



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**JÉSSICA SOHN RODRIGUES**

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Florianópolis

2022

**JÉSSICA SOHN RODRIGUES**

**A MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Trabalho de Conclusão de Curso elaborado como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Helena Michels.

Florianópolis

2022

## Ficha de identificação

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.**

Rodrigues, Jessica Sohn

A Música na Educação Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) / Jessica Sohn Rodrigues; orientador, Maria Helena Michels, 2022. 61 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Pedagogia. I. Michels, Maria Helena. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

**Jessica Sohn Rodrigues**

**A Música na Educação Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro  
Autista (TEA)**

**Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção  
do título de Licenciado e aprovado em sua forma final pelo Curso de  
Pedagogia.**

**Local Florianópolis, 29 de agosto de 2022.**

---

**Coordenação do Curso  
Banca examinadora**

---

**Profa. Dra: Maria Helena Michels  
Orientadora (UFSC)**

---

**Prof.a Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro  
Titular (UFSC)**

---

**Prof.a Dra. Gislene Natera  
Titular (SME/PMF)**

---

**Prof.a Dra. Marcia de Souza Lehmkuhl  
Suplente (UNIARP)**

**Pedagogia, 2022**

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, por me dar todos os dias força de vontade para poder seguir firme nos meus objetivos.

Depois quero agradecer aos meus pais (Cristiane e Luiz Antonio) por terem me incentivado durante esse percurso universitário.

Quero agradecer meus avós (Nilza e Manoel), tias e tios (Luiz Fernando, Jéssika, João) e minha madrinha (Andreza) por terem me criado. E os meus primos (Gabriel, Guilherme e Vitória).

E os manos Otto e Tody por estarem sempre ao meu lado.

Quero agradecer a minha esposa (Maraglai) por ter me incentivado durante o final desse curso, me dando apoio e incentivando todos os dias para que eu não desistisse do curso. E minha filha Princesa, por ter me escolhido como sua mãe.

Quero agradecer minhas cunhadas (Maralise e Mari Graciele), meus sobrinhos (João Pedro, Maria Eduarda e Mikaella) e minha sogra Marinei que hoje não se encontra mais entre nós, mas sei que está presente em nossos corações. Agradeço por terem me acolhido e cuidado de mim.

Agradeço também aos professores do curso de Pedagogia e principalmente minha orientadora Professora Doutora Maria Helena, por terem contribuído para a minha formação, assim como também todos os colegas no qual tive o prazer de conhecer e muito aprender durante esses cinco anos.

E principalmente a Ana e a Larissa, se não fosse por vocês talvez hoje não estaria concluindo o curso.

## **RESUMO**

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, tem como tema central a música na educação escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nosso objetivo de investigação foi compreender como a área de educação apreende a importância da música na educação escolar das crianças com TEA na escola regular. Para tanto fizemos levantamento bibliográfico de produções acadêmicas, no banco de dados do Scielo e BDTD, que tratam da música na educação básica e o sujeito com TEA. Além disso, buscamos, nas legislações brasileiras, como a música vem sendo indicada ou não como disciplina obrigatória nos currículos da educação básica. Essa investigação selecionou apenas quatro (04) produções, que foram lidas de forma íntegra e que possibilitaram algumas análises. A primeira delas é que em todas as produções a música é considerada elemento importante na educação escolar das crianças com TEA, principalmente quanto se diz respeito à sua comunicação, principalmente no que se refere à fala. Além disso, os autores indicam a importância da música para a ampliação dos processos mentais, conceitualização, imaginação, emoção e afetividade da pessoa com TEA. Em síntese, as produções indicam que a música auxilia na educação escolar dos estudantes com TEA no Ensino regular.

**Palavras Chaves:** TEA, Música, Educação Básica.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 - Produções referente à música, educação e TEA/autismo selecionadas nos bancos de dados do Scielo e BDTD.....</b>	<b>29</b>
<b>QUADRO 2 - Produções sobre educação para leitura na íntegra.....</b>	<b>36</b>
<b>QUADRO 3 - Produções referentes a música na educação escolar do TEA/Autista.....</b>	<b>38</b>
<b>QUADRO 4 - Produções referente à música, educação e TEA/autismo selecionadas nos bancos de dados do Scielo.....</b>	<b>48</b>
<b>QUADRO 5 - Produções referente à música, educação e TEA/autismo selecionadas nos bancos de dados do BDTD.....</b>	<b>52</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DSM - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EMUFPA - Escola de Música da Universidade Federal do Pará

FAEB - Federação de Arte-Educadores do Brasil

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PCA - Programa de Cordas da Amazônia

PCN - Parâmetro Curricular Nacional

Scielo-Brasil - ScientificElectronic Library Online

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação



## Sumário

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>Justificativa.....</b>	<b>13</b>
<b>Objetivos: Geral e Específicos .....</b>	<b>14</b>
<b>Metodologia da Pesquisa.....</b>	<b>14</b>
<b>Organização do Trabalho de Conclusão de Curso.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1: A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA EDUCAÇÃO DOS SUJEITOS COM TEA .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 2: A HISTÓRIA E AS CARACTERÍSTICAS DO TEA.....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 3: A MÚSICA E A CRIANÇA COM TEA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....</b>	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO 4 - A MÚSICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS SUJEITOS COM TEA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....</b>	<b>38</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>43</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>45</b>
<b>APÊNDICE I.....</b>	<b>48</b>
<b>APÊNDICE II.....</b>	<b>52</b>

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como intuito trazer a relação entre a música e crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) buscando apreender como a área de educação, especificamente da educação especial, compreendem a contribuição da música na educação escolar desse grupo de sujeitos na educação básica.

Temos como pressuposto que a música traz contribuições para o desenvolvimento da criança com TEA. Porém, questionamos: quais seriam essas contribuições? O ensino de música está presente na educação básica? Como esse ensino é tratado nas Diretrizes Curriculares Nacionais? As crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) usufruem da música na sua educação escolar? Essas são algumas indagações que perpassam nossas inquietações e que busco tratar nesta pesquisa.

Alguns documentos nacionais referem-se à música como componente importante do processo escolar. Exemplo disso é a Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008), que trata da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, em seu Artigo 1o, Parágrafo 6o, onde lê-se: "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular" (BRASIL, 2008).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) quando buscamos pela palavra "música" encontramos 32 presenças dela no texto. Podemos citar um exemplo de quando a música é mostrada no documento anteriormente citado, Lei nº 11.769/2008, seu art. 26, que indica "[...] a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo". E como a música é uma forma de expressão, tanto artística quanto cultural:

As experiências promotoras de aprendizagem e conseqüente desenvolvimento das crianças deve ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam à criação e a comunicação por meio de 94 diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento [...] (BRASIL, 2013, p. 93-94).

Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), ao fazermos a busca pela ferramenta "localizar", em 15 vezes observamos a presença da palavra "música"<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A música é uma das linguagens do componente curricular de arte.

Porém, em todas as vezes a palavra "música" está relacionada aos demais campos artísticos, como a dança e o teatro ou em como campos de experiência. A "música" também é apresentada nesse documento, na maior parte das vezes, como uma forma de conhecer a cultura e uma forma de criação, como por exemplo, quando afirma:

Núcleos de criação artística: desenvolvem processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens e na investigação das corporalidades, espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes em suas vidas e nas manifestações culturais das suas comunidades, articulando a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais (artes integradas, videoarte, performance, intervenções urbanas, cinema, fotografia, slam, hip hop etc.) (BRASIL, 2017, p. 473).

Percebe-se que os documentos que regem a educação básica no Brasil, tratam a música como uma forma de trabalhar a expressão artística e cultural. Porém, quando analisamos alguns documentos referente à educação especial essa realidade não é percebida. Tanto nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e no documento “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - Transtornos Globais Desenvolvimento” (Brasil, 2010), a música não figura como estratégia, nem como conhecimento a ser ensinado.

Essa ausência da música como componente curricular nas políticas nacionais contrasta com as indicações de alguns autores em relação ao TEA e à música. Bréscia (2003, p. 81) apud Silva (2013), por exemplo, indica que: “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”. Por meio dessa afirmação pode se perceber que a música tem diversas funções que auxiliam no desenvolvimento das crianças como um todo. Logo, as crianças com TEA também se beneficiariam da música em seus aprendizados.

Em relação a música e os estudantes com TEA, Birkenshaw-Fleming (1993) apud Joly (2003), afirma que o ensino da música na escola regular contribui para o desenvolvimento dos alunos, principalmente para crianças com TEA, podendo assim conhecer as limitações e dificuldades da criança. Esse mesmo autor indica que a experiência que um professor leva para as crianças, ajuda no seu desenvolvimento como, por exemplo: assessorando encorajamento da criança a participar e dar o seu melhor; estimular a interação social por meio de atividades musicais; auxilia no desenvolvimento muscular e psicomotor; possibilita o desenvolvimento da

audição intelectual e da memória. Ou seja, desenvolve o físico, intelectual e afetivo das crianças.

Soares e Rubio (2012), também compartilham dessa compreensão quando afirmam que a música “Pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança, pois, já que estão todos correlacionados; áreas indissociáveis formam um único ser provido de necessidades, seja social, seja afetiva” (SOARES; RUBIO, 2012, p.1).

A música possibilita que as pessoas se desenvolvam em várias áreas da sua vida. Compreendo que o uso da música lida diretamente com o desenvolvimento de vários aspectos na vida de uma criança com TEA, como: sua coordenação motora, psíquica e na sua comunicação. Esse desenvolvimento, na minha compreensão, pode contribuir para que a criança se sinta bem em sua vida cotidiana, o que pode auxiliar em sua educação escolar. Segundo Craveiro de Sá (2003) a música é um meio para que as crianças tenham abertura para a comunicação, fazendo com que se tenham mudanças significativas para a vida de uma criança autista.

## **JUSTIFICATIVA**

Após 4 (quatro) anos fazendo aulas de violão erudito e popular surgiu meu interesse na área da música relacionada à educação. Dedicando-me ao estudo, tanto do instrumento quanto da teoria musical, percebi que a música pode ajudar no desenvolvimento de uma pessoa, seja ela deficiente, com transtorno ou não. Por meio de conversas com pessoas que trabalham com crianças com TEA, dialogando sobre a relação das crianças com a música e o interesse da criança por essa arte, meu interesse em pesquisar sobre a relação da música com as crianças TEA se intensificou.

Além desse interesse pessoal, observo que muitas crianças, diagnosticadas com TEA estão frequentando a educação regular, principalmente a educação básica. Esse fato me faz questionar como e se a música faz parte dos conteúdos curriculares da educação básica. Essas questões me fizeram elaborar meu projeto de pesquisa e a desenvolver esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo geral:**

- Compreender como a educação apreende a importância da música na educação escolar das crianças com transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica.

### **Objetivo específicos:**

- Compreender como o ensino de música é apresentado na legislação da educação básica;
- Identificar e analisar as produções referentes ao ensino de música e a educação dos estudantes com TEA;
- Perceber como a produção acadêmica da área da educação analisa a relação entre música e educação escolar das crianças com TEA.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Para o desenvolvimento desta investigação utilizo a pesquisa de análise qualitativa como método e o levantamento bibliográfico como estratégia para a busca dos dados. Em seu texto, Gil (2002) apresenta Miles e Huberman (1994), que trazem três tipos de análise de dados normalmente utilizados que são: redução, exibição e conclusão/verificação.

A redução dos dados consiste no processo de seleção e posterior simplificação dos dados que aparecem nas notas redigidas no trabalho de campo. Esta etapa envolve a seleção, a focalização, a simplificação, a abstração e a transformação dos dados originais em sumários organizados de acordo com os temas ou padrões definidos nos objetivos originais da pesquisa.

A apresentação consiste na organização dos dados selecionados de forma a possibilitar a análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento. Esta apresentação pode ser constituída por textos, diagramas, mapas ou matrizes que permitam uma nova maneira de organizar e analisar as informações.

(...) conclusão/verificação. A elaboração da conclusão requer uma revisão para considerar o significado dos dados, suas regularidades, padrões e explicações. (GIL, 2002, p. 175-176).

Como estratégia para compreender como a música pode auxiliar no processo de desenvolvimento de crianças com TEA, fiz um levantamento bibliográfico sobre o tema. Compreende-se levantamento bibliográfico como aquele que: [...] é desenvolvidao a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. (...) Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (GIL, 2002, p.44).

Nessa investigação a busca dos dados foi realizada nos bancos de dados Brasil Scientific Electronic Library Online (SciELO-Brasil) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No primeiro momento, pesquisei no SciELO e no BDTD com as palavras-chaves “Música e Autismo” e “Música e TEA”. Logo após, fiz um quadro com as produções encontradas em cada um dos bancos de dados e, por fim, analisei as pesquisas que tratavam da música e crianças com TEA na educação, fazendo assim um novo quadro de acordo com esse refinamento.

## **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

Para a apresentação desta investigação este TCC está organizado em 4 capítulos, além da introdução e considerações.

Na introdução, apresento meu tema, objetivos da pesquisa, a metodologia e organização do TCC.

No capítulo 1 intitulado “A música na educação básica e na educação dos sujeitos com TEA” trazemos a música no percurso da educação básica e na educação do sujeito com TEA na legislação brasileira e nas proposições curriculares.

Já no capítulo 2 “A história e as características do TEA” trouxemos a história e as características dos sujeitos com TEA.

Na sequência, o capítulo 3 “A música e as crianças com TEA na produção acadêmica” apresentamos a pesquisa nos bancos de dados do SciELO e BDTD, com as primeiras aproximações sobre a relação música e a educação escolar do TEA

Já no capítulo 4 intitulado “A música e a educação escolar dos sujeitos com TEA nas produções acadêmicas” analisamos as produções compatíveis com a pesquisa, onde buscamos compreender quais as indicações dos autores sobre a relação aqui focalizada.

Nas considerações finais buscamos indicar, de maneira mais sintética, nossas considerações observadas na análise dos dados.

## CAPÍTULO 1. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA EDUCAÇÃO DOS SUJEITOS COM TEA

Neste capítulo buscamos apresentar como a música se insere na educação brasileira por intermédio da história e da legislação do país. Também objetivamos apresentar aqui a importância dessa expressão da arte para os sujeitos com TEA.

### 1.1 A música na educação brasileira

No Brasil, a educação começa a ser inserida pelos padres Jesuítas da Ordem Companhia de Jesus, regida pelo documento *Ratio Studiorum*. Segundo Ribeiro (1998), o ensino da arte na educação dos jesuítas era voltado para as artes literárias, como também, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental.

Em 12 de agosto de 1816 foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, a partir de um decreto que tinha como objetivo dar “comodidade e civilização dos povos”, abrangendo áreas como agricultura, mineralogia, indústria e comércio (BRASIL, 1890). Em 23 de novembro de 1820, o nome da escola foi alterado para Academia de Artes e em 1826 passa a chamar-se Academia Imperial de Belas Artes, “célula *mater* do nosso ensino de arte” (BARBOSA, 1999, p.16).

Segundo Romanelli (1995, p.30), o ensino de artes na educação básica e superior, é marcado “por um processo inverso de excessiva simplificação curricular, envolveu também os cursos noturnos criados posteriormente na Academia para formação do artesão (1860) e que, simplificando, se reduziram a um mero treinamento profissional”.

O ensino de artes foi inserido na educação com a reforma Benjamin Constant, pelo Decreto n. 98, de 8 de novembro de 1890, quando o ensino de arte se tornou obrigatório no ensino primário e secundário (BRASIL, 1890). Esta reforma educacional se baseou na concepção pedagógica de Ruy Barbosa que apresenta o ensino de artes, já no projeto de lei da reforma do ensino secundário e superior em 1882:

A educação artística do povo tem avultado em importância, neste quartel de século, já porque a indiferença com que a descuraram, ou a imperfeição com que se fazia, deixaram sem cultivo preciosas faculdades humanas, enquanto o melhoramento da educação geral despertava a consciência dessa lacuna; já porque a fecundidade dos descobrimentos modernos no terreno da ciência, graças aos quais se tem adiantado em ventura e prosperidade a espécie humana, vai chamando a atenção para a possibilidade de derivarmos

benefícios correspondentes do desenvolvimento paralelo da arte (BRASIL, 1882, p.39 apud Barbosa, 1999).

Para Romanelli (1995, p.43) a educação e a cultura iram ter, nesse período, um “impulso em determinadas regiões do sudeste do Brasil, sobretudo em São Paulo, e o restante dos estados seguindo, sem transformações profundas, as linhas do seu desenvolvimento tradicional, predeterminadas na vida colonial e no regime do Império”.

No século XX, Santos (2006) indica que o ensino de arte se torna parte do currículo escolar, com as matérias de desenho, trabalhos manuais e canto, fazendo parte da prática escolar do ensino de arte. Estas disciplinas valorizavam os "dons artísticos", os "hábitos de organização e precisão", mostrando uma visão da importância do ensino de arte, em uma concepção tradicional<sup>2</sup>. Desconhecia-se, nesta época, o poder da imagem e da percepção estética como fonte de conhecimento.

Por parte dos educadores, houve questionamentos sobre o ensino da arte na escola, sobre a livre expressão como uma fonte do conhecimento. Estes educadores buscavam mudanças com relação à ideia de expressão nas atividades artísticas, no processo de ensino e aprendizagem do estudante, compreendendo assim a arte como um conteúdo curricular. Essas críticas fortaleceram a compreensão de que a “livre expressão” e a arte é uma forma de conhecimento, não algo automático.

Visto que o conhecimento artístico, assim como os demais conhecimentos científicos, é bastante complexo, precisa da participação do/a professor/a como orientador/a das atividades pedagógicas, fazendo com que o educando/a aprenda da melhor forma seu conteúdo (BRASIL, 1997).

Em 1970, durante o regime ditatorial, o ensino da arte tem seu marco na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º Graus, nº. 5.692/71, no seu Art. 7º, no qual diz que: “Será obrigatória a inclusão de (...), Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971).

A obrigatoriedade do ensino da arte como conteúdo curricular, apresentada nessa legislação, foi considerada uma evolução pois indicava a importância dela na formação do sujeito. Porém, neste período, a arte não é reconhecida como disciplina, e sim como uma ferramenta educativa

---

<sup>2</sup>Na perspectiva da Pedagogia tradicional o professor enche os indivíduos de novas informações, de novos conhecimentos, seguindo uma teoria pedagógica de métodos, os quais consideram apenas a transmissão de conteúdos. Para esse processo, a educação era voltada para o professor como figura central, pois ele era quem possuía o conhecimento, apesar de que esse educador não necessitava de muitas informações, apenas o essencial para a transmissão. O aluno era um mero receptor que escutava e reproduzia as informações do professor, que era a autoridade da escola. (SAVIANI, 1997)



(BRASIL, 1971). Para Ferraz e Fusari (2009, p.52) “pouco se preocupavam com o conhecimento de linguagens artísticas, que se transformavam em meras atividades”.

Na década seguinte, outro momento marcante foi a criação, em 1987, da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) para o ensino das linguagens artísticas. Este movimento de arte-educação buscava discutir sobre como apresentar o ensino da arte nas escolas. Tal discussão era oportuna visto que os cursos de formação para professores na área de arte não ofereciam uma formação qualificada para os saberes específicos, para o desenvolvimento de atividades contextualizadas com as linguagens artísticas (SANTOS, 2006).

Ainda nessa década, mais precisamente em 1988, por meio de discussões sobre a nova Constituição, travava-se do debate sobre não ter mais a exigência da educação artística da educação básica. Porém, tal indicação não teve sucesso por força da sociedade civil organizada dos educadores, que manteve esta obrigatoriedade (SANTOS, 2006). Os educadores lideraram um movimento para garantir a permanência do ensino de artes no currículo escolar como disciplina obrigatória e para que este ensino fosse ministrado por professores com formação específica na área de artes.

O movimento desses educadores trouxe diversas reivindicações para o ensino da arte no currículo obrigatório. Sendo aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, a arte se manteve no seu lugar como um componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica, não mais como Educação Artística e sim como Arte (REIS e LIMA, 2009).

Consta no Parâmetro Curricular Nacional/Arte - PCN/Arte (BRASIL, 1997) que:

As escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação (BRASIL, 1997, p.23).

Segundo Natera (2010), com as propostas do pedagogo norte americano John Dewey e o movimento da escola nova que a educação musical passou a ser considerada importante na formação humana. Foi nesse momento, que Anísio Teixeira trouxe essas ideias para o Brasil e foi tirando as ideias de que era preciso ter “talentos musicais” ou “dons” para fazer música, mas sim, que todos possuem possibilidade de aprender música como outra área qualquer. Surgiu

nessa época muitos educadores musicais pelo mundo: Dalcrose, Willims, Orff, Kodaly e no cenário brasileiro tivemos Mário de Andrade e Heitor Villa Lobos.

Ainda essa mesma autora (NATERA 2010), em abril de 1931, ainda no governo provisório de Getúlio Vargas, por meio do Decreto da Lei 19.890 se iniciou a aula de música de forma obrigatória no Distrito Federal e depois em todo o país. Naquele momento, tivemos predominante o canto orfeônico. Já em 1944, com a saída de Villa Lobos da superintendência da educação musical (Sena) o canto orfeônico foi saindo do currículo e foi substituído pela educação musical.

Natera (2010) afirma que em 1960 temos forte presença de autores como Paynter, Delalande, Schafer, Violeta Gainza e Koellreutter que desenvolveram ideias de uma educação musical voltada para a música do século XX. Cita essa mesma autora que em 1971, ainda no regime militar, tivemos a Lei 11.5692/71 que instituiu a Educação Artística com caráter polivalente. Apesar disso, todos os documentos mostram que prevaleceu a artes plásticas, conhecida hoje como artes visuais, pois nem sequer havia concurso para as áreas específicas e só caía material de artes visuais.

Natera (2010) afirma que em 20 de dezembro de 1996 foi promulgado a Lei 9394/96 LDBEN que dividiu a educação escolar em básica e em educação superior. Na mesma linha de pensamento da autora, em 1997, o Ministério da Educação (MEC) apresentou os Parâmetro Curricular Nacional (PCNs) que não teve caráter obrigatório, mas que era uma orientação oficial. Assim a educação artística caiu e se intitulou obrigatoriedade da disciplina arte. Dentro dessa disciplina foi orientado que a escola poderia escolher entre as diferentes linguagens: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. A autora (NATERA, 2010) também afirma que tivemos muitos problemas, pois trocaram a nomenclatura, mas na prática, tudo ficou igual. Permaneceu com concursos que só eram feitos para a área de artes visuais. Isso faz com que os educadores musicais se concentrem mais nas escolas especializadas de música e não mais na escola.

Para essa mesma autora (NATERA, 2010), em 2008, no governo Lula, os educadores musicais representados pela Associação Brasileira de Educadores Musicais (ABEM), participam da elaboração da Lei 11.769/2008 que faz com que a música seja conteúdo obrigatório e não exclusivo do componente arte. Porém, o responsável por sua linguagem não deve ser necessariamente o especialista em música.

A música volta a ter um lugar no currículo da escola, mas como nem tínhamos educadores musicais suficiente para assumir essa área por todo o país, inicia vários cursos de formação musical principalmente nos cursos de pedagogia e também nos cursos de educação

física, entendendo que o professor de referência poderia trabalhar a linguagem até o quatro ou cinco anos para depois, nos anos finais, o conteúdo musical ser assumido pelo especialista (NATERA, 2010). Muitos professores de educação física também passaram a trabalhar o conteúdo musical em seus planejamentos até o quinto ano.

Com a obrigatoriedade da disciplina de arte houve uma especificação dessas linguagens destacando-se as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Assim constitui-se o ensino da Arte nos PCNs. Este documento fez com que a área da arte fosse apresentada como uma das principais linguagens artísticas, como também, seus conteúdos e objetivos para o conhecimento, como uma manifestação humana, buscando desenvolver uma percepção estética no percurso criativo do estudante (BRASIL, 1997).

Em 2008, a Lei nº 11.769/2008 entrou em vigor. No que se refere à área da arte apresenta os seguintes termos: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” (BRASIL, 2008).

No ano de 2010 foi realizada outra modificação referente ao ensino de arte, por meio da Lei nº 12.287, de 6 de dezembro de 2010. Assim, a área da arte passa a ser considerada a partir da seguinte redação: “Art. 26º... §2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010).

Ainda nesse mesmo ano o Projeto de Lei nº 7.032 (BRASIL, 2010a) é aprovado e indica alteração em dois parágrafos:

[...] os §2º e §6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino da arte, a música, as artes plásticas e as artes cênicas. Como determina: Art. 26. (...) § 2º O ensino de Artes, compreendendo obrigatoriamente a música, as artes plásticas e as artes cênicas, constitui componente curricular de todas as etapas e modalidades da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. (...) § 6º A música, as artes plásticas e as artes cênicas constituem conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º (NR)” (BRASIL, 2010a).

Assim, a música, juntamente com as outras linguagens artísticas, não é mais desvinculada do componente curricular da educação básica no ensino da arte. Esta lei tem o prazo de 05 anos para ser implementada, como determina o artigo 2º: “O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes da aplicação desta Lei, relativamente ao ensino de artes plásticas e artes cênicas, incluída a formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de 5 (cinco) anos” (BRASIL, 2010a).

O PL nº 7.032 e PL nº 4 foram sancionadas pela Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016, (BRASIL, 2016). Nesse sentido, ficam estabelecidas também, mudanças na formação dos professores para a atuação do ensino na área da arte (FAEB, 2019, s/p). Assim, é estabelecida a inclusão das Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica (BRASIL, 2016).

A Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016b), que Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), das diretrizes da educação e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), que trata do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação. Esta medida provisória “restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio” (BRASIL, 2016b).

A sociedade civil, por meio da Fundação dos Arte-Educadores do Brasil, “se manifestou por meio de abaixo-assinado, carta enviada ao legislativo, nota de repúdio, e apoio de entidades internacionais” (FAEB, 2019, sp), acerca das exclusões das áreas de Artes e Educação Física no ensino médio. Essa pressão teve uma conquista junto ao parlamento brasileiro, que aprovou a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera novamente a LDB 9.394/96 no seu Art. 26, inciso 2o “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017a). Assim, o ensino de arte retoma como um componente obrigatório na educação básica, ou seja, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, redefine as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como subcomponentes da área de linguagens: “Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2017b, p.193).

Observa-se então que, ao longo do tempo, vem sendo questionado o ensino da arte nas instituições de educação básica no Brasil. Porém, também existe o reconhecimento da importância dessa disciplina nesse nível educacional.

Observando esses movimentos de entrada e saída da arte como um todo, e a música compondo essa disciplina questionamos se a arte, e a música em específico, faz parte da educação escolar desse sujeito com TEA que frequentam a educação básica regular?

Quando analisamos a coleção “Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” especialmente o fascículo n.9, “Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)” (BRASIL, 2010), no qual o TEA é um dos sujeitos, não encontramos nenhuma indicação sobre o ensino ou benefícios da música, ou sobre a música para TEA ou artes de maneira geral.

Mesmo que nos documentos não encontremos indicações sobre arte ou música para os estudantes com TEA, autores como Bertti (2002) e Sekeff (2002) apresentam alguns benefícios da música, particularmente do canto, para esses sujeitos. Segundo esses autores, a música auxilia no desbloqueio emocional, melhora a respiração, relaxa o corpo e dá liberdade de expressão, propiciando por meio de exercício musical potencialidades no cérebro da criança. Seguindo essa mesma compreensão, Joly (2003, p. 3) afirma que:

(...) a música é um excelente auxiliar nos processos de desenvolvimento de crianças, sejam elas portadoras de necessidades especiais ou não. (...) com relação aos comportamentos a serem observados mostraram que a capacidade de resposta e progresso relativo ao desempenho dos alunos foi sempre positiva e crescente.

Compartilhando dessa compreensão de que a arte, de uma maneira geral, e a música, mais especificamente, auxilia na comunicação, linguagem e no processo cognitivo de todas as crianças consideradas com ou sem deficiência ou transtornos é que propomos essa pesquisa, que busca compreender como a área da educação especial vem apresentando tal proposição.

Porém, para melhor compreender essa questão, entendemos necessário apresentar a história do TEA e suas características para, na sequência, analisarmos as produções acadêmicas.

## CAPÍTULO 2: A HISTÓRIA E AS CARACTERÍSTICAS DO TEA

Em 1943 o psiquiatra Leo Kanner deu a primeira definição para autismo,<sup>3</sup> assim diferenciando-o como esquizofrenia e psicose infantil. Kanner (1943) observou que as crianças autistas tendem ao afastamento, à preservação de suas coisas (objetos), têm uma boa memória e não tem uma comunicatividade com outras crianças ou pessoas. Kanner, durante as suas pesquisas, revisou por diversas vezes o conceito de autismo.

Em 1952 a palavra “autismo” foi mencionada pela primeira vez no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). No DSM-I foi descrito como uma reação esquizofrênica tipo infantil. No DSM-II em 1968 foi classificado como esquizofrenia tipo infantil. Já no DSM-III, em 1980, o “autismo” foi apresentado como uma doença, considerada como nosográfica. O autismo infantil passou a ser categorizado junto ao diagnóstico de Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD.

A psicanálise Lacaniana, que influenciou os estudos da área durante a década de 1980, “[...] se fundamenta em um olhar estrutural da constituição do sujeito e, no que se refere ao autismo, baseia-se numa relação na qual o sujeito deve ser analisado dentro de uma coerência em que exista a articulação entre linguagem e corpo” (ORRÚ, 2016, p. 17, apud MARTINS; MOREIRA, 2021, p. 232).

Segundo Padilha (2008), em 1976, por meio de pesquisas Edward Ritvo, o TEA passou a não ser visto como uma psicose, mas como um distúrbio do desenvolvimento.

Em seu texto Orrú (2016) apud Martins e Moreira (2021) cita que para os estudiosos da psicogenicidade o TEA é resultado de uma desorganização da personalidade causada por transtornos psíquicos. Já estudiosos da organicidade afirmam que o TEA é por conta dos Transtornos Globais de Desenvolvimento das habilidades de comunicação e da atividade imaginativa. É diagnosticado por meio de sinais e sintomas observados no comportamento.

Em 1987, com o novo DSM-III-R, houve uma mudança na expressão utilizada para se referir ao TEA de “síndrome” para “Transtorno Autístico” e, ao mesmo tempo, foi regulamentado o diagnóstico do autismo como uma doença psiquiátrica (ORRÚ, 2016 apud MARTINS; MOREIRA, 2021).

---

<sup>3</sup>A palavra autismo vem do grego autos, que quer dizer "por si mesmo".

No DSM-IV, em 1994, foram modificados os critérios dos diagnósticos. Foram colocadas subcategorias no chamado Transtorno Global do Desenvolvimento: Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno de Asperger. Nesse período, o DSM-IV se distancia da psicanálise e se aproxima das neurociências e da farmacologia.

Segundo Schwartzman (1997, p. 10) apud Silva e Silva (2011) “O autismo pode ser considerado distúrbio do desenvolvimento caracterizado por quadro comportamental peculiar e que envolve sempre as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento em graus variáveis de severidade”

Em 2013, com o DSM-V, o autismo passou a ser um transtorno do neurodesenvolvimento. Os TGDs foram nomeados como Transtorno do Espectro Autista (ORRÚ, 2016 apud MARTINS; MOREIRA, 2021).

No DSM-V são destacados os critérios para o diagnóstico do TEA, que são:

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia [...] 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (APA, 2013, p. 50 apud Martins; Moreira, 2021).

A partir do DSM-V, observa-se que o comportamento da criança é um dos pontos de destaque para o seu diagnóstico.

As autoras Untoiglich (2015) apud Moreira e Martins (2021, p. 235) compreende que o diagnóstico é feito a partir de uma construção histórica, ressaltando interesses econômicos e políticos. Infelizmente, por conta desses interesses econômicos e políticos, muito se está utilizando da medicalização com as pessoas com TEA, especialmente quando da sua educação escolar. Alves (2014) afirma que cada vez mais os estudantes com TEA estão tendo que controlar e disciplinar seus corpos no ambiente escolar, por conta de fatores biopolíticos.

No Brasil, em 2012, foi instaurada a Lei nº 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no qual traz o direito ao diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; o acesso

à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades. Estabelecendo diretrizes para sua consecução. Em seu § 1º, afirma que:

[...] é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

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

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012)

Essa mesma lei (BRASIL, 2012) apresenta em seu Art. 2º, as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e indicando:

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

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

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes. (BRASIL, 2012).

Segundo Gattino (2015), as crianças com TEA apresentam níveis de gravidade do autismo que variam desde incapacidade de falar, com grave deficiência intelectual, até indivíduos com uma inteligência acima da média. Por existir diversos padrões comportamentais e de habilidade social e comunicativa, os transtornos do desenvolvimento global passaram a ser chamados de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Segundo Silva (2012) a identificação do autista acontece por volta dos três anos de idade, porém pode ser identificada a partir dos 18 meses ou até em outras idades.

LornaWing (1988) apud Silva (2012, p. 22-23) indica que o diagnóstico de crianças com TEA é um conjunto de sintomas, tendo dificuldades sociais e de relacionamento, alteração de comportamento e flexibilidade de pensamento ou imaginação e alterações de linguagem e comunicação.

Já para Alvin (1967) apud Guimarães (2008, p. 40-41), as crianças com autismo têm dificuldades para se comunicar, integrar e identificar. Por meio da música essas limitações não se tornam um problema para elas. Ao contrário, a música amplia suas possibilidades físicas e mentais, desenvolvendo a audição e o controle motor, além do emocional e social.



Na comunicação, a maior dificuldade consiste na utilização da linguagem verbal de uma forma socialmente compreensível. É comum a presença de gestos e movimentos incompreensíveis aos demais. A expressão existe, porém de uma forma singular (GATTINO, 2009, p. 18) apud (Oliveira, 2015) .

Na interação social, é comum que as crianças com TEA apresentem pouco contato visual com o outro. Muitas não gostam de atividade em grupo, apresentam dificuldade na expressão de sentimentos e falta de empatia social e/ou emocional (GATTINO, 2009, p. 18) apud (Oliveira, 2015).

É comum haver relutância a mudanças, apego a certas rotinas, fascinação por determinados objetos, execução de movimentos estereotipados etc. (GATTINO, 2009, p. 18) apud (OLIVEIRA, 2015).

A seguir apresento as principais características dos indivíduos com TEA, segundo o documento Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo (BRASIL, 2003, p.13):

1. Ausência de linguagem verbal ou linguagem verbal pobre.
2. Ecolalia imediata (repetição do que outras pessoas acabaram de falar) ou ecolalia tardia (repetição do que outras pessoas falaram há algum tempo, repetição de comerciais de TV, de falas de filmes ou novelas, etc.).
3. Hiperatividade, ou seja, constante agitação e movimento (ocorre em um grande número de crianças) ou extrema passividade (ocorre em um número menor de crianças).
4. Contato visual deficiente, ou seja, a criança raramente olha nos olhos do professor, dos pais ou de outras crianças.
5. Comunicação receptiva deficiente, ou seja, a criança apresenta grandes dificuldades em compreender o que lhe é dito, não obedece a ordens nem mesmo simples e muitas vezes não atende quando chamada pelo nome.
6. Problemas de atenção e concentração.
7. Ausência/diminuição de interação social, ou seja, a criança não brinca com outras crianças, não procura consolo quando se machuca e parece ignorar os outros. Pode rir ou chorar, mas sempre dando a impressão de que isso diz respeito apenas a ela mesma.
8. Mudanças de humor sem causa aparente.
9. Usar adultos como “ferramentas”, como, por exemplo, levar um adulto pela mão e colocar a mão do adulto na maçaneta da porta para que a abra.
10. Ausência de interesse por matérias ou atividades da sala de aula.
11. Interesse obsessivo por um determinado objeto ou tipo de objetos, por exemplo, a criança pode ter obsessão por cordões de sapatos, palitos de dentes, tampinhas de refrigerantes, etc.
12. Eventualmente uma criança com autismo pode aprender a ler sozinha antes dos quatro anos sem que ninguém tenha percebido como isso ocorreu.

É difícil que todas as características citadas estejam presentes em uma mesma pessoa uma vez que o TEA não tem um quadro muito bem definido, mas um conjunto de

características que podem variar muito de um indivíduo para o outro (BRASÍLIA, 2003, p.13).

Nessa mesma direção, Grinker (2010) destaca que a manifestação do TEA é particular, expressa em cada pessoa. Porém, foram observados alguns comportamentos mais comuns como, preferência pelo isolamento; comportamentos estereotipados; dificuldade na fala ou usar linguagens diferentes; memória fantástica; obsessão pela semelhança e pela repetição; expressão de grande talento em uma ou duas atividades; obsessão por rotinas; seletividade alimentar; alguns extremamente sensíveis a sons; pensamento literal; etc. (Grinker, 2010).

Apenas na primeira infância, os quadros, em diferentes graus, apresentam-se de modo bastante semelhantes. Tal fato confunde até mesmo profissionais experientes no sentido de superestimar ou subestimar as habilidades da criança (BRASIL, 2003, p.14).

Com essas indicações de características, alguns autores afirmam a importância da música para a educação escolar do TEA. Para Alvin (1967) apud Guimarães (2008) por meio da música essas limitações não se tornam ameaçadoras para elas, fazendo com que ampliem seus limites físicos e mentais, desenvolvendo a audição e o controle motor, inteirando o emocional e social.

Com essa compreensão é que propomos o levantamento bibliográfico referente a música e a educação escolar da criança com TEA.

### CAPÍTULO 3: A MÚSICA E O TEA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Com o objetivo de analisar as produções referentes ao ensino de música para crianças com TEA na educação básica, fiz um levantamento bibliográfico em dois bancos de dados: Scielo<sup>4</sup> e BDTD<sup>5</sup>. Em ambos utilizei os verbetes “Música e Autismo” e “Música e TEA” para obter as produções referente ao tema. Optei por não considerar as produções escritas em língua estrangeira.

No site do Scielo, na aba de pesquisa, indicando os verbetes: “Música e Autismo”, foram selecionadas 12 (doze) produções, sendo uma delas repetida. Ou seja, obtive 11 produções diferentes, dos quais somente uma trata da música no contexto da educação. Os outros 10 (dez) artigos direcionaram-se a tratamentos terapêuticos, à saúde ou à neurociência.

Nesse mesmo banco de dados busquei também as produções com os verbetes “Música e TEA”. Porém os resultados foram os mesmos encontrados na busca anterior. No Apêndice I apresento quadro relativo a essas produções selecionadas.

A mesma busca foi feita no site do Banco de dados de teses e Dissertações da CAPES (BDTD) com os mesmos verbetes: “Música e Autismo”. Nesse banco de dados obtive 45 (quarenta e cinco) produções, sendo que três textos estavam repetidos. Ou seja, nesse site 42 (quarenta e duas) produções foram localizadas. Porém, somente 12 (doze) produções estão relacionadas música e educação. As demais tratam sobre a saúde, neurociência e terapias. Com os verbetes “Música e TEA”, nesse mesmo banco de dados, registrei 22 (vinte e duas) pesquisas, porém todas já haviam sido selecionadas com os verbetes anteriores. Apresento no Apêndice 2, as produções selecionadas nesse banco de dados.

Após essa primeira seleção fiz a leitura mais atenta dos títulos e das palavras chaves, buscando selecionar as produções que poderiam contribuir com minha pesquisa. Desta maneira, 12 (doze) trabalhos foram selecionadas nos dois bancos de dados e serão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Produções referente à música, educação e TEA/autismo selecionadas nos bancos de dados do Scielo e BDTD.

---

<sup>4</sup> Site pesquisado: [www.scielo.org.br](http://www.scielo.org.br). Busca realizada em novembro de 2021.

<sup>5</sup> Site pesquisado: [www.bdttd.ibict.br](http://www.bdttd.ibict.br). Busca realizada em novembro de 2021.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO/ PERIODICO</b>	<b>ANO</b>	<b>ÁREA</b>
O ensino da arte nas séries iniciais do fundamental I: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína-Tocantins	Edioneide Rodrigues da Cunha	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2020	Educação
Framework para desenvolvimento ágil de software educacional voltado ao portador de transtorno do espectro autista	Murilo Crivellari Camargo	Universidade Estadual de Londrina	2019	Educação
Autismo e educação musical: uma proposta de formação de professores	Daniele PincoliniPendeza	Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação	2018	Educação
Música e deficiência: Processos de ensino e aprendizagem em um espaço não formal de educação musical	Leonnardo Limongi de Souza	Universidade Federal da Paraíba	2017	Educação
O papel da música no currículo funcional do Ensino de Ciências para alunos com autismo: Formação continuada.	Ana Luisa Machado Fernandes	Universidade Federal de Itajubá	2016	Educação

Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical	Paulyane Silva do NASCIMENTO; Regina Basso ZANON; Cleonice Alves BOSA; João Paulo dos Santos NOBRE; Áureo DéoDeFREITAS JÚNIOR; Simone Souza da Costa SILVA	Revista Brasileira de Educação Especial	2015	Educação
Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório	Gleisson do Carmo Oliveira	Universidade Federal de Minas Gerais	2015	Educação
Avaliação do aprendizado musical de crianças com transtorno do espectro do autismo em aulas de percussão	Glaucia Freire de Oliveira	Universidade Federal do Pará	2015	Educação
Caminhos de formação em música de estudantes com transtorno do espectro do autismo em uma escola técnica em música	Jessika Castro Rodrigues	Universidade Federal do Pará	2014	Educação
Comportamentos de crianças com transtorno do espectro autista com pares nos contextos de educação musical e recreio escolar	Paulyane Silva do Nascimento	Universidade Federal do Pará	2013	Educação

O comportamento de crianças com Transtorno do Espectro Autístico no contexto de educação musical: estudo de caso	Lady Anny Araújo do Espírito Santo	Universidade Federal do Pará	2012	Educação
Tecendo sons e palavras: oficina de música dirigida a portadores de distúrbios graves	Pedro da Silva Guimarães	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2008	Educação

Fonte: Organizado pela autora a partir das buscas efetuadas no banco de dados do Scielo e do BDTD

Com a seleção das 12 produções apresentadas no Quadro 1 passo a analisar os resumos das mesmas buscando compreender como os pesquisadores compreendem o desenvolvimento de crianças com TEA por meio da música.<sup>6</sup>

Edioneide Rodrigues da Cunha (2020) desenvolveu sua dissertação de mestrado sob o título "O ensino da arte nas séries iniciais do fundamental I: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína – Tocantins". Com pesquisa de cunho qualitativo e empírico, a autora buscou apreender os sentidos e significados do ensino de arte na perspectiva das crianças com deficiência, coordenador e gestor da rede escolar. Tendo como base teórica a educação no ensino de arte, Cunha (2020) analisou leis, decretos e outros documentos legais referentes à arte para crianças com deficiência, voltadas para crianças do Ensino Fundamental I. Apresenta o percurso histórico do ensino da arte entrelaçado com as políticas públicas para pessoas com deficiências, por meio de um levantamento do percurso da arte e sua relação com o ser humano, a sociedade e a educação ao longo da história, destacando Helena Antipoff, e as políticas públicas destinadas à garantia dos direitos da pessoa com deficiência. A autora discute os conceitos de arte e linguagens (artes visuais, dança, música e teatro) e como se estabelecem as relações das linguagens artísticas no ensino e na aprendizagem das pessoas com deficiências. A autora apresenta relatos sobre os sentidos e significados do ensino da arte, para os/as estudantes, professoras, gestoras e coordenadoras que participaram da pesquisa, neste caso, os/as estudantes com deficiência intelectual, visual, motora e autismo. Os resultados revelaram que o ensino da arte no conjunto de suas principais linguagens (artes visuais, música, teatro e dança) possibilitam a inclusão do sujeito, principalmente, do estudante com deficiência, tanto

<sup>6</sup> Para preservar a compreensão dos autores desse levantamento bibliográfico em relação a utilização dos termos que se referem ao TEA, utilizamos as terminologias encontradas nas produções. Quando essa autora se referir a esse grupo de sujeitos utilizar-se-á TEA.

na escola, quanto na sociedade. Assim, a autora afirma que a arte favorece o ensino e a aprendizagem, estimula os/as estudantes a expressarem seus sentimentos na produção artística e contribuem para a interação social, para o seu desenvolvimento integral.

"Framework para desenvolvimento ágil de software educacional voltado ao portador de transtorno do espectro autista" é a dissertação de mestrado desenvolvida por Murilo Crivellari Camargo (2019). Para o autor, o desenvolvimento de softwares educacionais acessíveis para crianças com "autismo" e o desenvolvimento de um framework<sup>7</sup> auxiliam no desenvolvimento de softwares acessíveis que ajudam nas necessidades e na preferência das "pessoas com deficiência". Desta forma, esta dissertação propõe um framework para desenvolvimento ágil de softwares educacionais voltados ao "portador" de Transtorno do Espectro Autista. O framework foi modelado e descrito detalhadamente, incluindo a arquitetura do processo, artefatos gerados, agentes envolvidos, entradas e saídas e documentação. Por fim, apresenta uma investigação da integração do framework com o processo de desenvolvimento ágil adotado em um laboratório de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), bem como a aplicação de uma avaliação qualitativa com especialistas. Os resultados sugerem que o framework pode ser integrado aos modelos ágeis vigentes, auxiliando o desenvolvimento de softwares acessíveis que de fato contemplem as necessidades e preferências do indivíduo autista.

A dissertação de mestrado intitulada "Autismo e educação musical: uma proposta de formação de professores" foi desenvolvida por Daniele Pincolini Pendeza (2018). Devido a carência dos educadores musicais sobre os sinais de alerta do "autismo", essa pesquisa teve como objetivo discutir a formação de professores para a identificação dos sinais de "autismo". Por meio de teorias da psicologia do desenvolvimento e sócio pragmático da linguagem para contextualização e identificação dos sinais de "autismo", a autora indica que foi realizada uma formação de 20 horas-aula para 12 alunos licenciados em Música. Foram contemplados conteúdos sobre o desenvolvimento infantil, interligando as teorias da psicologia do desenvolvimento e sócio pragmático da linguagem, para contextualização e identificação dos sinais de alerta para o autismo. Os resultados mostram, de forma preliminar, que a efetividade é um meio que ajuda a ampliar os conhecimentos dos futuros educadores musicais acerca do desenvolvimento típico e sinais de alerta para o "autismo", gerando, inclusive, impacto social significativo nos participantes da pesquisa. Com o desenvolvimento da formação os

---

<sup>7</sup> O framework é uma estrutura de códigos genérica que tem o objetivo de prover uma nova função dentro do seu código.

participantes foram avaliados por vídeos, por juízes capacitados, para a confirmação de sua efetividade no âmbito da educação.

Leonardo Limongi de Souza (2017) escreveu a dissertação cujo título é "Música e deficiência: Processos de ensino e aprendizagem em um espaço não formal de educação musical". O objetivo da pesquisa foi compreender como é o ensino e aprendizagem de crianças especiais, por meio de instrumentos em um espaço não formal de educação musical. Para tanto, observou a relação entre pais, professores e crianças e o processo de ensino e as suas práticas pedagógicas com crianças com Síndrome de Down, Deficiência Intelectual e "Autismo". No referencial teórico apresenta entendimentos sobre as pessoas com deficiência, hoje e em outros momentos históricos, sobre os diferentes espaços e possibilidades de educação dessas pessoas, assim como a delimitação das ações da "educação musical especial". A análise dos dados mostrou que as ações pedagógicas observadas têm dialogado com as propostas de educação musical surgidas durante o século XX, assim como a compreensão e o respeito à pluralidade humana.

"O papel da música no currículo funcional do Ensino de Ciências para alunos com autismo: Formação continuada" é a dissertação escrita por Ana Luisa Machado Fernandes (2016). Com essa pesquisa a autora objetivou perceber a inclusão de alunos com "autismo" considerando a música em um currículo funcional natural a partir da realidade de atendimento desses alunos. A partir dos dados, a autora entende a necessidade de formação continuada aos professores, utilizando a música como forma de comunicação primária. Dotada de características que estimulam o desenvolvimento da criança. Assim, pode ser uma ferramenta útil ao currículo funcional das crianças com "TEA" assistidas por escolas inclusivas.

Gledson do Carmo Oliveira (2015) apresenta sua dissertação de mestrado sob o título "Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório". Nessa pesquisa o autor tem como objetivo estudar o desenvolvimento musical de duas crianças de três anos com "autismo" de grau leve. Essas crianças tiveram um semestre de aulas de musicalização. As aulas foram filmadas e avaliadas por um júri formado por uma educadora musical, uma musicoterapeuta e uma neurocientista da música para observar o desenvolvimento das crianças por meio da música em seus respectivos contextos de aprendizagem. Os resultados apontam para um significativo desenvolvimento musical/geral das crianças em seus respectivos contextos de aprendizagem, demonstrando o quão benéfico é o fazer musical, independente do contexto de aprendizagem, além de mostrar que a música, de fato, pode afetar o ser humano em sua totalidade. Uma contribuição desta pesquisa foi a



possibilidade da criação de um protocolo de avaliação do desenvolvimento musical/geral de crianças com “autismo” em grau leve, a partir das categorias apontadas pelo júri. Este protocolo poderá ser desenvolvido e testado em pesquisas futuras.

O artigo, publicado pela Revista Brasileira de Educação Especial, no ano de 2015, sob o título "Comportamentos de crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de Educação Musical" tem como autores Paulyane Silva do Nascimento; Regina Basso Zanon; Cleonice Alves Bosa; João Paulo dos Santos Nobre; Áureo Déo de Freitas Júnior; Simone Souza da Costa Silva. O texto tem como objetivo investigar os benefícios da educação musical no desenvolvimento da interação social das crianças com “autismo” com as outras crianças. Com participação de duas crianças com “TEA”, de cinco e seis anos, em aulas de percussão, os autores analisaram seus comportamentos durante oito aulas. Apresentando iniciativas e respostas espontâneas e a diminuição de comportamentos não funcionais, os autores destacam os papéis do contexto, dos perfis das crianças e do manejo comportamental por adultos, na promoção de interações.

Gláucia Freire de Oliveira (2015) escreveu a dissertação intitulada “Avaliação do aprendizado musical de crianças com transtorno do espectro do autismo em aulas de percussão”. Nessa pesquisa a autora pretende analisar o aprendizado musical de crianças com “TEA” em aulas de percussão. Estudantes de graduação participaram de um treinamento teórico e prático para introduzir a pesquisa científica e para serem monitores. Para o alcance do objetivo proposto, foi realizado um curso de treinamento teórico e prático para graduandos a fim de introduzi-los à pesquisa científica e para que estes pudessem atuar como monitores. Foi repassada a estrutura da intervenção e a forma de manejo com as crianças. A intervenção tinha duração de uma hora e ocorria uma vez por semana, durante três meses. A autora observou o desenvolvimento de habilidades musicais de alunos com “TEA” e melhoras significativas em seu comportamento e aprendizagem.

Sob o título "Caminhos de formação em música de estudantes com transtorno do espectro do autismo em uma escola técnica em música", Jessika Castro Rodrigues (2014) buscou compreender o processo de formação em música e entender, especificamente, o papel do Programa de Cordas da Amazônia (PCA) na inserção de pessoas com “TEA” em seu aprendizado musical no curso técnico da EMUFPA (Escola de Música da Universidade Federal do Pará). Com uma pesquisa qualitativa, a autora utilizou como estratégia entrevista semi-estruturada e análise documental. Em sua investigação considera o PCA como uma ação efetiva diante da inserção de pessoas com “TEA” na aprendizagem musical. A pesquisa foi feita com

dois estudantes com diagnóstico de “TEA” formados no curso técnico da EMUFPA e suas respectivas cuidadoras. Demonstra caminhos diferentes percorridos pelos estudantes com “TEA”, mas destaca o interesse, a oportunidade, as barreiras, conquistas e continuidade como partes relevantes do processo de formação. A contribuição desta pesquisa emerge na elaboração de propostas para a educação musical de pessoas com “TEA”, culminando na sua formação profissional e em diversas necessidades específicas.

Paulijane do Nascimento (2013) escreve sua dissertação com o título "Comportamentos de crianças com transtorno do espectro autista com pares nos contextos de educação musical e recreio escolar". Sua pesquisa visa analisar os benefícios da educação musical para a promoção da interação social de crianças com “TEA”. Participaram da investigação duas crianças que estavam matriculadas em aulas de percussão em uma escola de música. Essas crianças foram analisadas durante os intervalos de aula em uma escola de música. Os resultados mostraram que os comportamentos das crianças com “TEA” com seus pares ocorreram em ambos os contextos, porém atingindo maior frequência no contexto livre (escola regular/recreio). A autora concluiu que não dá para se afirmar que as alterações verificadas são relacionadas exclusivamente por conta do ambiente, mas para possibilidades representadas pelo perfil da criança e a abertura que cada contexto permitiu expressar o estímulo das potencialidades, assim como para a oferta de ferramentas que possibilitaram a apreensão ou reforço para a interação social.

"O comportamento de crianças com Transtorno do Espectro Autístico no contexto de educação musical: estudo de caso" é uma dissertação escrita pela autora Lady Anny Araújo do Espírito Santo, em 2012. A pesquisa visa descrever o comportamento de duas crianças com “autismo” em contexto de educação musical (percussão), onde se vê as principais características do “TEA” durante as aulas e os momentos de interação com os colegas e os professores, assim como os resultados durante as tarefas. Os resultados indicam que a criança A, não-verbal, apresentou maior frequência quanto a responder funcionalmente às iniciativas de interação dos adultos, iniciar interações funcionais com adultos e diminuição do comportamento repetitivo ao longo das aulas. Já a criança B, verbal, apresentou maior frequência quanto a iniciar interações não-adaptativas com adultos, responder de forma não-adaptativa aos adultos e manutenção do comportamento repetitivo no curso das aulas. Os resultados sugerem que ambos apresentaram tendência ao aumento de iniciativas e respostas espontâneas e à diminuição de comportamentos não funcionais.

A Dissertação de Mestrado, escrita por Pedro da Silva Guimarães (2008) intitulada “Tecendo sons e palavras: oficina de música dirigida a portadores de distúrbios graves” trata da educação musical e sua contribuição para a inclusão escolar. O objetivo da pesquisa é mostrar a colaboração da Música no desenvolvimento dos jovens, para explorar o simbolismo da linguagem musical e o trabalho de “expressão corporal grave”. A metodologia e seus fundamentos teóricos que se baseiam em três áreas do conhecimento (Música, Educação e Psicanálise) ocorreu por intermédio de oficinas de música. O estudo foi realizado em um consultório terapêutico, utilizando a música e a psicologia para o seu desenvolvimento.

Em síntese, das 12 (doze) produções sobre música, educação e TEA/autismo selecionadas nos bancos de dados do Scielo e BDTD, seis (6) tratam, de fato, sobre a música no desenvolvimento do TEA na educação, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2: Produções sobre educação para leitura na íntegra.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO/ PERIODICO</b>	<b>ANO</b>	<b>ÁREA</b>
O ensino da arte nas séries iniciais do fundamental I: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína-Tocantins	Edioneide Rodrigues da Cunha	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2020	Educação
O papel da música no currículo funcional do Ensino de Ciências para alunos com autismo: Formação continuada.	Ana Luisa Machado FERNANDES	Universidade Federal de Itajubá	2016	Educação
Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório	Gleisson do Carmo Oliveira	Universidade Federal de Minas Gerais	2015	Educação
Comportamentos de crianças com transtorno do espectro autista com pares nos contextos de educação musical e recreio escolar	Paullyane Silva do Nascimento	Universidade Federal do Pará	2013	Educação
O comportamento de crianças com Transtorno do Espectro Autístico no contexto de educação musical: estudo de caso	Lady Anny Araújo do Espírito Santo	Universidade Federal do Pará	2012	Educação

Tecendo sons e palavras: oficina de música dirigida a portadores de distúrbios graves	Pedro da Silva Guimarães	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2008	Educação
---	--------------------------	--	------	----------

FONTE: Organizado pela autora a partir das buscas efetuadas no banco de dados do Scielo e do BDTD.

Esse dado me faz concluir que ainda existem poucas produções sobre a música no desenvolvimento de crianças com TEA relacionados à educação básica.

Porém, para melhor compreender como a área vem compreendendo o papel da música na escolarização dos sujeitos com TEA, passo a analisar as seis (6) produções indicadas com maior detalhamento.

## **CAPÍTULO 4 - A MÚSICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DO SUJEITO COM TEA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS**

Para alcançar os objetivos desse TCC, passo a analisar as seis produções que especificamente, tratam da música na educação escolar do TEA. Para tanto foi realizada a leitura, na íntegra, dessas produções. Esse procedimento me fez perceber que apenas 4 produções tratam do ensino de música. As outras duas referem-se a artes em geral.

Essas quatro produções são apresentadas e analisadas a seguir.

Quadro 3: Produções referentes a música na educação escolar da criança com TEA na educação básica.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUTO/ PERIÓDICO</b>	<b>ANO</b>
O ensino da arte nas séries iniciais do fundamental I: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína-Tocantins	Edioneide Rodrigues da Cunha	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2020
O papel da música no currículo funcional do Ensino de Ciências para alunos com autismo: Formação continuada.	Ana Luisa Machado FERNANDES	Universidade Federal de Itajubá	2016
Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório	Gleisson do Carmo Oliveira	Universidade Federal de Minas Gerais	2015
Tecendo sons e palavras: oficina de música dirigida a portadores de distúrbios graves	Pedro da Silva Guimarães	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2008

FONTE: Organizado pela autora a partir das buscas efetuadas no banco de dados do Scielo e do BDTD.

Pode-se observar que as produções tratam de forma unânime sobre a questão da utilização da música no desenvolvimento das crianças com TEA em sua comunicação.

Fernandes (2016) indica que música pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica, pois ela é uma forma de comunicação e de aquisição de conhecimentos técnicos e curriculares para as crianças.

Padilha (2008) apud Fernandes (2016) para afirmar que, na área da comunicação, a música facilita no processo da fala e da vocalização, estimulando o processo mental. A música ajuda em aspectos como a conceitualização, o simbolismo e a compreensão.

A música pode ser utilizada para contribuir para o desenvolvimento da fala e a comunicação com o outro e mentalmente, podendo ser utilizada como uma ferramenta educacional. Para Louro; Alonso; Andrade (2006, p. 27) apud Cunha (2020) ,

[...] aprimorar a comunicação, com muita frequência assume aspectos de recreação e, certamente, é fonte comprovada de reabilitação. Mas, todas essas possibilidades em relação à música não excluem a importância da educação musical, vista como um processo pedagógico bem estruturado de alfabetização e sensibilização.

Oliveira (2015) também indica em seu texto, que a música desenvolve a área da comunicação das crianças. Por meio da música, a criança desenvolve a comunicação ao seu redor.

Andries (2002) apud Cunha (2020) argumenta que as linguagens artísticas como as artes visuais, a dança, a música e o teatro envolvem um universo da expressão. Para os estudantes com TEA, estimulam o desenvolvimento rítmico, a liberação da imaginação, a exploração das possibilidades de movimentação do corpo e a sensibilização musical. Em suma, esses signos formam a expressão corporal por meio do gesto, do movimento, da mímica, da expressão facial, atuando sobre o ser humano principalmente no plano afetivo e cognitivo.

Essa compreensão é corroborada por Cunha (2020) quando afirma que as linguagens artísticas são importantes pois, por meio delas, o estudante expressa suas emoções, seus sentimentos e interage com os demais estudantes, professores, seus pares e com o ambiente. A arte se torna uma forma de adquirir a autoestima e a autoconfiança, tão importantes para o desenvolvimento dos estudantes com TEA, além de favorecer as relações entre as pessoas e o mundo na busca por uma melhor socialização e criatividade.

Nessa direção, podemos afirmar que a música pode desenvolver outras características além da comunicação e expressão, ela pode também desenvolver a socialização das crianças com TEA. Para Moog (1979) apud Santos (2006, p.63)

Na Educação Musical Especial, além das conquistas musicais, as crianças podem alcançar êxito em outras finalidades não musicais, entre elas as sociais e as comunicativas. Estas conquistas são benefícios secundários propiciados pela atividade musical, importantes para as crianças que apresentam distúrbios sociais e de linguagem, como é o caso das portadoras de autismo. Entretanto não constituem, como dito anteriormente, objetivo primário da educação musical especial.

O autor Oliveira (2015) em seu texto defende a Educação Musical Especial. Apresentando a compreensão de Louro (2006) o autor expressa o que compreende por Educação Musical Especial:

Conjunto de práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento de competências musicais, através de experiências tais como a apreciação, a performance e a criação. Mesmo não sendo seu objetivo principal, acaba por desenvolver habilidades extramusicais, como a socialização, a coordenação motora e a percepção temporal e espacial. (Louro, 2006, p.63-67)

Segundo Guimarães (2008) a música ajuda no diálogo com o outro, pois alcança uma grande forma de comunicação que vai além da fala, pode ser também por gestos, movimentos corporais, sons instrumentais e vocais. Portanto, esse autor espera que o professor permita ao seu aluno um ambiente cultural para um processo de experiência e pesquisa sonoro-musical, com jogos e brincadeiras, permitindo ao “portador” de autismo encontrar meios de auto-expressão que os socializem.

Esse mesmo autor assevera que a música, socioculturalmente, auxilia no desenvolvimento de vínculos interpessoais e intrapessoais, fazendo com que se veja a heterogeneidade existente em uma sala de aulas. Esse fato faz com que a diversidade escolar enriqueça o ensino-aprendizagem e forme vínculos entre os alunos.

O modelo social ou de inclusão coincide com esta perspectiva, pois requer que se pense na heterogeneidade do alunado como uma situação normal do grupo/classe, delineando um plano educativo que permita ao docente utilizar os diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem a todos os alunos. (MIR, 1997, apud SÁNCHEZ, 2005, p.5).

Oliveira (2015) indica que o conjunto de práticas pedagógicas deve objetivar o desenvolvimento de competências musicais, por experiências como a apreciação, a performance e a criação, desenvolvendo habilidades extramusicais, como a socialização, a coordenação motora e a percepção temporal e espacial.

Fernandes (2016) mostra em seu texto que a música trabalha com a repetição, fazendo com que o estudante com TEA se sinta confortável com o acesso à informação por meio desses padrões repetitivos. De acordo com a autora, a música regula o comportamento sensitivo e motor da criança com TEA fazendo com que ela se adapte ao meio social no qual está inserida.

A música desenvolve também a coordenação motora das crianças com TEA, por meio das questões rítmicas como, por exemplo, tocar algum instrumento ou acompanhar o ritmo. As atividades de expressão musical contribuem para a formação de desenvolvimento dos estudantes com TEA, uma vez que as atividades potencializam e estimulam a percepção auditiva dos sons, desenvolvimento rítmico, imaginação, diversas possibilidades com o uso da



voz, como ainda uma sensibilização musical. Compreende-se, desta maneira, que a linguagem musical é um meio para o desenvolvimento da expressão, autoestima e autoconhecimento, e possibilita a ampliação da interação social.

Para Cunha (2020), a música faz também com que a criança com TEA se torne mais afetiva. Para a autora, a afetividade e a emoção estão presentes na sala de aula. “Assim o professor tende a desenvolver nas atividades relacionadas ao ensino da arte os processos cognitivos e sensíveis, acompanhamento dentro e fora da escola o que contribui para a construção de um sujeito crítico, autônomo e humano” (Meira E Pillotto, 2010, p. 97 apud Cunha, 2020). Esta mesma autora afirma que o ensino da arte para esses estudantes busca aumentar as potencialidades, obtendo diversas aprendizagens, tanto das artes como em atividade física, sócio relacional.

A educação por meio das linguagens artísticas faz com que se tenha uma consciência crítica em relação à qualidade de vida. Faz com que os estudantes com TEA criem aptidões artísticas específicas, mas que desenvolvam sua personalidade, por meio de diversas formas, de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras. Para Santos (2006), cabe à escola propiciar experiências no fazer e no apreciar a obra de arte para introduzir a criança no mundo da estética.

Cunha (2020) traz que Iavelberg (2003) pressupõe que o/a professor/a esteja atento/e alerta com a interação dos/as estudantes, preocupado/a com a participação ativa e efetiva de todos os estudantes, principalmente envolvendo os estudantes com TEA. O trabalho deve desenvolver-se em clima de liberdade, alegria e descontração, favorecendo produções criativas e contextualizadas. Para Hamel e Hourigan (2011, p.85) apud Cunha (2020)

O aluno com déficits comportamentais, aqui é incluído o autista, possui grande dificuldade com estruturas, regras e ordens. A falta de estrutura em uma aula pode levar o aluno a um comportamento de ansiedade. Iniciar e terminar a aula ou seções de aula com a mesma canção/atividade pode ajudar a acalmar a criança e a redirecionar suas emoções. Realizar o reforço positivo dos bons comportamentos é também fundamental, por meio de elogios e incentivo à realização das atividades.

Para além da comunicação, socialização, desenvolvimento da coordenação motora e sua afetividade, a música contribui para que a criança tenha consciência crítica e desenvolvimento cognitivo, como Hamel e Hourigan (2011, p.13) apud Cunha (2020) “Para o desenvolvimento cognitivo é necessário que ocorra a conversão dos estímulos sensoriais em informações neurais. Assim, a percepção utiliza a informação sensorial para extrair o sentido do mundo (inclusive do mundo musical).” A música desenvolve também o raciocínio lógico das crianças com TEA.

Oliveira (2015) afirma em seu texto que, para Louro (2006, p.83),

Os indivíduos autistas, por exemplo, geralmente apresentam dificuldade no raciocínio lógico e na abstração. Portanto, as abordagens pedagógicas destinadas a estas pessoas devem partir do concreto para o abstrato, bem como seguir uma linha bem progressiva. O ideal é mostrar aos alunos o caminho para a compreensão e, aos poucos, fazer com que eles se apropriem do conhecimento musical de forma autônoma.

Em síntese, pode-se afirmar que os intelectuais indicam que a música contribui de diversas maneiras para que as crianças, como ou sem TEA, tenham desenvolvimento afetivo, de comunicativo/expressão, cognitivo, raciocínio lógico e social.

## CONSIDERAÇÕES

Tendo como temática a música e a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscamos compreender, nessa investigação, como a área de educação vem tratando a música na educação escolar dos sujeitos com TEA.

Nosso objetivo foi compreender como a área de educação apreende a importância da música na educação escolar das crianças com transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. Para tanto, buscamos compreender como o ensino de música é apresentado na educação básica. Ao mesmo tempo, analisamos as produções referentes ao ensino de música e a educação das pessoas com TEA, procurando perceber como a produção da área da educação analisa a relação música e educação escolar das crianças com TEA.

Partindo de uma pesquisa qualitativa, nossa investigação buscou analisar os dados obtidos nos bancos de dados Brasil Scientific Electronic Library Online (SciELO-Brasil) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nesses bancos de dados, procuramos as produções que têm em seu título ou em suas palavras-chaves a expressão “Música e Autismo” e “Música e TEA”. Com isso obtivemos 56 produções. Porém, ao analisar seus resumos compreendemos que somente 04 produções realmente se debruçaram sobre o tema e passamos a analisá-las na íntegra.

Também trouxemos alguns elementos da história do ensino da música, buscando compreender como essa expressão da arte está presente na educação básica.

Podemos afirmar então que as produções, de forma unânime, indicam a utilização da música no auxílio na educação escolar das crianças com TEA, principalmente quanto se refere a sua comunicação.

Especificamente em relação a comunicação, observamos que os autores afirmam que a música auxilia, tanto na vocalização quanto na fala. Essa indicação abre a possibilidade de compreendermos que ela pode assessorar também na alfabetização uma vez que tanto a vocalização como a fala propriamente, tem influência nesse processo escolar de alfabetização.

Há também indicações de que o ensino da música traz a ampliação de processos mentais, desenvolvendo a conceitualização e a imaginação das crianças, com ou sem TEA.

Outro benefício indicado nesse levantamento bibliográfico é o auxílio na coordenação motora das crianças com TEA, por meio de seus gestos, movimentos corporais e instrumentais.

Além dos pontos indicados anteriormente, os autores selecionados também apontam que a afetividade, emoção, autoconfiança e a socialização são fatores que o ensino da música pode desenvolver. Dentre esses a socialização compreendida como algo importante, pois auxilia o diálogo com o outro.

Dessa maneira, o conjunto de dados indica que o ensino da música pode ser compreendido como uma ferramenta pedagógica que auxilia em diferentes âmbitos no processo de educação escolar dos estudantes com TEA.

Quando buscamos nas legislações a presença da música na educação básica, observamos que essa tem sido apresentada, ora como disciplina obrigatória, ora como conteúdo não obrigatório. Porém, mesmo com a indicação de muitos intelectuais dos benefícios da música na educação escolar dos estudantes com TEA, na legislação ou documentos orientadores da educação especial, a arte, ou mais especificamente, a música, não está presente.

Essa pesquisa nos fez conhecer mais sobre a história da música na educação básica e dos estudantes com TEA, ajudando a compreender cada vez mais sobre esse tema. A pesquisa contribuiu muito na minha formação pedagógica, pois me ajudou no trabalho a ver novas perspectivas que me auxiliam a lidar e conhecer mais essa criança, trazendo maneiras de trabalhar com essa criança com uma arte que, como observamos contribui na sua educação escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, M. D. Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização. Tese Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2014.
- BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil. 3 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- BERTTI, M. G. A emissão vocal utilizada como recurso musicoterápico no tratamento de bloqueios emocionais, autocrítica negativa e dificuldades de autoexpressão em estudantes de canto. Monografia para conclusão da pós-graduação em Musicoterapia da Faculdade Paulista de Artes. São Paulo, 2002.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricularbncc>. Acesso em: 20 de junho de 2022.
- BRASIL. Edilene Aparecida Ropoli. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial (org.). A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. A Escola Comum Inclusiva. 2010. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1GuRXPeCGiDpZ3H5-zrJ3Qzkqx0W3W-52QYQxE-622MA/edit>. Acesso em: 01 maio 2022.
- BRASIL. JOSÉ FERREIRA BELISÁRIO FILHO. (org.). A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Transtornos Globais do Desenvolvimento. 2010. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1vc\\_RhmLxVL54Oze7PfhGuAV\\_TH0PdKncjg\\_GFJfEMlc/edit](https://docs.google.com/document/d/1vc_RhmLxVL54Oze7PfhGuAV_TH0PdKncjg_GFJfEMlc/edit). Acesso em: 01 maio 2022.
- BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm).
- BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: . Acesso em: 2 de junho de 2022.
- BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm).
- BRASIL. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm).

BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm).

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. 2016a. Disponível: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/333393820/lei-13278-16>. Brasília, 2016.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. 2016b. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental. 1997. Brasília, MEC/SEF. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem - autismo. 2. ed. rev. – Brasília: MEC, SEESP, 2003, 64 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em: 7 de março de 2021.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 7.032 – A de 2010 -. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. 2010b. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4208255&disposition=inline>.

CRAVEIRO de Sá L. A. Teia do Tempo e o Autismo: Música e Musicoterapia. Goiânia: UFG, 2003.

CUNHA, E. R. da. O ensino da arte nas séries iniciais do fundamental I: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína-Tocantins. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2020.

FAEB. Federação dos Arte-Educadores do Brasil, 2019. Sobre a FAEB. Disponível em: <https://www.faeb.com.br/sobre-a-faeb>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

FERNANDES, A.L.M. O papel da música no currículo funcional do Ensino de Ciências para alunos com autismo: Formação continuada. Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

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

- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- Grinker, R. R. (2010). Autismo: um mundo obscuro e conturbado. São Paulo: Larousse.
- GUIMARÃES, Pedro da Silva. Tecendo sons e palavras: oficina de música dirigida a portadores de distúrbios graves. Universidade UNESP, 2008.
- JOLY, Ilza Z. L. Música e Educação Especial: Uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. Revista Centro de Educação: Edição 2003 – Vol, 28- N° 2.
- Kanner, L. (2012). Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In P. S. Rocha (Org.), Autismos (p. 111-170). São Paulo, SP: Escuta. Texto original publicado em 1943.
- MARTINS, P. C. T. & MOREIRA, M. C. Autismo e Educação: As contribuições da psicologia histórico-cultural. Cadernos de psicologia. Juiz de Fora, v. 3, n. 6, p. 226-249,
- NATERA, Gislene. Música nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas para os trabalhos em parceria na rede municipal de Florianópolis. 2012. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, [S. l.], 2010
- OLIVEIRA, G. C. Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.
- PADILHA, M. A musicoterapia no tratamento de crianças com Perturbação no Espectro do Autismo. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Medicina da Faculdade da Beira Interior. Portugal, 2008.
- REIS, C. P.; LIMA, L. G. B.. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/1996 princípios e orientações. Brasília: Vestcon, 2009.
- RIBEIRO, M. L. S. História da educação brasileira: a organização escolar. 15a. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 1998.
- ROMANELLI, O. História da educação no Brasil. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SÁNCHEZ, P.A. Inclusão. Revista da Educação Especial, ano I, n.1, out. 2005.
- SANTOS, S. M. Educação, arte e jogo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 2. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).
- SEKEFF, M. de L. Da música: seus usos e recursos. Editora UNESP, São Paulo, 2002.
- SILVA, Cármen C. R. Música: um auxílio no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com a perturbação do espectro do autismo Lisboa, 2013.
- SILVA, Cátia R. S. & SILVA, Jorge C. Música e autismo: um encontro perfeito: Musicalização e Expressão corporal em uma Escola de Educação Especial, 2011.
- SOARES, M. A.; RUBIO, J. A. S. A Utilização da Música no Processo de Alfabetização. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 3, nº 1, São Roque, 2012. Disponível em: <http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf>.





## APÊNDICE I

Quadro 4: Produções referente à música, educação e TEA/autismo selecionadas nos bancos de dados do Scielo.

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>PERIÓDICO</b>	<b>ÁREA</b>
Hernán Benavides; Pablo Orrego	La Evaluación del Desarrollo de las Capacidades de Referencia Conjunta a Través de una Intervención Basada en Prácticas Musicales en un Niño con Trastorno de Espectro de Autismo	2009	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	
Viviane Cristina da Rocha; Paulo Sérgio Boggio	A música por uma óptica neurocientífica	2012	PerMusi	Saúde
Glória Maria Monteiro de Carvalho	O ritmo como questão nas manifestações verbais singulares do autista	2013	Revista, Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental	Música
Paulyane Silva do Nascimento; Regina Basso Zanon; Cleonice Alves Bosa; João Paulo dos Santos Nobre; Áureo Déo De Freitas Júnior; Simone Souza da Costa Silva	Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical	2015	Revista Brasileira de Educação Especial	Educação
Renato Tocantins Sampaio; Cybelle Maria Veiga Loureiro; Cristiano Mauro Assis Gomes	A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica	2015	PerMusi	Saúde

Mariana André Honorato Franzoi; José Luís Guedes do Santos; Vânia Marli Schubert Backes; Flávia Regina Souza Ramos	Intervenção musical como estratégia de cuidado de enfermagem a crianças com transtorno do espectro do autismo em um centro de atenção psicossocial	2016	Texto & Contexto – Enfermagem	Saúde
Tiago de Moraes Tavares de Lima; Rogério Lerner	Contribuições da noção de pulsão invocante à clínica do autismo e da psicose	2016	Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental	Psicologia
Beatriz Alves Viana; Luisachilles Rodrigues Furtado; Camilla Araújo Lopes Vieira; AdelineAnnelyse Marie Stervinou	A dimensão musical de lalingua e seus efeitos na prática com crianças autistas	2017	Psicologia USP	Psicologia
Magdalena Lachowska; Agnieszka Pastuszka; Zuzanna Łukasiewicz-Moszyńska; Lidia Mikołajewska; Kazimierz Niemczyk	Cochlearimplantation in autistic children with profound sensorineural hearing loss	2018	Indianópolis	
Karen Regina Pinto Sousa; Alexandra Avelar Tavares; Júlia Maciel Soares-Vasques; Mae Soares da Silva; Sandro Rodrigues; Marina Batista; Adriane Prazeres	“Acordar” para o simbólico: uma investigação psicanalítica sobre os efeitos de um ateliê musical para crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)	2019	Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica	Psicologia

Ariana Lucero, Jean-Michel Vivès e Fernanda Stange Rossi	A função constituída da voz e o poder da música no tratamento do autismo	2021	Psicologia em estudo	Psicologia
---	---	------	-------------------------	------------

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados obtidos no scielo.

## **APÊNDICE II**

Quadro 4: Produções referente à música, educação e TEA/autismo selecionadas nos bancos de dados do BDTD.

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>PERIÓDICO</b>	<b>ÁREA</b>
Pedro da Silva Guimarães	Tecendo sons e palavras: oficina de música dirigida a portadores de distúrbios graves	2008	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Educação
Tatiane Marega	O ensino de escovação e promoção da saúde bucal em crianças pré-escolares com autismo	2008	Universidade Federal de São Carlos	Saúde
Hilda MiwaTani	Monitoramento das reações fisiológicas em sujeitos autistas decorrentes da influência dos sons: um estudo em Engenharia biomédica	2009	Universidade Estadual Paulista	Saúde
Gustavo Schulz Gattino	A influência do tratamento musicoterapêutico na comunicação de crianças com transtornos do espectro autista	2009	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Música
Maria Fernanda Bagarollo	Reflexões sobre a história de vida e o processo terapêutico fonoaudiológico de adolescentes autistas	2010	Universidade Estadual de Campinas	fonoaudiologia
Tiago de Moraes Tavares de Lima	Música e invocação: uma oficina terapêutica com crianças com transtornos de desenvolvimento	2012	Universidade de São Paulo	Música

Sergio de Figueiredo Rocha	Ansiedade na performance musical: estudo molecular de associação e validação da escala de \ "K-MPAI	2012	Universidade de São Paulo	Saúde
Lady Anny Araújo do Espírito Santo	O comportamento de crianças com Transtorno do Espectro Autístico no contexto de educação musical: estudo de caso	2012	Universidade Federal do Pará	Educação
Gustavo Schulz Gattino	Musicoterapia aplicada à avaliação da comunicação não verbal de crianças com transtornos do espectro autista : revisão sistemática e estudo de validação	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Música
David Washington Freitas Lima	Music spectrum: imersão musical para crianças com autismo	2013	Universidade Federal do Amazonas	Música
TássilaCrystiane Freitas Albuquerque	Educação musical e inclusão: a experiência do Programa Cordas da Amazônia	2013	Universidade Federal do Pará	Educação
Adriana Catarina de Carvalho de Paiva	Educação musical no Programa Cordas da Amazônia: descrição analítica dos procedimentos metodológicos das turmas de violoncelo	2013	Universidade Federal do Pará	Educação

Isabela Santoro Campanario	O tratamento psicanalítico do bebê com risco de autismo: uma clínica ao avesso?	2013	Universidade Federal de Minas Gerais	Psicologia
Paulyane Silva do Nascimento	Comportamentos de crianças com transtorno do espectro autista com pares nos contextos de educação musical e recreio escolar	2013	Universidade Federal do Pará	Educação
Elaine Nunes de Oliveira	Entrando no ritmo: a música na relação entre a criança “autista” e a fala do Outro	2013	Universidade Federal de Pernambuco	Fonoaudiologia
Jessika Castro Rodrigues	Caminhos de formação em música de estudantes com transtorno do espectro do autismo em uma escola técnica em música	2014	Universidade Federal do Pará	Educação
Felipe Grahl Figueiredo	Musicoterapia improvisacional aplicada à comunicação pré-verbal de crianças com transtornos do espectro autista : ensaio controlado e randomizado	2014	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Música
Marina Horta Freire	Efeitos da musicoterapia improvisacional no tratamento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo	2014	Universidade Federal de Minas Gerais	Música



Joana Pereira dos Santos Bandeira de Melo	O choro calado de uma criança autista: estudo de caso em torno da voz e sua melodia	2014	Universidade Federal de Pernambuco	Psicologia
Gláucia Freire de Oliveira	Avaliação do aprendizado musical de crianças com transtorno do espectro do autismo em aulas de percussão	2015	Universidade Federal do Pará	Educação
Renato Tocantins Sampaio	Avaliação da sincronia rítmica em crianças com transtorno do espectro do autismo em atendimento musicoterapêutico	2015	Universidade Federal de Minas Gerais	Música
Gleisson do Carmo Oliveira	Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório	2015	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação
Ana Luisa Machado Fernandes	O papel da música no currículo funcional do Ensino de Ciências para alunos com autismo: Formação continuada	2016	Universidade Federal de Itajubá	Educação
Daniel Camparo Avila	A musicalidade comunicativa das canções: um estudo sobre a identidade sonora de crianças com autismo	2016	Universidade de São Paulo	Psicologia

Camila Fernandes Figueiredo	A aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação	2016	Universidade Federal do Paraná	Educação
Bruno Gonçalves dos Santos	Autismo, psicose e musicalidade: o faz(s)er do sujeito e sua legitimação no laço social	2017	Universidade Estadual Paulista	Psicologia
Aline Moreira Andre	Tradução e validação da Escala Nordoff Robbins de Comunicabilidade Musical	2017	Universidade Federal de Minas Gerais	Saúde
Alexandre Mauat da Silva	Reprodutibilidade e validade discriminante dos domínios social e de comunicação expressiva da escala Individualized Music Therapy Assessment Profile (IMTAP) aplicada a crianças e adolescentes com transtornos do espectro do autismo e com desenvolvimento típico	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Música
Leonardo Limongi de Souza	Música e deficiência: Processos de ensino e aprendizagem em um espaço não formal de educação musical	2017	Universidade Federal da Paraíba	Educação

Márcia Maria da Silva Cirigliano	Uma pontuação possível aos discursos sobre autismo: a voz no autista - interlocuções entre análise de discurso, psicanálise e musicoterapia	2017	Universidade Federal Fluminense	Psicologia
Karla Fabiana Nunes da Silva	O efeito da música sobre a ansiedade de doadores de sangue: ensaio randomizado	2018	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Música
Daniele PincoliniPend eza	Autismo e educação musical: uma proposta de formação de professores	2018	Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação	Educação
Caroline Blumer	A educação musical aliada à clínica psicomotora e as construções simbólicas no trabalho com pessoas com transtorno do espectro autista (TEA)	2018	Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes	Psicologia
Valéria Peres Asnis	Habilidades rítmicas para crianças com autismo com procedimentos da Análise do Comportamento Aplicada	2018	Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos	Música

Murilo Crivellari Camargo	Framework para desenvolvimento ágil de software educacional voltado ao portador de transtorno do espectro autista	2019	Universidade Estadual de Londrina	Educação
Verônica Magalhães Rosário	Proposição de uma metodologia para avaliação padronizada da atenção	2019	Universidade Federal de Minas Gerais	Psicologia
Mayara de Brito Ferreira	Ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência: um estudo na Escola Especial de Música Juarez Johnson	2019	Universidade Federal da Paraíba	Educação musical
Melanie Fairlie Pearson Van Langendonck	Ensino de notas musicais ao piano para um menino com Autismo	2019	Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos	Música
Marina Horta Freire	Estudos de musicoterapia improvisacional músico centrada e desenvolvimento musical de crianças com autismo	2019	Universidade Federal de Minas Gerais	Música
Alexandre Vieira de Souza	A música como potencialização do convívio social: a formação de um grupo de samba com jovens com autismo “Suspeitei desde o princípio”	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Música

Camila Fernandes Figueredo	A interação musical e social em ambiente digital de aprendizagem : o adolescente com autismo e o MIROR-Impro	2020	Universidade Federal do Paraná	Música
Edioneide Rodrigues da Cunha	O ensino da arte nas séries iniciais do fundamental 1: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína-Tocantins	2020	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Educação

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados obtidos no BDTD.