



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música**

SERGIO ALEXANDRE DE ALMEIDA AIRES FILHO

**EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL E AUTISMO: ressignificando o conhecimento
de discentes da Licenciatura em Música da UFPB**

João Pessoa
2025



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música**

SERGIO ALEXANDRE DE ALMEIDA AIRES FILHO

EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL E AUTISMO: ressignificando o conhecimento de discentes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – como requisito parcial para o título de Doutor em Música. Área de Educação Musical (Processos e Práticas Educativo-Musicais).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane Maria Galdino de Almeida.

João Pessoa
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A298e Aires Filho, Sergio Alexandre de Almeida.
Educação musical especial e autismo :
ressignificando o conhecimento de discentes da
Licenciatura em Música da UFPB / Sergio Alexandre de
Almeida Aires Filho. - João Pessoa, 2025.
113 f. : il.

Orientação: Cristiane Maria Galdino de Almeida.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCTA.

1. Educação musical. 2. Educação musical especial.
3. Música - estudo e ensino. 4. Formação docente -
Música. 5. Autismo - inclusão. 6. TEA - inclusão. I.
Almeida, Cristiane Maria Galdino de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 780.71(043)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Ata da reunião da **Defesa de Tese** do Doutorando **SÉRGIO ALEXANDRE DE ALMEIDA AIRES FILHO**, candidato ao Grau de **Doutor em Música**, Área de Concentração em **EDUCAÇÃO MUSICAL**, Linha de Pesquisa **PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS**.

Aos 31 dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco (31 /07 /2025), às 15h00, em sessão online, por meio de videoconferência, reuniram-se os membros da comissão constituída para examinar o candidato ao grau de **Doutor em Música**, **SÉRGIO ALEXANDRE DE ALMEIDA AIRES FILHO**. A Banca Examinadora foi composta pelos professores Dra. **CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA** (Orientadora/UFPE/UFPB), Dra. **JUCIANE ARALDI BELTRAME** (Membro Interno/UFPB), Dr. **FABIO HENRIQUE GOMES RIBEIRO** (Membro Interno/UFPB), Dra. **LISBETH SOARES** (Membro externo ao Programa/UFMT) e Dra. **SILVIA GARCIA SOBREIRA** (Membro externo ao Programa/UNIRIO). Em seguida deu-se início aos trabalhos com a professora Dr^a. **CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA**, na qualidade de presidente da Banca Examinadora, fazendo a apresentação dos demais membros e, a seguir, passou a palavra ao Doutorando **SÉRGIO ALEXANDRE DE ALMEIDA AIRES FILHO**, para que, oralmente, fizesse a exposição do seu trabalho, intitulado: **“EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL E AUTISMO: ressignificando o conhecimento de discentes da Licenciatura em Música da UFPB”**. Após a exposição, o candidato foi sucessivamente arguido por cada um dos membros da Banca Examinadora. Terminadas as arguições, a Banca Examinadora retirou-se para deliberar acerca do trabalho apresentado. Após o intervalo, a Banca retornou à Sala de Videoconferência e a senhora presidente Dr^a. **CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA** comunicou que, de comum acordo com os demais membros da Banca Examinadora, considerou **Aprovada** a Tese de Doutorado intitulada: **“EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL E AUTISMO: ressignificando o conhecimento de discentes da Licenciatura em Música da UFPB”**. O doutorando terá o prazo de até 90 dias para realizar as alterações sugeridas pelos membros da Banca e entregar a versão final da tese à Coordenação. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a reunião, tendo eu, Cristiane Maria Galdino de Almeida, orientadora, lavrado a presente Ata que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora. João Pessoa, 31 de julho de 2025.

Documento assinado digitalmente



CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA
Data: 04/08/2025 10:11:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**PROFA. DRA. CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA (UFPB/UFPE -
Orientadora)**



Documento assinado digitalmente
JUCIANE ARAULDI BELTRAME
Data: 05/08/2025 17:54:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**PROFA. DRA. JUCIANE ARAULDI BELTRAME (UFPB -
Examinadora Interna ao Programa)**



Documento assinado digitalmente
FABIO HENRIQUE GOMES RIBEIRO
Data: 05/08/2025 18:02:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**PROF. DR. FÁBIO HENRIQUE GOMES RIBEIRO (UFPB - Examinador
Interno ao Programa)**



Documento assinado digitalmente
LISBETH SOARES
Data: 05/08/2025 08:57:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**PROFA. DRA. LISBETH SOARES (UFMT - Examinadora Externa à
Instituição)**



Documento assinado digitalmente
SILVIA GARCIA SOBREIRA
Data: 04/08/2025 17:29:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**PROFA. DRA. SILVIA GARCIA SOBREIRA (UNIRIO - Examinadora Externa
à Instituição)**

PPGM – Programa de Pós-Graduação em Música
Campus Universitário I – Cidade Universitária
João Pessoa – PB 58051-900 – Brasil - (83) 3216-7005
www.ccta.ufpb.br/ppgm
ppgm@ccta.ufpb.br

Dedico esta tese a Deus.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as contribuições de um curso extracurricular intitulado Música e Autismo na formação de discentes da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), visando prepará-los para atuar de forma mais sensível e eficaz com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A investigação parte da constatação de que muitos futuros educadores musicais, ainda durante sua formação acadêmica, já se deparam com demandas inclusivas em sala de aula, especialmente envolvendo estudantes autistas, o que evidencia a necessidade de uma formação mais específica e aprofundada sobre o tema. Adotando a metodologia da pesquisa-ação, esta tese envolveu 14 estudantes de licenciatura em música, que participaram de um curso teórico-prático ministrado ao longo de alguns encontros. Foram aplicados dois instrumentos avaliativos com os mesmos questionamentos — um no início e outro ao final do curso — com o intuito de identificar possíveis transformações no conhecimento, nas percepções e nas atitudes dos participantes em relação à educação musical para pessoas com TEA. As respostas foram analisadas à luz da literatura especializada, complementadas por anotações do diário de campo e reflexões dos próprios discentes. O referencial teórico baseia-se no modelo DIR/Floortime, de Greenspan e Wieder, que valoriza as diferenças individuais, o desenvolvimento emocional e a construção de relações afetivas como elementos centrais para a aprendizagem. São discutidos temas como superestimulação sensorial, ecolalia, atenção conjunta, o papel da linguagem, o processamento auditivo-musical no autismo e a importância da música como ferramenta de expressão, comunicação e autorregulação emocional. Os resultados apontam para uma mudança significativa nas compreensões dos licenciandos sobre o autismo e sua relação com a prática musical. O curso contribuiu para ampliar a visão dos participantes sobre a importância da escuta empática, da adaptação de estratégias pedagógicas e da valorização da singularidade de cada aluno. Conclui-se que a formação específica em educação musical especial é fundamental para promover práticas mais inclusivas, responsáveis e humanas, reafirmando o papel do educador musical como mediador do desenvolvimento e da inclusão de pessoas autistas no ambiente educacional.

Palavras-chave

Educação musical especial; autismo; inclusão; formação docente; ensino de música.

Abstract

This research aims to understand the contributions of an extracurricular course entitled Music and Autism to the training of undergraduate music education students at the Federal University of Paraíba (UFPB), with a focus on preparing them to work more sensitively and effectively with children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study is based on the observation that many future music educators encounter inclusive classroom demands — particularly involving autistic students — even before completing their academic training, highlighting the need for more specific and in-depth preparation on the topic. Using an action-research methodology, this study involved 14 undergraduate music education students who participated in a theoretical-practical course conducted over several sessions. Two assessment instruments with identical questions were applied — one at the beginning and another at the end of the course — to identify possible changes in the participants' knowledge, perceptions, and attitudes regarding music education for individuals with ASD. The responses were analyzed in light of the specialized literature, supplemented by field notes and reflections from the students themselves. The theoretical framework is based on the DIR/Floortime model

by Greenspan and Wieder, which emphasizes individual differences, emotional development, and the importance of affective relationships in learning. Topics discussed include sensory overstimulation, echolalia, joint attention, the role of language, auditory-musical processing in autism, and the importance of music as a tool for expression, communication, and emotional self-regulation. The results indicate a significant transformation in students' understanding of autism and its connection to music education practice. The course helped broaden participants' perspectives on the importance of empathetic listening, pedagogical adaptability, and the appreciation of each student's uniqueness. It is concluded that specific training in special music education is essential for fostering more inclusive, responsible, and human-centered teaching practices, reinforcing the role of the music educator as a mediator of development and inclusion for autistic individuals in educational settings.

Keywords

Special music education; autism; inclusion; teacher training; music teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Objetivos da pesquisa-ação.....	15
Quadro 2	Instrumentos de Coleta e Datas.....	50
Quadro 3	O termo “autismo” vem do grego “autos” e significa “de si mesmo”..	58
Quadro 4	A comunicação social recíproca e interação social está comprometida em pessoas diagnosticadas com autismo.....	61
Quadro 5	É incomum encontrar padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades em pessoas diagnosticadas com autismo.....	65
Quadro 6	Ecolalia é a repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas.....	68
Quadro 7	Uma das características do autismo é a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais.....	71
Quadro 8	As informações entram em nosso cérebro através dos sentidos.....	74
Quadro 9	Além de uma comunicação objetiva, o que mais contribui para a organização neurológica de um estudante com deficiência cognitiva?.....	77
Quadro 10	Qual a melhor forma do educador musical se comunicar com os pais de uma criança diagnosticada com autismo?.....	79
Quadro 11	Um dos pilares do autismo é a.....	81
Quadro 12	Áreas da música que contribuem na vida de um estudante com autismo.....	82
Quadro 13	Transtorno do Espectro do Autismo.....	84
Quadro 14	Educação musical especial 01.....	85
Quadro 15	Educação musical especial 02.....	85
Quadro 16	Música e autismo 01.....	86
Quadro 17	Música e autismo 02.....	86
Quadro 18	Neurônios-espelho.....	87
Quadro 19	Formação dos educadores musicais.....	88

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	ABORDAGEM TEÓRICA.....	16
3	AUTISMO E MÚSICA.....	19
3.1	Relacionando-se com os pais.....	25
3.2	Explosões, crises e outras disrupções.....	27
3.3	Superestimulação sensorial.....	28
3.4	O uso da linguagem em benefício do autismo.....	30
3.5	Processamento auditivo-musical no autismo.....	32
3.6	Ecolalia, educação musical e atenção conjunta.....	34
3.7	Brincadeiras, música e autismo.....	36
3.8	Criando uma rede de apoio para o aluno autista.....	39
4	METODOLOGIA.....	41
4.1	Tipo de pesquisa.....	41
4.2	O problema de pesquisa.....	45
4.3	Participantes da pesquisa.....	45
4.3.1	Perfil dos participantes.....	46
4.4	Local da pesquisa.....	48
4.5	Instrumento e procedimentos para coleta de dados.....	49
4.6	O curso Música e Autismo.....	51
4.7	Estrutura do curso.....	52
4.8	Aspectos éticos.....	55
4.9	Procedimentos de análise.....	56
5	RESULTADOS E ANÁLISE.....	57
5.1	As características do autismo.....	58
5.1.1	Significado do termo “autismo”	58
5.1.2	Comunicação social recíproca e interação social.....	60
5.1.3	Padrões restritos e repetitivos de comportamento.....	64
5.1.4	Ecolalia.....	68
5.1.5	Estímulos sensoriais.....	71
5.2	Reflexões sobre a educação musical especial.....	74
5.2.1	Importância da atenção.....	74

5.2.2	Contribuições para a organização neurológica.....	76
5.2.3	A comunicação com os pais de um aluno autista.....	78
5.2.4	Disfunção sensorial e educação musical especial.....	80
5.2.5	Contribuições da música na vida de uma pessoa com TEA.....	82
5.3	Reflexões sobre autismo, educação musical especial e formação profissional.....	83
5.4	Grupo focal após o curso.....	88
5.5	A percepção do pesquisador.....	91
6	CONCLUSÃO.....	93
	REFERÊNCIAS.....	96
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	99
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS.....	101
	APÊNDICE C – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS DOS INTERESSADOS NO CURSO.....	102
	APÊNDICE D – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS DOS INSCRITOS.....	103
	APÊNDICE E – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS – AVALIAÇÃO 01.....	105
	APÊNDICE F – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS: FORMULÁRIO DE DÚVIDAS, CRÍTICAS E SUGESTÕES.....	108
	APÊNDICE G – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS: AVALIAÇÃO 02.....	109

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pode ser descrito pela busca de compreender a importância de um curso extra-curricular na vida de alguns estudantes da licenciatura em música da UFPB, para que possam conhecer mais sobre a educação musical especial para pessoas com autismo. A temática é crescente nas discussões acadêmicas e – por que não dizer? – nas salas de aula. Muitos educadores musicais, antes mesmo de saírem das universidades, deparam-se com alunos – crianças, adolescentes, adultos ou idosos – diagnosticados com autismo. Daí a necessidade de saber mais sobre o transtorno, sobre o que fazer para melhorar a formação do educador musical para lidar com essa realidade e, acima de tudo, como compreender melhor a vida das pessoas com autismo.

A minha relação com o autismo está diretamente ligada ao início de minha atuação como educador musical. Este tema me inspirou a buscar a pós-graduação e foi o tema de minha dissertação de mestrado. Portanto, além de um interesse constante pelo assunto, existe a vontade de me aprofundar nas pesquisas mais recentes e aplicar esse conhecimento à minha prática profissional. Enquanto realizava as aulas particulares com os alunos autistas, os estudos realizados no mestrado tiveram uma importância inquestionável na maneira como lidei com esses alunos.

Além disso, esta pesquisa visa preencher um espaço importante dentro da discussão do autismo e da educação musical. Um espaço que tem recebido cada vez mais atenção, na medida em que professores se deparam com a demanda de crianças autistas chegando às salas de aula. Portanto, este estudo também tem a intenção de contribuir para as discussões acadêmicas nos cursos de licenciatura e bacharelado a respeito da inclusão de pessoas com TEA nas aulas de musicalização.

É imperioso discutir hipersensibilidade auditiva, estereotipias, como lidar com crises, preparação das aulas, a necessidade de buscar o contato ocular, o respeito ao tempo do indivíduo autista, a relação com os pais e tantos outros assuntos que estão diariamente na rotina dos professores de música que atendem este público. Afinal, esta pesquisa também traz a possibilidade de preparação dos professores em formação para que, ao ocuparem seus lugares nas escolas, possam contribuir para a inclusão de pessoas com autismo e a adaptação para que os autistas se sintam contemplados.

Portanto, esta pesquisa tem a intenção de ser mais um trabalho a contribuir

com as discussões acadêmicas sobre a educação musical especial para pessoas com autismo, fomentando o diálogo e a construção de conhecimento dentro do próprio Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, bem como dos congressos, simpósios, fóruns, revistas e demais eventos e publicações relacionadas ao tema.

No que diz respeito à produção acadêmica nacional sobre educação musical e autismo, foi feito um levantamento panorâmico das produções científicas entre 2016 e 2023, realizado nos portais da ABEM, ANPPOM, CAPES, SciELO, SIMCAM e SIMPOM, identificando 28 publicações relacionadas ao autismo no contexto da educação musical inclusiva (Soares; Bisol, 2024). Conforme apontam as autoras, embora esse crescimento ainda seja modesto, ele representa um avanço significativo na área, demonstrando um interesse crescente na interseção entre música e neurodiversidade.

No entanto, Soares e Bisol (2024) destacam que investigações futuras podem aprofundar a compreensão das percepções de professores de música sobre o ensino de alunos autistas, incorporando abordagens fundamentadas no modelo social da deficiência e na valorização da neurodiversidade. Além disso, os dados analisados por Soares e Bisol (2024) reforçam que a educação musical desempenha um papel relevante no desenvolvimento da comunicação social, na estimulação de habilidades cognitivas e na redução de comportamentos considerados inadequados em indivíduos com TEA. Esse cenário, segundo as autoras, sinaliza um movimento inicial, mas promissor, no campo da educação inclusiva, indicando a necessidade de pesquisas que aprofundem a compreensão sobre os impactos da música nesse contexto e ampliem a análise das possibilidades pedagógicas envolvidas.

Outros trabalhos que trazem uma visão abrangente da literatura nacional sobre educação musical, educação musical especial e autismo são os estudos de Pendeza e Dallabrida (2016), Fantini, Joly e Rose (2016) e Zimmer, Rodrigues e DeFreitas (2018), que traçam um panorama significativo da produção científica nacional até 2018.

O estudo de Pendeza e Dallabrida (2016) analisou a relação entre Educação Musical e Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir de um levantamento de publicações científicas em periódicos e anais de eventos. As autoras realizaram sua busca nos portais da ABEM, ANPPOM, CAPES, SciELO, SIMCAM e SIMPOM, considerando publicações da década anterior à pesquisa. Os resultados apontam para

um campo ainda em consolidação, no qual se observa a necessidade de maior rigor metodológico e de uma maior diversidade geográfica na produção científica sobre o tema.

Seguindo uma linha semelhante, Fantini, Joly e Rose (2016) investigaram a literatura relacionada à educação musical especial, analisando periódicos das áreas de música, educação musical e educação especial ao longo das últimas três décadas anteriores à pesquisa. Suas conclusões indicam um crescimento no volume de pesquisas nesses campos, mas também ressaltam lacunas, como a falta de aprofundamento sobre as especificidades de cada deficiência e a carência de propostas metodológicas especializadas.

Por sua vez, Zimmer, Rodrigues e De Freitas (2018) concentraram sua investigação em periódicos brasileiros de alto impacto, classificados como Qualis A1 (na época da pesquisa) na área de Artes/Música, além de anais de eventos regionais e nacionais promovidos pela ABEM e ANPPOM. O foco do estudo esteve nas interseções entre educação musical e TEA, temática central também abordada neste trabalho.

O termo autismo deriva do grego “autos”, que significa “de si mesmo” (Louro, 2012). Esse nome reflete a característica central do transtorno, que é o isolamento social e a dificuldade nas interações interpessoais, que se manifestam de maneira marcante em indivíduos com autismo. Desde sua conceituação inicial, o autismo tem sido um campo de estudo complexo e desafiador, tanto na medicina quanto na educação e na psicologia. Ao longo das décadas, nosso entendimento do transtorno evoluiu, mas ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, especialmente no que diz respeito ao impacto das intervenções com a música no desenvolvimento e no bem-estar de pessoas autistas.

O primeiro a utilizar o termo “autismo” foi o psiquiatra Eugen Bleuler, em 1911, ao difundir o conceito como uma “perda de contato com a realidade causada pela impossibilidade ou grande dificuldade na comunicação interpessoal” (Louro, 2012). Essa definição inicial, embora limitada, já destacava a barreira fundamental da comunicação, uma característica central do transtorno até os dias atuais. Posteriormente, em 1943, Leo Kanner, também psiquiatra, apresentou uma descrição mais detalhada do que chamou de “distúrbios autísticos”, baseada em observações de 11 casos clínicos. Ele identificou, entre outros aspectos, a insistência em rotinas, respostas incomuns ao ambiente, maneirismos motores, resistência à mudança e

difficuldade em manter contato afetivo (Louro, 2012). Essas características ainda compõem a base diagnóstica do autismo.

Inseri. Kanner (1943, p. 250) enfatizou que “essas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata para formar laços normais, de ordem biológica, de contato afetivo com as pessoas, do mesmo modo que outras crianças vêm ao mundo com outras deficiências inatas, físicas ou intelectuais”. Sua observação lança luz sobre a dimensão biológica do autismo, sugerindo que as dificuldades de interação social e comunicação não resultam de fatores ambientais, mas de uma predisposição intrínseca. Isso abriu caminho para a compreensão do autismo como um transtorno neurobiológico, com impacto em múltiplos domínios do desenvolvimento.

Atualmente, o autismo é considerado um transtorno vitalício (Whitman, 2015), o que reforça a importância de intervenções que promovam o desenvolvimento de habilidades ao longo de toda a vida. A música surge, nesse contexto, como uma ferramenta poderosa para auxiliar no desenvolvimento de competências comunicativas e sociais, especialmente para indivíduos que apresentam dificuldades com a linguagem verbal e a interação interpessoal. A musicoterapia e a educação musical têm se destacado como abordagens eficazes para melhorar a autorregulação emocional e o comportamento de pessoas com autismo, oferecendo meios alternativos de comunicação e expressão (Aires Filho, 2020).

A disfunção sensorial é um dos pilares do autismo (Hammel; Hourigan, 2013). Muitas crianças autistas demonstram hipersensibilidade a estímulos auditivos, táteis e visuais, o que pode tornar o ambiente ao seu redor avassalador. No entanto, alguns teóricos sugerem que o problema central não está na estimulação sensorial disfuncional, mas, sim, na dificuldade dessas crianças em modular ou regular essa estimulação. Elas apresentam uma incapacidade de, uma vez perturbadas, retornarem a um estado de calma e atenção concentrada (Whitman, 2015). Isso explica, em parte, os padrões repetitivos e estereotipados de comportamento observados em muitas pessoas com autismo, que podem ser interpretados como tentativas de lidar com situações demasiadamente complexas e estressantes.

Esses comportamentos autorreguladores, embora desajustados aos olhos da sociedade, são essenciais para o indivíduo autista. Eles utilizam essas rotinas e obsessões como uma forma de manter algum controle sobre o ambiente, que frequentemente lhes parece caótico (Whitman, 2015). Nesse sentido, a música pode desempenhar um papel importante. Por ser uma atividade com forte possibilidade de

ser estruturada e previsível, ela pode oferecer uma sensação de ordem e controle que ajuda essas pessoas a regular suas emoções e comportamentos.

A ideia de que o autismo é um transtorno da autorregulação está em consonância com a visão de Whitman (2015), o qual argumenta que indivíduos autistas dependem dos outros para orientação ou recorrem a comportamentos autorreguladores para compensar sua incapacidade de modular suas reações aos estímulos. Esse conceito é crucial para a compreensão de como a música, que envolve padrões rítmicos e harmônicos, pode ser utilizada como uma ferramenta de intervenção eficaz. A estrutura inerente à música oferece uma plataforma segura para que indivíduos com autismo explorem suas emoções e aprendam a autorregular suas respostas ao ambiente.

Além disso, crianças e adultos autistas, frequentemente, envolvem-se em atividades repetitivas e restritas como uma forma de enfrentar a sobrecarga sensorial e emocional que enfrentam no dia a dia (Whitman, 2015). A música, com sua capacidade de repetir padrões e fornecer um espaço previsível, pode ser um canal de alívio para essas necessidades. Ela não apenas facilita a expressão emocional, mas também pode ser usada para promover interações sociais, à medida que as atividades musicais envolvem frequentemente colaboração e comunicação não verbal.

A música oferece uma forma de linguagem alternativa que, para muitos autistas, pode ser mais acessível do que a linguagem verbal tradicional. Em pesquisa feita por Gattino (2015), foi possível notar que indivíduos autistas frequentemente possuem habilidades musicais extraordinárias, como uma percepção auditiva detalhada e sensibilidade melódica acima da média, o que torna a música um meio natural de engajamento e aprendizagem.

Conforme Hammel e Hourigan (2015) destacam, a integração da música no processo de ensino de crianças autistas pode ser benéfica, pois não apenas aborda as questões sensoriais envolvidas no transtorno, mas também oferece uma plataforma para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais. A música cria um ambiente no qual a criança pode se sentir confortável e segura, o que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento.

Assim, a educação musical e a musicoterapia emergem como campos essenciais no trabalho com pessoas autistas, oferecendo um espaço para a construção de novas formas de comunicação e expressão. Embora o autismo continue a ser um transtorno complexo e desafiador, a música se apresenta como

uma ferramenta poderosa para auxiliar no desenvolvimento dessas pessoas, proporcionando-lhes não apenas uma forma de expressão, mas também uma maneira de interagir com o mundo ao seu redor.

Dessa forma, compreender o papel da música no desenvolvimento de indivíduos com autismo vai além de uma simples apreciação estética. A música, com sua estrutura previsível e seu impacto emocional, pode atuar como um meio de transformação, oferecendo novas possibilidades de interação, regulação e aprendizagem. Como tal, a pesquisa sobre o uso da música no contexto do autismo é de extrema relevância, não apenas para educadores e terapeutas, mas para todas as pessoas que buscam compreender melhor o transtorno e como podemos ajudar aqueles que vivem com ele a alcançar seu pleno potencial. No entanto, para que isso ocorra de uma forma eficaz, é necessário que se dê atenção ao que diz Whitman (2015), ao asseverar que a melhor estratégia para as pessoas incumbidas do diagnóstico e da educação na área do autismo é “admitir as limitações de seu conhecimento” (Whitman, 2015, p. 53). O autor adverte que é, sim, importante ter a mente aberta e ser otimista, mas também “se manter apropriadamente conservador ao fazer previsões futuras” (Whitman, 2015, p. 53).

Esse é um desafio imenso, especialmente em um mundo saturado por informações rápidas e pela constante pressão social para emitir opiniões definitivas. Reconhecer as próprias limitações exige um grau de humildade, pois é necessário aceitar que o conhecimento disponível sobre o autismo, por mais que tenha avançado, ainda é incompleto. A ciência está em constante evolução, e novos estudos podem alterar a compreensão atual sobre o transtorno. Nesse contexto, manter-se conservador em previsões futuras não significa adotar uma postura pessimista ou imobilista, mas, sim, exercitar a prudência, compreendendo que o desenvolvimento de cada indivíduo com autismo é único e, muitas vezes, imprevisível.

Para o educador musical, essa abordagem é especialmente relevante. Trabalhar com pessoas diagnosticadas com autismo demanda não apenas conhecimento teórico, mas também a capacidade de adaptar-se e evoluir com a prática. A humildade, nesse caso, não se limita a reconhecer as lacunas do saber científico, mas se estende à prática educativa: é essencial estar aberto a aprender com os próprios alunos, com suas reações, suas necessidades e suas formas únicas de responder à música. Essa abertura mental permite que o educador construa, junto com seus alunos, um processo educativo que respeite as particularidades de cada

um.

A cautela, por outro lado, impede que o educador se precipite em expectativas ou metodologias que prometem resultados rápidos ou padronizados. O autismo, em sua diversidade, desafia abordagens homogêneas e impõe a necessidade de soluções individualizadas. Cada avanço deve ser celebrado, mas também encarado com a devida cautela, pois a jornada educativa dessas pessoas não segue um ritmo linear. Estar ciente dessas nuances protege o educador contra frustrações e o mantém focado em objetivos realistas e alcançáveis.

Quando teoria e prática caminham juntas, o educador musical ganha uma base sólida para atuar com segurança em um contexto tão sensível. A prática, especialmente em ambientes de interação direta com pessoas autistas, permite validar ou ajustar as teorias aprendidas, gerando uma experiência que não pode ser adquirida apenas nos livros. Por sua vez, a teoria oferece o embasamento necessário para que essa prática seja conduzida de forma reflexiva e ética. Esse binômio, entre o saber teórico e a prática cotidiana, é o que garante um olhar mais sábio e seguro, promovendo uma educação musical mais eficaz e sensível às particularidades do autismo.

Portanto, ao reconhecer suas limitações e ser cauteloso nas previsões, o educador não apenas se resguarda de equívocos, mas também cria um espaço de aprendizado contínuo. Ele se torna capaz de oferecer um ensino musical mais adaptado, respeitoso e, acima de tudo, humano, proporcionando às pessoas autistas um caminho de crescimento que vai além das expectativas imediatas, mas que valoriza cada pequena conquista como parte de um processo mais amplo e profundo de desenvolvimento.

Nesse contexto, o problema de pesquisa foi: como as aulas do curso Música e Autismo podem contribuir na formação de discentes do curso de licenciatura em música? Este questionamento traz em si a necessidade de elaboração e realização do curso, bem como da aferição dos conhecimentos discutidos em aula com os discentes da licenciatura, para saber até que ponto as aulas contribuíram, de fato, na formação dos mesmos. Para responder a essas questões, os objetivos da tese foram:

Quadro 1 – Objetivos da pesquisa-ação

Objetivo Geral	
Compreender as contribuições do curso Música e Autismo para a formação do licenciando em música para atuar na educação musical de crianças autistas.	
Objetivos Específicos	
Objetivos da Pesquisa	Objetivos da Ação
• Discutir as características da educação musical para crianças com TEA; • Avaliar as contribuições da formação específica na educação musical para grupos com TEA; • Analisar o processo desenvolvido com a pesquisa; • Avaliar a experiência dos sujeitos do estudo na educação musical para crianças autistas.	• Realizar avaliação diagnóstica com proposta de intervenção; • Fornecer formação para atuação de profissionais da educação musical a crianças com TEA; • Planejar atividades educativo-musicais que promovam a integração de crianças com TEA com o professor de música; • Propor práticas que estimulem a integração das crianças com TEA ao conteúdo abordado na aula de música; • Analisar as atividades desenvolvidas.

Fonte: Elaboração própria (2023).

A metodologia usada foi a pesquisa-ação, modalidade em que o principal objetivo é possibilitar que os profissionais investiguem de forma aprofundada os diversos aspectos envolvidos em suas práticas cotidianas. Esse método incentiva os praticantes a refletirem sobre suas ações, identificarem desafios, avaliarem resultados e buscarem soluções ou melhorias de maneira colaborativa e contínua, promovendo um processo de aprendizado constante e transformação prática (Koshy, 2005).

Para isso, um curso intitulado “Música e Autismo” foi ministrado para 14 discentes da licenciatura em música da Universidade Federal da Paraíba. Essas pessoas foram submetidas a duas avaliações com as mesmas perguntas, sendo uma avaliação aplicada no primeiro dia do curso e a segunda avaliação, no último dia do curso. As respostas às mesmas perguntas em ambas as avaliações são analisadas em um capítulo específico, trazendo as minhas reflexões, conhecimentos da literatura e anotações do diário de pesquisa, bem como as reflexões feitas pelos próprios discentes presentes no curso.

Portanto, este trabalho se divide em uma introdução, que discorre sobre o problema da pesquisa, bem como conhecimentos iniciais acerca do autismo. Em seguida, o tema é aprofundado juntamente com a música, trazendo, desta vez, aspectos da prática da educação musical inclusiva no contexto do TEA. Em seguida, temos a seção que detalha a metodologia, aprofundando mais sobre a pesquisa-ação e sobre o curso Música e Autismo e, por fim, uma seção trazendo as análises das respostas dos discentes, com as respectivas reflexões citadas acima.

2 ABORDAGEM TEÓRICA

A abordagem DIR/Floortime (Developmental, Individual-Difference, Relationship-Based Model), desenvolvida por Stanley Greenspan e Serena Wieder, representa uma perspectiva teórica que enfatiza o desenvolvimento individual, as diferenças sensoriais e a importância das interações sociais no aprendizado de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Greenspan; Wieder, 1998).

Fundamentada em princípios do desenvolvimento infantil, essa abordagem propõe um modelo centrado no envolvimento ativo da criança em interações significativas, valorizando suas motivações e promovendo o progresso por meio do relacionamento e da afetividade. No contexto da educação musical inclusiva, o DIR/Floortime oferece uma estrutura conceitual que reconhece a singularidade de cada aprendiz e possibilita estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades sensoriais e emocionais dos alunos com TEA (Wieder; Greenspan, 2003).

Um dos principais pilares do DIR/Floortime é sua ênfase no desenvolvimento emocional e relacional. Diferente de abordagens que priorizam exclusivamente aspectos comportamentais, esse modelo considera que o aprendizado é potencializado quando a criança se sente segura, motivada e envolvida em interações sociais significativas (Greenspan, 2001). No ensino musical inclusivo, esse princípio se traduz na importância de um ambiente que favoreça a expressão espontânea, respeite o ritmo individual de cada estudante e crie oportunidades para o engajamento ativo na música (Trevvarthen; Maller, 2002).

Além disso, a abordagem destaca a importância das diferenças individuais, reconhecendo que cada criança com TEA possui um perfil único de processamento sensorial, comunicação e interação social. Esse aspecto é particularmente relevante na educação musical, uma vez que crianças no espectro podem apresentar sensibilidades auditivas, padrões de atenção distintos e formas variadas de responder à música (Ogletree, 2008). O DIR/Floortime sugere que, ao compreender essas particularidades, os educadores podem criar experiências musicais mais acessíveis e significativas, ajustando a prática pedagógica às necessidades específicas dos alunos (Maller; Trevvarthen, 2005).

Outro aspecto central do modelo é a ênfase na interação e no relacionamento, o que se alinha diretamente com a prática da educação musical inclusiva. A música, por natureza, é uma forma de comunicação não verbal que facilita conexões

interpessoais e a expressão emocional (Aldridge, 2005). No contexto do DIR/Floortime, o professor atua como um facilitador que entra no mundo da criança por meio da música, utilizando sua capacidade de improvisação e flexibilidade para criar momentos de interação e troca. Esse processo, conhecido como “seguir a liderança da criança”, permite que o aprendizado ocorra de maneira mais natural e prazerosa (Wieder; Greenspan, 2003).

A estrutura do Floortime, baseada em sessões de interação em que o adulto participa ativamente das atividades da criança, também encontra um paralelo na educação musical. Professores que adotam essa abordagem podem criar espaços de experimentação sonora, nos quais a criança tem liberdade para explorar instrumentos, sons e ritmos, de acordo com seu interesse. Em vez de impor uma estrutura rígida, o educador incentiva a curiosidade e utiliza a música como um meio para desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais (Gattino, 2015).

Além disso, o DIR/Floortime propõe uma progressão de seis níveis funcionais do desenvolvimento emocional (FEDL – Functional Emotional Developmental Levels), que vão desde a capacidade de manter atenção e engajamento até o pensamento lógico e a comunicação complexa (Greenspan; Wieder, 1998). Esse modelo pode ser aplicado à educação musical inclusiva, pois permite que os professores identifiquem em que estágio do desenvolvimento emocional o aluno se encontra e planejem atividades musicais adequadas para estimular avanços progressivos (Trevvarthen, 2001).

A relação entre o DIR/Floortime e a música também se fortalece quando consideramos o papel da autorregulação emocional. Crianças autistas podem apresentar dificuldades na regulação de emoções, e a música pode ser uma ferramenta poderosa para ajudá-las nesse processo (Wigram; Elefant, 2009). O modelo sugere que, ao utilizar a música de forma interativa e adaptada às necessidades sensoriais do aluno, é possível criar um ambiente regulador que favorece o desenvolvimento da comunicação e da expressão emocional (Gattino, 2015).

Outro ponto de convergência entre o DIR/Floortime e a educação musical inclusiva é a importância do jogo e da improvisação. No contexto musical, atividades que envolvem improvisação rítmica, exploração de timbres e variações dinâmicas são oportunidades valiosas para desenvolver habilidades sociais e cognitivas (Aldridge, 2005). A interação musical espontânea, característica de abordagens como a

musicoterapia baseada no modelo DIR, pode promover a reciprocidade social e estimular a comunicação não verbal de maneira natural (Wigram; Elefant, 2009).

Por fim, a adoção do DIR/Floortime como marco teórico para esta pesquisa não apenas valida a importância de um ensino musical centrado no aluno, mas também reforça a necessidade de uma abordagem humanizada e responsiva ao autismo. Em vez de focar apenas em adaptações técnicas ou curriculares, esse modelo incentiva uma perspectiva mais ampla, na qual o envolvimento afetivo, a individualidade e a interação se tornam pilares essenciais do processo de ensino-aprendizagem (Greenspan, 2001).

Dessa forma, o DIR/Floortime se apresenta como um referencial teórico fundamental para compreender e estruturar práticas pedagógicas inclusivas na educação musical. Sua abordagem centrada na relação, na individualidade e no desenvolvimento emocional oferece subsídios para a criação de metodologias mais eficazes e acolhedoras, contribuindo para um ensino musical que respeita e potencializa as singularidades de cada aluno com TEA.

3 AUTISMO E MÚSICA

Nesta seção, abordamos uma combinação de temas que se inserem no contexto de ‘autismo e música’, ou seja, tópicos relacionados ao transtorno que possuem uma ligação direta com a prática do educador musical, de forma a abranger as limitações relacionadas à interação social, que interferirá diretamente na sala de aula, especialmente com outros alunos presentes, mas também o relacionamento com os pais, a questão da atenção compartilhada, os requisitos ou orientações para um bom trabalho de educação musical, as especificidades do processamento auditivo-musical no autismo, entre outros assuntos.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é marcado pela ampla diversidade de características e manifestações entre os indivíduos diagnosticados, sendo esta uma de suas particularidades mais desafiadoras e intrigantes. A denominação “espectro” reconhece essas amplas diferenças individuais, permitindo uma abordagem mais sensível e abrangente. Essa pluralidade exige, dos profissionais da área, uma postura que combine humildade diante das limitações do conhecimento atual com otimismo e sensatez ao traçar prognósticos para as pessoas diagnosticadas (Whitman, 2015). Portanto, entender o TEA é um exercício constante de empatia e abertura ao aprendizado, características fundamentais para educadores, terapeutas e familiares. O risco de querer encaixar os indivíduos em perfis absolutos e iguais, desconsiderando suas características específicas, é um erro grave.

Um dos aspectos centrais do autismo está relacionado aos desafios sociais que se manifestam de forma precoce. Crianças pequenas frequentemente apresentam dificuldades como a ausência de contato visual, falta de resposta ao ouvir seus nomes e reduzida demonstração de interesse em interações sociais (Whitman, 2015). Além disso, gestos que, em geral, são usados para compartilhar ou buscar atenção, como apontar ou imitar, aparecem com atraso. Associados a esses aspectos, também são comuns comportamentos repetitivos e fixações, que incluem alinhamento de objetos, preferência por brincadeiras solitárias e reações incomuns a estímulos sensoriais, como sons altos ou texturas específicas. Esses comportamentos, apesar de desafiadores, revelam muito sobre a percepção de mundo dessas crianças. Assim, o exercício de empatia para levar em conta, por exemplo, as disfunções sensoriais de uma pessoa diagnosticada com o TEA é fundamental para compreender como o outro está se sentindo. Se há conforto, se há confusão, caos, tranquilidade, euforia, medo,

enfim. O ponto de vista não é, no caso das aulas de música, o do professor exclusivamente, mas o da criança. Por isso, a importância de dedicar esforços para conhecê-la cada vez mais e melhor.

A vida das pessoas com autismo é frequentemente descrita como intensa e confusa, marcada por experiências sensoriais exacerbadas e desafiadoras. Para essas pessoas, o mundo pode ser assustadoramente brilhante, ruidoso e doloroso, o que reflete as dificuldades enfrentadas para se adaptar ao ambiente ao seu redor. Anormalidades sensoriais, motoras e cognitivas são parte intrínseca de sua sintomatologia, e muitos desenvolvem formas incomuns de lidar com essas dificuldades, seja regulando suas emoções ou controlando o ambiente físico e social de maneiras singulares (Whitman, 2015). Esse cenário destaca a importância de ambientes acolhedores e estratégias de ensino que respeitem essas particularidades, incluindo a conscientização de outros profissionais e de outros alunos acerca das condições específicas daquela pessoa diagnosticada com o TEA.

Em um mundo ideal, o diagnóstico de autismo seria recebido com apoio emocional suficiente, para que os pais pudessem entender e processar a complexidade da situação. Contudo, na prática, muitas famílias se deparam com uma jornada repleta de desafios e incertezas. O diagnóstico é, muitas vezes, recebido como uma sentença vitalícia (Whitman, 2015), e os pais precisam lidar não apenas com os impactos no presente, mas também com as incertezas quanto ao futuro de seus filhos. Para além da busca por tratamentos ou intervenções, é essencial oferecer suporte psicológico e emocional, para que essas famílias possam navegar esse percurso com resiliência e confiança. Há que se buscar entender a realidade de cada família, devendo-se – sempre – evitar julgamentos e palavras que possam ferir e demonstrar preconceitos por parte do educador musical. A postura mais assertiva é a de quem está ao lado para prestar um bom serviço e fazer boas perguntas, que vão na direção de uma melhor compreensão acerca daquela realidade.

Nessa direção, é preciso que o educador musical se previna de alguns mitos e equívocos sobre o autismo. Os mitos de que não fazem contato com os olhos, de que não sorriem, de que não expressam afeto, não se envolvem em brincadeiras recíprocas ou o mito de que não pensam de forma abstrata. Essa é uma visão errada do autismo que está ligada, muitas vezes, à repetição de informações completamente distantes dos resultados obtidos com uma intervenção precoce e, muitas vezes, com a música. Além disso, essa visão coloca uma barreira entre o educador musical e o

futuro daquela criança, visto que pensar dessa maneira é condenar a criança a uma condição que, sim, pode ser revertida com a terapia adequada e que também não condiz com a essência daquele ser humano. Redução ou limitação não é ausência. Dificuldade não é impossibilidade. E é justamente essa visão fatalista que impede o desenvolvimento de atividades que irão proporcionar mais interação, mais contato, mais afeto e, portanto, vão diminuindo sintomas e proporcionando mais qualidade de vida.

Ao mesmo tempo, não podemos ignorar as dificuldades enfrentadas por muitas pessoas diagnosticadas com o TEA de desenvolver a interação social, como diz Whitman:

Embora crianças com autismo se apeguem aos seus pais; utilizem ocasionalmente habilidades não verbais, como gestos para fazer solicitações; e possam mostrar habilidades de revezamento durante brincadeiras, elas, geralmente, apresentam limitações acentuadas nessas e em outras áreas da interação social, particularmente em situações que exigem atenção conjunta, iniciação e reciprocidade social dinâmica (Whitman, 2015, p. 81).

Nesse caso, o uso da arte e da música pode desempenhar um papel transformador na vida de um estudante com autismo, ao criar oportunidades únicas para o desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva. Essas formas de expressão criativa oferecem um meio acessível e envolvente para que esses indivíduos se conectem com o mundo ao seu redor, superando barreiras que, muitas vezes, dificultam a comunicação verbal. Além disso, a arte e a música vão além da comunicação, contribuindo significativamente para avanços em diversas áreas, como cognição, comportamento, aspectos emocionais, sensoriais e até mesmo no desenvolvimento físico. Por meio dessas experiências, é possível observar melhorias na capacidade de autorregulação emocional, na atenção e na concentração, além de proporcionar um espaço seguro para explorar e compreender emoções. Para muitos estudantes com autismo, atividades artísticas e musicais também atuam como canais para a interação social, permitindo que eles participem de dinâmicas em grupo e compartilhem suas experiências de maneira significativa. Ao serem integradas ao contexto educacional, essas ferramentas criativas não apenas enriquecem o processo de aprendizado, mas também ampliam as possibilidades de expressão e desenvolvimento global (Hammel; Hourigan, 2013).

E, para que um bom trabalho como educador musical de pessoas com autismo seja oferecido, é preciso se preparar. Não basta apenas entrar em uma sala de aula

e não saber o que fazer – ou o que não fazer. Esse preparo passa por diferentes etapas e diversas tarefas a serem feitas, muitas delas com constância e disciplina, a fim de adquirir habilidades e conhecimentos novos, para que possam ser colocados em prática nos primeiros contatos com o aluno diagnosticado com autismo. Em valioso depoimento trazido por Oliveira (2015), o educador musical revela:

Quanto à minha preparação para lidar com as crianças autistas, desde os momentos iniciais, há cerca de cinco anos atrás, segui vários dos passos recomendados por Hamel e Hourigan, entre eles: estudar o Transtorno do Espectro Autista (características, limitações, potencialidades etc.); ter contato com outras pessoas que já tinham experiência com este público; ter um contato mais próximo com os pais das crianças a fim de conhecer as peculiaridades de seus filhos; criar materiais pedagógicos e adaptar outros de acordo com as necessidades das crianças; estar preparado para o inusitado a todo o momento, para modificar todo o meu planejamento e saber que nem sempre é possível controlar todas as situações (Oliveira, 2015, p. 45).

Vejamos que Oliveira foi em busca da literatura especializada na educação musical especial para pessoas com autismo, buscando informações que pudessem subsidiar sua prática docente. Assim, a partir dessa iniciativa, ele teve um contato mais direto com a literatura específica acerca do transtorno em si, para que pudesse conhecer as características que estariam presentes, muitas vezes, nos alunos com quem viria a se relacionar – sejam elas características limitantes ou potencializadoras.

Em paralelo, importante ressaltar o contato com profissionais que já atuam na mesma área, para colher depoimentos, experiências, estudos de caso que possam vir a melhorar sua visão de mundo, suas perspectivas e pontos de vista acerca do trabalho a ser executado. Uma iniciativa a mais e de extrema importância e sensibilidade é o contato direto com os pais das crianças autistas. Como sabemos, são eles os especialistas nos filhos deles. Eles conhecem suas necessidades, suas especificidades e gostos. E conhecer tudo isso importa para respeitar a individualidade da criança, mas também, não raro, para superar as expectativas dos pais com relação a seus próprios filhos, ampliando horizontes e possibilidades, expandindo a ideia que fazemos de determinada pessoa a partir da convivência que temos.

Ora, a chegada de uma nova atividade, de um novo professor pode trazer surpresas positivas, como a aquisição de novas habilidades, o despertar de uma limitação, o avançar de algum comportamento que antes era tido como certo e ruim para aquela pessoa. Por isso, falar com os pais é um dos itens essenciais do trabalho

do educador musical. Por fim, a estruturação de materiais voltados para o contexto específico do autismo, com adaptações nas atividades para atender às demandas específicas dos alunos e ter a flexibilidade e a criatividade necessárias para seguir a liderança da criança e adaptar o planejamento para contemplar as sugestões trazidas pelos alunos, seja intencionalmente ou não. Porém, Oliveira (2015) foi além e trouxe um complemento, traduzindo passos trazidos por Hammel (1999 *apud* Oliveira, 2015), que são:

Hammel (1999) apresenta as seguintes habilidades e técnicas que o educador musical precisa possuir para melhor colaborar para o sucesso de seus alunos:

- familiarização com os vários déficits;
- conhecimento das necessidades educativas especiais;
- conhecimento do papel que possui, enquanto educador musical, na equipe que promove intervenções na pessoa especial;
- capacidade de desenvolver e utilizar procedimentos informais de avaliação;
- capacidade de monitorar o processo de aprendizagem de todos os alunos;
- capacidade de avaliar a eficácia do programa para alunos especiais;
- capacidade de modificar, se necessário, o programa instrucional a fim de acomodá-lo aos alunos especiais;
- capacidade de modificar/adaptar o ambiente físico da sala de aula para os alunos especiais;
- capacidade de incentivar interações sociais adequadas entre todos os alunos;
- conhecimento de técnicas eficazes de gestão da sala de aula;
- conhecimento dos materiais apropriados para os diversos estilos e habilidades de aprendizagem;
- capacidade de adaptar o material em decorrência das diferenças individuais.

Esses são pontos que, quando considerados pelo educador musical, facilitam a rotina e dão sentido ao trabalho, combinando com a experiência vivida em sala de aula e com os diálogos com outros profissionais e pais dos estudantes. Porém, importa o acréscimo de novos pontos que venham ao encontro de uma maior compreensão, por parte do educador musical, sobre como funciona o processo de aprendizagem. Para isso, recorremos a Louro (2012), especialmente no que diz respeito ao processamento sensorial em favor da aprendizagem, ao papel da emoção e memória, dos estímulos multissensoriais, da importância da rotina e de uma comunicação mais efetiva com os estudantes.

No que diz respeito ao papel dos sentidos na aprendizagem musical, como em qualquer outro tipo de aprendizado, as informações só são absorvidas pelo cérebro se houver atenção. Para indivíduos no espectro do autismo, cuja atenção pode ser seletiva ou fragmentada, o papel do educador é ainda mais essencial na criação de estímulos que favoreçam a captação sensorial. A música, com sua rica combinação

de sons, ritmos e melodias, pode atuar como uma ferramenta poderosa para engajar os sentidos. Uma vez captadas, as informações sonoras precisam ser processadas e interpretadas pelo sistema neurológico, o que resulta na compreensão e no aprendizado. Esse processo, no entanto, exige estratégias pedagógicas que respeitem as características individuais dos alunos com autismo, promovendo estímulos adequados que facilitem a atenção e o processamento das informações (Louro, 2012).

Já com relação às emoções, elas desempenham um papel crucial na memorização, uma vez que o cérebro secreta hormônios facilitadores da retenção, como dopamina e serotonina, em situações que envolvem alegria, medo, prazer ou tristeza. No contexto da educação musical para pessoas com autismo, a criação de momentos emocionais significativos durante as atividades musicais pode aumentar a eficácia da memorização e o engajamento (Louro, 2012). Por exemplo, trabalhar com músicas que evocam emoções positivas ou que estão associadas a experiências sensoriais prazerosas pode estimular tanto a memória afetiva, acionada quando uma música traz à tona sentimentos ou lembranças de momentos vividos, conectando o aprendizado musical às emoções, quanto a funcional, ativada no aprendizado técnico e prático da música, como memorizar sequências de notas, padrões rítmicos ou a posição correta dos dedos em um instrumento. Assim, a música não apenas auxilia no desenvolvimento cognitivo, mas também se torna uma ponte para a expressão emocional, muitas vezes desafiadora para indivíduos no espectro.

No que se refere à utilização de estímulos multissensoriais, essa é uma estratégia essencial na educação musical de alunos com autismo. Associar sons a imagens, palavras, cores ou movimentos corporais não apenas facilita o armazenamento e o acesso às informações, mas também ativa simultaneamente diferentes regiões cerebrais, promovendo uma aprendizagem integrada (Louro, 2012). Atividades como criar letras para músicas, usar gestos para acompanhar melodias ou trabalhar com objetos visuais para representar ritmos são exemplos práticos que tornam o aprendizado mais acessível. Essa abordagem favorece o envolvimento do aluno, especialmente em contextos onde há comprometimento cognitivo, proporcionando caminhos variados para a assimilação dos conteúdos musicais.

Já a manutenção de uma rotina estruturada e lógica é um dos pilares da educação musical inclusiva, especialmente para alunos com deficiência cognitiva. A previsibilidade nas atividades promove uma organização neurológica que reduz a

ansiedade e favorece o aprendizado. Para pessoas no espectro do autismo, a sequência clara de tarefas e o uso de instruções objetivas ajudam na construção de uma sensação de segurança, permitindo que o aluno se concentre na atividade musical (Louro, 2012). Assim, aulas planejadas com uma estrutura repetitiva, mas flexível o suficiente para incorporar criatividade musical, tornam-se um ambiente ideal para estimular tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional.

E, ainda, a forma como o educador se comunica é determinante no sucesso da interação com alunos com autismo. Um linguajar simplificado, exemplos claros e objetivos, contato visual e um tom de voz tranquilo criam uma atmosfera de confiança e facilitam a compreensão. Na música, esses elementos podem ser aplicados tanto nas orientações verbais quanto na condução das atividades práticas, garantindo que os alunos compreendam as propostas de maneira clara. Além disso, a comunicação adaptada demonstra respeito às necessidades dos alunos, fortalecendo a relação pedagógica e promovendo um aprendizado mais significativo (Louro, 2012). Importa lembrar que, “quanto mais um educador musical sustentar o interesse de um estudante com autismo, mais o estudante vai aprender. Lembre-se que a criança aprende engajando-se com o mundo, e que quanto mais essas atividades são ensaiadas, mais fortes elas serão” (Hammel; Hourigan, 2013, p. 38). Em conjunto, essas práticas comunicativas e pedagógicas tornam a música uma ferramenta poderosa na educação inclusiva.

Todas essas medidas descritas acima são úteis e recomendadas para que o educador musical leve em consideração na hora de preparar e executar suas aulas, com a devida atenção às características individuais de seus alunos – especialmente os diagnosticados com TEA. E, nestes últimos casos, importa muito saber uma maneira respeitosa de se relacionar com os pais dessas crianças, atentando-se ao que dizer, o que não dizer, como fazer boas perguntas, sem ser invasivo ou inconveniente, além de outras precauções. É isso que veremos no tópico seguinte.

3.1 Relacionando-se com os pais

Os pais de crianças autistas possuem um conhecimento detalhado sobre os próprios filhos, resultado de anos de convivência e observação contínua. Por isso, é fundamental que o educador musical os reconheça como parceiros indispensáveis no processo educativo. Ao abrir espaço para que compartilhem estratégias e ideias, o

professor demonstra respeito por sua experiência e fortalece a colaboração entre escola e família. Essa abordagem não apenas auxilia na construção de um ambiente de confiança, mas também possibilita a personalização do ensino musical, tornando-o mais eficaz e adequado às necessidades da criança.

Estabelecer um diálogo inicial de forma acolhedora é essencial para criar um vínculo com os pais. Hammel e Hourigan (2013) recomendam começar uma conversa compartilhando histórias positivas sobre o progresso ou habilidades musicais da criança, ajudando os pais a se sentirem mais confortáveis e receptivos. Essa estratégia não apenas reduz tensões, mas também reforça o compromisso do educador em valorizar as conquistas e a personalidade do aluno, evitando que o foco recaia exclusivamente nos desafios. Quando os pais percebem que o professor está genuinamente interessado no bem-estar e no desenvolvimento da criança, a parceria se torna mais sólida e produtiva.

Além disso, é importante que o educador musical mantenha suas interações com os pais voltadas às dinâmicas da sala de aula ou da atividade musical, evitando discussões que possam centralizar no diagnóstico da criança (Hammel; Hourigan, 2013). O objetivo deve ser explorar maneiras de facilitar a participação e o aprendizado do estudante nas atividades musicais, sempre respeitando sua individualidade. Ao priorizar estratégias práticas e eficazes para o contexto educacional, o professor demonstra compromisso em oferecer um espaço inclusivo e enriquecedor, onde o aluno possa desenvolver suas habilidades e expressar-se por meio da música.

O educador musical deve sempre ter em mente que, apesar de seu treinamento e sua capacitação, os pais possuem um conhecimento mais profundo e íntimo sobre seus filhos. Assumir uma postura de humildade, reconhecendo a importância do papel dos pais, é essencial para construir uma relação de respeito mútuo. Essa abordagem evita julgamentos e permite que o professor amplie sua compreensão sobre o aluno, utilizando as informações compartilhadas pelos pais para ajustar práticas pedagógicas. Além disso, o foco deve ser em estratégias que promovam o engajamento e o aprendizado musical, honrando a personalidade única de cada estudante e respeitando suas individualidades dentro do espectro autista (Hammel; Hourigan, 2013).

Uma vez que o educador musical assume uma atitude mais cautelosa e acolhedora, os resultados vêm em forma de sintonia e parceria com os pais das

crianças, sem permitir que uma atitude crítica ou invasiva venha a minar essa relação. Porém, e quando uma crise acontece durante a aula de música? E se algum comportamento mais disruptivo perturbar a rotina esperada das aulas, comprometendo o equilíbrio emocional da criança e afetando todos os envolvidos na aula? É disso que trataremos no tópico a seguir.

3.2 Explosões, crises e outras disrupções

As explosões emocionais, crises e outras disrupções no comportamento de estudantes com autismo podem ser desafiadoras para o educador musical. No entanto, é fundamental lembrar que, muitas vezes, esses comportamentos não são direcionados para “estragar o dia” de alguém, mas, sim, uma forma de comunicação. Crianças autistas podem estar tentando expressar necessidades, medos, ansiedades ou frustrações de uma maneira que não conseguem verbalizar. Reconhecer que tais manifestações são, muitas vezes, pedidos de ajuda disfarçados é o primeiro passo para criar um ambiente de acolhimento e suporte.

Entender os antecedentes de uma crise é essencial para sugerir mudanças no comportamento do estudante. O educador musical deve observar cuidadosamente os fatores que antecedem essas situações, como excesso de estímulos sensoriais, mudanças abruptas na rotina ou dificuldades de comunicação (Hammel; Hourigan, 2013). Ao identificá-los, é possível desenvolver estratégias que previnam ou minimizem crises, criando um ambiente mais confortável. Por exemplo, ajustes no cronograma das aulas, pausas sensoriais e instruções mais claras podem fazer uma grande diferença na experiência do estudante.

O reforço, mesmo involuntário, desempenha um papel crucial na repetição de comportamentos. Se um estudante autista percebe que determinadas atitudes resultam em atenção – seja positiva ou negativa – ele pode repetir esse comportamento em busca do mesmo resultado. Por isso, o educador deve estar atento à forma como reage a esses episódios, evitando reforçar comportamentos indesejados e, ao mesmo tempo, incentivando atitudes positivas. Ignorar um comportamento inadequado pode levar a um aumento inicial em sua frequência e intensidade, mas, com o tempo, essa estratégia pode ajudar a extinguir o padrão, desde que seja acompanhada de reforço positivo para comportamentos desejáveis (Hammel; Hourigan, 2013).

Além de gerenciar crises e comportamentos desafiadores, o educador musical deve estar atento ao impacto das interações na autoestima do estudante. Crianças com autismo podem frequentemente ouvir comentários que reforçam uma visão negativa de si mesmas, como serem chamadas de “maus” ou “lentos”. Esse tipo de rotulação não apenas prejudica a confiança da criança, mas também pode desencadear comportamentos defensivos ou retraídos (Hammel; Hourigan, 2013). Por isso, é crucial que o educador adote uma abordagem baseada na empatia e na valorização das conquistas individuais, celebrando cada progresso, por menor que pareça.

Ao lidar com estudantes autistas, o educador musical deve equilibrar a sensibilidade às necessidades emocionais e comportamentais com a implementação de práticas estruturadas. É necessário criar um ambiente no qual o estudante se sinta seguro para aprender e se expressar. Estratégias, como estabelecer rotinas claras, proporcionar reforços positivos e oferecer oportunidades para a criança comunicar suas necessidades, podem transformar desafios em aprendizados. Dessa forma, o educador não apenas apoia o desenvolvimento musical do estudante, mas também contribui para sua formação emocional e social, ajudando-o a enfrentar as barreiras impostas pelo autismo de maneira mais confiante.

Para compreender melhor o contexto psíquico, emocional, social e fisiológico de uma crise ou de um comportamento mais explosivo, é fundamental que o educador musical também entenda mais sobre a superestimulação sensorial, que ocorre quando uma pessoa autista é exposta a estímulos sensoriais em níveis que seu cérebro tem dificuldade de processar. Isso pode incluir sons, luzes, cheiros, texturas ou até mesmo estímulos sociais. O sistema sensorial das pessoas com autismo frequentemente funciona de forma diferente, podendo ser mais sensível ou menos capaz de filtrar estímulos irrelevantes do ambiente (Whitman, 2015). Isso faz com que situações comuns para outras pessoas se tornem extremamente intensas, desconfortáveis ou até dolorosas para as pessoas autistas. E é sobre isso que o tópico a seguir trata.

3.3 Superestimulação sensorial

A superestimulação sensorial, embora, muitas vezes, interpretada como uma questão de comportamento, é, na verdade, um reflexo das necessidades do estudante

em um ambiente que pode ser caótico e excessivamente estimulante. Quando uma criança apresenta sinais de angústia, como tampar os ouvidos ou evitar contato visual, o professor deve olhar além da superfície e considerar que esse comportamento pode ser uma tentativa de lidar com a sobrecarga sensorial. A compreensão desse contexto é essencial para abordar a situação de maneira empática e eficaz.

Por exemplo, em ambientes barulhentos, como uma sala de aula ou uma festa, uma pessoa autista pode perceber todos os sons de maneira amplificada e confusa, sem conseguir “separar” o que é mais relevante. Luzes brilhantes ou piscantes podem ser opressivas, toques inesperados podem ser sentidos como invasivos, e cheiros fortes podem parecer insuportáveis. Esses estímulos acumulados podem levar a uma sensação de sobrecarga, que frequentemente resulta em reações, como irritação, isolamento, choro ou até mesmo crises (Whitman, 2015).

A superestimulação sensorial não é um comportamento voluntário, mas sim uma resposta natural ao processamento sensorial diferente no cérebro de uma pessoa autista. Por isso, é essencial que familiares, professores e cuidadores entendam essas diferenças e adaptem os ambientes para torná-los mais confortáveis e acolhedores, reduzindo estímulos excessivos e dando espaço para autorregulação.

Quanto ao “ouvir”, estudantes com autismo que enfrentam dificuldades em diferenciar sons, frequentemente, experimentam uma sobrecarga sensorial que pode se manifestar de forma intensa. Esse “barulho”, resultado da incapacidade de filtrar estímulos sonoros no ambiente, pode levá-los a um estado de superestimulação (Hammel; Hourigan, 2013). Nesses momentos, é comum observar essas crianças cobrindo os ouvidos com as mãos, demonstrando sinais claros de angústia ou stress. Essa resposta não é um ato de escolha ou rebeldia, mas, sim, uma reação involuntária a um ambiente sensorialmente sobrecarregado.

Um dos equívocos mais comuns em sala de aula é interpretar a superestimulação sensorial como desobediência ou falta de atenção. Por exemplo, se uma criança parece ignorar uma pergunta ou instrução, isso pode não ser intencional, mas, sim, uma consequência direta da dificuldade de processar múltiplos estímulos simultaneamente. Professores devem estar atentos a esses sinais e evitar punições ou repreensões que apenas agravam a situação. Em vez disso, é necessário buscar estratégias que ajudem o aluno a se acalmar e retomar o equilíbrio sensorial.

Ambientes escolares, frequentemente, são ricos em estímulos — sons, luzes, movimentos —, o que pode ser desafiador para estudantes autistas. Professores, ao

entenderem que a superestimulação sensorial não é uma questão de “mau comportamento”, mas, sim, uma manifestação das dificuldades do aluno em lidar com o ambiente, podem fazer ajustes no espaço ou na abordagem pedagógica. Reduzir ruídos desnecessários, usar comandos claros e objetivos e criar áreas de conforto sensorial são práticas que beneficiam não apenas alunos com autismo, mas toda a turma (Hammel; Hourigan, 2013).

Promover um ambiente de aprendizagem inclusivo exige que educadores desenvolvam sensibilidade às necessidades específicas de cada aluno. Reconhecer a superestimulação sensorial como uma experiência legítima e desafiadora é o primeiro passo para oferecer suporte adequado. Com estratégias, como o uso de sinais visuais, pausas sensoriais e linguagem simples, professores podem criar condições para que estudantes autistas se sintam acolhidos e compreendidos. Ao respeitar e atender essas necessidades, o processo educacional se torna mais acessível, eficaz e humano.

Conhecer para compreender. Compreender mais para auxiliar melhor, esse é o propósito dos tópicos desta seção, para que o educador musical possa ser mais compassivo e empático com seus estudantes diagnosticados com TEA. Ao conhecer suas realidades, é possível promover mudanças na forma de se comunicar, promover adaptações no ambiente e nas atividades a serem executadas, mudar hábitos, melhorar as questões sensoriais para evitar superestimulações, entre outras medidas que têm grandes chances de ser eficazes na condução das aulas. E uma dessas medidas tem relação direta com a maneira como o educador musical se comunica. É o que será exposto a seguir.

3.4 O uso da linguagem em benefício do autismo

Desde cedo, as crianças aprendem que a linguagem é uma ferramenta poderosa para influenciar as pessoas ao seu redor. Quando os comportamentos comunicativos das crianças recebem *feedbacks* consistentes, elas não apenas compreendem a importância dessas ações, mas também começam a “ensaiar” essas interações, aprimorando suas habilidades de comunicação de forma progressiva. No entanto, se esses comportamentos não são reconhecidos ou incentivados, a criança não desenvolve o entendimento pleno do impacto e da relevância da comunicação (Whitman, 2015).

No contexto musical, estratégias simples podem ser altamente eficazes para promover o desenvolvimento da comunicação e a reciprocidade. Por exemplo, durante uma canção de entrada, o professor pode expandir a interação com perguntas como “O que você almoçou hoje?” ou “Quem sentou ao seu lado?” (Hammel; Hourigan, 2013). Essas perguntas, quando feitas regularmente, incentivam a troca verbal e ampliam gradativamente a capacidade da criança de participar de diálogos mais longos e significativos, fortalecendo sua interação social.

Para ensinar música a crianças autistas, os educadores precisam refletir sobre como se comunicam. Questões como “Quantas palavras estou usando?” ou “Meu ritmo está muito rápido?”, “Como está o timbre da minha voz?”, “Estou falando muito no agudo, ferindo o ouvido dos mais sensíveis?” são fundamentais. Além disso, o professor deve verificar se está utilizando contato visual para reforçar mensagens importantes ou demonstrar emoções, como felicidade, pelos avanços do aluno. Dividir instruções em sequências lógicas e utilizar frases claras e objetivas são práticas essenciais, pois, muitas vezes, a comunicação com excesso de palavras ou falta de clareza pode dificultar o entendimento e o engajamento das crianças.

O uso de comunicações alternativas é uma ferramenta valiosa para auxiliar crianças autistas (Hammel; Hourigan, 2013). Cartazes ou figuras com instruções, como “sentar”, “ficar quieto”, “esperar” ou “não tocar” podem ser usados para orientar comportamentos de maneira visual e direta. Além disso, a utilização de fotos dos alunos em atividades específicas, com instruções passo a passo para cada etapa da aula, pode facilitar a compreensão e proporcionar um senso de previsibilidade e organização que é especialmente benéfico para estudantes com TEA.

A linguagem musical pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento comunicativo de crianças autistas, muitas vezes, precedendo a comunicação verbal (Hammel; Hourigan, 2013). Professores podem criar uma cultura de sala de aula que valorize sons com propósito, vozes suaves e um ambiente sensível às necessidades de todos os alunos. Essa abordagem não apenas promove um espaço inclusivo, mas também incentiva a expressão musical como uma forma legítima de comunicação, possibilitando que os estudantes explorem maneiras alternativas e criativas de interagir com o mundo à sua volta.

Relacionamento melhor com os pais, abordagens que auxiliam a lidar melhor ou até a evitar crises e comportamentos explosivos, promover mudanças e adaptações para evitar a superestimulação sensorial, calibrar o uso de uma linguagem

que facilite a comunicação e a interação com as pessoas autistas são medidas importantes para que o educador musical possa ser um profissional mais completo e inclusivo. Mas algo de fundamental importância é conhecer como se dá o processamento auditivo-musical no contexto do autismo. Nesse caso, recorreremos ao autor Gustavo Gattino (2015) para uma melhor compreensão sobre o assunto, entendendo que, embora as informações tenham relação direta com as características dos autistas, de modo geral, é sempre importante ressaltar que cada pessoa com autismo tem características próprias.

3.5 Processamento auditivo-musical no autismo

Muitas pessoas com autismo apresentam uma hipersensibilidade auditiva que pode evoluir para hiperacusia, uma condição em que sons, especialmente os agudos, causam desconforto ou até mesmo dor. Enquanto indivíduos típicos possuem uma percepção auditiva mais ampla e global, pessoas com autismo demonstram uma capacidade auditiva focal (Gattino, 2015). Essa particularidade explica a habilidade de alguns autistas em compreender estruturas melódicas, rítmicas e harmônicas complexas, apesar de encontrarem dificuldades em interpretar o significado emocional ou metafórico de uma peça musical. Gattino (2015) compara o processamento auditivo em muitos autistas ao trânsito lento de uma grande cidade no horário de pico, evidenciando o desafio de integrar informações auditivas. No entanto, eles frequentemente possuem uma percepção mais aguçada para identificar a direção melódica de pequenas frases musicais e as notas individuais de um acorde, superando a habilidade de indivíduos típicos nesses aspectos.

Quando se trata de linguagem verbal, há diferenças marcantes no processamento auditivo em pessoas com autismo. A área da voz, localizada no sulco temporal superior, apresenta ativação reduzida nesses indivíduos. Além disso, há uma assimetria diminuída no lado esquerdo do cérebro, que é crucial para o processamento da fala. Em vez de processarem os sons da fala nos complexos temporais secundário e terciário, como ocorre em pessoas típicas, os autistas realizam esse processamento principalmente no córtex auditivo primário. Essa diferença explica por que a fala não atrai tanto a atenção de crianças autistas, como ocorre com crianças de desenvolvimento típico, dificultando sua interação com a linguagem verbal (Gattino, 2015).

A dificuldade em compreender a fala faz com que muitos autistas evitem o uso da linguagem verbal, não por falta de interesse em se comunicar, mas por não entenderem o que é dito da mesma forma que indivíduos típicos. Nesse contexto, a música surge como uma alternativa eficaz de comunicação. Processada predominantemente no córtex auditivo primário, a música oferece previsibilidade por meio de padrões rítmicos, frases melódicas e sequências de acordes. Essa característica não apenas facilita a compreensão por parte dos autistas, mas também promove sua expressão, trazendo conforto em um ambiente que poderia ser o oposto disso (Gattino, 2015).

Além de facilitar a comunicação, a música também pode ajudar a reduzir comportamentos repetitivos e estereotipados, comuns no autismo. Ao estimular áreas do cérebro relacionadas a esses comportamentos, a música os substitui por experiências mais prazerosas e intensas (Gattino, 2015). Embora muitos autistas enfrentem desafios na expressão de emoções e sentimentos por meio de gestos, expressões faciais ou linguagem, a música permite que essas expressões sejam manifestadas de maneira mais evidente e natural, promovendo uma conexão emocional mais profunda.

Outro ponto relevante é o papel dos neurônios-espelho, que nos permitem imitar e espelhar ações e expressões de outras pessoas. Em indivíduos com autismo, esses neurônios não funcionam adequadamente em relação a gestos e expressões faciais, dificultando a atenção compartilhada, essencial para interações sociais. No entanto, “nos autistas, os neurônios espelho funcionam normalmente no que se refere ao processamento musical” (Gattino, 2015, p. 27). Isso possibilita que autistas usem a música como uma ferramenta para reativar áreas cerebrais comprometidas, recuperando, em parte, funções como a imitação musical, que se mantém preservada.

A música também influencia positivamente o sistema de dopamina, neurotransmissor ligado ao controle de movimentos, emoções, motivação e prazer. Em pessoas com autismo, o desequilíbrio da dopamina pode gerar estereotípias, agitação e agressividade. A música, no entanto, aumenta a ativação do gene receptor de dopamina (DRD4), promovendo equilíbrio e alívio dos sintomas comportamentais (Gattino, 2015). Dessa forma, a música não apenas proporciona prazer, mas também desempenha um papel terapêutico no manejo de algumas características do Transtorno do Espectro do Autismo.

Portanto, a música se revela uma ferramenta única e indispensável para as pessoas com autismo. Ela não apenas facilita a compreensão e a expressão da fala, mas também oferece conforto, estimula os neurônios-espelho e auxilia na interpretação de gestos, expressões faciais e emoções. Além disso, a música reduz comportamentos estereotipados e age diretamente no sistema dopaminérgico, promovendo bem-estar e equilíbrio. Esses benefícios tornam a música uma ponte poderosa para superar barreiras comunicativas e emocionais no contexto do TEA, destacando sua relevância no desenvolvimento e na inclusão de pessoas autistas.

Ainda no contexto de ampliação dos conhecimentos acerca das características do autismo aplicadas ao contexto da sala de aula de música, é necessário que o educador musical saiba lidar com as situações de ecolalia para promover a atenção conjunta – conceitos que serão mais bem compreendidos no próximo tópico.

3.6 Ecolalia, educação musical e atenção conjunta

A ecolalia, caracterizada pela repetição de palavras ou frases, pode ser uma estratégia utilizada por estudantes com autismo para evitar o engajamento com o mundo ao seu redor. Muitas vezes, essa prática funciona como uma forma de reconectar-se ao próprio universo interior, que é percebido como seguro, familiar e previsível (Hammel; Hourigan, 2013). Esse comportamento pode ser interpretado como uma tentativa de lidar com as incertezas e os estímulos imprevisíveis do ambiente externo, oferecendo ao estudante um refúgio emocional e sensorial.

Quando um estudante engaja na ecolalia em sala de aula, é essencial que o professor de música adote estratégias específicas para interromper esse ciclo de comportamento. A meta é ajudar o estudante a se reconectar com as atividades propostas, sem desrespeitar seu processo individual. Isso exige paciência, criatividade e uma abordagem acolhedora, que considere o contexto emocional e cognitivo do estudante.

Uma abordagem prática para redirecionar o foco do estudante pode ser o uso de perguntas que incentivem a interação e promovam a participação ativa na aula. Ao fazer uma pergunta e aguardar a resposta, o professor estabelece uma ponte de comunicação, ajudando o aluno a sair do padrão repetitivo e a se engajar com o conteúdo musical. Esse método não apenas interrompe o ciclo da ecolalia, mas também reforça habilidades de comunicação e atenção.

Outra estratégia útil é o professor gentilmente lembrar o estudante do objetivo da atividade, trazendo sua atenção de volta ao tema da aula. Por exemplo, frases como “Agora não estamos falando sobre Patati Patatá, estamos aprendendo música” ajudam a estabelecer limites claros, ao mesmo tempo em que reforçam o foco no conteúdo da aula (Hammel; Hourigan, 2013). Esse tipo de orientação direta e específica pode ser eficaz para minimizar distrações e promover a concentração.

A intervenção em casos de ecolalia deve sempre ser conduzida com sensibilidade, respeitando as necessidades e limites do estudante. Estratégias que combinam paciência, clareza e incentivo ao engajamento podem transformar momentos de desconexão em oportunidades de aprendizado. Ao criar um ambiente que valorize a interação e a participação, o professor não apenas contribui para o desenvolvimento musical do aluno, mas também para seu crescimento social e comunicativo.

Porém, o que diferencia crianças com autismo daquelas com desenvolvimento típico não é necessariamente a ausência de interação ou de formação de relacionamentos, mas a maneira como essas interações ocorrem (Whitman, 2015). Apesar de demonstrarem comportamentos de apego, pedirem algo a seus cuidadores, manterem contato visual ocasional ou participarem de jogos de revezamento, crianças autistas tendem a apresentar limitações em compartilhar interesses e realizações com outras pessoas. Elas também demonstram menor interesse em participar das atividades dos outros, evidenciando dificuldades em compartilhar atenção.

Desde os estágios iniciais do desenvolvimento, crianças com autismo raramente apontam para objetos, para atrair a atenção dos outros, ou que sigam o olhar de alguém para compreender o foco de sua atenção. Elas também apresentam dificuldades de alternar seu olhar entre objetos e adultos, o que é uma habilidade comum em crianças típicas. Essas diferenças na forma como compartilham a atenção destacam um dos aspectos centrais do desenvolvimento do autismo (Whitman, 2015).

Assim, a atenção conjunta é uma peça-chave para compreender o autismo, pois desempenha um papel fundamental em diversos processos de desenvolvimento. A aquisição da linguagem oral, por exemplo, depende amplamente dessa habilidade, assim como a compreensão de expressões não verbais e a capacidade de aprender de maneira indireta, observando os outros. Além disso, a atenção conjunta é essencial para o desenvolvimento da empatia e para a compreensão da mente do outro (Whitman, 2015).

A atenção conjunta também é vista como um pré-requisito crítico para a melhoria do comportamento social em crianças com autismo. Ao fortalecer essa habilidade, cria-se uma base mais sólida para a interação social e a comunicação. Essa perspectiva reforça a importância de intervenções que promovam o desenvolvimento dessa competência em contextos educacionais e terapêuticos. De maneira mais ampla, a atenção aos sinais faciais parece ser um elemento indispensável para o desenvolvimento da atenção conjunta. As expressões faciais desempenham um papel crucial na comunicação interpessoal, servindo como pistas visuais que ajudam as crianças a interpretar emoções, intenções e significados nas interações sociais (Whitman, 2015).

Ainda, encontrar o equilíbrio ideal entre o tempo de espera por uma resposta do aluno é essencial. Se o professor aguarda por tempo excessivo, pode gerar no aluno a sensação de inadequação ou desconforto, comprometendo sua confiança e engajamento. Por outro lado, oferecer um tempo adequado e compatível com as necessidades da situação permite ao aluno processar melhor a informação e responder dentro de suas capacidades (Hammel; Hourigan, 2013). Esse equilíbrio é crucial para estabelecer uma interação respeitosa e produtiva, especialmente em contextos que envolvem atenção e contato ocular.

Dessa forma, compreender e estimular a atenção conjunta e a atenção aos sinais faciais são aspectos fundamentais para melhorar as habilidades sociais e comunicativas de crianças com autismo. Essas habilidades não apenas promovem a interação social, mas também favorecem o aprendizado, a empatia e o entendimento das intenções e sentimentos das outras pessoas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento global dessas crianças. Assim, ao expandir as possibilidades de desenvolvimento dessas habilidades, o educador musical favorece a participação em atividades musicais e brincadeiras que podem ser vivenciadas por todos, indistintamente. No entanto, importa conhecer também as características do “brincar” no autismo, tópico este aprofundado logo a seguir.

3.7 Brincadeiras, música e autismo

As brincadeiras desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil, permitindo que as crianças experimentem novos papéis, resolvam problemas, trabalhem em cooperação com os outros e formulem e executem planos. Por meio

delas, as crianças desenvolvem habilidades sociais, cognitivas e emocionais importantes para sua interação com o mundo ao seu redor.

No entanto, uma incapacidade de participar de brincadeiras adequadas, tanto em contextos não sociais quanto, especialmente, em sociais, é considerada uma das características marcantes precoces em crianças com autismo. Embora essas crianças também brinquem, Whitman (2015) elenca algumas características dessas brincadeiras em crianças diagnosticadas com o TEA:

1. Natureza estereotipada, com objetos muitas vezes servindo como fontes de autoestimulação repetitiva;
2. Preocupação com brinquedos específicos, bem como aspectos específicos de um brinquedo;
3. Ausência de interações funcionais e normativas com brinquedos;
4. Falta de imaginação e de uma orientação para o “faz de conta”;
5. Natureza concreta e não simbólica;
6. Solidão e qualidade não social;
7. Estrutura simplista e decorada (Whitman, 2015, p. 88).

Os pais, frequentemente, notam que seus filhos com autismo não utilizam os brinquedos de maneira convencional. Em vez disso, esses filhos tendem a demonstrar interesse por brinquedos mais simples, restringindo sua atenção a um número limitado de objetos. Além disso, é comum que desenvolvam um apego excessivo a esses brinquedos, mantendo-os próximos, mas sem necessariamente brincar com eles de forma interativa ou exploratória. Em alguns casos, isso também pode acontecer com instrumentos musicais específicos.

Whitman (2015) sugere que as dificuldades em brincadeiras entre crianças com autismo podem estar ligadas a problemas no processamento sensorial. Essas crianças, frequentemente, enfrentam desafios relacionados à modulação da excitação, que afeta sua capacidade de se engajar em atividades lúdicas de maneira tranquila e equilibrada. Outro fator apontado é a dificuldade em atenção seletiva, o que dificulta a concentração em determinados aspectos da brincadeira. Além disso, a mudança do foco de atenção, essencial para explorar diferentes aspectos do jogo, também é prejudicada, limitando a capacidade dessas crianças de se envolverem plenamente na atividade lúdica.

Além disso, a dispraxia, uma condição que afeta a coordenação motora e a execução de movimentos planejados, pode impactar negativamente a brincadeira de crianças com autismo. Essas brincadeiras são amplamente reconhecidas como um contexto fundamental para o desenvolvimento de amizades e relacionamentos

sociais. Elas oferecem oportunidades para aprender a compartilhar, cooperar e entender os outros, habilidades essenciais para interações sociais significativas (Whitman, 2015).

Portanto, não é surpreendente que as dificuldades enfrentadas por crianças autistas em atividades lúdicas se reflitam na formação de relacionamentos sociais. A ausência de uma participação plena em brincadeiras limita as oportunidades de construir vínculos significativos com outras crianças, o que reforça os desafios sociais já característicos do transtorno. Isso tudo precisa ser considerado quando contemplamos o repertório de atividades e brincadeiras musicais. É fato que a limitação existe, ao mesmo tempo em que a ativação dos neurônios-espelho, de acordo com Gattino (2015), está preservada nas atividades e brincadeiras musicais. Por isso, é comum que o educador musical encontre momentos de ampla interação e participação do aluno diagnosticado com TEA, mas também é comum e corriqueira a não participação, a depender da atividade, do dia, do estudante, enfim, de uma série de fatores.

Vale ressaltar, ainda, que, em meio às brincadeiras e atividades musicais, todo comportamento positivo, como levantar a mão ou esperar a sua vez, pode ser incentivado por meio de uma recompensa, como permitir que a criança seja a próxima a tocar um instrumento ou a participar de uma brincadeira. Já comportamentos que o professor deseja minimizar, como falar fora de hora ou demonstrações de raiva, podem ser ignorados (Hammel; Hourigan, 2013). Dessa forma, o aluno começa a compreender que determinados comportamentos são recompensados, enquanto outros não recebem atenção.

Ferramentas como o uso de PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras – Picture Exchange Communication System), uma agenda visual com imagens, uma lista de atividades ou músicas previamente definidas e uma rotina consistente são estratégias eficazes para ser implementadas nas aulas de música com crianças autistas (Hammel; Hourigan, 2013). Já no que diz respeito ao uso de alguma terapia ou abordagem específica na sala de aula, Hammel e Hourigan (2013) também nos recomendam cautela e uma atitude mais conservadora:

Não determine ou predetermine a terapia que você acha melhor para um estudante em particular. Em vez disso, capacite-se para incorporar elementos dessa terapia dentro da sala de aula ou no grupo musical para providenciar estabilidade e consistência. Lembre-se, a não ser que você seja um terapeuta

licenciado, você não está apto a realizar terapia (Hammel e Hourigan, 2013, p. 10).

Essas ressalvas e alertas são muito importantes, pois resguardam o profissional de possíveis enganos ou exigências que não têm vez na vida de um profissional sério e cauteloso. Além disso, é importante que o profissional possa investir na sua formação, adquirindo novos conhecimentos que podem ou não se circunscrever ao campo da educação. Muitas vezes, o vasto campo da musicoterapia oferece conhecimentos complementares que podem auxiliar, cada vez mais, a atuação do profissional, dando uma noção do ponto de vista do uso da música na construção do bem-estar e de uma melhor qualidade de vida das pessoas diagnosticadas com TEA.

Outro fator de extrema importância para a atuação do educador musical é o seu relacionamento com os demais profissionais que permeiam a vida de seu aluno autista. Não apenas os demais terapeutas e familiares, mas os profissionais da educação, por exemplo, que atuam na instituição onde as aulas de música ocorrem e que, por vezes, estão relacionados com atividades direta ou indiretamente ligadas à vida daquele aluno. Conhecer, abordar, perguntar e se relacionar com essas pessoas é o primeiro passo para a criação de uma rede de apoio para esse aluno e que será útil em situações experienciadas no dia a dia tanto do educador, quanto da própria criança.

3.8 Criando uma rede de apoio para o aluno autista

Para que o ensino musical seja eficaz, os professores precisam compreender o contexto mais amplo da vida de uma criança com autismo. Conhecer sua rotina fora da sala de aula ajuda a criar estratégias mais adequadas e sensíveis às necessidades individuais dos alunos (Hammel; Hourigan, 2013). Além disso, saber dessa rotina ajudará o professor a conhecer um pouco mais os aspectos práticos da vida desse aluno: quantas vezes na semana ele vai às terapias? Frequenta a escola regular? Qual o horário de sua alimentação, de dormir, de brincar? Tudo isso ajuda a conhecer melhor o estudante em questão.

Quanto à colaboração entre os profissionais que atendem aquela criança, o aprendizado acaba sendo mais eficiente quando há uma colaboração consistente entre educadores musicais, professores de educação especial, terapeutas e outros

membros da equipe pedagógica (Hammel; Hourigan, 2013). A uniformidade nas expectativas, abordagens e sistemas de incentivo é essencial para garantir progresso e inclusão. E só podemos constatar uma inclusão realmente bem-sucedida de estudantes com autismo em aulas de música quando identificamos conexões positivas entre todos os envolvidos no processo educacional. Isso inclui professores, gestores, assistentes, familiares e os próprios alunos, que precisam trabalhar juntos, em harmonia.

Para isso, existem algumas etapas propostas por Hammel e Hourigan (2013) que auxiliam. São elas: coletar informações relevantes sobre o aluno e validá-las com os demais membros do grupo da equipe educacional. Em seguida, dedicar um tempo para observar o aluno em outros contextos escolares, para colher informações e observações importantes. Finalmente, essas informações devem ser organizadas em um perfil detalhado do estudante e utilizadas no planejamento das aulas de música. Vale sempre ressaltar que a falta de recursos é uma justificativa frequentemente usada para excluir crianças autistas de atividades escolares, incluindo aulas de música. Contudo, esse argumento não deve ser uma barreira para a inclusão. É fundamental buscar soluções criativas e acessíveis para atender a todas as crianças, independentemente das limitações do ambiente escolar.

Assim, foi possível trazer reflexões acerca das questões sensoriais, relacionais, comunicativas, comportamentais, entender melhor sobre crises e disrupções, a criação de rede de apoio e muitos outros assuntos que têm relação direta com a vida de pessoas com autismo. Tudo para que a inclusão seja mais eficaz e frequente, entendendo a importância de se ter, no educador musical, um verdadeiro agente dessa inclusão e acolhimento não apenas individual, mas familiar.

A seguir, será possível compreender melhor como esta pesquisa se deu: de que tipo de pesquisa se trata, qual o problema que busca solucionar, qual foi a população e a amostra da pesquisa de campo, onde foi realizada, quais foram os instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados, além de entender mais sobre os aspectos éticos envolvidos na pesquisa e como foi estruturado o curso Música e Autismo.

4 METODOLOGIA

4.1 Tipo de pesquisa

Os aspectos metodológicos que embasam o estudo são as premissas de uma pesquisa-ação. De acordo com Koshy (2005, p. xii), “o principal papel da pesquisa-ação é facilitar aos praticantes o estudo dos aspectos da prática”. A autora reforça ainda que faz parte da essência dessa metodologia a pesquisa sobre sua própria prática, o fato de lidar com indivíduos ou grupos, com o propósito comum de melhorar essa prática, facilitar mudanças durante a investigação e a característica de ser participativa (Koshy, 2005, p. 10).

Outros autores reforçam esses conceitos, como David Tripp, que define pesquisa-ação como “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (Tripp, 2005). Já Thiollent (2011, p. 21) afirma que “uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”. E, com relação ao problema que a pesquisa busca resolver ou sobre o qual busca refletir, Thiollent (2011, p. 20) ainda discorre que “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2011, p. 21).

No que correlaciona aos grupos, importante ressaltar a característica da participação de grupos de pessoas em uma pesquisa-ação e o resultado dessa coletividade:

Esse envolvimento do grupo, muitas vezes, tem sido relacionado a uma impossibilidade de se realizarem pesquisas objetivas, pelo fato de o pesquisador, muitas vezes, engajar-se, como docente, em um campo específico, sem utilizar os tradicionais protocolos de laboratório (Ribeiro, 2013, p. 75).

Assim, temos que “toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” (Thiollent, 2011, p. 21). E aqui cabe uma diferenciação entre a pesquisa-ação e a pesquisa participante. Afinal, nem toda pesquisa participante pode ser considerada

uma pesquisa-ação (Thiollent, 2011, p. 21). “Isso porque a pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos” (Thiollent, 2011, p. 21). No caso desta pesquisa, a minha função como pesquisador extrapolou a observação. Precisei desenvolver a dinâmica de prospecção dos participantes; conversei com eles, explicando o que seria a pesquisa e o curso; elaborei textos de comunicação para serem enviados por e-mail ou aplicativo de mensagens; analisei datas de acordo com calendários acadêmicos e disponibilidade dos discentes; defini a estrutura do curso a partir da condição dos estudantes – levando em conta níveis básicos de aprendizagem sobre educação musical para autistas, o que contemplou assuntos mais introdutórios, como “o que é o autismo”, “características do autismo”, entre outros; elaborei meios de interação e fomento da participação dos estudantes, como os formulários, grupos de *WhatsApp*, envio de arquivos, fotos e vídeos; momentos planejados para ouvir as dúvidas dos estudantes, formulário anônimo para envio de críticas e sugestões, entre outros. Assim, “nesse caso, a participação é sobretudo participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e comportamentos que são necessários para a sua aceitação pelo grupo considerado” (Thiollent; Michel, 2011, p. 21).

No caso do presente estudo, a pesquisa-ação contribuiu sobremaneira como instrumento de transformação da prática e ressignificação de conhecimentos relacionados ao autismo. Assim, a pesquisa-ação pode ser compreendida como “qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (Tripp, 2005, p. 446).

Portanto, no caso da pesquisa desenvolvida, a própria prática, em si, serviu de investigação para seu próprio aprimoramento, com a participação efetiva dos estudantes de música na elaboração dessas melhorias, por meio de suas contribuições e visões acerca do processo de formação de um docente para trabalhar com pessoas autistas. Como afirma Penna em Barros (2022, p. 29), “no campo da educação musical, optar pela pesquisa-ação significa desenvolver articuladamente a atuação pedagógica (ação) e a produção de conhecimento (pesquisa), com vistas à transformação da prática educativa.” Neste aspecto, as transformações pedagógicas no curso Música e Autismo aconteceram durante todos os dias de aplicação das aulas.

Era muito comum que os próprios estudantes trouxessem situações vivenciadas por eles mesmos nas suas experiências profissionais ou mesmo em família, compartilhando com os colegas os avanços, ao longo das aulas, promovidos após o curso. Melhoria na comunicação com as crianças autistas a partir de um contato visual mais intenso, o uso regulado da entonação vocal para que as crianças pudessem não se sobrecarregar sensorialmente, a fragmentação de atividades musicais em partes menores para que os seus alunos pudessem absorver melhor o conteúdo, entre outros exemplos discutidos em aula. E tudo isso foi fundamental para a promoção de mudanças no próprio curso, pois foi um pedido especial dos estudantes para mais momentos de interação durante as aulas, trazendo relatos de casos e experiências profissionais que serviram, em diversas ocasiões, de aprendizado para os outros estudantes.

Nessas situações, era sempre possível observar comentários, ora dos participantes, ora meus, enriquecendo as discussões e tornando-as mais reflexivas, extraindo conteúdos que serviriam de base para o planejamento das aulas seguintes, correlacionando conteúdos e transformando as aulas em uma construção a várias mãos. Dessa maneira, contempla-se o aspecto coletivo da pesquisa-ação, bem como a necessidade de resolução de um problema (o ensino de música para pessoas com autismo) e o aspecto cooperativo e participativo, com os próprios participantes da pesquisa sendo os protagonistas na melhoria dessa resolução do problema, aperfeiçoando o trabalho. Tudo isso vai na direção do que afirma Penna em Barros (2022, p. 30), ao dizer que “a pesquisa-ação tem o potencial de contribuir de modo bastante efetivo para a renovação das práticas de educação musical”. De fato, como pesquisador, foi interessante participar de um processo cujo controle não estava de todo em minhas mãos. Pelo contrário, ora estava na contribuição de um estudante que atuava na rede municipal e que atuava com crianças autistas, ora estava com um dos estudantes que era pai de duas crianças com TEA. Às vezes, ainda, estava nas ideias trazidas por um outro estudante, que não tinha a experiência com o público autista, mas que trazia contribuições do ponto de vista da execução das atividades musicais, com criatividade e inovação, utilizando nossos corpos de uma maneira a nos aproximarmos cada vez mais de uma vivência do ponto de vista da criança (com brincadeiras, interações, sorrisos, música). Enfim, de fato, a pesquisa-ação possibilitou a renovação do curso e a participação efetiva dos estudantes em todo o

processo, tendo como consequência uma participação ativa e interessada, bem como transformadora.

Certamente, uma mudança que foi providenciada, mas que, confesso, pretendo implementar com mais abrangência para outras edições do curso Música e Autismo são dinâmicas de fomento da participação dos estudantes na sala de aula. Devo dizer que oferecer conteúdos relevantes para esses estudantes foi uma obrigação que me impus, redundando em pesquisas, traduções, relação de materiais, construção de slides atrativos e didáticos, entre tantos outros recursos pedagógicos, com o fim de trazer conteúdo. No entanto, as vivências de cada estudante são de uma riqueza que, dificilmente, encontraremos nos livros e nas pesquisas acadêmicas com a espontaneidade e a riqueza de detalhes que encontramos no relato pessoal. Essa medida, certamente, tornará o curso mais humanizado e participativo, com casos reais que não dependerão apenas da minha intervenção para ser conhecidos, mas, sim, da participação de quem se sentir à vontade para trazê-los, tornando o curso como uma grande colcha de retalhos tecida por diversas mãos.

Evidentemente, o conteúdo preparado, planejado e construído vem como um suporte e um orientador para as discussões experienciadas na sala de aula, mas, penso, não devem ser impostos de maneira a suprimir a participação dos estudantes com seus casos pessoais e profissionais. Indo além, penso em desenvolver maneiras de fomentar, cada vez mais, a participação dos discentes na elaboração das atividades musicais propostas no curso. Explicando melhor: uma coisa é falar de orientações importantes para tornar uma atividade mais adaptada ao contexto do autismo. Por exemplo, como já citamos, a fragmentação de uma atividade grande em várias pequenas partes. Outra coisa é, a partir do princípio exposto, convidar os estudantes a criarem as atividades, a partir das atividades que eles mesmos já praticam em sua vida profissional. Isso, certamente, trará mais confiança, autonomia e participação, auxiliando-os sobremaneira nas suas práticas pedagógicas individuais.

Portanto, eis aí algumas considerações acerca da importância da pesquisa-ação como metodologia para as pesquisas na área da educação musical especial, demonstrando que é perfeitamente aplicável, com consequências que melhoram a interação entre o pesquisador e os participantes e promovem mudanças positivas na prática que a pesquisa busca analisar e melhorar.

4.2 O problema de pesquisa

A realização da pesquisa-ação com o objetivo de melhorar um curso – Música e Autismo – é de fundamental importância, pois a ideia é, justamente, saber dos discentes da licenciatura em música o que eles sentem falta; o que querem aprender; o que já sabem; o que já vivenciam; quais seus dilemas e desafios encontrados na prática docente; o que leem; o que assistem e, especialmente, o que lhes interessa a respeito do tema.

Por isso, a importância da cooperação e da participação. A configuração do curso e todo o processo de prospecção dos estudantes deram-se com participação e cooperação. A começar pelos professores da licenciatura em música da UFPB, já que foi necessário ir pessoalmente às turmas para apresentar a pesquisa. Assim, foi possível ir ao encontro das dores vivenciadas pelos estudantes, na condição de educadores musicais nos mais diversos contextos, seja em escolas de música, escolas de ensino infantil ou médio, organizações não governamentais, empresas, entre outros, uma vez que é comum, na área de música, que os licenciandos em formação já atuem.

4.3 Participantes da pesquisa

Participaram do estudo 14 discentes do curso de licenciatura em música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O curso de licenciatura em música da UFPB foi criado em 2005 e abrange desde o processo básico de musicalização a práticas de alta complexidade, como domínio instrumental e composicional. A estrutura curricular do curso é dividida em oito semestres e inclui elementos relacionados a práticas educacionais, bem como relacionados à prática musical propriamente dita. O curso aborda a educação musical infantil por meio de dois componentes curriculares optativos denominados Seminários em Educação Musical Infantil I e II.

Durante o mês de abril de 2024, uma apresentação sobre o curso Música e Autismo, que seria realizado em junho daquele mesmo ano (2024), foi apresentado em diferentes turmas do curso de licenciatura. Como resultado dessa prospecção de participantes, 23 estudantes se inscreveram no primeiro formulário (Apêndice C), que tinha a finalidade de colher dados acerca dos interessados em participar do curso Música e Autismo. Esses dados tinham relação direta com meios de comunicação

com essas pessoas, para futuras abordagens e informações acerca dos próximos passos. Este primeiro formulário foi disponibilizado para ser preenchido no dia 24 de abril de 2024.

Dos 23 inscritos, 19 avançaram para a próxima etapa: o preenchimento do formulário com informações pessoais. Importante dizer que um grupo do *WhatsApp* havia sido criado com os 23 inscritos iniciais. No grupo, reforçamos informações sobre as datas do curso, horário, local, programação, entre outros assuntos, com a finalidade de combinar interesse com disponibilidade. Sendo assim, no dia 24 de maio de 2024, aplicamos o segundo formulário. A ideia era conhecer melhor os potenciais participantes, incluindo perguntas sobre informações pessoais (idade, sexo, perfil nas redes sociais, entre outros), bem como informações sobre experiência com educação musical e restrições alimentares – perguntas essas que nortearam a execução do nosso curso, tanto no que diz respeito ao cronograma e à estrutura das aulas, como com relação ao tipo de lanche que seria servido, visto que alguns estudantes tinham restrições específicas.

No dia 08 de junho de 2024, iniciamos o curso e aplicamos o primeiro formulário de avaliação. O objetivo deste formulário era aferir o conhecimento dos estudantes sobre assuntos como educação musical inclusiva e autismo já no primeiro dia de aula. Nessa etapa, 14 estudantes responderam às perguntas – o que demonstra uma redução de cinco pessoas do formulário de informações pessoais para a presença, de fato, na aula.

Por fim, o segundo formulário de avaliação – com as mesmas perguntas do primeiro – foi aplicado no dia 06 de julho de 2024. Este formulário tinha o objetivo de comparar as respostas dadas no primeiro dia de aula com as respostas colhidas no último dia do curso Música e Autismo. Ao total, 12 pessoas preencheram esse formulário final, de modo que duas pessoas não preencheram por conta das faltas ou desistência do curso. Ou seja, ao fim da pesquisa, dos 23 inscritos que demonstraram interesse, 12 realmente o concluíram, participando de ambas as avaliações.

4.3.1 Perfil dos participantes

O curso “Música e Autismo” contou com 14 participantes, como dissemos, todos com experiência ou interesse na educação musical e na inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A faixa etária do grupo é diversa, com

cinco participantes (36%) entre 21 e 25 anos; quatro (29%) entre 26 e 30 anos; três (21%) entre 31 e 40 anos, e dois (14%) com 41 anos ou mais.

Os caminhos formativos dos inscritos variam significativamente: sete participantes (50%) iniciaram seus estudos musicais ainda na adolescência, seja em escolas de música, conservatórios ou igrejas, enquanto três (21%) começaram de forma autodidata antes de buscar formação acadêmica. Além disso, quatro (29%) tiveram sua primeira experiência formal em cursos técnicos ou de extensão antes de ingressar na Licenciatura em Música.

A atuação docente também apresenta diferenças entre os participantes, com 12 deles (86%) já possuindo experiência no ensino musical, cinco (36%) atuando em escolas especializadas, quatro (29%) envolvidos com musicalização infantil e projetos sociais, e três (21%) tendo participado de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica. Além disso, dois participantes (14%) nunca deram aulas, mas demonstraram interesse em se preparar para essa prática.

As motivações para participar do curso “Música e Autismo” estão distribuídas em três principais categorias: seis participantes (43%) manifestaram forte interesse acadêmico, considerando a educação musical inclusiva como um possível tema de pesquisa; cinco (36%) buscam aprimorar suas práticas pedagógicas para melhor atender alunos com TEA, e três (21%) enxergam o curso como uma oportunidade de agregar conhecimentos para futuras atuações profissionais.

A busca por estratégias pedagógicas mais eficazes é uma preocupação comum entre os inscritos, com sete participantes (50%) já tendo feito algum contato com alunos autistas em suas práticas docentes, demonstrando interesse em aprender métodos mais apropriados para esse público. Além disso, três participantes (21%) têm interesse em seguir para a área da musicoterapia e enxergam o curso como uma oportunidade de aprofundamento inicial no tema.

A relação entre educação musical e inclusão também desperta interesse acadêmico, com quatro participantes (29%) pretendendo levar os aprendizados do curso para futuras pesquisas, seja em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) ou em pós-graduações. Além disso, cinco participantes (36%) destacaram a importância do conhecimento adquirido para se tornarem educadores mais preparados para uma prática pedagógica inclusiva.

O entusiasmo dos participantes é evidente, com 14 participantes (100%) demonstrando expectativas positivas em relação ao impacto do curso em suas trajetórias profissionais. O desejo de aprender, aprimorar metodologias e contribuir para uma educação musical mais inclusiva aparece como um fator comum entre todos os inscritos.

Tudo isso, com destaque especial para a diversidade de respostas, contribuiu para que o curso “Música e Autismo” se tornasse em um espaço para a troca de experiências, promovendo reflexões sobre práticas pedagógicas e incentivando novas abordagens para o ensino de música no contexto da neurodiversidade.

4.4 Local da pesquisa

As atividades da pesquisa foram desenvolvidas em um escritório colaborativo. A escolha do local se deu em decorrência da estrutura física adequada ao desenvolvimento das atividades da pesquisa com relação às atividades do curso Música e Autismo, bem como a respectiva coleta dos dados. Utilizamos uma sala com assentos para 20 participantes, microfones sem fio, projeção em uma televisão e cadeiras dispostas em formato de “U”, de modo a fazer com que todos os estudantes pudessem se ver mutuamente.

Na sala, também havia um pequeno palco, onde os estudantes eram convidados a trazer seus instrumentos como auxílio na condução de algumas músicas, vivendo a experiência da exposição também durante algumas atividades realizadas ao longo das aulas.

O ambiente era climatizado, e, ao lado da sala onde aconteceram as aulas, havia um espaço aberto, com árvores, mesas e bancos dispostos de uma maneira mais espontânea, favorecendo o contato informal entre os participantes. Foi nesse local que fizemos os momentos de lanche, que duravam cerca de 30 minutos.

Figura 1 – Escritório colaborativo onde aconteceram as aulas



Fonte: Acervo próprio (2025).

4.5 Instrumento e procedimentos para a coleta de dados

Foi utilizado o diário de pesquisa para registrar as atividades vivenciadas na preparação das aulas e ensaios das músicas, descrevendo a sequência de atividades, quem participa, quanto tempo durou, quais os recursos utilizados e uma descrição qualitativa dessas atividades, bem como a estruturação de cada aula.

O diário de pesquisa consiste em um relato que o pesquisador traz, dentro de seu contexto histórico-social, e possibilita restituir, de forma escrita, o trabalho de campo, as aproximações ou distanciamentos em relação ao objeto de pesquisa e o ato de pesquisar em si. A redação em diário possibilita um tipo específico de reflexão do ato de escrever, o que permite a exposição de experiências cotidianas, dificuldades e potencialidades vivenciadas enquanto pesquisador (Borges; Silva, 2020).

Foi também utilizado um roteiro estruturado contendo indagações acerca das concepções e conhecimento dos discentes sobre os aspectos envolvendo educação musical e autismo (Apêndice B). Assim, os discentes participaram de uma avaliação inicial, a partir de um formulário de pesquisa. Em seguida, foi ministrado o curso Música e Autismo, com carga horária de 12 horas, divididas em quatro semanas.

O curso abordou temas envolvendo aspectos específicos do autismo que são imprescindíveis ao adequado manejo educacional musical. Após as aulas, os discentes foram convidados a participar de uma segunda avaliação, objetivando

estabelecer comparativos e concluir qual a contribuição da formação direcionada para sua formação e prática pedagógica. Essa abordagem “é uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social” (Bauer; Gaskell, 2002).

Portanto, a ideia foi realizar a pesquisa de doutorado unindo os conhecimentos adquiridos durante o mestrado em educação musical, que resultou na formatação do curso Música e Autismo, bem como com a estrutura e a logística da PIES – Pesquisa, Intervenção e Educação em Saúde, uma instituição sediada em João Pessoa, Paraíba, que reúne diversas especialidades de profissionais da saúde, fomentando a educação por meio de cursos e atendimentos ao público. Ao realizar as avaliações, pretendemos conhecer o que os discentes entendiam sobre autismo, educação musical especial e sobre como a experiência vivida pôde contribuir no processo individual de formação.

Além disso, também utilizamos a gravação em vídeo das aulas, totalizando 04 aulas presenciais e 01 aula por videoconferência, formando, ao final, 12 estudantes no curso Música e Autismo. Portanto, em resumo, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: um formulário para prospecção dos interessados em realizar o curso (23 respostas - Apêndice C); um formulário para coleta de informações pessoais das pessoas que demonstraram interesse (19 respostas - Apêndice D); dois formulários de avaliação (aplicados no primeiro dia de aula, com 14 respostas; e no último dia, com 12 respostas – Apêndices E e G, respectivamente); diário de pesquisa escrito ao término de cada aula; um formulário de dúvidas, críticas e sugestões para o curso Música e Autismo (três respostas – Apêndice F); bem como as gravações em vídeo das aulas, totalizando 12,8 Gb de vídeos.

Segue uma relação de cada instrumento de coleta e as datas de suas aplicações:

Quadro 2 – Instrumentos de Coleta e Datas

Nº	INSTRUMENTOS DE COLETA	DATA DE APLICAÇÃO
01	Formulário 01 – Prospecção dos interessados no curso	24/04/2024
02	Formulário 02 – Coleta de informações pessoais	24/05/2024
03	Formulário 03 – Avaliação 01	08/06/2024
04	Diário de pesquisa	08, 15 e 28/06; 04 e 06/07/24
05	Formulário 04 – Dúvidas, críticas e sugestões	12/06/2024
06	Formulário 05 – Avaliação 02	06/07/2024

07	Gravações dos vídeos das aulas	08, 15 e 28/06; 04 e 06/07/24
----	--------------------------------	-------------------------------

Fonte: Elaboração própria (2025).

4.6 O curso Música e Autismo

A história de elaboração e execução do curso Música e Autismo remonta aos anos de 2021, quando da primeira turma formada. Porém, antes da formação dessa turma, importa relatar que eu atendia a algumas crianças autistas de forma particular, ora na casa das famílias, ora no meu espaço próprio. As aulas tinham o objetivo de auxiliar as crianças a interagirem melhor, a aprenderem sobre música e a auxiliar as famílias a lidarem melhor com os desafios inerentes ao autismo. Com o desenvolver dos trabalhos, novos alunos chegavam, e, com isso, a agenda começava a ficar cheia, impossibilitando a entrada de novas pessoas.

Na medida em que novas famílias demandavam o serviço, precisei indicar profissionais colegas de trabalho que também estavam se capacitando no ensino de música para crianças autistas e, dessa forma, conseguia conciliar os alunos que já atendia com os alunos novos que chegavam. Alguns meses se passaram, até que os próprios profissionais que recebiam as indicações já não tinham mais espaço na agenda e, de igual modo, pediam para não mais indicá-los, evitando ter que dizer “não” às famílias. Assim, tive a ideia de formar novos profissionais e criar um curso que pudesse abarcar conceitos e conhecimentos de meus estudos no mestrado e das minhas experiências como educador musical de crianças autistas. Assim, nascia o curso Música e Autismo, cuja primeira turma contou com estudantes e professores de música, além de pais e mães de pessoas com autismo.

Figura 2 – Primeira turma do curso Música e Autismo



Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 3 – Certificação dos alunos da primeira turma



Fonte: Acervo próprio (2025).

Desde sua concepção, o curso sempre foi apoiado pela PIES. A parceria foi firmada com essa instituição, que certificou os estudantes que cumpriram a carga horária exigida no curso Música e Autismo. A importância de parcerias com profissionais da saúde e da educação é grande, pois, dessa maneira, é possível difundir os benefícios da música para outros profissionais fora do círculo musical, bem como colher informações úteis ao processo de ensino e aprendizagem da música, entendendo melhor a realidade de doenças, transtornos e condições de saúde. Além disso, é uma forma também de conferir institucionalidade ao curso, contando com amparo logístico, pedagógico e estrutural para a boa execução das aulas, ao mesmo

tempo em que se oferece uma certificação dada por uma instituição, e não apenas por um profissional sozinho.

4.7 Estrutura do curso

O curso foi pensado para ter uma estrutura que combina teoria e prática. Assim, as informações são passadas de um modo mais dinâmico, evitando o cansaço de passar-se muito tempo absorvendo apenas o conteúdo teórico, ao mesmo tempo em que não se fica, também, apenas praticando e exercitando as atividades sem uma reflexão acerca do que se acabou de vivenciar. Assim, a estrutura sintetizada do curso pode ser apresentada da seguinte forma:

1. INTRODUÇÃO

2. AUTISMO

- a. Breve história;
- b. Características do autismo (DSM V)

3. MÚSICAS SEM INSTRUMENTO

- a. Pipoca;
- b. Cavalinho

4. MÚSICA E AUTISMO

- a. Vídeo Aline e Laila;
- b. Neurônios-espelho;
- c. Estimulação – conceitos gerais;
- d. Estimulação – autismo.

5. MÚSICA E MOTRICIDADE

- a. De abóbora faz melão;
- b. Cabeça, ombro, joelho e pé.

6. APRENDIZAGEM

7. MÚSICA E COGNIÇÃO

- a. Escala de Dó;
- b. O sapo não lava o pé.

8. RECURSOS

- a. Boomwhackers;
- b. Xilofone Orff;

- c. Outros (incluindo tecnologia).

9. MÚSICA E INFÂNCIA

10. ATIVIDADE ASSÍNCRONA

11. MÚSICA E INTERAÇÃO SOCIAL

- a. Se você está contente;
- b. Mão na cabeça.

12. MÚSICA E RECEPTIVIDADE

- a. Alecrim;
- b. Nada é em vão.

13. CONCLUSÃO.

No início, os estudantes são sempre contemplados e convidados a falar de si, dizendo de seus contextos educacionais e profissionais, salientando, quando possível, sua experiência com o ensino de música para crianças autistas. Em seguida, avança-se para um breve histórico acerca do autismo, tratando da evolução dos conceitos e diagnóstico, até chegar ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V, sempre atualizando de acordo com a evolução da literatura).

O primeiro bloco de música traz exemplos de repertório que não precisa de nenhum instrumento externo para ser executado: apenas a voz e os sons onomatopaicos que auxiliam o gestual a transmitir aquelas músicas (da Pipoca e do Cavalinho, por exemplo). Após esse primeiro bloco, um vídeo é colocado, mostrando a reação de uma criança autista enquanto sua mãe toca e canta uma música no violão. Os estudantes são estimulados a expressar o que acontece com a criança quando a mãe dela começa a fazer a atividade musical, desafiando o olhar atento e a percepção dos estudantes para o comportamento da criança autista. Em seguida, assuntos como neurônios-espelho, estimulação sensorial e estimulação sensorial no autismo são vistos em detalhes.

O segundo bloco de músicas traz atividades musicais que estimulam a parte motora, evidenciando movimentos e o uso do corpo de uma forma mais evidente. Em seguida, os estudantes entendem melhor como acontece o processo de aprendizagem, de acordo com autores que tratam deste assunto de maneira mais evidente, como explicam Louro (2012) e Hammel e Hourigan (2013). Segue um novo bloco de músicas, enfatizando a parte cognitiva, com músicas que estimulam a

memória, a aprendizagem de termos, conceitos e notas, bem como atividades que estimulam o desenvolvimento da linguagem.

Uma outra parte importante do curso Música e Autismo é a introdução aos recursos que podem ser utilizados em sala de aula para melhorar o ensino, ganhando a atenção e o interesse das crianças autistas por meio de instrumentos e objetos desenvolvidos para este fim. Alguns podem ser adquiridos nas lojas especializadas e, outros ainda, desenvolvidos em casa, com material reciclado. No curso, os estudantes têm a oportunidade de manuseá-los, tocá-los e elaborar atividades musicais com eles. Em seguida, um bloco teórico falando sobre a importância da música na infância e trazendo todos os seus benefícios, tanto para que os estudantes entendam melhor a natureza do trabalho que já desenvolvem ou desenvolverão, mas também para que saibam explicar ao seu público tais benefícios, auxiliando, dessa forma, na divulgação da música como mais uma forma de melhorar o desenvolvimento de crianças autistas.

Por fim, músicas que auxiliam a melhoria da interação social e músicas que trabalham a receptividade dos alunos autistas, muitas vezes usadas para momentos de relaxamento, acalmando as crianças para contribuir com o processo de regulação emocional e sensorial. Importa dizer que, em meio a todas essas atividades, as reflexões, o debate, o diálogo é sempre estimulado para que os estudantes possam trazer experiências próprias, contribuindo sobremaneira para o enriquecimento do curso. É bastante comum que casos específicos de alunos autistas sejam trazidos para a discussão, evidenciando um aspecto bastante prático do curso que, quando aliado à teoria e às atividades, plenifica o conhecimento sob diversos pontos de vista.

No dia 27 de março de 2025, foi realizado um grupo focal *online* com estudantes que participaram do curso Música e Autismo, oferecido em junho e julho de 2024 como parte desta pesquisa de doutorado em Educação Musical. A proposta do encontro foi escutar atentamente os relatos e as impressões dos participantes após o término do curso, acolher suas contribuições espontâneas e compreender de forma mais profunda como essa vivência influenciou suas trajetórias pessoais, profissionais e afetivas. A escuta se mostrou extremamente reveladora, trazendo falas emocionadas, reflexões críticas e sugestões valiosas para o aprimoramento de futuras edições da formação. Ao todo, foram ouvidos cinco estudantes participantes do curso “Música e Autismo”, que deram suas contribuições, expostas no capítulo de análise deste trabalho.

4.8 Aspectos éticos

No desenvolvimento da pesquisa, foram considerados os aspectos éticos preconizados pela Resolução 466/2012, que aborda o respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua autonomia de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, conforme sua vontade por intermédio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Brasil, 2012) (Apêndice A). A submissão foi realizada sob o n. CAAE: 71446323.5.0000.5188, e o Parecer de Aprovação n. 6.460.395 foi liberado pela Plataforma Brasil no dia 26 de outubro de 2023.

Vale enfatizar que esta pesquisa poderia causar riscos, relacionados ao constrangimento dos participantes por não terem afinidade com a temática ou por se sentirem despreparados a lidar com o cenário da pesquisa. Entretanto, os benefícios se sobressaem, por trazer aos discentes e à comunidade científica as contribuições da formação específica direcionada à educação musical de grupos com TEA. Todos os dados coletados foram utilizados exclusivamente com finalidade científica.

4.9 Procedimentos de análise

Para a realização da análise das respostas, a decisão de agrupá-las por categorias foi a escolhida, visto que cada grupo de perguntas dizia respeito a um tema macro, quais sejam: o grupo 01 com as perguntas sobre as características do autismo; o grupo 02 trazendo perguntas acerca da educação musical especial aplicada ao TEA; o grupo 03 com questões discursivas sobre autismo, educação musical especial e formação profissional, tendo os estudantes trazido, também, suas opiniões acerca da contribuições de cursos como o Música e Autismo para a sua formação profissional.

Importa ressaltar que as respostas são refletidas, comparadas e discutidas com base na literatura presente ao longo da pesquisa, como com as anotações feitas no diário de pesquisa, a análise dos vídeos das aulas, a minha opinião e a dos discentes inscritos no curso, possibilitando uma análise que combina teoria, prática e um caráter mais pessoal, ao trazer opiniões, percepções e reflexões com base na vivência de cada pessoa presente no Música e Autismo.

5 RESULTADOS E ANÁLISE

Aqui, serão apresentados os resultados das avaliações 01 e 02 (Apêndices E e G), aplicadas, respectivamente, no primeiro e no último dia do curso Música e Autismo. Importante ressaltar que, na aplicação da avaliação 01, havia 14 respondentes; já na avaliação 02, foram 12 respondentes, o que explica a diferença nos resultados, e isso se deu por desistência de dois estudantes que puderam ir no primeiro dia de aula, mas não persistiram nos demais dias.

Nas respostas que serão descritas abaixo, há uma divisão em três grupos: o grupo 01 das perguntas de verdadeiro/falso/não sei responder. Nelas, as respostas corretas eram as verdadeiras ou falsas, e adicionamos a opção de “não sei responder” para facultar aos estudantes uma opção que evitasse a adivinhação, sendo possível comparar, em seguida à aplicação da avaliação 02, se os estudantes aprenderam sobre aquele assunto tratado na pergunta.

O grupo 02 é o das questões de múltipla escolha. Há sempre uma resposta correta, três erradas e uma opção com o “não sei responder”, para atender a mesma finalidade também nesse grupo de questões. E, por fim, o grupo 03 das questões abertas, sendo os estudantes convidados a discorrerem sobre o assunto em questão, elaborando suas respostas e sendo possível compará-las do ponto de vista discursivo em ambas as avaliações. O intuito de trazermos essas respostas é, ao mesmo tempo, de refletirmos sobre cada uma delas, fazendo uma triangulação entre o resultado das avaliações, o conhecimento teórico e a prática vivenciada por mim, em um esforço para relacionar os aprendizados e evidenciar pontos da prática da educação musical que são de suma importância para o contexto do autismo.

5.1 As características do autismo

5.1.1 Significado do termo “autismo”

No grupo 01 (Quadro 2), a primeira pergunta questionava se o termo “autismo” vinha do grego “autos”, que significa “de si mesmo”. A resposta correta era a opção “verdadeiro”, e, na avaliação 01, apenas um estudante marcou essa opção, enquanto

12 marcaram “não sei responder”. Já na avaliação 02, a resposta correta foi assinalada por todos os respondentes, contabilizando 12 respostas.

Quadro 3 – O termo “autismo” vem do grego “autos” e significa “de si mesmo”

	Avaliação 01	Avaliação 02
VERDADEIRO (certa)	01	12
FALSO	01	00
NÃO SEI RESPONDER	12	00

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler utilizou, pela primeira vez, o termo “autismo” para descrever um estado de afastamento da realidade, observável em pacientes com esquizofrenia. O termo foi detalhado apenas em 1913, quando Bleuler publicou o artigo intitulado *Autistic Thinking* (Pensamento Autístico) no volume LXIX da revista *The American Journal of Insanity* (Piccolo, 2024). Segundo Louro (2012, p. 15), “o termo autismo vem do grego ‘autos’ e significa ‘de si mesmo’”. Essa definição reflete a ideia inicial de que o autismo estava associado a um comportamento caracterizado pela desconexão social e pela introspecção exacerbada.

A compreensão do autismo, contudo, evoluiu significativamente ao longo do tempo. No início do século XX, ele era tratado como um subtipo da esquizofrenia, visão que foi, posteriormente, contestada. Foi apenas na década de 1940 que Leo Kanner, nos Estados Unidos, e Hans Asperger, na Áustria, descreveram o autismo como uma condição distinta. Kanner introduziu o termo “autismo infantil precoce” para descrever crianças que apresentavam comportamentos específicos, como dificuldade em interações sociais e interesses restritos. Asperger, por sua vez, identificou características semelhantes em crianças, mas com habilidades linguísticas preservadas, o que, mais tarde, levou à definição da chamada Síndrome de Asperger.

Embora o termo autismo continue sendo amplamente utilizado, a nomenclatura oficial foi consolidada como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) com a publicação do DSM-V em 2013. Essa mudança reflete a compreensão contemporânea de que o autismo não é um diagnóstico único e rígido, mas, sim, um espectro que abrange diferentes níveis de habilidades e dificuldades. Assim, termos anteriormente utilizados, como Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, foram integrados a essa categoria abrangente (DSM-V, 2013).

A compreensão histórica do autismo não é apenas uma curiosidade acadêmica, mas um elemento essencial para uma abordagem mais ética e eficaz ao trabalhar com pessoas autistas. A história revela os erros cometidos no passado, como o conceito das “mães geladeira”, um estigma amplamente difundido nas décadas de 1950 e 1960, quando as mães de crianças autistas eram responsabilizadas por uma suposta falta de afeto. Essa teoria, além de desprovida de base científica, gerou grande sofrimento emocional para as famílias. O abandono dessa ideia equivale a um marco na evolução do entendimento científico do autismo (Louro, 2012).

O conhecimento da evolução histórica também permite uma análise mais crítica das mudanças no diagnóstico. Antes do DSM-V, os critérios diagnósticos eram mais restritivos, o que dificultava o reconhecimento de indivíduos com características mais sutis do espectro, especialmente adultos e mulheres. Estudos contemporâneos mostram que os padrões de diagnóstico historicamente centrados em comportamentos típicos de meninos subestimaram a presença do TEA em meninas, cuja manifestação frequentemente difere, devido a fatores sociais e biológicos (Gattino, 2015).

No contexto da educação musical inclusiva, o entendimento das especificidades do TEA é crucial para a elaboração de estratégias pedagógicas. Conforme explorado no curso Música e Autismo, o processamento auditivo de pessoas autistas apresenta características únicas, como a hipersensibilidade auditiva e uma capacidade auditiva focal. Essas características, quando não compreendidas, podem representar barreiras tanto para o aprendizado quanto para a convivência social. Por outro lado, o reconhecimento e a valorização dessas peculiaridades podem transformar a música em uma poderosa ferramenta de comunicação e desenvolvimento (Gattino, 2015).

Durante as aulas do curso Música e Autismo, os estudantes foram estimulados a refletir sobre a nomenclatura do autismo e sua evolução. Ao compreenderem que o termo tem raízes no conceito de “ensimesmamento”, foi possível iniciar discussões sobre como essa perspectiva inicial deu lugar a uma visão mais ampla e complexa da condição. Essa abordagem histórica favoreceu o desenvolvimento de uma maior empatia por parte dos estudantes, capacitando-os a lidar com os desafios da educação musical inclusiva de maneira mais sensível e informada. Conhecer a história do autismo é, de certa forma, conhecer mais sobre os indivíduos autistas hoje.

Além disso, a revisão dos critérios diagnósticos presentes no DSM-V é essencial para capacitar educadores a reconhecerem características do espectro em seus estudantes, mesmo quando essas não se manifestam de forma evidente – sempre ressaltando a importância de essa percepção servir para um balizador interno do educador musical, e não para proferir qualquer certeza acerca de diagnóstico, o que seria imprudente e antiético, além de indevido. O DSM-V destaca que o TEA se caracteriza por déficits persistentes na comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos, mas permite a avaliação de diferentes níveis de suporte necessários, o que facilita uma abordagem mais individualizada e inclusiva (DSM-V, 2013).

Finalmente, a história do autismo destaca como a ciência, ao avançar, pode corrigir mal-entendidos e preconceitos. Ela reforça a necessidade de uma formação continuada para educadores e profissionais de saúde, garantindo que estejam atualizados com as melhores práticas e evidências científicas. No campo da educação musical, essa formação é ainda mais relevante, considerando o potencial da música para melhorar a qualidade de vida de pessoas autistas, promover sua autonomia e facilitar sua integração social.

Assim, ao integrar história, ciência e prática pedagógica, é possível construir um panorama mais humano e eficaz para a inclusão de pessoas autistas, no qual o embasamento contribui para uma prática mais consciente. Tal como evidenciado no curso Música e Autismo, o diálogo entre teoria e prática contribui para uma educação musical na qual a música se torna uma ponte de comunicação, respeito e crescimento mútuo entre educadores e aprendizes, sem jamais se perder de vista a condição de aprendizes dos próprios educadores.

5.1.2 Comunicação social recíproca e interação social

A segunda questão (Quadro 4) afirmava que a comunicação social recíproca e a interação social estão comprometidas em pessoas diagnosticadas com autismo. Nesse caso, 10 estudantes responderam “verdadeiro” (resposta correta) nas avaliações 01 e 02.

Quadro 4 – A comunicação social recíproca e interação social está comprometida em pessoas diagnosticadas com autismo

	Avaliação 01	Avaliação 02
VERDADEIRO (certa)	10	10
FALSO	00	02
NÃO SEI RESPONDER	04	00

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Neste caso, os estudantes começaram a ser expostos aos critérios presentes no DSM-V para descrever as características do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), iniciando pelo Critério A – Comunicação Social Recíproca e Interação Social. Segundo a American Psychiatric Association (2013), esse critério engloba: a) déficits de linguagem, que podem variar desde ausência total da fala, atrasos no desenvolvimento linguístico, compreensão reduzida da fala, até padrões como fala em eco ou linguagem explicitamente literal ou afetada; b) déficits na reciprocidade socioemocional, relacionados à dificuldade de engajar-se emocionalmente com outros, compartilhar ideias e sentimentos; c) imitação reduzida ou ausente, o que pode dificultar o aprendizado social. Se a linguagem está presente, geralmente, observa-se um padrão comunicativo unilateral, sendo usada, principalmente, para solicitações ou rotulação, em vez de um uso para comentar, compartilhar sentimentos ou dialogar.

Além disso, d) nos adultos, os déficits na reciprocidade socioemocional podem incluir dificuldades para compreender quando ou como entrar em uma conversa e discernir o que não deve ser dito; e) há uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual, frequentemente percebido como falta de engajamento; f) uso reduzido de gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala, o que compromete a clareza comunicativa; g) atenção compartilhada prejudicada, observável em comportamentos, como a falta do gesto de apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar interesse, além de dificuldade para seguir o gesto de apontar de outra pessoa.

Outro ponto crucial mencionado pelo DSM-V é h) a falta de jogo social e imaginação compartilhados, como no brincar de fingir, que pode ser pouco ou não

explorado por crianças autistas; i) a insistência em brincar seguindo regras muito rígidas, o que pode levar a conflitos em interações grupais, e j) a aparente preferência por atividades solitárias ou por interações com pessoas significativamente mais jovens ou mais velhas, demonstrando um padrão de socialização diferenciado (American Psychiatric Association, 2013, p. 50).

Durante o curso Música e Autismo, a análise desses critérios permitiu uma reflexão sobre a complexidade do diagnóstico. Foi possível conectar as características apresentadas no DSM-V às experiências vivenciadas pelos estudantes, incentivando a identificação de estratégias pedagógicas para lidar com essas dificuldades no contexto educacional. A exploração musical foi utilizada como uma forma de simular e compreender essas características, promovendo debates enriquecedores entre os participantes.

Embora esses critérios sejam fundamentais para a compreensão do diagnóstico, alguns autores complementam esse entendimento, abordando questões sensoriais que afetam diretamente o comportamento de pessoas com TEA. Whitman (2015), por exemplo, destaca que o principal problema das crianças autistas pode não estar em um sistema sensorial disfuncional, mas em sua incapacidade de modular ou regular essa estimulação. Esse ponto revela que, quando se sentem incomodadas ou sobrecarregadas, as crianças têm dificuldade para retornar a um estado de calma e concentração, afetando diretamente suas interações sociais e aprendizagens (Whitman, 2015).

Essa perspectiva aponta para uma visão mais empática e compassiva em relação às pessoas autistas, afastando interpretações que as considerem “distantes” ou “imersas em um mundo próprio” de maneira intencional. Na realidade, o comportamento de retraimento ou de ensimesmar-se reflete uma reação às dificuldades sensoriais e à incapacidade de autorregulação. Durante o curso, essa compreensão foi ilustrada por meio de atividades práticas que simulavam a sobrecarga sensorial, como a execução de sons intensos e inesperados (ou até pelo excesso de som), seguida de debates sobre os desafios enfrentados por autistas em situações semelhantes. Ou seja, durante vários momentos do curso, os estudantes eram expostos a situações simuladas nas quais era possível vivenciar – de forma limitada e imprecisa, devemos reconhecer – condições de desconforto sensorial que, logo em seguida, eram modificadas para situações de conforto. Esse contraste permitia uma discussão mais embasada acerca do excesso de estímulos, por

exemplo, quando vários instrumentos eram tocados ao mesmo tempo, em um volume mais alto, para emular um desconforto vivenciado por alunos autista diante de um contexto de sobrecarga sensorial.

Outro aspecto relevante é a percepção de que as características descritas pelo DSM-V podem se manifestar de maneira diversa, dependendo do ambiente e das interações. Durante as aulas, foi possível observar que a utilização de músicas com estruturas previsíveis e melodias suaves contribuía para a regulação emocional dos participantes. Essa prática reforça o potencial da música como ferramenta para criar um ambiente mais acolhedor e menos estressante, facilitando a interação social.

Ademais, o conhecimento das características descritas no DSM-V é essencial para evitar interpretações equivocadas de comportamentos. Por exemplo, a insistência em brincar seguindo regras fixas, longe de ser mera “teimosia”, pode ser entendida como uma busca por previsibilidade em um mundo percebido como caótico. No contexto musical, essa característica foi explorada positivamente, incentivando os estudantes a criarem variações em brincadeiras musicais, respeitando limites individuais e promovendo a criatividade dentro de uma estrutura segura. Isto é, ao mesmo tempo em que se respeita a insistência em brincar seguindo regras fixas, oferece-se uma possibilidade de mudança dessas regras, causando, de início, uma certa estranheza, mas, pelo fato de se estar em um contexto de atividade musical, essa estranheza, aos poucos, é aceita pela criança autista e assimilada até como bem-vinda, com o devido manejo por parte do educador musical. Talvez assim, essa espécie de quebra experienciada pelo aluno autista será, futuramente, aplicada a uma rotina fixa de sua convivência diária, possibilitando esse mesmo aluno a passar novamente pelo estranhamento, pela resistência. Contudo, agora, estando um pouco mais habituado a esse sentimento de mudança, poderá aceitar com menos rigidez.

A reflexão sobre déficits de reciprocidade socioemocional também é importante para educadores musicais. Muitas vezes, a interação entre professor e aluno no ambiente musical pode servir como modelo para desenvolver habilidades sociais em crianças autistas. Durante as aulas, atividades como a execução coletiva de músicas foram usadas para incentivar a comunicação não verbal, como o uso de gestos e olhares, promovendo maior engajamento entre os participantes.

Por outro lado, o uso reduzido de contato visual e de expressões faciais pode ser desafiador para educadores que estão acostumados a interpretar esses sinais como indicadores de atenção. Nesse sentido, foi discutido, no curso, que a ausência

de contato visual não deve ser interpretada como desinteresse, mas como uma característica inerente ao espectro, que exige novas formas de leitura e interação por parte do educador.

Outro ponto enfatizado foi o papel do jogo social e da imaginação compartilhada no desenvolvimento de habilidades interativas. Atividades musicais lúdicas, como brincadeiras com sons corporais e improvisações, foram usadas para estimular a criatividade e a flexibilidade dos participantes. Essas práticas mostraram-se eficazes para engajar estudantes, permitindo que expressassem suas ideias de maneira segura, prazerosa e única.

A dificuldade de atenção compartilhada também foi discutida no contexto musical. Atividades que incentivavam o gesto de apontar, como indicar instrumentos ou partes da música, mostraram-se úteis para promover esse tipo de interação. Assim, os critérios do DSM-V foram trabalhados não apenas como um referencial teórico, mas como um guia para a elaboração de estratégias práticas no ensino musical inclusivo.

Os déficits de linguagem, particularmente o uso de fala em eco e a tendência a uma linguagem literal, foram abordados como desafios e oportunidades no contexto educacional. A utilização de músicas com letras claras e repetitivas foi destacada como uma estratégia eficaz para facilitar a compreensão e incentivar a participação verbal de crianças autistas. Esse tipo de abordagem reforça a importância de adaptar o conteúdo musical às necessidades específicas dos estudantes.

Por fim, a abordagem empática e informada, fundamentada nos critérios do DSM-V e em complementos teóricos, como os de Whitman (2015), permite uma atuação mais sensível e eficaz no ensino de pessoas com TEA. O curso Música e Autismo demonstrou que o conhecimento teórico, aliado à prática pedagógica reflexiva, pode transformar a maneira como os educadores percebem e interagem com alunos autistas, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso, onde as características individuais são consideradas, e cada estudante é visto como um ser humano com suas potências e limitações, gostos e maneiras próprias de interagir, cabendo ao educador o olhar atento e observador, sempre no intuito de planejar e executar uma aula de música que respeite e explore tais características.

5.1.3 Padrões restritos e repetitivos de comportamento

A questão 03 (Quadro 5), por sua vez, asseverava que é incomum encontrar padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades em pessoas diagnosticadas com autismo. Portanto, a resposta correta era a opção “falso”, marcada por nove estudantes em ambas as avaliações.

Quadro 5 – É incomum encontrar padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades em pessoas diagnosticadas com autismo

	Avaliação 01	Avaliação 02
VERDADEIRO	04	03
FALSO (certa)	09	09
NÃO SEI RESPONDER	01	00

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Complementando as características do autismo presentes no DSM-V, encontramos os critérios B – Padrões Restritos e Repetitivos de Comportamento, Interesses ou Atividades. Esses padrões incluem: a) estereotipias motoras simples, como balançar as mãos ou balançar o corpo; b) uso repetitivo de objetos, como girar moedas ou enfileirar itens; c) ecolalia, caracterizada pela repetição imediata ou tardia de palavras ou frases, incluindo o uso de “tu” para referir-se a si mesmo; d) adesão excessiva a rotinas, com forte resistência a mudanças; e) padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, como perguntas repetitivas ou percorrer um perímetro definido; f) interesses altamente limitados e fixos, que podem ser explorados pedagogicamente, e g) hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, incluindo reações intensificadas ou diminuídas a sons, luzes e texturas (American Psychiatric Association, 2013, p. 50).

Essas características são amplamente observadas em contextos educacionais, incluindo o ensino musical, no qual a compreensão desses padrões pode ser utilizada como um recurso para engajar e desenvolver habilidades dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Por exemplo, estereotipias motoras, muitas vezes vistas como movimentos repetitivos sem objetivo aparente, podem ser canalizadas para práticas rítmicas musicais, contribuindo para o desenvolvimento motor e a expressão criativa dos estudantes. Essa abordagem requer sensibilidade e treinamento adequado por parte do educador musical.

No curso Música e Autismo, promovido como parte da pesquisa-ação em Educação Musical Inclusiva, essas características foram abordadas de forma prática e teórica. Durante uma das aulas, os estudantes participaram de atividades que exploravam padrões repetitivos, como a execução de sons corporais em ritmos previamente combinados. Essa prática demonstrou que a repetição, quando bem conduzida, pode se transformar em um recurso eficaz para engajar alunos com TEA em atividades musicais, ajudando a estabelecer conexões sociais e emocionais.

Além disso, a ecolalia, frequentemente interpretada como um comportamento meramente repetitivo, foi discutida como uma forma de comunicação válida e que pode ser integrada ao processo educativo. No contexto musical, letras de músicas repetitivas podem ajudar os alunos a utilizarem a ecolalia para expressar sentimentos, compartilhar ideias ou simplesmente participar de forma mais ativa nas aulas. Essa estratégia também reforça a importância de adaptar as atividades musicais para atender às necessidades específicas dos alunos.

Hiper e hiporreatividade a estímulos sensoriais são características que podem impactar diretamente o ambiente de ensino musical. Durante o curso, atividades foram realizadas para simular esses extremos sensoriais e aumentar a empatia dos futuros educadores. Por exemplo, a sobrecarga de sons foi utilizada para demonstrar como estímulos excessivos podem gerar desconforto em alunos autistas. A partir dessa experiência, os participantes foram incentivados a refletir sobre como criar ambientes sensoriais controlados, respeitando os limites individuais dos estudantes.

Hammel e Hourigan (2013, p. 6) destacam a importância de os professores de música compreenderem a vida de uma criança com autismo fora da sala de aula, pois esse conhecimento pode influenciar diretamente a abordagem pedagógica. No curso Música e Autismo, essa recomendação foi aplicada ao discutir como padrões ritualizados de comportamento, frequentemente observados em alunos autistas, podem ser interpretados como uma forma de buscar segurança em um mundo percebido como confuso, desordenado. Assim, atividades musicais estruturadas, mas com espaço para improvisação, foram propostas como uma maneira de equilibrar previsibilidade e criatividade.

A adesão excessiva a rotinas e a resistência a mudanças, embora desafiadoras, foram apresentadas como oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de flexibilidade. Durante as aulas, foi utilizada uma atividade em que os participantes eram inicialmente convidados a seguir uma rotina musical fixa, a partir

de um planejamento de aula preestabelecido. Em seguida, os estudantes eram gradualmente incentivados a introduzir pequenas variações no planejamento. Essa prática demonstrou que, com apoio adequado, alunos com TEA podem desenvolver maior adaptabilidade, ampliando suas habilidades sociais e criativas.

Os interesses limitados e fixos, muitas vezes vistos como barreiras para a aprendizagem, também podem ser transformados em ferramentas pedagógicas. No curso, foi discutido como integrar temas de interesse específico dos alunos às atividades musicais, aumentando o engajamento e a motivação. Por exemplo, um aluno interessado em dinossauros pode se beneficiar de canções adaptadas com letras relacionadas a esse tema, criando um vínculo mais significativo com a prática musical e com o próprio educador. Quando se buscam os interesses da criança, contemplando-os nas atividades musicais, passa-se a ter os efeitos imprevisíveis da empatia, que podem favorecer sobremaneira a atenção e o fortalecimento do vínculo afetivo da criança com o educador musical. E isso, ao longo do tempo, tende a gerar o fortalecimento dos laços sociais a cada encontro. Exemplo claro disso são as crianças que, sem que os pais avisem nada, elas mesmas percebem internamente que é o dia e o horário da aula de música e, por si mesmas, buscam os pais, com o objetivo de serem levados para a aula e participarem de uma atividade a partir da qual sentem prazer e pertencimento.

Outro ponto relevante abordado foi o uso repetitivo de objetos, que pode ser percebido como uma forma de exploração sensorial ou uma estratégia de autorregulação. No contexto musical, instrumentos como tambores e xilofones podem ser utilizados para canalizar esse comportamento em atividades musicais, inclusive com improvisações. Essa abordagem não apenas respeita as características individuais dos alunos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades motoras e rítmicas.

Portanto, o conhecimento dos critérios B do DSM-V não deve ser utilizado para rotular ou diagnosticar alunos, mas, sim, como um guia para adaptar as práticas pedagógicas às suas necessidades. A multidisciplinaridade das profissões que trabalham com pessoas autistas reforça a importância de o educador musical estar familiarizado com termos, como estereotípias, ecolalia e reatividade sensorial, por exemplo. Assim, o professor pode identificar oportunidades para promover interações mais significativas e contribuir para a atenuação de comportamentos restritivos, oferecendo um ambiente inclusivo e enriquecedor.

5.1.4 Ecolalia

A questão 04 (Quadro 6) narrava que uma das características da ecolalia é a repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas. Nesse caso, na avaliação 01, apenas três estudantes marcaram a opção “verdadeiro” (correta), e 11 marcaram “não sei responder”. Na avaliação 02, 11 estudantes marcaram a opção correta.

Quadro 6 – Ecolalia é a repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas

	Avaliação 01	Avaliação 02
VERDADEIRO (certa)	03	11
FALSO	00	01
NÃO SEI RESPONDER	11	00

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Para além da questão de significado, de que a pergunta trata, importante avançarmos para o manejo do educador musical especial diante da ecolalia. Antes de mais nada, vale ressaltar que a “ecolalia pode ser uma forma dos estudantes com autismo se esquivarem de se engajar com o mundo ao seu redor. Normalmente, é uma forma de reverter a situação para seu próprio mundo (seu seguro, similar e coerente mundo)” (Hammel; Hourigan, 2013, p. 35). Nesse caso, como deve agir o educador musical? Primeiro, entendendo sobre essa possibilidade de esse comportamento ser uma espécie de “lugar seguro” para o autista. Segundo,

Se o estudante engaja na ecolalia, é necessário que o professor de música desenvolva uma estratégia que irá quebrar com o ciclo de comportamento e trazer o estudante para a aula de música. Isso pode requerer que o professor pergunte ao estudante uma questão e esperar sua resposta para reengajá-lo. Ou o professor pode lembrá-lo de ficar no assunto da aula; “não estamos falando sobre [Patati Patatá¹¹] agora, estamos aprendendo música” (Hammel; Hourigan, 2013, adaptado, p. 36).

Importante também o resgate do que diz Louro (2012), quando assevera que, independentemente do tipo de informação que os educadores musicais queiram

¹ O termo “Patati Patatá” foi uma tradução livre do autor para contextualizar os leitores brasileiros com um exemplo de músicas infantis, que poderia ser exemplificado também com Galinha Pintadinha, Mundo Bitá, dentre outros. A autora americana usou um exemplo estadunidense, e, na tradução, optamos por essa adaptação.

passar para seus alunos, isso só acontecerá se houver o elemento-chave da atenção. Nesse contexto, podemos aduzir que, enquanto há ecolalia, a atenção pode estar mais concentrada nela e nos seus efeitos em si, como que capturando a atenção da pessoa com autismo para essa forma de se expressar. Sendo assim, o educador musical deve buscar estratégias para engajar o estudante autista na atividade musical proposta, reengajando-o na música para, dessa forma, favorecer a atenção e, portanto, a aprendizagem.

A atenção, nesse caso, pode ser mediada pela musicalidade que permeia as atividades. No curso Música e Autismo, observou-se que canções que enfatizam a interação social desempenharam um papel essencial no engajamento dos estudantes. Um repertório criativo, que tenha relação com a vivência dos estudantes, isto é, com seu contexto de vida e com as músicas que costumam escutar em casa ou na escola, com seus elementos rítmicos e lúdicos, ajuda a criar um ambiente propício para a interação social e o despertar da atenção. Tal prática reforça a importância de utilizar recursos – bandinhas infantis, instrumentos reciclados, ilustrações, fantoches, bonecos, etc. – que despertem o interesse e facilitem a interação no contexto da educação musical inclusiva.

Porém, é igualmente relevante que o educador musical adote uma postura proativa. Diante de um cenário onde há limitação da interação social, da atenção recíproca e do engajamento nas atividades, a iniciativa da interação precisa estar nos objetivos do professor. Conforme discutido no curso, essa iniciativa pode ser manifestada em ações simples, como olhar diretamente para o aluno, sorrir de forma acolhedora ou adaptar o repertório para que ele se torne mais acessível às preferências e às necessidades dos estudantes.

Quando a interação inicial não surte o efeito esperado, é imprescindível que o educador mantenha a volição em buscar esse engajamento. No entanto, deve-se evitar interpretações equivocadas de rejeição pessoal. Crianças e adolescentes no espectro autista podem não responder prontamente, devido a questões sensoriais, emocionais ou simplesmente pela dificuldade de compreender o contexto da interação. Nesses momentos, a persistência sensível do educador musical, aliada à criatividade, pode reverter a situação, transformando um momento de aparente desconexão em um encontro significativo.

A criatividade musical desempenha um papel central nesse processo. Atividades como as realizadas no curso, a partir das quais os estudantes foram

incentivados a explorar sons corporais e improvisar variações melódicas, mostraram-se eficazes para estimular o interesse e o envolvimento. O uso de músicas que permitam participação ativa e a adaptação das dinâmicas para atender às necessidades individuais são estratégias que devem ser exploradas continuamente. Até mesmo sons onomatopaicos, aparentemente sem sentido, podem ser úteis na criação de um contexto sonoro atrativo, curioso, inédito. Em suma, na medida em que o educador musical busca os recursos das brincadeiras e do divertido, a tendência é a promoção da interação social e, portanto, do aprendizado.

Ao mesmo tempo, é fundamental que o educador musical tenha cuidado para evitar excessos. A insistência desmedida pode gerar cansaço ou até mesmo aversão por parte do aluno autista. Por isso, o equilíbrio entre persistência e respeito às limitações do aluno é um dos maiores desafios para quem atua com educação musical inclusiva. Esse equilíbrio, no entanto, não significa passividade. É necessário que o educador esteja sempre disposto a seguir a liderança da criança e, em alguns casos, a propor também a sua liderança com atividades que despertem interesse e promovam o ensino musical.

No curso Música e Autismo, as reflexões realizadas com os estudantes mostraram que o educador deve encarar as dificuldades como oportunidades para inovar. Um exemplo foi a atividade realizada com a flauta transversal. Nessa oportunidade, palavras como “inflexibilidade” e “autoritarismo” foram simbolicamente retiradas do instrumento, demonstrando que a flexibilidade e a empatia são indispensáveis na prática docente. Essa metáfora serviu como um lembrete de que a liderança deve ser exercida com sensibilidade e adaptação. Na ocasião, tentou-se tocar uma música na flauta transversal, e o instrumento não soou. Os estudantes observavam com atenção, tentando descobrir o que estava acontecendo. Em seguida, a flauta foi aberta, e as palavras “autoritarismo”, “inflexibilidade”, “autossuficiência”, “desafinação”, entre outras, foram retiradas de dentro do instrumento, enroladas em pedaços de papel. A ideia da metáfora era comparar o instrumento ao próprio educador musical, e as palavras, aos possíveis comportamentos que inibem uma prática docente inclusiva, envolvente, criativa, atrativa. Muitas vezes, revertendo-se, inclusive, em uma prática musical autoritária e unilateral.

Por fim, a liderança exercida pelo educador musical não deve ser rígida ou unidimensional. Ela deve ser vista como um convite para que os estudantes também assumam papéis de protagonismo, ainda que de forma sutil. No curso “Música e

Autismo”, por exemplo, isso foi exemplificado quando um estudante conduziu a música “Olá, boa tarde”, engajando com os demais estudantes, delegando funções no arranjo (alguns faziam a percussão, outros a harmonia, além da melodia feita por outro grupo), demonstrando que, ao se sentirem valorizados, os alunos podem responder de maneira surpreendente. Portanto, a intenção do curso era emular situações possíveis de acontecerem em uma sala de aula com pessoas diagnosticadas com autismo. E, dessa maneira, ao vivenciar essas situações previamente, o curso facultava aos estudantes da licenciatura uma capacidade maior de desenvolver atividades e comportamentos inclusivos, promovendo o aprendizado da música ao mesmo tempo em que criam relações com seus alunos.

Em síntese, a postura do educador musical deve ser marcada pela proatividade, criatividade e resiliência. Diante de um cenário desafiador, é essencial que ele reconheça sua posição como mediador entre a música e o aluno autista, utilizando suas habilidades musicais para estabelecer conexões significativas. Mais do que ensinar música, o objetivo é criar espaços de interação, aprendizado e crescimento mútuo.

5.1.5 Estímulos sensoriais

Finalizando o grupo 01, a questão 05 (Quadro 7) concluía que uma das características do autismo é a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, o que é verdadeiro. Porém, cinco estudantes marcaram “não sei responder”, enquanto nove responderam corretamente. Já na avaliação 02, o número de respostas corretas subiu para 12.

Quadro 7 – Uma das características do autismo é a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais

	Avaliação 01	Avaliação 02
VERDADEIRO (certa)	09	12
FALSO	00	00
NÃO SEI RESPONDER	05	00

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Quanto à hiper ou hiporreatividade, vale mencionar a hiperacusia, caracterizada por ser um transtorno auditivo que dificulta a capacidade da pessoa de suportar sons em

volume elevado. Para aqueles que convivem com essa condição, o barulho pode se tornar extremamente incômodo, chegando a causar dor. A hiperacusia é comum no autismo, conforme destaca Gattino (2015), sendo um dos elementos que requer atenção no planejamento de aulas de música. Essa sensibilidade extrema pode limitar a participação do estudante autista em atividades que envolvam sons intensos, tornando essencial a adaptação do ambiente.

Por isso, é muito importante que o bloqueador auditivo esteja ao alcance da criança autista, facilitando sua regulação sensorial durante a aula de música. Mais do que uma ferramenta de suporte, o bloqueador representa um recurso que estimula a autonomia do estudante na identificação e no manejo de suas necessidades sensoriais. Segundo Hammel e Hourigan (2013), o educador musical deve incentivar o uso desses dispositivos, respeitando as escolhas do aluno e promovendo a autorregulação como parte integrante do processo educacional inclusivo.

Além do bloqueador auditivo, outros recursos também podem ser explorados para minimizar os impactos da hiperacusia e promover a inclusão. O uso de instrumentos de percussão com timbres suaves, como tambores com revestimentos acolchoados, pode ser uma alternativa para atividades musicais que, geralmente, envolveriam sons mais intensos. No curso Música e Autismo, observou-se que instrumentos com controle de dinâmica sonora, como xilofones Orff, foram manuseados pelos estudantes da licenciatura de um modo a buscar um controle maior da intensidade, preocupando-se não apenas com a emissão do som, mas, especialmente, pela receptividade dele.

Diante de uma instituição que não oferece ferramentas de auxílio à autorregulação, como bloqueadores auditivos ou instrumentos adaptados, cabe ao educador musical agir como um intermediário entre as necessidades do estudante e os gestores. É fundamental destacar a importância da aquisição de materiais inclusivos, como placas indicativas com imagens, instrumentos com design seguro, e outros recursos que facilitem a participação de estudantes com TEA. Essa sensibilização institucional é um passo importante para promover mudanças significativas no ambiente escolar.

Para educadores musicais que atuam em múltiplos contextos, como escolas ou aulas particulares, o investimento em material próprio pode ser um grande diferencial. Recursos de qualidade não apenas elevam o padrão das aulas de música, como também se tornam uma ferramenta para a construção de vínculos com os

estudantes. No curso Música e Autismo, por exemplo, foi destacada a importância de tais investimentos para que o educador musical possa formar o seu repertório de recursos. Utilizando-os de acordo com as especificidades dos seus alunos autistas e, igualmente, com o planejamento das aulas, sempre dedicando uma parte de sua renda para esse investimento contínuo – incluindo aí limpeza e reparos de tais recursos.

Entretanto, no que se refere ao uso desses recursos, deve-se evitar despejar todos os materiais disponíveis em uma única aula, como se fosse um cardápio variado e ilimitado. Isso pode gerar sobrecarga sensorial e comprometer o foco do aluno com autismo. O desafio do educador está em aprofundar o uso de um único recurso por vez, explorando suas possibilidades criativas ao longo da aula. Essa abordagem não apenas favorece a concentração e o engajamento, mas também possibilita uma relação mais profunda entre o educador e o educando.

A construção de vínculos é um elemento essencial no ensino musical para estudantes com autismo. Quando o educador utiliza um recurso específico de forma consistente, cria-se um ambiente de segurança e previsibilidade para o estudante. Isso é especialmente importante para crianças que apresentam resistência a mudanças ou dificuldade de adaptação a novos estímulos. O uso reiterado de um instrumento ou recurso também permite que o educador observe padrões de comportamento e desenvolva estratégias mais eficazes para facilitar o aprendizado musical.

Outro aspecto relevante é o impacto positivo dos recursos na interação social entre os estudantes. No curso Música e Autismo, atividades com canções que utilizam sons corporais e instrumentos simples demonstraram que materiais bem escolhidos podem criar oportunidades para interação entre alunos típicos e autistas. Essas experiências não apenas promovem o engajamento musical, mas também ajudam a desenvolver habilidades sociais de forma natural e prazerosa, construindo vínculos de amizade e despertando a sensibilidade de alunos típicos para o contexto de vida dos alunos autistas.

A criatividade musical do educador é outro fator indispensável no uso desses recursos. Em vez de se limitar a atividades previamente planejadas, o professor deve estar aberto a improvisar e a adaptar a aula, conforme as reações dos estudantes. No curso, observou-se que variações espontâneas nas dinâmicas propostas, como alterar o ritmo ou a intensidade de uma música, frequentemente, resultaram em maior

participação dos alunos, evidenciando a importância da flexibilidade no ensino musical inclusivo. Muitas vezes, seguir a liderança da criança é transformar a aula de música em uma oportunidade de os alunos se expressarem de um modo que, fora da sala de aula, podem encontrar dificuldades em atingir tal objetivo.

Portanto, o uso de recursos adaptados e planejados com cuidado desempenha um papel crucial na educação musical inclusiva. Eles não apenas atendem às necessidades sensoriais dos estudantes com autismo, mas também promovem a interação social, o engajamento e a autonomia. Cabe ao educador musical utilizar esses recursos de forma criativa e estratégica, criando um ambiente onde todos os alunos possam explorar e desenvolver suas habilidades musicais com segurança e entusiasmo.

5.2 Reflexões sobre a educação musical especial

5.2.1 Importância da atenção

No grupo 02, com questões de múltipla escolha, os resultados são os seguintes: a questão 01 (Quadro 8) perguntava qual o elemento imprescindível para que as informações adentrassem nosso cérebro através dos sentidos. A resposta correta (atenção), foi respondida por duas pessoas na avaliação 01 e por apenas uma pessoa na avaliação 02. As demais respostas eram: condições, estímulo, prazer e não sei responder.

Quadro 8 – As informações entram em nosso cérebro através dos sentidos

	Avaliação 01	Avaliação 02
Resposta correta (Atenção)	02	01
Não sei responder	06	01
Outras respostas	06	10

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

É fato que as informações adentram nosso cérebro através dos sentidos. E o caminho percorrido pode ser resumido da seguinte maneira:

Os estímulos são captados pelos nossos sentidos através de fibras nervosas sensoriais, chamadas vias aferentes. Transformados em impulsos eletroquímicos, os estímulos passam das células nervosas

receptoras (do tato, do olfato, do paladar, da visão ou da audição), para o Sistema Nervoso Central, através de conexões sinápticas entre os neurônios. No Sistema Nervoso Central os impulsos são redirecionados para áreas distintas do cérebro, nas quais são decodificados e interpretados (Louro, 2012, p. 80).

A atenção é, sem dúvida, um dos elementos mais importantes no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto da educação musical inclusiva. Sem a atenção do estudante, as portas dos sentidos podem permanecer entreabertas ou até mesmo fechadas, limitando significativamente o potencial de absorção e processamento do conteúdo oferecido. No entanto, é fundamental que essa atenção seja cultivada de maneira equilibrada, respeitando os limites e as necessidades individuais do estudante. Pressionar excessivamente ou apresentar conteúdo de forma indiscriminada, sem considerar o nível de engajamento, não apenas é contraproducente, mas também pode gerar superestimulação sensorial e cognitiva. Isso, por sua vez, pode levar à desregulação emocional, o que compromete ainda mais o ambiente de aprendizagem.

Essa questão é especialmente relevante no caso de estudantes autistas, para quem o tempo da atenção pode ser diferente do que se observa em estudantes neurotípicos. Durante discussões relacionadas à questão 04 do grupo 01, foi enfatizado o risco que a passividade do educador musical representa. Ao não iniciar interações, propor atividades ou buscar engajamento, o educador pode perder oportunidades valiosas de construir conexões significativas com seus estudantes. Contudo, ao mesmo tempo, é essencial que ele observe cuidadosamente o estudante, buscando entender suas formas de comunicação, seja ela verbal, corporal ou emocional. Cada movimento, expressão facial, postura ou gesto pode fornecer pistas valiosas sobre o nível de interesse e disponibilidade para a interação naquele momento.

Grandin (2017) nos alerta para a importância de entender a perspectiva sensorial e emocional das pessoas autistas. Ao dizer que “o que uma pessoa neurotípica sente quando alguém não faz contato visual pode ser o que uma pessoa com autismo sente quando alguém faz contato visual”, Grandin nos convida a refletir sobre como abordamos as interações sociais e a atenção no ensino. Esse ponto é crucial para que o educador musical possa equilibrar sua postura em sala de aula, evitando tanto a insistência desnecessária quanto a negligência na forma de abordar.

A moderação torna-se, assim, a base para uma prática pedagógica mais assertiva e inclusiva.

Equilibrar iniciativa e sensibilidade é o grande desafio do educador musical nesse contexto. Por um lado, a iniciativa é indispensável para planejar e conduzir atividades que despertem o interesse e promovam o engajamento. Por outro, é preciso cultivar a sensibilidade para perceber quando o momento exige uma pausa, um silêncio ou até mesmo um afastamento temporário. Isso significa que o educador não deve apenas “fazer por fazer”, mas deve ter um propósito claro em suas ações, sempre pautado pela observação atenta das respostas dos estudantes.

O ensaio das atividades planejadas também se mostra um recurso valioso para que o educador esteja preparado para adaptar seu planejamento de forma rápida e eficaz, conforme as necessidades da sala de aula. Ter um repertório variado de estratégias permite que o educador atue de forma flexível, ajustando o ritmo e a abordagem, de acordo com a resposta dos estudantes. No entanto, é importante lembrar que essa flexibilidade não implica abandonar o planejamento, mas, sim, enriquecer a prática pedagógica com a capacidade de responder aos desafios em tempo real.

O silêncio, muitas vezes, é uma ferramenta subestimada, mas pode ser extremamente poderosa no contexto da educação musical inclusiva. Saber silenciar, dar espaço para o estudante processar as informações e respeitar seu tempo é tão importante quanto saber conduzir atividades. O silêncio pode criar oportunidades para que o estudante autista demonstre interesse ou inicie interações espontaneamente, fortalecendo o vínculo com o educador e com a própria música. Esse respeito ao tempo da atenção e ao tempo do aprendizado contribui para um ambiente mais acolhedor e produtivo.

5.2.2 Contribuições para a organização neurológica

Já a questão 02 (Quadro 9) perguntava o que mais contribuía para a organização neurológica de um estudante com deficiência cognitiva, além da comunicação objetiva. A resposta correta (rotina), foi respondida por 11 estudantes, tanto na avaliação 01, quanto na 02. As demais respostas eram: muitos estímulos sensoriais, buscar contato visual a todo instante, falar em voz alta e não sei responder.

Quadro 9 – Além de uma comunicação objetiva, o que mais contribui para a organização neurológica de um estudante com deficiência cognitiva?

	Avaliação 01	Avaliação 02
Resposta correta (Rotina)	11	11
Não sei responder	02	00
Outras respostas	01	01

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Rotina organiza. Rotina engaja e rotina dá previsibilidade. Isto é, organiza porque cria padrões que se repetem, elencam-se atividades combinadas com horários específicos, de acordo com objetivos previamente estabelecidos, facilitando a participação e o engajamento, além de proporcionar a previsibilidade que dá conforto emocional, especialmente no caso dos autistas. Por isso, a antecipação é tão importante e deve estar presente na maneira de se comunicar do educador musical. Louro (2012, p. 133) enfatiza: “diante de alunos com deficiência cognitiva procure sempre manter além de objetividade, uma rotina, pois a sequência lógica das atividades colabora muito com a organização neurológica”.

Durante o curso Música e Autismo, foi importante poder colocar em prática tais ações, funcionando quase como uma metalinguagem: exercia-se a antecipação para, em seguida, falar da importância da antecipação com um exemplo prático dado há poucos segundos. Por exemplo: em determinada aula, os estudantes recebiam a informação sobre qual atividade viria logo em seguida. Após a execução dessa mesma atividade, falava-se sobre a importância da antecipação dela, no intuito de perguntar aos estudantes se isso trouxe conforto emocional, previsibilidade e, mais ainda, cumprimento do que fora enunciado e planejado. Da mesma forma, em um nível mais fragmentado, a antecipação também era praticada quando se anunciavam próximas etapas de uma mesma atividade, com o objetivo de promover o mesmo conforto emocional a cada vez que a atividade, de fato, era realizada. Exemplo disso é quando o educador musical anuncia, por exemplo, que, em seguida à atividade que está sendo realizada, os tambores serão inseridos na aula. A antecipação também é uma forma de gerar expectativa e auxilia os estudantes a lidarem com a empolgação, a ansiedade ou até mesmo a rejeição.

Assim, os estudantes do curso vivenciavam o conforto que um aluno neurodivergente sente quando o educador musical atenta-se para a importância da antecipação. No caso da rotina, existe também um outro aspecto digno de reflexão: muitos autistas, como já foi possível ver nas características do DSM-V, possuem uma adesão, às vezes, rígidas a rotinas. Não raro, crianças desregulam sensorialmente e entram em verdadeira crise, simplesmente pelo fato de os pais mudarem o percurso do carro que usam para chegar até a escola, por exemplo. A música, com sua versatilidade infinita, permite-nos trabalhar essa rigidez por meio de pequenas mudanças promovidas pelo educador musical em uma rotina já estabelecida. Isto é: após algumas aulas em que uma rotina acontece e é seguida pelo educador e pelos estudantes, é possível promover pequenas mudanças. Não é incomum haver estranhamentos e até protestos relacionados com a mudança. No entanto, vale a pena seguir adiante com elas – desde que o protesto não evolua para uma desregulação ou uma crise, por exemplo – para que o estudante possa experimentar a aceitação gradativa dessa mudança, como comentado na questão 03 do grupo 01. Ou seja, é uma maneira musical e menos sofrida para o amadurecimento emocional dessa pessoa, existindo um respeito pela fixação das rotinas (já que ela foi estabelecida), mas, ao mesmo tempo, não há submissão a essa característica, visto que uma submissão pode causar prejuízos ao educador, à aula, aos demais estudantes e, igualmente, para o estudante em questão. Dito isso, vejamos do que tratou a questão seguinte.

5.2.3 A comunicação com os pais de um aluno autista

A questão 03 (Quadro 10) trouxe um ponto importantíssimo no dia a dia do educador musical especial: a comunicação com os pais do seu aluno. Nessa pergunta, interrogou-se sobre qual a melhor forma do educador se comunicar com os pais de uma pessoa com autismo. A resposta correta (contando histórias positivas) foi respondida por apenas 01 pessoa na avaliação 01, mas esse número subiu consideravelmente para 12 pessoas, na avaliação 02. As demais respostas a essa pergunta eram: expondo os desafios enfrentados, trazendo exemplos de situações de crises na sala de aula, falando sobre o diagnóstico de autismo e não sei responder.

Quadro 10 – Qual a melhor forma de o educador musical se comunicar com os pais de uma criança diagnosticada com autismo?

	Avaliação 01	Avaliação 02
Resposta correta (Contando histórias positivas)	01	12
Não sei responder	12	00
Outras respostas	01	00

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A comunicação entre o educador musical e os pais da criança autista é uma peça-chave para o sucesso das atividades pedagógicas e para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor. Durante o curso Música e Autismo, essa temática foi abordada de forma recorrente, destacando-se a necessidade de o educador estabelecer um diálogo propositivo e empático com as famílias. Uma maneira eficaz de iniciar essa comunicação é relatando aspectos positivos do desenvolvimento ou do comportamento da criança. Histórias que evidenciem progressos ou momentos de alegria podem contribuir para criar um clima de confiança, fazendo com que os pais se sintam à vontade para compartilhar informações relevantes sobre seus filhos.

Além disso, reconhecer o papel dos pais como especialistas de seus próprios filhos é uma postura essencial para o educador musical. Os pais, por conviverem diariamente com a criança, possuem um conhecimento aprofundado sobre suas características, gostos, reações e estratégias que funcionam em diferentes situações. Por isso, é importante que o educador esteja disposto a ouvir e aprender com os pais. Perguntar sobre possíveis sugestões ou ideias para melhorar a prática pedagógica não apenas demonstra humildade, mas também fortalece a parceria entre a família e o educador. Essa troca de informações permite que as aulas sejam mais personalizadas e eficazes, respeitando as particularidades da criança (Hammel; Hourigan, 2013).

Quando o diagnóstico de autismo é conhecido, o diálogo pode ser direcionado de forma mais objetiva, com foco em estratégias específicas que favoreçam o aprendizado e o engajamento do estudante. No entanto, quando o diagnóstico ainda não foi confirmado ou sequer mencionado pelos pais, é crucial que o educador

mantenha uma postura discreta e respeitosa. Abordar diretamente o tema pode gerar desconforto ou até resistência por parte da família. Por isso, é sempre recomendável que o educador se concentre nos aspectos observáveis do comportamento da criança na sala de aula, compartilhando suas percepções de maneira neutra e construtiva.

Relatar detalhes sobre o que acontece na sala de aula é uma prática que beneficia tanto o educador quanto os pais. Descrever momentos específicos, como iniciativas tomadas pela criança, reações a determinadas atividades, padrões de interação social ou respostas emocionais, pode ajudar os pais a compreender melhor o impacto da música no desenvolvimento de seus filhos. Essas informações também abrem espaço para que os pais compartilhem suas próprias observações, criando um diálogo enriquecedor que pode orientar as práticas pedagógicas futuras.

Essa abordagem reforça a importância de valorizar a singularidade da criança acima de qualquer rótulo diagnóstico. Como destacado por Hammel e Hourigan (2013), “chegar a um rótulo de diagnóstico é menos importante que honrar a personalidade do estudante com autismo e desenvolver estratégias para que ele melhor aproveite as aulas ou os ensaios musicais”. Essa perspectiva humanista lembra ao educador que, antes de tudo, ele está lidando com indivíduos únicos, com histórias e características próprias, que vão além de qualquer classificação clínica.

A frase frequentemente citada por pais de crianças autistas, “nem todo ser humano é autista, mas todo autista é um ser humano,” reforça essa ideia de humanidade. Tratar a criança autista como um ser humano pleno, com suas habilidades, limitações e potencialidades, é o primeiro passo para estabelecer uma relação de respeito e confiança. Essa postura exige do educador musical uma constante reflexão sobre suas práticas e atitudes, para garantir que seu trabalho esteja sempre centrado na dignidade e no bem-estar do estudante.

Por fim, o educador musical deve ter o cuidado de não assumir uma posição de autoridade absoluta sobre o espectro autista. Mesmo sendo um profissional qualificado, ele não vive a realidade diária da família e, portanto, não possui o mesmo nível de conhecimento prático que os pais. Reconhecer e respeitar essa realidade fortalece a parceria entre educador e família, criando um ambiente de cooperação mútua que beneficia diretamente o desenvolvimento e o aprendizado da criança.

5.2.4 Disfunção sensorial e educação musical especial

Avançando para a questão 04 (Quadro 11), que foi perguntado qual seria um dos pilares do autismo, a resposta correta (disfunção sensorial) foi respondida, respectivamente, por cinco e nove estudantes, nas avaliações 01 e 02. As demais respostas eram: limitação motora, limitação cognitiva, frieza de sentimentos e não sei responder.

Quadro 11 – Um dos pilares do autismo é a

	Avaliação 01	Avaliação 02
Resposta correta (Disfunção sensorial)	05	09
Não sei responder	09	00
Outras respostas	00	03

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Grandin (2017) introduz o conceito de “busca sensorial”, referindo-se ao uso de estereotipias, ecolalias e outros comportamentos repetitivos como estratégias que muitos autistas empregam para satisfazer uma necessidade sensorial específica. No caso de Grandin, a busca por pressão tátil era especialmente significativa e proporcionava uma sensação de calma e bem-estar. Compreender essa busca sensorial oferece ao educador musical uma ferramenta poderosa para interpretar os comportamentos dos estudantes e adaptar suas práticas pedagógicas de forma a atender a essas necessidades. Essa percepção exige do educador um olhar atento e investigativo para identificar padrões e tipos de estímulos que o estudante está buscando em suas ações diárias.

Ao observar a “busca sensorial” do estudante, o educador musical pode formular perguntas práticas que guiem sua abordagem. Que tipo de estímulo sensorial o estudante procura? Existe alguma disfunção sensorial que precise de suporte imediato, como o uso de um bloqueador auditivo ou de outros dispositivos que promovam conforto? Além disso, a música e as atividades associadas podem ser desenhadas para canalizar essas buscas de forma produtiva e segura. Por exemplo, se um estudante busca estímulos auditivos, o educador pode trabalhar com instrumentos de percussão, promovendo atividades que envolvam vibração e ressonância, associando o som ao estímulo tátil e criando um ambiente que não

apenas respeita a disfunção sensorial, mas também a utiliza como um recurso para engajamento e aprendizado.

A relação entre sons e seus contextos visuais ou táteis é outro ponto que pode ser explorado para auxiliar estudantes com disfunção sensorial auditiva. Demonstrar a origem dos sons, utilizando instrumentos musicais ou objetos do cotidiano, ajuda a criar associações sensoriais significativas. O educador pode envolver os alunos em atividades que combinem exploração auditiva e visual, como bater levemente em um tambor, permitindo que o estudante observe e sinta a vibração, ou explorar sons do ambiente, como o ranger de uma porta ou o som de um lápis riscando o papel. Essas práticas, além de enriquecerem a experiência musical, auxiliam na construção de conexões sensoriais mais robustas, proporcionando um aprendizado mais integrado e sensível às necessidades individuais dos estudantes.

5.2.5 Contribuições da música na vida de uma pessoa com TEA

Já a questão 05 (Quadro 12) versava sobre as áreas nas quais a música contribuía na vida de um estudante com autismo. A resposta correta (que contemplava linguagem expressiva e receptiva, cognição e comportamental) foi respondida por 10 e 12 pessoas, respectivamente, nas avaliações 01 e 02. As demais respostas, eram: linguagem expressiva e receptiva (apenas), cognição (apenas), comportamental (apenas) e não sei responder.

Quadro 12 – Áreas da música que contribuem na vida de um estudante com autismo

	Avaliação 01	Avaliação 02
Resposta correta (Respostas a), b) e c)	10	12
Não sei responder	01	00
Outras respostas	03	00

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Além dos benefícios citados anteriormente na questão 5, podemos acrescentar alguns outros, como o comportamento cronológico, pois, ao envolver-se com a música, a pessoa se adapta à realidade estabelecida pelo ritmo, harmonia, intensidade e melodia; e os sentidos, na medida em que a música induz ao uso e ao

apuro dos sentidos. Inclusive, despertando pensamentos extra-musicais. Quem nunca se lembrou de uma experiência vivida ao ouvir uma determinada música? (Gattino, 2015).

Continuando com o desenvolvimento da autoexpressão, sendo possível expressar emoções e estados de espírito sem dizer uma só palavra. Tudo isso por meio do fazer ou do ouvir musical; comportamentos compensatórios, visto que, ao realizar uma atividade musical, a pessoa recebe elogios e aprende a lidar com as emoções despertadas por essa interação. Outro benefício são as sanções socialmente aceitáveis, isto é, receber a crítica negativa ou uma punição (como não poder tocar o instrumento naquela hora, por exemplo). Isso auxilia na aquisição de novos comportamentos diante das adversidades e do “não”, além da elevação da autoestima, pois, ao obter êxito, a pessoa se sente necessária em determinado grupo (Gattino, 2015).

Além disso, desenvolve o prazer de testemunhar seu próprio avanço; comportamentos musicalmente aceitáveis, como gritar, dançar, girar a cabeça, deitar-se no chão. Tudo isso, feito sem música, pode parecer estranho. Porém, no contexto musical, tudo isso é aceitável e é uma forma de a pessoa se expressar e se conhecer melhor e assumir responsabilidades, pois, ao ter um papel definido na execução de uma atividade musical, ela se compromete com aquela função. Isso é viver em sociedade: é fazer sua parte e contar que o outro também fará a dele, desenvolvendo o senso de contribuição; aumento da interação verbal e não verbal, já que existem diálogos que só são possíveis no ambiente musical. É como se a música criasse um ambiente favorável para a interação e a expressão de emoções e sentimentos – inclusive, melhorando o reconhecimento dessas emoções por meio da leitura das expressões faciais e corporais, e competição aceitável, haja vista que, na música, a evolução pessoal é desejada e aplaudida. Por isso, há sempre um ambiente saudável de competição do indivíduo consigo mesmo e a interação com outras pessoas comprometidas em se desenvolverem musicalmente (Gattino, 2015).

5.3 Reflexões sobre autismo, educação musical especial e formação profissional

Já no grupo 03, das questões abertas, buscou-se explorar questões relacionadas ao autismo, à educação musical especial voltada para o autismo e à

própria formação do educador musical. A relação das perguntas e respostas foi elencada a seguir.

Iniciando com a pergunta 1 (Quadro 13), que indagava por qual motivo o autismo é hoje chamado de Transtorno do Espectro do Autismo. Na avaliação 01, seis estudantes relataram não saber a resposta. Enquanto, na avaliação 02, esse número caiu para apenas um estudante. Interessante perceber a evolução de alguns estudantes que saíram da condição de não saber responder, na avaliação 01, para responder, como a que se apresenta a seguir:

Quadro 13 – Transtorno do Espectro do Autismo

E02	
Avaliação 01	Avaliação 02
No momento não sei responder	Acredito por que é um espectro de possibilidades onde cada caso é tratado individualmente

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Um dos intuitos do curso Música e Autismo é, justamente, oferecer informações, reflexões e conhecimentos que tragam mais segurança aos discentes para que possam lidar com a rotina das aulas. Ao longo do curso, era comum o relato de “não saber o que fazer” ou “ficava meio paralisado” diante de um estudante autista. O ensino da teoria, bem como da prática, auxilia na aquisição dessa percepção de que “sim, eu posso lidar com esse contexto ou, pelo menos, sei por onde começar meus estudos para melhor ensinar”. No caso da compreensão do autismo ser um espectro, auxilia os docentes a se interessarem pelo ser humano que existe diante dele, entendendo que não existe uma fórmula cem por cento correta e garantida de lidar com aquela pessoa, justamente porque as questões individuais precisam ser levadas em conta. Esse é o tipo de informação que promove a inclusão e o interesse do docente pelo seu aluno com necessidades específicas.

Já a segunda pergunta (Quadros 14 e 15) discorria sobre o que os estudantes entendiam por “educação musical especial”. Na avaliação 01, três estudantes escreveram que não sabiam responder. Esse número foi zerado na avaliação 02, com os estudantes sentindo-se encorajados para desenvolverem suas respostas a partir do que foi visto e discutido durante o curso. Um caso interessante de evolução de resposta pode ser encontrado no estudante E09, que expôs:

Quadro 14 – Educação musical especial 01

E09	
Avaliação 01	Avaliação 02
Não sei responder	Uma educação que foca no relacionamento mais cuidadoso do professor com o aluno levando em consideração suas necessidades especiais.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Um outro exemplo a ser trazido é o do estudante E05, que, inicialmente, não soube responder e, na avaliação 02, fez uma crítica ao termo “especial” e, em seguida, discorreu sobre a maneira como essa pessoa entendeu o propósito e o objetivo da educação musical especial. Vejamos:

Quadro 15 – Educação musical especial 02

E05	
Avaliação 01	Avaliação 02
Não sei responder	O termo “especial” a mim, soa inadequado. Mas acredito na educação inclusiva, que se importa em agregar e fazer com que um grupo se desenvolva se soubermos aproveitar as qualidades de cada estudante.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Sobre este ponto, vale trazermos a reflexão feita por Louro (2012, p. 25), quando diz que “a pessoa com deficiência tem, sobre as próprias costas, o fardo do estigma social, que, na história da humanidade, é um peso velho conhecido de qualquer grupo de excluídos, sempre acompanhado por uma realidade de lutas e perseguições”. Importa saber desse estigma para que o educador musical possa ser o exato oposto dessa postura, agindo como um profissional que enxerga as potências existentes em todos os indivíduos. Suas inclinações, gostos e potenciais latentes ou evidentes. Que, acima da deficiência, existe um ser humano que merece o respeito e o respaldo do educador, no sentido de promover o respeito também por parte dos demais alunos da classe, introduzindo, desde cedo, a noção de diversidade, respeito com as diferenças e convivência com pessoas com algum grau de deficiência. Essas reflexões acerca do significado, para cada um, do que é a educação musical especial, sempre vinham acompanhadas de discussões mais amplas, como essa trazida por Louro (2012), Grandin (2017) e Hammel e Hourigan (2013), por exemplo.

A pergunta 03 (Quadros 16 e 17) avançou para descobrir o que os estudantes entendiam com a relação música e autismo. De forma direta, ela perguntava qual a importância da música no desenvolvimento de pessoas com autismo. Na avaliação 01, dois estudantes preferiram dizer que não sabiam responder, enquanto, na avaliação 02, todos os estudantes ensaiaram uma resposta. A seguir, uma comparação do estudante E01, que evoluiu de uma resposta mais concisa e geral para algo mais específico e abrangente.

Quadro 16 – Música e autismo 01

E01	
Avaliação 01	Avaliação 02
Para aprender a falar e socializar melhor.	Importante para seu desenvolvimento psico-social, linguístico, emotivo, sensorial e que influencia seu comportamento.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Já o estudante E06 trouxe respostas que se complementam, ampliando sua resposta na avaliação 02:

Quadro 17 – Música e autismo 02

E06	
Avaliação 01	Avaliação 02
A música pode ser terapêutica para pessoas com autismo, atuando no comportamento, regulando, servindo como ferramenta de comunicação em algumas situações, mas, se não administrada de forma apropriada, pode desregular o autista.	A música pode trazer vários benefícios, como atuar no desenvolvimento da linguagem, comunicação, expressividade, funções psicomotoras, habilidades sociais, etc.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

É possível perceber uma evolução nas respostas da avaliação 01 para a avaliação 02, nesta questão em específico. De maneira geral, pode-se atestar que os estudantes incluíram assuntos específicos nas suas respostas da avaliação 02, tornando-as mais objetivas e embasadas. A impressão que se dá, analisando todas, é que saíram de uma condição de achismo ou opinião própria para uma resposta mais em consonância com o que traz a literatura explorada no curso. Vale ressaltar que o desenvolvimento dessa resposta faz parte da comunicação constante do educador musical, ao ser interpelado pelas pessoas sobre os benefícios da música no contexto

do autismo. Ademais, ele mesmo, o educador, poderá explorar esses aspectos em sua comunicação interpessoal, na defesa de seu trabalho e na promoção do mesmo, deixando claro para a sociedade o papel crucial que a música desempenha na educação das crianças autistas.

A pergunta 04 (Quadro 18) foi específica. Ela questionou de forma direta qual a função dos neurônios-espelho. O resultado foi: na avaliação 01, 13 estudantes disseram não saber responder. Já na avaliação 02, todos os estudantes responderam a contento. Abaixo, um exemplo:

Quadro 18 – Neurônios-espelho

E03	
Avaliação 01	Avaliação 02
Não sei responder	Permite o aprendizado por imitação, entender as intenções e ações do outro.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O conhecimento neurocientífico e fisiológico está intimamente ligado aos estudos do educador musical especial. Conhecer um pouco mais sobre nosso cérebro, seu funcionamento, suas regiões e componentes, bem como as possíveis limitações presentes no contexto individual de cada aluno, auxilia no diálogo com outros profissionais, também no entendimento da literatura científica que aborda essa temática. Não podemos dispensar este conhecimento, sob o pretexto de que não faz parte da sala de aula, ou das atividades musicais. Pelo contrário: esse entendimento auxilia na compreensão do outro, auxiliando o educador musical a ter uma postura mais acurada e compassiva. Além do fato de que, para muitas pessoas, esse é um conhecimento ainda ignorado ou negligenciado, o que torna necessária sua propagação.

Por fim, a pergunta 5 (Quadro 19) trazia uma questão de ordem mais acadêmica, ao perguntar o que faltava, de acordo com a opinião dos estudantes, na formação de educadores musicais para trabalharem de forma mais eficiente com pessoas diagnosticadas com autismo. Para essa pergunta, de cunho mais pessoal, nenhum estudante deixou de responder. Pela importância do tema, elencamos algumas respostas em comparação, para que se possa observar a lacuna percebida

por parte dos alunos no conhecimento específico como o trazido pelo curso Música e Autismo. Vejamos o Quadro 19:

Quadro 19 – Formação dos educadores musicais

	Avaliação 01	Avaliação 02
E05	Uma disciplina ou atividade que falem mais sobre o assunto, de forma aprofundada.	Uma disciplina que aborde o tema de forma mais profunda; vivência com turmas que tenham pessoas no espectro; diálogos com profissionais que já lidam com o assunto há um tempo...
E04	Em sua formação, é necessário que os educadores musicais sejam expostos a abordagens pedagógicas voltadas especificamente para pessoas diagnosticadas com autismo, ou seja, na prática, a capacitação seja o principal fator.	É necessário que os profissionais busquem cursos e formações para se atualizar e estarem capacitados para atender a esta demanda. Os cursos precisam se adequar também a essas demandas da educação especial, de forma mais específica, o autismo.
E10	Os educadores musicais precisam de capacitação para atender à esse público. Capacitação com a ajuda de diversos profissionais.	Faltam cursos de formação especializada destinados para esses profissionais trabalharem de forma mais eficaz.
E06	Acredito que falta orientação, e disciplina dentro do currículo da licenciatura e contemple esta temática.	Falta uma orientação direcionada, ou disciplinas dentro do currículo pedagógico dos cursos de licenciatura em música.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De maneira geral, os relatos dos estudantes apontam para a necessidade de o tema educação musical especial, voltada para o autismo, ser incorporado às disciplinas da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Além de ser importante para a formação profissional desses estudantes, será igualmente importante para o público atendido, que será beneficiado por profissionais mais cientes de suas características e mais capazes de planejar aulas voltadas às necessidades especiais desse público. Também vale ressaltar a importância de cursos extracurriculares, atendendo a uma demanda específica que vise contemplar as necessidades dos estudantes da graduação e suas realidades de estágio ou trabalho.

5.4 Grupo focal após o curso

Um dos aspectos mais ressaltados pelos estudantes foi o ganho de segurança para lidar com alunos autistas. Muitos relataram que, antes do curso, sentiam medo

ou receio de “fazer algo errado” durante as aulas de música com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Um dos participantes afirmou: “Existe muita demanda de pais com filhos autistas que buscam aulas de música para os filhos, né? Muitas vezes são indicações de terapeutas. Eu acho que o curso me ajudou a ter mais segurança no tratamento com crianças autistas, mais segurança também numa conversa com os pais, buscar trazer fatos interessantes que aconteceram na aula e fazer perguntas mais precisas para os pais.” O curso, portanto, ofereceu ferramentas e reflexões que colaboraram diretamente para a atuação prática dos educadores.

Essa segurança também foi relacionada à escuta mais sensível e a um olhar mais cuidadoso para os alunos. Vários estudantes destacaram que, após o curso, passaram a observar com mais atenção os pequenos avanços e expressões dos alunos autistas, valorizando gestos e reações que antes poderiam passar despercebidos. Uma participante comentou: “Hoje eu tenho um olhar muito mais humano, muito mais cuidadoso, pra passar também pros pais os pontos positivos, os avanços por mínimos que sejam.” Essa nova postura influenciou, inclusive, a forma como se comunicam com os responsáveis, estabelecendo vínculos mais afetivos e empáticos.

As estratégias musicais trabalhadas durante o curso também foram citadas como diferencial. O uso de canções para organizar a rotina das aulas foi incorporado por vários participantes. Uma estudante relatou com entusiasmo: “Sempre canto aquela música: ‘olá, Francisco, bom dia, Francisco...’. No dia que eu chego e não canto, eles pedem: ‘Você tem que cantar aquela música’.” Essas práticas, simples à primeira vista, têm impacto direto na previsibilidade e segurança emocional das crianças, favorecendo o vínculo com a professora e com a atividade musical.

Um dos aspectos mais bonitos emergentes do grupo focal foi a forma como o curso contribuiu para a leveza e o prazer no exercício da docência. Uma educadora compartilhou: “Minhas aulas, por incrível que pareça, estão muito mais leves. Porque às vezes eu saía com peso, sabe? [...] E a aula tem sido tão mais leve que até os próprios alunos falam: ‘eita, tia, sextou, sextou! Tia está tão feliz’. Porque eu me tornei criança, e isso eu adquiri nesse curso.” Esse depoimento revela não apenas uma transformação pedagógica, mas também emocional, envolvendo o bem-estar da professora e de seus alunos.

Outros estudantes também mencionaram o quanto o curso os fez resgatar a ludicidade, a criatividade e a escuta genuína, não apenas com crianças autistas, mas com todas as crianças. Um dos participantes destacou: “Essa parte humana foi muito bem colocada no curso. Para além de diagnóstico, eu aprendi muito também sobre o que é ser criança.” A musicalidade, nesse sentido, deixou de ser apenas conteúdo técnico e passou a ser um meio de conexão profunda entre professor e aluno, mediado pela empatia e pela sensibilidade.

Além das práticas musicais, os momentos de escuta e de reflexão durante o curso foram lembrados com carinho. Uma das participantes narrou uma atividade que a marcou profundamente: “O Sérgio colocou a gente em círculos e a gente estava... Eram dois círculos, né? Que a gente ficava um em frente para o outro. Aí ele falou: ‘a primeira pessoa vai contar um momento da vida que causou muita dor’. Quando acabou esse um minuto, ele falou: ‘vocês percebem como é difícil a gente ouvir a dor do outro sem a gente interromper?’” Essa dinâmica provocou uma reflexão sobre escuta, presença e acolhimento – elementos centrais tanto para a educação quanto para qualquer prática de cuidado.

A experiência do curso também se revelou transformadora em termos pessoais. Alguns participantes compartilharam que, a partir das aulas, passaram a se interessar mais profundamente por temáticas ligadas à inclusão, à neurodiversidade e à educação musical. Outros se emocionaram ao relatar momentos em que perceberam mudanças concretas em suas práticas de sala de aula, como a melhor gestão do tempo, a adaptação de atividades ou a escuta mais atenta às necessidades das crianças.

O grupo também manifestou o desejo de continuidade da formação. Muitos expressaram que o curso não deveria ser algo pontual, mas parte de um processo formativo mais longo, capaz de aprofundar ainda mais os conhecimentos e práticas sobre música e autismo. Uma estudante comentou: “Que tenham mais e mais cursos desse para que cada vez a gente possa se aprofundar. E se aperfeiçoar.” Outro participante reforçou: “Eu nunca tinha visto nada sobre o autismo, como ensinar. [...] Eu considero que foi uma das melhores experiências que eu tive na música.”

Diante de tantos depoimentos potentes, o grupo focal se consolidou não apenas como um momento de avaliação do curso, mas como um espaço de partilha, escuta e reconstrução coletiva de sentidos. Os estudantes se mostraram tocados, inspirados e motivados a continuar estudando e aprimorando sua atuação pedagógica

com pessoas autistas – e, sobretudo, a continuar ensinando com mais leveza, humanidade e sensibilidade. O curso Música e Autismo, nesse sentido, cumpriu seu papel de promover uma educação musical inclusiva, afetiva e transformadora.

5.5 A percepção do pesquisador

De início, minha percepção era de que os estudantes chegariam ao curso com um nível de conhecimento elementar ou deficitário, para a demanda que muitos já enfrentam nos diferentes contextos de salas de aula. A percepção é baseada em conversas com estudantes, vivências de outros cursos já ministrados, relatos em trabalhos acadêmicos e queixas recebidas por mim ao longo de minha trajetória profissional e estudantil.

No entanto, talvez pela facilidade de informação difundida nas redes sociais e nas publicações mais recentes, existe um conhecimento prévio considerável ou, melhor dizendo, uma conscientização da necessidade de buscar-se mais informações acerca de neurodiversidades e deficiências, de maneira geral, por parte do educador musical.

Quando esse conhecimento se especifica no autismo, vemos que ainda há lacunas a serem preenchidas por uma informação mais qualificada. Principalmente em temas como “características do autismo”, “educação musical especial” e “educação musical especial para autistas”. Embora haja uma prática docente envolvendo o público mencionado, os estudantes, de maneira geral, ainda relatam dificuldade em encontrar material sobre o tema, como diz E02: “Falta uma formação específica na área, é preciso fazer cursos além da formação em música.”, ou, ainda, E07: “Mais cursos, e componentes curriculares específicos.”

No que diz respeito à aplicação das avaliações, foi possível perceber, no primeiro dia de aula e, portanto, na aplicação da Avaliação 01, uma certa aflição, por parte dos estudantes, ao se depararem com as questões. Talvez pela especificidade das perguntas, talvez por muitos ficarem em dúvida. Sabendo disso, deixei claro que, em caso de dúvida ou de não saber o que responder, havia sempre a possibilidade de assinalar a alternativa que correspondia, justamente, ao “não sei responder”, tendo sido solicitado aos estudantes que evitassem adivinhar uma resposta correta. Portanto, chama a atenção o fato de que, na primeira pergunta, sobre a etimologia da palavra “autismo”, 12 estudantes assinalaram “não sei responder”, número este que

reduziu para zero na Avaliação 02. Outro caso semelhante é a pergunta 04, sobre ecolalia, com a ocorrência de 11 respostas para “não sei responder”, zerando, em seguida, na avaliação 02 e, igualmente, subindo de três para 11 o número de respostas corretas.

Já nas respostas de múltipla escolha, algumas respostas causaram surpresa em mim, a exemplo da pergunta 01, sobre a condição necessária para as informações adentrarem nosso cérebro através dos sentidos – condição esta que, segundo Louro, é a atenção compartilhada. Nesse caso, poucas pessoas (duas) deram a resposta correta na Avaliação 01, reduzindo para uma pessoa na Avaliação 02. O que mostra, por exemplo, que essa questão não tenha sido devidamente abordada ao longo do curso.

Em contrapartida, quanto à pergunta 03, houve uma melhora significativa – e importante, dado o tema em questão. A pergunta versa sobre a melhor forma de o educador musical se comunicar com os pais de uma criança diagnosticada com autismo. Na Avaliação 01, apenas uma pessoa respondeu que é através das histórias positivas que aconteceram durante a aula (resposta correta).

Já na avaliação 02, todos os participantes (12) responderam corretamente. Resultado explicado pela ênfase dada por mim a esse ponto, tendo sido frisada a necessidade de o educador musical evitar fazer coro às vozes que relatam limitações, crises, prejuízos do ponto de vista cognitivo, motor, sensorial, enfim, das pessoas com autismo na hora de se relacionarem com os pais da criança – especialmente nos primeiros contatos. Em oposição a essa postura, os estudantes foram encorajados a observar quais aspectos daquele indivíduo diagnosticado com autismo podem ser enfatizados aos pais de forma positiva. Uma percepção mais aguçada por algum instrumento ou melodia específica; um engajamento mais acentuado em determinado momento da aula; troca de olhares; melhoria da atenção compartilhada; um bom comportamento em sala de aula, por parte do estudante, entre outros, de modo que possa ser evidenciado como positivo, para que o diálogo com os pais possa ter um bom começo. Isso não significa ignorar os pontos de atenção ou limitações, mas, sim, não ignorar os pontos positivos vivenciados na sala de aula com aquele estudante atípico.

6 CONCLUSÃO

O presente estudo buscou investigar as contribuições do curso extracurricular “Música e Autismo” na formação de licenciandos em música da Universidade Federal da Paraíba, inserindo-se no campo da educação musical inclusiva e da formação docente para atuação com pessoas com Transtorno do Espectro Autista. A partir da minha experiência pessoal e do referencial teórico adotado, ficou evidente a importância de uma formação específica que aborde as particularidades do autismo e o potencial da música como recurso pedagógico mediador. A pesquisa revelou que a formação acadêmica tradicional ainda apresenta lacunas no preparo dos futuros educadores para lidar com a diversidade neurocognitiva, demandando estratégias formativas que ampliem a competência técnico-pedagógica e sensibilizem para as singularidades dos estudantes com TEA.

Ao longo do curso, os licenciandos ampliaram significativamente seu entendimento acerca das características do autismo e das interfaces entre música, comunicação e aprendizagem. Tal ampliação superou o aspecto meramente técnico para incorporar uma postura ética, inclusiva e interdisciplinar diante das demandas educacionais específicas, refletindo uma construção crítica dos saberes e uma valorização das práticas pedagógicas que respeitam a diversidade. A formação proporcionou o desenvolvimento de competências que favorecem a flexibilidade e a adaptação curricular, elementos imprescindíveis para a atuação em contextos inclusivos e para o atendimento efetivo às necessidades dos alunos autistas.

O respeito à neurodiversidade e à singularidade dos sujeitos constituiu eixo fundamental do processo formativo, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e estereótipos associados ao autismo. O curso incentivou uma valorização das potencialidades individuais e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem as especificidades sensoriais, comunicativas e comportamentais dos alunos, promovendo uma educação que vai além da mera inclusão formal, buscando a participação plena e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A inserção de atividades práticas no curso mostrou-se essencial para que os licenciandos pudessem experimentar e refletir sobre estratégias musicais adaptadas ao contexto do autismo, fortalecendo a articulação entre teoria e prática. Essa interação permitiu a consolidação dos conhecimentos e o desenvolvimento de

habilidades profissionais específicas, fomentando uma postura crítica e autônoma diante dos desafios da educação inclusiva. A vivência prática propiciou ainda maior segurança e motivação para que os futuros professores possam atuar com mais competência e sensibilidade.

A pesquisa destacou também o papel fundamental da música como recurso mediador para facilitar a comunicação, a interação social e o desenvolvimento emocional dos alunos com TEA. O uso da música favoreceu a atenção conjunta, a expressão e o aprendizado, evidenciando a sua relevância como ferramenta pedagógica no campo da educação especial. O reconhecimento do potencial transformador da música amplia o horizonte de atuação dos professores, que precisam estar habilitados a utilizar recursos musicais de forma contextualizada e estratégica para promover inclusão e desenvolvimento.

Os relatos dos licenciandos indicam transformações importantes em suas concepções profissionais e pessoais, revelando que a formação específica estimulou o desenvolvimento de uma postura ética, empática e tecnicamente qualificada para atuar com alunos autistas. Essas mudanças reforçam a necessidade de formação continuada e especializada para fortalecer a identidade profissional e aprimorar as práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação musical mais inclusiva e sensível às diversidades.

A construção de um espaço formativo colaborativo, marcado pelo diálogo e pela troca de saberes, constituiu aspecto relevante para o processo de aprendizagem. Esse ambiente possibilitou o fortalecimento de uma rede de apoio profissional e a construção coletiva de conhecimento, evidenciando a importância de espaços que valorizem a interação social e o trabalho colaborativo na formação docente. A dimensão comunitária do aprendizado foi fundamental para ampliar a compreensão das complexidades da inclusão e para incentivar o comprometimento ético dos futuros educadores.

O estudo também enfatizou a urgência da inclusão sistemática dos temas relacionados ao autismo e à neurodiversidade nos currículos dos cursos de licenciatura em música. A ausência desses conteúdos compromete a preparação adequada dos futuros professores para lidar com a diversidade que caracteriza o ambiente escolar contemporâneo. A oferta de cursos extracurriculares como o proposto revela-se uma estratégia eficaz para suprir essas lacunas e qualificar a formação, contribuindo para o avanço de políticas acadêmicas voltadas à inclusão.

A modalidade extracurricular, por sua flexibilidade e enfoque prático, mostrou-se eficiente para integrar saberes teóricos e práticos, ampliando o repertório metodológico dos licenciandos e promovendo uma formação mais contextualizada e integral. Essa modalidade contribui para a inovação na formação superior, estimulando a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades reais do contexto educacional. O modelo adotado pode servir como referência para iniciativas semelhantes em outras instituições.

Metodologicamente, a pesquisa adotou abordagem qualitativa e exploratória, com instrumentos que favoreceram a captação profunda das percepções e transformações dos participantes. Essa escolha metodológica permitiu um olhar atento e sensível aos significados atribuídos pelos sujeitos à sua experiência formativa, garantindo consistência analítica e fundamentação para as conclusões apresentadas. A escuta ativa dos licenciandos foi fundamental para compreender o impacto do curso em suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Além disso, o estudo reforça a necessidade do investimento contínuo em formação especializada e em cursos que integrem teoria e prática para qualificação profissional. A formação docente, especialmente no campo da educação inclusiva, demanda atualização constante diante dos desafios contemporâneos e das demandas crescentes por práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. A continuidade dessa formação é crucial para assegurar a qualidade do ensino e a promoção da equidade educacional.

As contribuições desta pesquisa ampliam o debate no campo da educação musical inclusiva, fornecendo evidências concretas sobre os benefícios do curso “Música e Autismo” e destacando os desafios enfrentados pelos licenciandos. O modelo formativo desenvolvido pode ser replicado e adaptado, configurando-se como importante ferramenta para qualificar professores de música comprometidos com a inclusão e a valorização da diversidade.

Finalmente, este estudo reafirma o papel central da música como instrumento poderoso para inclusão, expressão e transformação social, quando articulada a uma formação docente que respeite e valorize a neurodiversidade. A construção de práticas pedagógicas inclusivas no campo da música representa um desafio coletivo que exige compromisso ético, competência técnica e sensibilidade sociocultural. O fortalecimento dessa formação contribuirá para uma educação musical mais democrática, acessível e transformadora.

REFERÊNCIAS

- AIRES FILHO, S. A. A. **Educação Musical e Autismo**: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil. 2020. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26717/1/SergioAlexandreDeAlmeidaAiresFilho_Dissert.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.
- ALDRIDGE, D. **Music therapy and neurological rehabilitation**: performing health. London: Jessica Kingsley, 2005.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- BARROS, M. H. F. Pesquisa-ação e Aprendizagem baseada em problemas (ABP): construindo caminhos para a formação inicial do professor de Música. *In*: BARROS, M. H. F.; PENNA, M. (orgs.). **Pesquisa-ação e educação musical**: desvendando possibilidades. Petrolina: IFSERTAOPE, 2022, 145p.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FANTINI, R. F. S.; JOLY, I. Z. L.; ROSE, T. M. S. Educação musical especial: produção brasileira nos últimos 30 anos, **Revista da ABEM**, v. 24, n. 36, p. 36-54, jan./jun.2016. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/566/463>. Acesso em: 08 jun. 2025.
- GATTINO, G. S. **Musicoterapia e Autismo**: teoria e prática. São Paulo: Memnon, 2015.
- GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Tradução de Cristina Cavalcanti. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- GREENSPAN, S. **The growth of the mind and the endangered origins of intelligence**. Reading, MA: Perseus Books, 2001.
- GREENSPAN, S.; WIEDER, S. **The Child with Special Needs**: Encouraging Intellectual and Emotional Growth. Cambridge: Da Capo Press, 1998.
- HAMMEL, A. M.; HOURIGAN, R. M. **Teaching Music to Students with Autism**. Oxford University Press, 2013.
- KANNER, L. Affective disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, p. 217-250, 1943. Disponível em: <https://autismtruths.org/pdf/Autistic%20Disturbances%20of%20Affective%20Contact%20-%20Leo%20Kanner.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2025.

KOSHY, V. **Action Research for Improving Practice**. A Practical Guide. London: Pauln Chapman Publishing, 2005.

LOURO, V. S. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. 1. ed. São Paulo: Som, 2012.

LOURO, V. S.; ALONSO, L. G.; ANDRADE, A. F. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.

MALLER, C.; TREVARTHEN, C. Children's response to the rhythms and structures of music. **Journal of Early Childhood Research**, v. 3, n. 2, p. 199-215, 2005.

OGLETREE, B. C. Applied behavior analysis and autism: The importance of individual differences. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 23, n. 2, p. 77-87, 2008.

OLIVEIRA, G. C. **Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AAGS-A33NEH>. Acesso em: 11 jun. 2025.

PENDEZA, D.; DALLABRIDA, I. C. Educação Musical e TEA: um panorama das publicações nacionais, **Revista da ABEM**, v. 24, n. 37, p. 98-113, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/583/477>. Acesso em: 08 jun. 2025.

PICCOLO, G. M. **Do pensamento autístico de Eugen Bleuler ao DSM-V: a construção epistemológica do autismo e a exploração de sua manifestação**. 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8383>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SOARES, R. P.; BISOL, C. A. Educação musical e autismo: panorama das publicações científicas nacionais (2016-2023). **Revista da Abem**, v. 32, n. 1, 32114, 2024. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1341/712>. Acesso em: 08 jun. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TREVARTHEN, C.; MALLER, C. Musicality and music education: Neuropsychological perspectives. **British Journal of Music Education**, v. 19, n. 1, p. 3-39, 2002.

TRIPP, D. Action Research: A Methodological Introduction. **Educação e Pesquisa**, v. 31, p. 443-466, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 11 jun. 2025.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2015.

WIEDER, S.; GREENSPAN, S. Can children with autism master the core deficits and become empathetic, creative, and reflective? **Journal of Developmental and Learning Disorders**, v. 7, p. 1-41, 2003. Disponível em: <https://www.quickstepz.com.au/documents/DIR%20Model%2010-15YearFollow-UpASDFeb17.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2025.

WIGRAM, T.; ELEFANT, C. Music therapy for children with autism spectrum disorder. **Nordic Journal of Music Therapy**, v. 18, n. 1, p. 1-16, 2009. Disponível em: <https://www.cochranelibrary.com/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD004381.pub2/epdf/full>. Acesso em: 08 jun. 2025.

ZIMMER, P. N.; RODRIGUES, J. C.; DE FREITAS, Á. D. Educação musical e transtorno do espectro autista: análise da produção em revistas brasileiras de Artes/Música Qualis A1 e seus anais de eventos regionais e nacionais (2006-2016). **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 149-166, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/760/515>. Acesso em: 08 jun. 2025.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **formação de professores para atuar no contexto da educação musical especial para pessoas com autismo** e está sendo desenvolvida pelo(s) pesquisador(es) **Sergio Alexandre de Almeida Aires Filho** aluno da **Pós-graduação em Música (Educação Musical)** da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a **Cristiane Maria Galdino de Almeida**.

O objetivo do estudo é **compreender as contribuições do curso Música e Autismo para a formação do licenciando em música para atuar na educação musical de crianças autistas**. A finalidade deste trabalho é contribuir para o conhecimento das práticas de desenvolvimento profissional do professor de música de Educação Musical através de um curso de formação profissional.

Solicitamos a sua colaboração para *participação no grupo de WhattsApp "Curso Música e Autismo 2024 - Discussões"*, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação musical e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder às indagações que lhe serão apresentadas. Enquanto, em contrapartida, os benefícios se sobressaem, por trazer aos discentes e à comunidade científica as contribuições da formação específica direcionada à educação musical de grupos com TEA.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assim, eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de junho de 2024.

Participante da Pesquisa

Sergio Alexandre de Almeida Aires Filho
Pesquisador responsável

Contato do Pesquisador Responsável:

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o pesquisador Sergio Alexandre de Almeida Aires Filho.

Email: contato@sergioaires.com.br

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I -
Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB
(83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE B – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Gênero
Idade
Possui quanto tempo de Experiência na atuação em educação musical?
Já teve contato com algum aluno diagnosticado com TEA?
Quais são as principais características do autismo?
Algum componente curricular do seu curso de graduação aborda o tema educação musical para crianças autistas?
Você tem interesse em trabalhar com educação musical para crianças autistas?
Você se sente preparado para lidar com o público autista?
Qual a influência da música na comunicação com o público autista?
Qual a influência da música no comportamento do público autista?

APÊNDICE C – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS DOS INTERESSADOS NO CURSO

Curso Música e Autismo (Inscrição)

Ministrado por Sergio Aires, o curso "Música e Autismo" terá carga horária de 8 horas.

Mesclando teoria e prática, os temas abordados serão:

01. Características do autismo
02. Cérebro, música e autismo
03. Autorregulação e autismo
04. Aprendizagem e autismo
05. Estudos de caso
06. Músicas com e sem instrumento
07. Música e interação social
08. Música e cognição
09. Música e motricidade
10. Música e receptividade

Sergio Aires Filho é mestre em Educação Musical (UFPB), com dissertação versando sobre o desenvolvimento de crianças autistas através da música, e é doutorando também em Educação Musical na UFPB. Além disso, é pós-graduando em Musicoterapia na CENSUPEG. Possui graduação em Música (Flauta Transversal - UFPB), e Comunicação Social (Publicidade e Propaganda - UNIESP), e é natural de João Pessoa, Paraíba.

Data do curso: 08, 15, e 29 de junho e 06 de julho de 2024 (04 sábados), das 14 às 16h. Mais informações serão enviadas em primeira mão para você após o preenchimento deste formulário.

E-mail:

Qual seu nome completo?

Qual seu WhatsApp?

APÊNDICE D – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS PESSOAIS DOS INSCRITOS

Curso Música e Autismo (Formulário 01)

Este formulário tem o objetivo de colher informações pessoais sobre os inscritos no Curso Música e Autismo. Essas informações, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), poderão ser usadas na escrita da tese de doutorado, com o devido e garantido anonimato. Data do curso: 08, 15, e 29 de junho e 06 de julho de 2024 (04 sábados), das 14 às 16h. O preenchimento deste formulário é pré-requisito para garantir a presença dos inscritos na 1ª aula, dia 08/06/24. Prazo para seu preenchimento: 23h59 do dia 02/06/24.

E-mail:

Qual seu nome completo?

Em que cidade e estado você nasceu?

Qual sua idade?

- 15 a 20 anos;
- 21 a 25 anos;
- 26 a 30 anos;
- 31 a 40 anos;
- 41 anos ou mais.

Qual seu sexo?

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer

Qual seu perfil no instagram?

ETAPA 02 - EDUCAÇÃO MUSICAL

Você é aluno de qual período da Licenciatura em Música da UFPB? (Se estiver desbloqueado, por favor escrever "desbloqueado(a)")

Com quantos anos você começou a estudar música?

Quais instrumentos você toca?

Já teve experiência como educador(a) musical?

- Sim
- Não

Se sim, conte brevemente como foi/é essa experiência, por favor.

ETAPA 03 - MOTIVAÇÃO PARA FAZER O CURSO "MÚSICA E AUTISMO"

Qual sua formação musical antes de ingressar na Licenciatura em Música da UFPB? (aulas particulares, conservatório, escola de música, igreja, família, internet, etc.)

Qual sua motivação principal para fazer o curso "Música e Autismo"?

Quais suas motivações secundárias para fazer o curso "Música e Autismo"?

Você confirma a participação nos quatro sábados de aula: 08, 15 e 29 de junho + 06 de julho de 2024, 14 às 16h?

- Sim
- Não
- Talvez

Você tem condições de transporte para ir e voltar para o local do curso em todos os dias? (Clubjob Manaíra - Av. Guarabira, 932, Manaíra - João Pessoa - PB)

Você tem alguma restrição alimentar? Se sim, qual?

Existe alguma questão sobre sua saúde que precisamos saber?

Você concorda em assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no 1º dia de aula do nosso curso (documento necessário à pesquisa de doutorado que garante ao participante o respeito aos seus direitos)?

- Sim
- Não
- Talvez

Quer nos dizer algo que não foi perguntado? Fique à vontade para escrever: seu anonimato está garantido.

APÊNDICE E – INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS – AVALIAÇÃO 01

Curso Música e Autismo (Avaliação 01)

Avaliação aplicada no 1º dia de aula: 08 de junho de 2024.

E-mail:

Qual seu nome completo?

O termo "autismo" vem do grego "autos" e significa "de si mesmo".

- Verdadeiro
- Falso
- Não sei responder

A comunicação social recíproca e interação social está comprometida em pessoas diagnosticadas com autismo.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sei responder

É incomum encontrar padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades em pessoas diagnosticadas com autismo.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sei responder

Uma das características da ecolalia é a repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sei responder

Uma das características do autismo é a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais.

- Verdadeiro

- Falso
- Não sei responder

Perguntas de múltipla escolha

Segundo Louro (2012), as informações entram em nosso cérebro através dos sentidos. Mas isso só acontece se houver:

- Condições
- Estímulo
- Prazer
- Atenção
- Não sei responder

Além de uma comunicação objetiva, o que mais contribui para a organização neurológica de um estudante com deficiência cognitiva?

- Muitos estímulos sensoriais
- Rotina
- Buscar contato visual a todo instante
- Falar em voz alta
- Não sei responder

Segundo Hammel e Hourigan (2013), qual a melhor forma do educador musical se comunicar com os pais de uma criança diagnosticada com autismo?

- Expondo os desafios enfrentados
- Trazendo exemplos de situações de crises na sala de aula
- Contando histórias positivas
- Falando sobre o diagnóstico de autismo
- Não sei responder

Segundo Hammel e Hourigan (2013), um dos pilares do autismo é a:

- Limitação motora
- Limitação cognitiva
- Frieza de sentimentos
- Disfunção sensorial
- Não sei responder

Assinale quais dessas áreas a música contribui na vida de um estudante com autismo:

- Linguagem expressiva e receptiva
- Cognição

- Comportamental
- Respostas a), b) e c)
- Não sei responder

Por que o autismo é hoje chamado de Transtorno do Espectro do Autismo?

O que você entende por educação musical especial?

Qual a importância da música no desenvolvimento de pessoas com autismo?

Qual a função dos neurônios-espelho?

Na sua opinião, o que falta na formação de educadores musicais para trabalharem de forma mais eficiente com pessoas diagnosticadas com autismo?

APÊNDICE F – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS: FORMULÁRIO DE DÚVIDAS, CRÍTICAS E SUGESTÕES

Envie dúvidas, críticas, elogios, sugestões e/ou arquivos

Este é um formulário fixo para que os estudantes do curso Música e Autismo possam enviar dúvidas, sugestões e arquivos. Naturalmente, as dúvidas podem e devem ser feitas também durante a aula presencial. Este é um instrumento a mais para expandir nossos conhecimentos.

Qual sua dúvida, crítica, elogio ou sugestão?

Deseja enviar um arquivo? (Vídeo, foto, texto, etc. - em casos de vídeos ou fotos, necessário anexar a autorização de divulgação por parte dos pais ou responsáveis, em casos de vídeos com registro de crianças).

Se quiser, inclua seu nome.

APÊNDICE G – Instrumento para Coleta de Dados: Avaliação 02

Curso Música e Autismo (Avaliação 02)

Avaliação aplicada no 2º dia de aula: 06 de julho de 2024.

E-mail:

Qual seu nome completo?*

O termo "autismo" vem do grego "autos" e significa "de si mesmo".

- Verdadeiro
- Falso
- Não sei responder

A comunicação social recíproca e interação social está comprometida em pessoas diagnosticadas com autismo.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sei responder

É incomum encontrar padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades em pessoas diagnosticadas com autismo.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sei responder

Uma das características da ecolalia é a repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas.

- Verdadeiro
- Falso
- Não sei responder

Uma das características do autismo é a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais.

- Verdadeiro

- Falso
- Não sei responder

Perguntas de múltipla escolha

Segundo Louro (2012), as informações entram em nosso cérebro através dos sentidos. Mas isso só acontece se houver:

- Condições
- Estímulo
- Prazer
- Atenção
- Não sei responder

Além de uma comunicação objetiva, o que mais contribui para a organização neurológica de um estudante com deficiência cognitiva?

- Muitos estímulos sensoriais
- Rotina
- Buscar contato visual a todo instante
- Falar em voz alta
- Não sei responder

Segundo Hammel e Hourigan (2013), qual a melhor forma do educador musical se comunicar com os pais de uma criança diagnosticada com autismo?

- Expondo os desafios enfrentados
- Trazendo exemplos de situações de crises na sala de aula
- Contando histórias positivas
- Falando sobre o diagnóstico de autismo
- Não sei responder

Segundo Hammel e Hourigan (2013), um dos pilares do autismo é a:

- Limitação motora
- Limitação cognitiva
- Frieza de sentimentos
- Disfunção sensorial
- Não sei responder

Assinale quais dessas áreas a música contribui na vida de um estudante com autismo:

- Linguagem expressiva e receptiva
- Cognição

- Comportamental
- Respostas a), b) e c)
- Não sei responder

Por que o autismo é hoje chamado de Transtorno do Espectro do Autismo?

O que você entende por educação musical especial?

Qual a importância da música no desenvolvimento de pessoas com autismo?

Qual a função dos neurônios-espelho?

Na sua opinião, o que falta na formação de educadores musicais para trabalharem de forma mais eficiente com pessoas diagnosticadas com autismo?