ex., perda do autocuidado, do controle de esfínteres, de habilidades motoras) ou as que ocorrem após o segundo aniversário (ver também síndrome de Rett, na seção “Diagnóstico Diferencial” para esse transtorno).

56 Transtornos do Neurodesenvolvimento

Os primeiros sintomas do transtorno do espectro autista frequentemente envolvem atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas) padrões estranhos de brincadeiras (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles), e padrões incomuns de comunicação (p. ex., conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome). Um diagnóstico de surdez é geralmente considerado, mas costuma ser descartado. Durante o segundo ano, comportamentos estranhos e repetitivos e ausência de brincadeiras típicas tornam-se mais evidentes. Uma vez que muitas crianças pequenas com desenvolvimento normal têm fortes preferências e gostam de repetição (p. ex., ingerir os mesmos alimentos, assistir muitas vezes ao mesmo filme), em pré-escolares pode ser difícil distinguir padrões restritos e repetitivos de comportamentos diagnósticos do transtorno do espectro autista. A distinção clínica baseia-se no tipo, na frequência e na intensidade do comportamento (p. ex., uma criança que diariamente alinha os objetos durante horas e sofre bastante quando algum deles é movimentado).

O transtorno do espectro autista não é um transtorno degenerativo, sendo comum que aprendizagem e compensação continuem ao longo da vida. Os sintomas são frequentemente mais acentuados na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar, com ganhos no desenvolvimento sendo frequentes no fim da infância pelo menos em certas áreas (p. ex., aumento no interesse por interações sociais). Uma pequena proporção de indivíduos apresenta deterioração comportamental na adolescência, enquanto a maioria dos outros melhora. Apenas uma minoria de indivíduos com transtorno do espectro autista vive e trabalha de forma independente na fase adulta; aqueles que o fazem tendem a ter linguagem e capacidades intelectuais superiores, conseguindo encontrar um nicho que combine com seus interesses e habilidades especiais. Em geral, indivíduos com níveis de prejuízo menores podem ser mais capazes de funcionar com independência. Mesmo esses indivíduos, no entanto, podem continuar socialmente ingênuos e vulneráveis, com dificuldades para organizar as demandas práticas sem ajuda, mais propensos a ansiedade e depressão. Muitos adultos informam usar estratégias compensatórias e mecanismos de enfrentamento para mascarar suas dificuldades em público, mas sofrem com o estresse e os esforços para manter uma fachada socialmente aceitável. Quase nada se sabe sobre a fase da velhice no transtorno do espectro autista.

Alguns indivíduos aparecem pela primeira vez para o diagnóstico na idade adulta, talvez levados pelo diagnóstico de autismo em alguma criança da família ou pelo rompimento de relações profissionais ou familiares. Pode ser difícil, nesses casos, obter uma história detalhada do desenvolvimento, sendo importante levar em conta as dificuldades autorrelatadas. Quando a observação clínica sugerir que os critérios são preenchidos no presente, pode ser diagnosticado o transtorno do espectro autista, desde que não haja evidências de boas habilidades sociais e de comunicação na infância. Por exemplo, o relato (de pais ou outro familiar) de que a pessoa teve amizades recíprocas normais e permanentes e boas habilidades não verbais durante a infância descartaria um diagnóstico de transtorno do espectro autista; a ausência de informações sobre o desenvolvimento, por si só, porém, não deve cumprir esse papel.

Manifestações de prejuízos sociais e de comunicação e comportamentos restritos/repetitivos que definam o transtorno do espectro autista são claras no período do desenvolvimento. Mais tarde, intervenção e compensação, além dos apoios atuais, podem mascarar essas dificuldades pelo menos em alguns contextos. Os sintomas, entretanto, permanecem suficientes para causar prejuízo atual no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.

Fatores de Risco e Prognóstico

Os melhores fatores prognósticos estabelecidos para as evoluções individuais no transtorno do espectro autista são presença ou ausência de deficiência intelectual e comprometimento da linguagem associados (p. ex., linguagem funcional por volta dos 5 anos de idade é um sinal de bom prognóstico), bem como outros problemas de saúde mental. Epilepsia, como um diagnóstico de comorbidade, está associada a maior deficiência intelectual e menor capacidade verbal.

Ambientais. Uma gama de fatores de risco inespecíficos, como idade parental avançada, baixo peso ao nascer ou exposição fetal a ácido valproico, pode contribuir para o risco de transtorno do espectro autista.

Genéticos e fisiológicos. Estimativas de herdabilidade para o transtorno do espectro autista variam de 37% até mais de 90%, com base em taxas de concordância entre gêmeos. Atualmente, até 15% dos casos de transtorno do espectro autista parecem estar associados a uma mutação genética conhecida, com diferentes variações no número de cópias *de novo* ou mutações *de novo* em genes específicos associados ao transtorno em diferentes famílias. No entanto, mesmo quando um transtorno do espectro autista está associado a uma mutação genética conhecida, não parece haver penetrância completa. O risco para o restante dos casos parece ser poligênico, possivelmente com centenas de *loci* genéticos fazendo contribuições relativamente pequenas.

Questões Diagnósticas Relativas à Cultura

Haverá diferenças culturais nas normas de interação social, comunicação não verbal e relacionamentos; indivíduos com transtorno do espectro autista, entretanto, apresentam prejuízos marcados em relação aos padrões de seu contexto cultural. Fatores culturais e socioeconômicos podem influenciar a idade de identificação ou de diagnóstico; por exemplo, nos Estados Unidos, pode ocorrer diagnóstico tardio ou subdiagnóstico de transtorno do espectro autista entre crianças afro-americanas.

Questões Diagnósticas Relativas ao Gênero

O transtorno do espectro autista é diagnosticado quatro vezes mais frequentemente no sexo masculino do que no feminino. Em amostras clínicas, pessoas do sexo feminino têm mais propensão a apresentar deficiência intelectual concomitante, sugerindo que meninas sem comprometimento intelectual concomitante ou atrasos da linguagem podem não ter o transtorno identificado, talvez devido à manifestação mais sutil das dificuldades sociais e de comunicação.

Consequências Funcionais do Transtorno do Espectro Autista

Em crianças pequenas com transtorno do espectro autista, a ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas. Em casa, a insistência em rotinas e a aversão à mudança, bem como sensibilidades sensoriais, podem interferir na alimentação e no sono e tornar os cuidados de rotina extremamente difíceis (p. ex., cortes de cabelo, cuidados dentários). As capacidades adaptativas costumam estar abaixo do QI medido. Dificuldades extremas para planejar, organizar e enfrentar a mudança causam impacto negativo no sucesso acadêmico, mesmo para alunos com inteligência acima da média. Na vida adulta, esses indivíduos podem ter dificuldades de estabelecer sua independência devido à rigidez e à dificuldade contínuas com o novo.

Muitos indivíduos com transtorno do espectro autista, mesmo sem deficiência intelectual, têm funcionamento psicossocial insatisfatório na idade adulta, conforme avaliado por indicadores como vida independente e emprego remunerado. As consequências funcionais no envelhecimento são desconhecidas; isolamento social e problemas de comunicação (p. ex., redução da busca por ajuda) provavelmente têm consequências para a saúde na velhice.

Diagnóstico Diferencial

Síndrome de Rett. Uma ruptura da interação social pode ser observada durante a fase regressiva da síndrome de Rett (em geral, entre 1 e 4 anos de idade); assim, uma proporção substancial das meninas afetadas pode ter uma apresentação que preenche critérios diagnósticos para transtorno do espectro autista. Depois desse período, no entanto, a maioria dos indivíduos com síndrome de Rett melhora as habilidades de comunicação social, e as características autistas não são mais grande foco de preocupação. Consequentemente, o transtorno do espectro autista somente deve ser considerado quando preenchidos todos os critérios diagnósticos.

Mutismo seletivo. No mutismo seletivo, o desenvolvimento precoce não costuma ser acometido. A criança afetada normalmente exibe habilidades comunicacionais apropriadas em alguns contextos e locais. Mesmo nos contextos em que a criança é muda, a reciprocidade social não se mostra prejudicada, nem estão presentes padrões de comportamento restritivos ou repetitivos.

58 Transtornos do Neurodesenvolvimento

Transtornos da linguagem e transtorno da comunicação social (pragmática). Em algumas formas de transtorno da linguagem, pode haver problemas de comunicação e algumas dificuldades sociais secundárias. O transtorno específico da linguagem, porém, não costuma estar associado a comunicação não verbal anormal nem à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Quando um indivíduo apresenta prejuízo na comunicação social e nas interações sociais, mas não exibe comportamentos ou interesses restritos ou repetitivos, podem ser preenchidos critérios para transtorno da comunicação social (pragmática) em vez de transtorno do espectro autista. O diagnóstico de transtorno do espectro autista se sobrepõe ao de transtorno da comunicação social (pragmática) sempre que preenchidos os critérios para transtorno do espectro autista, devendo-se indagar cuidadosamente sobre comportamento restrito/repetitivo anterior ou atual.

Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) sem transtorno do espectro autista. Pode ser difícil diferenciar deficiência intelectual sem transtorno do espectro autista de transtorno do espectro autista em crianças muito jovens. Indivíduos com deficiência intelectual que não desenvolveram habilidades linguísticas ou simbólicas também representam um desafio para o diagnóstico diferencial, uma vez que comportamentos repetitivos frequentemente também ocorrem em tais indivíduos. Um diagnóstico de transtorno do espectro autista em uma pessoa com deficiência intelectual é adequado quando a comunicação e a interação sociais estão significativamente prejudicadas em relação ao nível de desenvolvimento de suas habilidades não verbais (p. ex., habilidades motoras finas, solução de problemas não verbais). Diferentemente, a deficiência intelectual é o diagnóstico apropriado quando não há discrepância aparente entre o nível das habilidades de comunicação social e outras habilidades intelectuais.

Transtorno do movimento estereotipado. Estereotipias motoras estão entre as características diagnósticas do transtorno do espectro autista, de modo que um diagnóstico adicional de transtorno do movimento estereotipado não é feito quando tais comportamentos repetitivos são mais bem explicados pela presença do transtorno do espectro autista. Quando as estereotipias causam autolesão e se tornam um foco do tratamento, os dois diagnósticos podem ser apropriados.

Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Anormalidades de atenção (foco exagerado ou distração fácil) são comuns em pessoas com transtorno do espectro autista, assim como o é a hiperatividade. Um diagnóstico de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade deve ser considerado quando dificuldades atencionais ou hiperatividade excedem o tipicamente encontrado em indivíduos de idade mental comparável.

Esquizofrenia. Esquizofrenia com início na infância costuma desenvolver-se após um período de desenvolvimento normal ou quase normal. Há descrição de um estado prodrômico no qual ocorrem prejuízo social, interesses e crenças atípicos que podem ser confundidos com os déficits sociais encontrados no transtorno do espectro autista. Alucinações e delírios, características definidoras da esquizofrenia, não são elementos do transtorno do espectro autista. Os clínicos, entretanto, devem levar em conta que indivíduos com transtorno do espectro autista podem ser concretos na interpretação de perguntas sobre aspectos-chave da esquizofrenia (p. ex., “Você ouve vozes quando não há ninguém por perto?” “Sim [no rádio]”).

Comorbidade

O transtorno do espectro autista é frequentemente associado com comprometimento intelectual e transtorno estrutural da linguagem (i.e., incapacidade de compreender e construir frases gramaticalmente corretas), que devem ser registrados conforme os especificadores relevantes quando aplicáveis. Muitos indivíduos com transtorno do espectro autista apresentam sintomas psiquiátricos que não fazem parte dos critérios diagnósticos para o transtorno (cerca de 70% das pessoas com transtorno do espectro autista podem ter um transtorno mental comórbido, e 40% podem ter dois ou mais transtornos mentais comórbidos). Quando critérios tanto para TDAH quanto para transtorno do espectro autista são preenchidos, ambos os diagnósticos devem ser dados. O mesmo princípio aplica-se a diagnósticos concomitantes de transtorno do espectro autista e transtorno do desenvolvimento da coordenação, transtornos de ansiedade, transtornos depres-

sivos e outros diagnósticos de comorbidade. Entre indivíduos que não falam ou têm déficits de linguagem, sinais observáveis, como mudanças no sono ou na alimentação e aumento no comportamento desafiante, devem desencadear uma avaliação para ansiedade ou depressão. Dificuldades específicas de aprendizagem (leitura, escrita e aritmética) são comuns, assim como o transtorno do desenvolvimento da coordenação. As condições médicas normalmente associadas ao transtorno do espectro autista devem ser registradas no especificador “condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental”. Tais condições médicas incluem epilepsia, distúrbios do sono e constipação. Transtorno alimentar restritivo/evitativo é uma característica que se apresenta com bastante frequência no transtorno do espectro autista, e preferências alimentares extremas e reduzidas podem persistir.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSOR**DADOS DA ENTREVISTA:**

DATA:

LOCAL:

INÍCIO:

TÉRMINO:

DADOS PESSOAIS

NOME:

IDADE:

ENDEREÇO:

TELEFONE:

E-MAIL:

ATUAÇÃO GERAL

2.1) LOCAL DE TRABALHO:

2.2) SITUAÇÃO FUNCIONAL:

2.3) TEMPO DE SERVIÇO NESTE LOCAL:

2.4) TEMPO DE TRABALHO COMO PROFESSOR DE MÚSICA:

2.5) TEMPO DE TRABALHO COMO PROFESSOR DE MÚSICA COM ALUNO
AUTISTA:**FORMAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DOCENTE**

3.1) Por que resolveu estudar música?

3.2) Que curso (os) você
fez?

3.3) Quando ingressou na Escola Municipal Cidade da Música?

3.4) Por que escolheu a escola?

3.5) Como você vê sua formação musical?

3.6) Como você vê sua atuação como professor de música de aluno com autismo?

3.7) Dos conhecimentos que adquiriu durante sua formação musical, qual ou quais você transfere para sua atuação como professor de aluno com autismo?

VIDA PROFISSIONAL

4.1) Quais atividades que se identifica mais?

4.2) Alguns dizem que não existem conhecimentos específicos necessários para atuarem profissionalmente, qual sua opinião sobre isso?

4.3) Qual a área da educação musical que mais gosta.

SITUAÇÕES EM SALA DE AULA

5.1) Como você pensa a sua aula com aluno com autismo: o que você considera importante?

5.2) Você utiliza alguma metodologia (estratégia, para atingir seus objetivos com os alunos autistas)?

5.3) Como é que você utiliza essa metodologia (estratégia)?

5.4) Essa sua forma de pensar de onde vem?

5.5) Você sente falta de algum conhecimento para ensinar música aos alunos especiais? Qual e por quê.

5.6) Encontra dificuldade ao ministrar o ensino da música para alunos com autismo? Qual(ais)?

5.7) Quais atividades pedagógicas musicais utiliza com seus discentes autistas?

5.8) Consegue identificar quais são as frequentes manifestações de alunos com o Transtorno do Espectro Autista(TEA)?

5.9) Você já passou por alguma situação de ensino da música com autistas que não conseguiu resolver. Como foi isso, como você reagiu?

5.10) Esses momentos difíceis são comuns durante sua prática?

5.11) Como buscou resolver o problema.?

5.12) Que conhecimentos lhe ajudaram nesse momento?

5.13) Na sua experiência musical com discente autista, consegue identificar alguma contribuição do ensino da música para o desenvolvimento da criança com TEA? Qual(ais)?

ATUAÇÃO / CONTEXTO

6.1) Conte como foi sua entrada como professor nesse contexto.

6.2) Como tem sido para você essa experiência de atuação como professor de música com aluno especial.?

6.3) Como é sua relação com seus alunos com autismo?

6.4) Que materiais utiliza para suas aulas?

6.5) A escola tem proposta pedagógica para a aula de música com alunos autistas?

6.6) O que você acha dessa proposta?

6.7) Você adota essa proposta nas aulas?

6.8) Você adota outros programas? Por quê?

6.9) Os métodos de aprendizagem adotados por uma escola de música devem ser comuns a todas as crianças com TEA?

6.10) Quais são seus objetivos quando se depara com um aluno especial com autismo?

6.11) Você acha que falta alguma coisa para poder atingi-los?

6.12) Você acha que a sua experiência musical, por meio de suas atividades musicais, seja capaz de proporcionar benefícios aos indivíduos com TEA?

AVALIAÇÃO

7.1) Como uma aula de música pode contribuir para o desenvolvimento de crianças com TEA? Há limitações? Qual sua opinião sobre isso?

7.2) Qual (ais) atividades musicais e conduta(s) entende ser interessante(s) para alunos com autismo?

7.3) Você pode descrever o desenvolvimento dos seus alunos autistas que estiveram sob sua orientação? Quais aspectos são mais identificáveis (social, afetivo, sensoriais, motoras, etc)?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - MÃES

DADOS DA ENTREVISTA:

DATA:

LOCAL:

INÍCIO:

TÉRMINO:

DADOS PESSOAIS

NOME:

IDADE:

ENDEREÇO:

TELEFONE:

E-MAIL:

ATUAÇÃO GERAL

2.1) LOCAL DE TRABALHO:

2.2) SITUAÇÃO FUNCIONAL:

COMPORTAMENTO

3.1) Qual(ais) o(s) motivo(s) influenciaram para fazer a matrícula do seu filho(a) com autismo na Escola Municipal Cidade da Música?

3.2) Quanto tempo tem que seu(a) filho(a) estuda nesta escola?

3.3) Você acha que a experiência musical, por meio de suas atividades musicais, é possível de proporcionar benefícios aos indivíduos com TEA? Em quais aspectos?

3.4) Com relação a seu filho(a), houve alguma mudança positiva em seu comportamento? Qual(ais)?

3.5) Qual(ais) as dificuldades e/ou limitações encontradas que observa com seu(a) filho(a) nas aulas de música?

3.6) Dentre as atividades musicais da escola, qual(ais) seu filho(a) participa?

3.7) Há alguma atividade musical que observou que seu filho(a) adapta melhor?

3.8) Como seu filho(a) reage quando diz que terá aula de música?

3.9) Qual o grau de dificuldade do seu filho(a) considerando o Transtorno do Espectro Autista? Quais suas limitações?

3.10) Seu filho(a) tem sentido incluído dentro da escola, na sala de aula e nos contatos com colegas e professores?

3.11) Na sua opinião, a escola atua com responsabilidade considerando a inclusão social dos alunos especiais?

3.12) Como é o relacionamento do seu filho(a) com os professores e colegas da escola? É perceptível esta conduta?

AVALIAÇÃO

4.1) Dentro do período que seu filho(a) está cursando as aulas de música, consegue identificar se houve algum desenvolvimento? Se positivo, quais aspectos são mais identificáveis(social, afetivo, sensoriais, motoras, etc)?

4.2) Qual (ais) atividade(s) musical(ais) e conduta(s) entende ser interessante(s) para melhor desenvolvimento do seu filho(a)?

4.3) O que mais motiva trazer seu filho(a) nas aulas de música nesta escola?

4.4) Você recomendaria o ensino da música desta escola para outros pais com filhos autistas? Por quê?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - SUPERVISORA

DADOS DA ENTREVISTA:

DATA:

LOCAL:

INÍCIO:

TÉRMINO:

DADOS PESSOAIS

NOME:

IDADE:

ENDEREÇO:

TELEFONE:

E-MAIL:

ATUAÇÃO GERAL

2.1) LOCAL DE TRABALHO:

2.2) SITUAÇÃO FUNCIONAL:

2.3) TEMPO DE SERVIÇO NESTE LOCAL:

2.4) TEMPO DE TRABALHO COMO SUPERVISORA:

VIDA PROFISSIONAL

3.1) Qual o número de alunos com autismo matriculados na escola? Qual a sua opinião sobre este dado?

3.2) A matrícula de alunos autista tem aumentado nos últimos anos?

3.3) Qual a razão, em sua opinião, da procura de matrícula pelos pais dos educandos especiais nesta escola de música?

3.4) Há um planejamento pedagógico da escola com relação às atividades musicais com os alunos autistas? Qual(ais)?

3.5) Tem conhecimento de como os professores tem atuado no desempenho de suas aulas com estes alunos?

3.6) Há um interesse da escola em divulgar seu trabalho desenvolvido com os alunos autistas?

3.7) Entende que a música pode contribuir de forma significativa no desenvolvimento de alunos com autismo? Como?

3.8) Os pais dos aluno especiais procuram a escola para questionar ou manifestar desempenho de seus filhos(as)?

3.9) Conhece as maiores dificuldades que estes alunos especiais encontram quando estão em sala de aula?

3.10) Qual a expectativa da escola com relação ao desenvolvimento e planejamento das aulas de música com estes alunos?

3.11) O que considera importante refletir sobre este assunto?

3.12) Acha interessante reunir com os professores para refletir os reflexos que o ensino da música traz na vida cotidiana destes alunos?

3.13) Qual o fator que mais motiva permanecer recebendo matrículas dos pais destes educandos?

Roteiro de Observação

Pesquisa: “A contribuição da música no desenvolvimento dos autistas: desafios e possibilidades”

Situações a serem observadas:

- Observar as aulas dos professores que tenham alunos com autismo e compreender como é realizado o ensino da música.
- Verificar e descrever como os alunos com Transtorno do Espectro Autista(TEA) reagem com as experiências musicais.
- Transcrever com detalhes toda e qualquer conduta dos alunos especiais durante toda a aula ministrada(comportamento).
- Observar se as atividades musicais são aplicadas de forma diferente para os alunos com autismo.
- Observar e descrever se as atividades são individuais ou coletivas.
- Observar e descrever qual as estratégias pedagógicas são utilizadas pelo professor em sala de aula.
- Observar e anotar todas as atitudes do professor(cuidados do professor diante do aluno com TEA, recursos utilizados, dificuldades encontradas, soluções encontradas)
- Perceber durante e logo após a aula como os demais alunos se comportam, se ficam em silêncio, os gestos, etc.
- Compreender como os alunos especiais com TEA lidam com os professores e colegas, desde a sua chegada na escola para entrar em sala, até sua saída.
- Observar e relatar condutas nos aspectos social, afetivo, atitudes motoras, sensoriais, etc demonstrados pelo aluno com TEA.

Obs.: Há possibilidade de surgir situações que mereçam observação e destaque durante a realização da pesquisa que não constam no presente roteiro.

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
CAMPUS UBERLÂNDIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Diretora

Você está sendo convidada a participar, por meio de entrevista semiestruturada da pesquisa de mestrado intitulada “A contribuição da música no desenvolvimento dos autistas: limites e possibilidades”, desenvolvida para o Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação: Formação docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba – Uniube.

O objetivo deste estudo é compreender como o ensino da música pode contribuir para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e produzir um produto de divulgação do trabalho realizado na Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia para os gestores e professores das escolas regulares bem como para os pais dos educandos com TEA, conscientizando-os.

Sua participação nessa pesquisa nos auxiliará na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos e poderão contribuir para os avanços da extensão universitária por meio da produção de novos conhecimentos. Os dados serão mantidos em sigilo.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo. Você pode deixar de participar a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pelo pesquisador responsável, em que consta a sua identificação e os seus contatos, caso tenha alguma necessidade de informação:

Nome: Adriana Alves Quintino Menezes; e-mail : adrianaquintino-npj@hotmail.com
telefone: 99151-9111.

Caso decida por participar da pesquisa, você deverá assinar uma via do TCLE e devolvê-la.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas duvidas:

EU _____, inscrito sob o nº de RG ou CPF: _____ concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura do participante

_____, ____/____/____

Local

Data

Pesquisadora – Adriana Alves Quintino Menezes

Uberlândia, ____ de _____ de 2019

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNIUBE

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801 – Bairro Universitário Uberaba/MG 38.055-500

Fone: 34 3319-881 e-mail: cep@uniube.br

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
CAMPUS UBERLÂNDIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais e/ou responsáveis,

Estou solicitando aos senhores a autorização para a realização da pesquisa intitulada “A contribuição da música no desenvolvimento dos autistas: limites e possibilidades”, desenvolvida para o Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação: Formação docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba – Uniube, por meio da observação não participante de alunos autistas. Desta forma, poderemos compreender como o ensino da música pode contribuir para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e produzir um produto de divulgação do trabalho realizado na Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia para os gestores e professores das escolas regulares bem como para pais de educandos com TEA, conscientizando-os.

Esclarecemos que as informações obtidas referentes ao Projeto serão utilizadas somente para fins científicos e poderão contribuir para os avanços da extensão universitária, na produção de novos conhecimentos. Esclarecemos ainda que os dados referentes aos participantes serão mantidos em sigilo, sem qualquer identificação.

Fica assegurado à criança a possibilidade de desistência em qualquer fase da pesquisa ou deixar o processo avaliativo em qualquer fase, sem prejuízo de seu atendimento no ambiente escolar, assim como a não identificação da mesma por seu nome.

Esclareço que, durante a pesquisa, não será utilizado nenhum procedimento que prejudique a saúde física ou mental da criança.

Certa de poder contar com sua autorização, coloco-me à disposição para dúvidas e esclarecimento através do telefone: (34) 9151-9111. Falar com Adriana Alves Quintino Menezes

Adriana Alves Quintino Menezes

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica –
UNIUBE/Uberlândia

Autorizo, ____/____/____

Nome da criança: _____

Nome do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNIUBE

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801 – Bairro Universitário Uberaba/MG 38.055-500

Fone: 34 3319-881 e-mail: cep@uniube.br

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
CAMPUS UBERLÂNDIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados professores(as),

Você está sendo convidado a participar, por meio de entrevistas semiestruturadas da pesquisa de mestrado intitulada “A contribuição da música no desenvolvimento dos autistas: limites e possibilidades”, desenvolvida para o Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação: Formação docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba – Uniube.

O objetivo deste estudo é compreender como o ensino da música pode contribuir para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e produzir um produto de divulgação do trabalho realizado na Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia para os gestores e professores das escolas regulares bem como para os pais dos educandos com TEA, conscientizando-os.

Sua participação nessa pesquisa nos auxiliará na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos e poderão contribuir para os avanços da extensão universitária por meio da produção de novos conhecimentos. Os dados serão mantidos em sigilo.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo. Você pode deixar de participar a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pelo pesquisador responsável, em que consta a sua identificação e os seus contatos, caso tenha alguma necessidade de informação:

**Nome : Adriana Alves Quintino Menezes ; e-mail : adrianaquintino-npj@hotmail.com
; telefone: 99151-9111**

Caso decida por participar da pesquisa, você deverá assinar uma via do TCLE e devolvê-la.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas duvidas:

EU _____, inscrito sob o nº de RG ou CPF: _____ concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura do participante

_____, ____/____/____

Local

Data

Pesquisadora – Adriana Alves Quintino Menezes

Uberlândia, ____ de _____ de 2019

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNIUBE

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801 – Bairro Universitário Uberaba/MG 38.055-500

Fone: 34 3319-881 e-mail: cep@uniube.br

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
CAMPUS UBERLÂNDIA**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

(Crianças a partir de 07 anos de idade até adolescentes menores de 18 anos ou legalmente incapaz)

INFORMAÇÕES

IMPORTANTES

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de crianças ou adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada: *“A contribuição da música no desenvolvimento dos autistas: limites e possibilidades”*, porque desejamos observar e compreender como o ensino da música pode contribuir para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e ao final, produzir um produto para divulgar o trabalho realizado na Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia - onde você estuda - para os gestores e professores das escolas regulares bem como para pais de outras crianças com TEA. Esta pesquisa será desenvolvida por Adriana Alves Quintino Menezes, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação: Formação docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba – Uniube.

Você foi escolhido por ser um aluno com TEA e que pode nos auxiliar muito com suas experiências musicais. A sua participação não é obrigatória e você poderá, a qualquer momento da pesquisa, desistir e retirar seu assentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a Uniube, com seus pais/responsáveis ou com a Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia. Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para menores ou incapazes).

Neste estudo pretende-se refletir como as atividades musicais da referida escola tem ajudado você, aluno especial, e em quais aspectos? No seu desenvolvimento afetivo? No ambiente de interação social?

Caso você decida aceitar o convite, será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: você precisa apenas deixar-se ser observado pela pesquisadora. Será realizada uma observação não participante, no período de suas aulas na Escola da Música. Estará sendo observado quais estratégias pedagógicas a escola de música utiliza ao aluno especial; quais os métodos de aprendizagem adotados e se devem ser comuns a todas as crianças autistas; quais aspectos do desenvolvimento do educando especial podem ser identificados com a experiência musical (social, afetivo, atitudes motoras, sensoriais, etc).

Informamos que não será utilizado nenhum procedimento que prejudique sua saúde física ou mental.

O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente quatro meses, quando iniciarmos a observação não participante e durante os períodos em que esteja em sala de aula.

Para a realização da pesquisa, há o risco da identidade dos/as participantes. No entanto, será superado, pois, durante todo o processo de coleta de dados e divulgação dos resultados obtidos da pesquisa, a identificação dos/as mesmos/as será preservada, utilizando uma incógnita para identificá-los. Diante da possibilidade de ocorrer constrangimento ou desconforto por parte dos participantes da pesquisa, por meio da observação, será facultado desistir, caso ocorra. No transcorrer do processo investigativo e após a conclusão deste, será mantido total sigilo sobre as informações e dados, não expondo os/as participantes, bem como nenhuma forma de exposição por imagens ou fotografias serão feitas.

A sua participação na pesquisa irá trazer benefício para a educação especial, principalmente possibilitando que conheça também outros fatores que podem ajudar a adquirir o saber e seu desenvolvimento como educando com Transtorno do Espectro Autista.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e, depois desse período, serão destruídos..

A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal.

Não haverá qualquer gasto financeiro da sua parte pela sua participação na pesquisa, portanto, não há necessidade de previsão de ressarcimento.

Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o

direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de assentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, converse com seus pais/responsáveis e, se você aceitar em participar deste estudo, assine o assentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado.

A qualquer momento, você poderá entrar em contato com a pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

Pesquisador Responsável: **Adriana Alves Quintino Menezes**

Endereço: Rua Augusto Chagas, n 342, Bairro Amorim – Araguari – CEP 38.446.126

Telefone:(34)99151-9111

Assinatura _____

ASSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos deste trabalho, de maneira clara e detalhada e não tenho dúvidas. Entendi os riscos e benefícios que podem acontecer. Entendi também que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento, fiz a leitura e concordo em participar da pesquisa.

Nome do participante da pesquisa: _____

Assinatura do participante da pesquisa: _____

**MÚSICA E AUTISMO: EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM NA ESCOLA MUNICIPAL CIDADE DA MÚSICA
DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG**

UBERLÂNDIA

2019

ADRIANA ALVES QUINTINO MENEZES

**MÚSICA E AUTISMO: EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM NA ESCOLA MUNICIPAL CIDADE DA MÚSICA
DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG**

Produto Final – Relatório da Pesquisa -
apresentado ao Programa de Mestrado
Profissional em Educação: Formação Docente
para a Educação Básica da UNIUBE, como
exigência para

UBERLÂNDIA

2019

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

RELATÓRIO FINAL DA PESQUISA

1 IDENTIFICAÇÃO

Aluna: Adriana Alves Quintino Menezes

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho

Linha de Pesquisa: Prática Docente para a Educação Básica

Título da Pesquisa: Música e Autismo: experiências de desenvolvimento e aprendizagem na Escola Municipal Cidade da Música, no Município de Uberlândia-MG.

Palavras-chave: Educação Musical – Transtorno do Espectro Autista – Desenvolvimento – Aprendizagem.

2 JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÕES DO OBJETO E PROBLEMA DA PESQUISA

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

A questão norteadora da pesquisa foi: Como uma escola de música pode contribuir para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Portanto, a pesquisa tratou da contribuição da música nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com esse transtorno, partindo da convicção que o desenvolvimento educacional surge de vários fatores que podem produzir o saber e a música encontra seu lugar, sendo mister analisá-la como um recurso poderoso, capaz de influenciar de forma positiva o desenvolvimento da criança autista. Nossa hipótese foi de reconhecer que a música pode exercer uma função inigualável na educação especial, abrindo possibilidades para experiências que envolvem melhor qualidade de vida, potencializando aspectos cognitivos, afetivos e de socialização, sendo estes, alguns pontos de vulnerabilidade encontrados na criança com o Transtorno do Espectro Autista. Assim, em virtude desse pressuposto, acreditou-se que a música, talvez, não seja capaz de tratar os sintomas do autismo, mas, por certo, é capaz de trazer inúmeros benefícios.

De acordo com as neuropsicólogas Annelise Júlio-Costa e Andressa Moreira Antunes (2017), o autismo consiste em uma síndrome comportamental, atualmente denominada Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresenta déficits qualitativos na comunicação, interação social e comportamentos. Segundo as autoras esclarecem, trata-se de um grupo de desordens cuja origem neurobiológica traz um impacto na vida do indivíduo. Alguns sintomas estão relacionados a comportamentos repetitivos e restritos, em alguns casos o atraso na linguagem e déficits também de coordenação motora e sensorial.

Justificou-se como propósito escolhido da pesquisa, a investigação das possíveis contribuições que as atividades musicais desenvolvidas na Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia oferecem ao desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e têm como objetivos específicos: (1) descrever os métodos de ensino-aprendizagem adotados em crianças com o TEA na escola; (2) levantar e caracterizar as atividades pedagógicas musicais utilizadas pela Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia com seus discentes autistas; (3) identificar e descrever quais os aspectos do ensino da música que contribuem para o desenvolvimento da criança com o TEA.

Para tanto, como produto, culminou com o presente relatório final da pesquisa, trazendo a essência e a proposta de compartilhar as experiências e instrumentalizar os educadores musicais, contribuindo com os gestores e professores da Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia-MG, sensibilizando-os.

3 OBJETIVO GERAL

Investigar as possíveis contribuições que as atividades musicais, desenvolvidas na Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia-MG, oferecem ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) descrever os métodos de ensino-aprendizagem adotados em crianças com o Transtorno do Espectro Autista na escola;
- b) levantar e caracterizar as atividades pedagógicas musicais utilizadas pela Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia com seus discentes autistas;
- c) identificar e descrever quais os aspectos do ensino da música que contribuem para o desenvolvimento da criança com o transtorno;

- d) Produzir um produto de divulgação com as informações da pesquisa realizada na Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia para seus gestores e professores, sensibilizando-os.

5 MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

A metodologia adotada para a construção da pesquisa, teve o enfoque qualitativo, caráter descritivo e organizado por meio de estudo de caso.

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

O estudo de caso foi o melhor que se enquadrou na presente pesquisa, posto que, o objetivo foi intimamente ligado ao contexto real da música e o desenvolvimento de alunos autistas, observando suas atitudes, seus movimentos favoráveis ou não ao estímulo da música, seus comportamentos cognitivos, sociais, sensitivos, motores e tantos outros, procurando compreender a gama de possibilidades e desafios de seu aprendizado e desenvolvimento com a música.

As entrevistas semiestruturadas, onde as questões são pré-determinadas – foi a opção desta pesquisa – e permitiu, segundo Bresler (2000) uma amplitude maior para analisar e seguir a opinião do entrevistado em relação ao que é importante. Assim, o entrevistador pode improvisar outras questões, partindo das questões pré-elaboradas, o que se propôs para o presente objeto de pesquisa.

A opção pela observação não participante como método de coleta de dados ocorreu pelo fato de o pesquisador ter necessidade de descrever de forma minuciosa as situações, realizando anotações das características do espaço, das questões sociais e econômicas, das pessoas que interagiram no meio ambiente.

Nessa pesquisa, respeitou-se todos os cuidados éticos no contato com os professores, alunos autistas, mães dos alunos, diretora e supervisora da escola, requerendo autorização a todos os procedimentos de análise e transcrições da pesquisa pelo comitê de ética.

Oportunamente, ressalta-se que foi garantido a todos os entrevistados e alunos autistas, o anonimato, e foram utilizados pseudônimos para qualquer citação dos participantes.

Conforme Bresler (2000), toda escolha deve ser coerente com o propósito da pesquisa e o fenômeno que se pretende conhecer. Na presente pesquisa, o interesse pela música e seus benefícios com discentes autistas procurou um campo de investigação que objetivava a educação musical. Assim sendo, a escolha da realidade educacional dos alunos autistas da Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia como lócus da pesquisa, foi justamente em virtude de uma demanda significativa desses alunos matriculados e cuja procura tem sido crescente, viabilizando a observação e desenvolvimento dos educandos por meio da música.

Partindo desse contexto, a seleção dos alunos autistas foi realizada, tendo o seguinte critério: os alunos autistas serão aqueles matriculados no primeiro semestre de 2019 e o critério da quantidade de alunos dependeu do número total de alunos inscritos, ou seja, a cada 5 alunos, será escolhido aleatoriamente, um destes. De acordo com os dados da escola, o primeiro semestre letivo de 2019 contou com um universo de 20 alunos autistas matriculados, conforme diagnóstico apresentado. Partindo do critério proposto, a cada cinco alunos inscritos, um aluno foi escolhido.

Os professores/as e mães desses alunos autistas selecionados serão participantes da pesquisa. Também participará, a supervisora responsável pela orientação dos trabalhos da Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia.

Os dados que foram coletados são provenientes das entrevistas semiestruturadas e observação não participante. Para análise dos dados, procedeu-se um processo de leitura e digitalização das entrevistas, realizando após, uma triangulação dos dados coletados das entrevistas com os professores e mães com as observações diretas.

De acordo com Nilsen Aparecida Vieira Marcondes e Elisa Maria Andrade Brisola (2014), “Um dos procedimentos analíticos para interpretação de dados qualitativos se pautam na Triangulação”. O termo Triangulação foi utilizado, portanto, com a finalidade de análise das informações coletadas. Essa técnica possui dois momentos, os quais, dialeticamente se articulam, “favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo”.

Com a utilização desses métodos foi possível alcançar os resultados almejados, culminando na elaboração do texto para fundamentar a confecção do produto final.

6 REFERENCIAL TEÓRICO

Percebe-se que a música tem sido objeto de estudos, revelando benefícios envolvendo os aspectos afetivos, linguísticos e cognitivos, e sobretudo contribuindo significativamente no processo de ensino-aprendizagem.

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

Com propriedade, Jussara Aparecida de Paula Justino (2017) em dissertação intitulada “Educação Musical Humanizadora: Uma experiência com crianças no campo da educação não formal”, revela:

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

Segundo Bertoluchi (2011, p. 3), a música promove a descoberta das linguagens sensitivas e desenvolve o potencial criativo da criança, favorecendo sua capacidade de inventar e recriar o ambiente à sua volta. A capacidade de raciocínio da criança é estimulada pela criatividade e pode ajudá-la a solucionar suas próprias dificuldades.

Fator essencial que ainda se vislumbra na música, ao incluí-la no plano social e cultural, é a possibilidade de promover a participação em grupo e entretenimento, favorecendo a maturação social e sentimento de pertencimento a um grupo. Sobre o assunto, Lisardo (2009, p. 69) destaca que:

A música cria a comunicação entre as pessoas, de diversas maneiras, pois sua vivência se assenta em atividades conjuntas: quem cria, cria para alguém ouvir. Quem interpreta, interpreta para o outro. Quem ouve, ouve a criação de um terceiro. Daí, direta ou indiretamente, a música cria comunicação, favorecendo o sentimento de pertencimento a um grupo.

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

convívio bem como aquisição de linguagem e de habilidades motoras. Nessa mesma linha de pensamento, indispensável compreender o contexto da educação musical. Iniciemos com Arroyo (2002, p. 18), que define da seguinte forma:

O termo “Educação Musical” abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares acadêmicos, seja fora deles.

Segundo a definição supra, o termo Educação Musical leva em consideração tanto o aprendizado formal acadêmico, quanto o informal, demonstrando uma abrangência. Oportunamente, vale frisar que a educação musical, como aponta, Louro (2006, p. 66), não pode ser analisada como um processo terapêutico, apesar de permitir efeitos tão benéficos quanto o de uma terapia que se utiliza a música, em virtude dos propósitos serem diferentes, ou seja, um pedagógico e outro para reabilitação.

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

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

Quando se pensa em pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, precisamos conhecer suas características, suas limitações, com o intuito de compreender a maneira pela qual se relacionam com os outros e como veem o mundo ao seu redor, para então, pensar em uma educação e prática pedagógica que possa colaborar com sua aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Silvia Ester Orrú (2012), “Autismo é uma palavra de origem grega (*autós*), que significa *por si mesmo*”, sendo utilizado com a finalidade de denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista é clínico e, portanto, tem seu alicerce na observação dos comportamentos do paciente, considerando consensos científicos. Assim sendo, no Brasil, a classificação oficial do autismo é efetivada, tomando-se os critérios

do CID-10 (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) da Organização Mundial de Saúde, juntamente com os critérios recentes do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais), da *American Psychiatric Association*. (Antunes & Júlio-Costa, 2017, p. 91).

Com a recente publicação da 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5, APA, 2013), adotou-se o termo “Transtorno do Espectro Autista”. A alteração do termo teve como alicerce as evidências clínicas e também experimentais, caracterizando uma proposta diversa do que se acreditava anteriormente - século XX - sobre as causas do TEA, restando incontroverso serem neurobiológicas e a intensidade dos sintomas, considerados como reflexos do ambiente.

As práticas pedagógicas musicais podem constituir um recurso capaz de despertar a interação e o envolvimento do aluno autista, visto em suas especificidades. Neste cenário educativo, há necessidade de sair da zona de conforto e buscar conhecer práticas educacionais que possibilitem novas estratégias e alternativas de comunicação no intuito de vislumbrar maneiras de compreender como estes alunos especiais processam e constroem conhecimentos.

A presente pesquisa pretendeu apontar as possíveis contribuições do ensino da música como práticas educativas que favorecem as necessidades de alunos com o Transtorno do Espectro Autista.

7 RESULTADOS

Compreende-se, portanto, que, a partir da apreensão das informações, com relação ao ensino da música com os alunos com o Transtorno do Espectro Autista, algumas práticas musicais e condutas observadas em sala de aula na Escola Cidade da Música de Uberlândia, podem ser seguidas como orientações, pois possuem fundamento teórico nos ditames de Oliveira (2015, p. 45, apud Hamel e Hourigan, s/d.) sendo recomendadas:

- estudar o Transtorno do Espectro Autista com suas características, limitações, etc;
- ter contato com os pais das crianças e conhecer as peculiaridades de seus filhos;
- ser criativo ao utilizar materiais pedagógicos, instrumentos musicais variados, de acordo com as necessidades das crianças;
- preparar-se para o imprevisível durante as aulas de música, alterando o planejamento, consciente da fragilidade do controle de todas as situações;

Oportuno relatar que as atividades musicais realizadas durante as aulas, permitiram detectar que os professores, até mesmo de forma inconsciente, já estão agindo como

educadores musicais atentos às maneiras, pelas quais, seus alunos com o Transtorno aprendem a música, como ouvem e recebem, como entendem os conceitos musicais e vão expressando a música, em virtude dos déficits que apresenta. O educador musical vai explorando a relação de ensino e aprendizagem, conhecendo e considerando os déficits de cognição, comportamento/emocional, sensorial, de comunicação.

Com isso, demonstra o quanto a música responde às necessidades únicas das crianças autistas e possibilita o desenvolvimento e melhor qualidade de vida. Assim sendo, relevante destacar as seguintes práticas educacionais observadas:

- repetir o conteúdo várias vezes (porque a resposta à habilidade de receber, processar e reter informações pode ser mais lenta, em virtude do déficit cognitivo);
- utilizar informações de diferentes formas, sejam visuais, auditivas, etc (serve como formas alternativas de comunicação quando lida com criança com déficits cognitivos. Ajuda como forma de mediação do processo de conhecimento, entendimento e expressão musical. Também apóia no déficit sensorial, analisando hiper/hipo reação ao som, toque. Em alguns casos, pode ter necessidade de trocar o instrumento musical do aluno);
- ações de imitar e observar as instruções das atividades ao ensinar a música (estímulo-resposta);
- contextualizar também as experiências do dia-a-dia do aluno, englobando outros valores, afeto e sentimentos (vai construindo significados conforme a necessidade específica da criança autista). Demonstra uma forma de aprendizagem interessante, relacionar o que se deseja ensinar com a realidade cotidiana do aluno. Ajudam as crianças a entenderem conceitos musicais, como: associar os andamentos com objeto de que gosta, exemplo, o carro, com o andamento rápido; o animal, tartaruga, com o andamento lento.
- adotar determinadas regras. Colocar o aluno para realizar a atividade musical e depois deixar ele fazer o que gosta;
- utilizar de muitas ferramentas à disposição do aluno para demonstrar suas habilidades musicais, como vários instrumentos, equipamentos tecnológicos, quadro, mesa de som. Ajuda a obter respostas das atividades e trabalha a comunicação não-verbal;

Do exposto, ressalta-se a pertinência e relevância da pesquisa que envolve a música e o autismo às necessidades do educador musical, no que diz respeito ao atendimento de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, trazendo referencial teórico e experiências práticas para o desenvolvimento e ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, se fomentarmos o estudo e a divulgação de pesquisa que abordam o tema da música e do autismo, abrem-se caminhos para propostas de desenvolvimento, cada vez mais precisas, com a finalidade de auxiliar indivíduos com esse transtorno.

Aponta-se, com base na hipótese da pesquisa “como uma escola de música pode contribuir para o desenvolvimento de criança com o Transtorno do Espectro Autista”?, que a música beneficia, sim, de forma significativa, expandindo regiões cerebrais, estimuladas e reativadas, desencadeando processos de aprendizagem e desenvolvimento nos aspectos sensorial, cognitivo, afetivo, motor e social.

8 REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 25 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF, 06 jun. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 15 de agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MITLLER, Peter. **Educação inclusiva** [recurso eletrônico] / Peter Mittler; tradução Windyz Brazão Ferreira. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2007. Acesso em 15 de julho de 2019.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994/1998.

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

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A contribuição da música no desenvolvimento dos autistas: limites e possibilidades

Pesquisador: Adriana Alves Quintino Menezes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 04535018.9.0000.5145

Instituição Proponente: SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.238.413

Apresentação do Projeto:

Trata-se da reapresentação de projeto relatado anteriormente, com a indicação de pendências que foram superadas na presente proposta.

A proposta envolve "uma pesquisa que visa contribuir para a reflexão sobre a educação especial e o ensino da música nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista(TEA), identificando e analisando que o desenvolvimento educacional decorre de inúmeros fatores que propiciam a aquisição do saber e dentre estes, a música na educação especial pode abrir caminhos para experiências envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e de socialização". A pergunta central da pesquisa é: "Como uma escola de música pode contribuir para o desenvolvimento de crianças com TEA?". Ao final, espera-se "descrever os aspectos do ensino da música que contribuem para o desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista, caracterizando as atividades pedagógicas musicais utilizadas. Como concretização, será elaborado um produto de divulgação do trabalho realizado na Escola



Municipal Cidade da Música de Uberlândia para os gestores e professores das escolas regulares bem como para os pais dos educandos com TEA, conscientizando-os".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como o ensino da música pode contribuir para o desenvolvimento de crianças com Continuação do Parecer: 3.238.413

Transtorno do

Espectro Autista.

Objetivo

Secundário:

- A. Identificar o que é o Transtorno do Espectro Autista e como são suas manifestações em crianças com este transtorno;
- B. Descrever os métodos de ensino-aprendizagem adotados em crianças com o TEA;
- C. Levantar e caracterizar as atividades pedagógicas musicais utilizadas pela Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia com seus discentes autistas;
- D. Identificar e descrever quais os aspectos do ensino da música que contribuem para o desenvolvimento da criança com o TEA;
- E. Elaborar um produto de divulgação do trabalho realizado na Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia para os gestores e professores das escolas regulares bem como para os pais dos educandos com TEA, conscientizando-os.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos previstos na proposta referem-se à perda da confidencialidade e ao desconforto dos participantes. Para superar ou minimizar esses riscos, a pesquisadora propõe a não identificação dos participantes, preservando as identidades e garantindo o sigilo sobre os dados e também a possibilidade de interrupção ou desistência do pesquisado caso haja qualquer situação de desconforto. Com relação aos benefícios, diz-se que o estudo "contribuirá de forma significativa para a educação especial, especificamente no que tange ao conhecimento dos vários fatores que podem propiciar a aquisição do saber e

desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista por meio do ensino da música". Como conclusão, observa-se que os benefícios superam os riscos envolvidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de caráter bibliográfico e documental, utilizando estratégia de estudo de caso e enfoque qualitativo. As técnicas de coleta de dados serão as entrevistas semiestruturadas e a observação não participante. Segundo a pesquisadora, a "diretora, professores/as, alunos/as, pais dos(as) alunos/as autistas e a pedagoga da Escola Municipal Cidade da Música de Uberlândia serão os participantes da pesquisa". O total previsto de participantes é 12. Os critérios de inclusão e exclusão para os participantes foram apresentados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos: Informações básicas da pesquisa (PB); folha de rosto, devidamente preenchida e assinada; TCLE, adequado em seus termos, com assinatura da

Continuação do Parecer: 3.238.413

diretora da escola que será pesquisada; projeto de pesquisa; autorização da escola para realização da pesquisa; cronograma da pesquisa; roteiro de observação dos alunos; roteiro de entrevista para pais; roteiro de entrevista para professores; roteiro de entrevista para diretora; TCLE para os pais (Word), adequado em seus termos; TCLE para os professores (Word), adequado em seus termos; TALE, adequado em seus termos; arquivo em word com esclarecimentos sobre a resolução das pendências apresentadas anteriormente no parecer do CEP.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovação da proposta.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 01/04/2019, a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. O CEP-UNIUBE lembra o pesquisador responsável pelo projeto do seu compromisso com a Resolução 466/12 e 510/16, especialmente no tocante à proteção do participante da pesquisa e da entrega do relatório parcial/final através de Emenda, na Plataforma Brasil

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Auto r	Situaçã o
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_D O_P ROJETO_1264281.pdf	24/02/2019 17:40:03		Aceito
Outros	Pendencias_AAQM.docx	24/02/2019 17:35:52	Adriana Alves Quintino Menezes	Aceito
Cronograma	cronograma_AAQM.doc	24/02/2019 17:34:11	Adriana Alves Quintino Menezes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	24/02/2019 13:36:55	Adriana Alves Quintino Menezes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1Dir.doc	17/02/2019 17:17:59	Adriana Alves Quintino Menezes	Aceito
Folha de Rosto	rosto2_AAQM.pdf	17/02/2019 16:40:37	Adriana Alves Quintino Menezes	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_diret.docx	05/12/2018 01:35:18	Adriana Alves Quintino Menezes	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_pais.docx	05/12/2018	Adriana Alves	Aceito

Continuação do Parecer: 3.238.413

Outros	Roteiro_entrevista_pais.docx	01:14:31	Quintino Menezes	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_prof.docx	05/12/2018 00:56:00	Adriana Alves Quintino Menezes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Adriana.pdf	04/12/2018 23:57:14	Adriana Alves Quintino Menezes	Aceito
Outros	Roteiro_observacao.docx	04/12/2018 23:55:58	Adriana Alves Quintino Menezes	Aceito
Outros	autorizacao_escola.pdf	04/12/2018 23:52:51	Adriana Alves Quintino Menezes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE3Prof.doc	04/12/2018 23:33:48	Adriana Alves Quintino Menezes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2pais.docx	04/12/2018 23:33:27	Adriana Alves Quintino Menezes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 02
de Abril de 2019

Assinado por:
Geraldo Thedei
Júnior
(Coordenador)
