



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

CONTRIBUTO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA DE INTERVENÇÃO INCLUSIVA: uma proposta de formação para os professores de uma escola municipal do município de Pedro do Rosário - MA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Sandra Margarida Nunes Santos

CONTRIBUTO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA DE INTERVENÇÃO INCLUSIVA: uma proposta de formação para os professores de uma escola municipal do município de Pedro do Rosário - MA

Dissertação de Mestrado em Educação Especial apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor(a) Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Arguente: Prof. Doutor(a) Jorge Manuel Cardoso Felício

Orientador: Prof. Doutor(a) Cristina Adriana Toscano de Faria

CONTRIBUTO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA DE INTERVENÇÃO INCLUSIVA: uma proposta de formação para os professores de uma escola municipal do município de Pedro do Rosário - MA

Resumo

A música, como recurso pedagógico na escola inclusiva, é o tema desta dissertação de mestrado, cujo foco do estudo são crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo tem como objetivo propor ações voltadas para inserir a música nos anos iniciais do ensino fundamental como estratégia de intervenção pedagógica inclusiva na escola municipal de Pedro do Rosário-MA. A metodologia constou de aplicação de questionários e elaboração da proposta acima referida. Os resultados apontaram que os docentes têm pouco conhecimento sobre a inclusão, porém, relataram já ter contato com alunos com algum tipo de deficiência, transtorno comportamental ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE); destacaram também que a escola Raquima Martins não trabalha a inclusão. Em relação ao trabalho com a música, os docentes também demonstraram pouco conhecimento, entretanto, reconhecem a música como um recurso fundamental para favorecer o processo de ensino-aprendizagem, e concordaram com a realização de uma proposta metodológica de inserção da música na escola. As atividades propostas no Plano de Ação foram cuidadosamente planejadas para capacitar os professores para a adoção da música enquanto recurso metodológico, cujo foco foi e sempre será: a inclusão. Concluiu-se que os docentes pesquisados mostraram-se favoráveis à proposta do Projeto “Tocando e Cantando a inclusão”, e que a escola Raquima Martins pode ser uma referência no ensino, proporcionando uma inclusão mais coerente e de qualidade, usando a música como ferramenta metodológica nas séries iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Música. Autismo. Proposta metodológica. Séries iniciais

MUSIC'S CONTRIBUTION AS A TOOL FOR INCLUSIVE INTERVENTION: a training proposal for teachers of a municipal school in the municipality of Pedro do Rosário – MA

Abstract

Music as a pedagogical resource in inclusive schools is the theme of this master's dissertation whose focus of study is children with autism spectrum disorder (ASD). The study aims to propose actions aimed at inserting music in the early years of elementary school as an inclusive pedagogical intervention strategy in the municipal school of Pedro do Rosário-MA. The methodology consisted of applying questionnaires and preparing the above-mentioned proposal. The results showed that teachers have little knowledge about inclusion, however, they reported having contact with students with some type of disability, behavioral disorder, or special educational needs; they also highlighted that the Raquima Martins school does not work on inclusion. Regarding the work with music, the teachers also showed little knowledge, however, they recognize music as a fundamental resource to favor the teaching-learning process and agreed to carry out a methodological proposal for the insertion of music at school. The activities proposed in the Action Plan were carefully planned to train teachers to adopt music as a methodological resource, whose focus was and always will be inclusion. It concluded that the researched professors were favorable to the "Playing and Singing Project proposal for inclusion, and that the Raquima Martins school can be a reference in teaching, providing a more coherent and quality inclusion, using music as a methodological tool in the grades. initials of elementary school.

Keywords: Music. Autism. Methodological proposal. Initial series

Sumário

INTRODUÇÃO	8
PARTE 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	12
CAPÍTULO 1: AUTISMO: CONSIDERAÇÕES GERAIS	12
2.1 Características comportamentais do autismo.....	14
2.2 Diagnostico e tratamento de autistas	17
CAPÍTULO 2 - A CRIANÇA COM SINDROME DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA	19
2.1 Dificuldades de aprendizagem do aluno autista	21
CAPÍTULO 3 - MÚSICA NA ESCOLA	24
3.1 A música no contexto escolar	24
3.2 A música como recurso pedagógico na escola inclusiva.....	25
CAPÍTULO 4 - O AUTISMO E A MÚSICA	27
4.1 A musicalidade do autista	27
4.2 Contribuições da música no desenvolvimento e aprendizagem da criança com TEA	30
4.3 Papel do professor como facilitador da inclusão	33
CAPÍTULO 5 - MATERIAL E MÉTODOS	36
CAPÍTULO 6 - CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DO ESTUDO	39
6.1 O Município de Pedro do Rosário.....	39
6.2 A escola Municipal Raquima Martins – Município de Pedro do Rosário – Maranhão - Brasil	40
CAPÍTULO 7 - RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES DO CENTRO EDUCACIONAL RAQUIMA MARTINS	42
CAPÍTULO 8 - PLANO DE AÇÃO PARA TRABALHO COM A MÚSICA	48
8.1 Apresentação do Plano de Ação	48
8.2 Descrição das atividades	50
9 CONCLUSÃO	55
REFERÊNCIAS	57

Lista de abreviaturas

ABA	Associação Brasileira de Autismo
AMA	Associação de Amigos Autistas
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional das Doenças
DSM	Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMESC	Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de tabelas

Tabela 1 - Perfil do professor das séries iniciais quanto à faixa etária, formação acadêmica, tempo que trabalha escola	42
Tabela 2 - Perfil do professor das séries iniciais quanto à capacitação/treinamento em educação especial e inclusão escolar.....	43
Tabela 3 - Conhecimento do professor sobre inclusão	44
Tabela 4 - Conhecimento dos professores sobre música na escola	45
Tabela 5 - Conhecimento do professor sobre música na escola - dificuldades enfrentadas e inserção da música como metodologia facilitadora da inclusão	47

Lista de figuras

Figura 1 - Fachada do Centro Educacional Raquima Martins	40
Figura 2 - Aplicação de questionário aos professores do Centro Educacional Raquima Martins.....	50
Figura 3 - Chocalho feito com aro de saco de café e tampinhas de garrafas pet, de Ferreira (2020)	51
Figura 4 - Tambor feito com latas de leite e balão, Atelier-Cherry (2021)	52
Figura 5 - Chocalho feito com mini garrafas pet e tampinhas coloridas, O Artesão, 2021	52
Figura 6 - Conguê feito com casca de côco, Elo (2021)	52

Lista de quadros

Quadro 1 - Plano de Ação do Projeto “Tocando e cantando a inclusão”	50
Quadro 2 - Cronograma de atividades.....	53

INTRODUÇÃO

A construção desta dissertação de mestrado iniciou-se com a observação em uma sala de aula de uma escola regular da rede municipal de ensino no interior do Maranhão, estado do Brasil. Enquanto professora dessa classe de alunos, deparei-me com uma criança que mantinha um comportamento diferente das demais, e que chamava a atenção por seu desligamento do ambiente escolar. Para além disso, pouquíssimas vezes essa criança mantinha o foco no que estava sendo ensinado, salvo quando havia algo diferente das aulas expositivas, situações onde essa criança se fazia mais presente e participativa.

Nas aulas de recreação pude perceber que a criança mantinha seu olhar mais atento procurando interagir com as outras crianças, principalmente quando havia música e movimentos ritmados. Ao voltar da recreação, a criança mantinha-se mais alegre, porém, logo se ausentava das aulas e voltava para o seu mundo.

Aos poucos fui conversando com a mãe da criança, onde pude entender o motivo do seu real comportamento: ela era autista, ou simplesmente tinha o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A partir desse momento, passei a estudar e ler tudo o que dizia respeito à aprendizagem do autista, até chegar à música e os seus benefícios para pessoas com TEA. Pude então perceber, na literatura, um aumento no interesse e no desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o autismo nas diversas áreas do conhecimento, com variadas abordagens, relacionando-os com situações na sala de aula, e em projetos sociais e culturais.

A música entrou nesse contexto primeiramente por ser um dos recursos mais relatados em experiências realizadas em escolas inclusivas, tendo-se já observado ser algo que, segundo autores que já discutiam o tema, como (Visconti, 2002; Santos, 2012; e outros), unia as crianças e, por outro lado, melhorava a sua atenção nas aulas para além de se verificar um interesse maior das crianças para participar das aulas.

Em minhas leituras sobre metodologias com a música na escola, percebi que os estudos apontavam para o fato de esta auxiliar na recuperação de diversas barreiras “impostas” aos alunos que apresentavam o TEA, e que, com a inclusão da música como recurso

pedagógico ou como parte do currículo escolar, essas barreiras poderiam ser minimizadas. Por outro lado, a música funcionava como recurso facilitador da interação e da comunicação, contribuindo para o desenvolvimento escolar das crianças com TEA.

A inclusão de pessoas com TEA no ensino regular, está cada vez mais presente nas escolas brasileiras, e no município de Pedro do Rosário essa realidade não é diferente.

A escolha deste tema para o presente trabalho, justifica-se pelo fato de o TEA ser uma realidade presente no Centro Educacional Raquima Martins, no município de Pedro do Rosário no Maranhão, local onde esta mestrandia trabalha como docente.

Em relação à inserção da música na escola, a literatura aponta para a falta de preparação da grande maioria dos professores no que diz respeito às demandas exigidas pela inclusão escolar. Note-se que a formação e habilitação dos professores para trabalhar com a música é fundamental (Bosa, 2006).

Por outro lado, muitos professores referem que crianças com TEA apresentam maior dificuldade em aceitar a aprendizagem, tornando difícil a assistência a ser dada pelo professor tanto à essa criança quanto às outras consideradas “regulares”. A maioria das escolas não tem infraestrutura adequada para desenvolver um trabalho com a música, destacando-se que o processo de aprendizagem de alunos com TEA requer adaptações que confrontam os tradicionais métodos de ensino, já que impõem desafios aos professores e superação de barreiras para garantir o direito e a permanência dessas crianças no ensino comum (Dutra, 2008).

Os autores apontam para a importância da formação continuada para qualificar os serviços educacionais para essa clientela. Embora a maioria dos estudos mencionem as dificuldades dos professores para trabalhar com a inclusão, um dos indicadores das necessidades específicas dos professores é o investimento a partir de fontes secundárias, treinamentos etc.

Conforme já descrito, a música pode trazer experiências únicas ao ser humano. No campo educacional, a música vem sendo aplicada como ferramenta pedagógica, mesmo que de forma ainda remota. A sociabilidade promovida pela música é descrita e observada em todos os estudos sobre o tema, merecendo destaque pela influência e possibilidades de

desenvolvimento em pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem e transtornos como o TEA.

Diante do contexto aqui apresentado, definiu-se a seguinte problemática da presente pesquisa: A música pode ser trabalhada junto a crianças com TEA na escola municipal do Município de Pedro do Rosário? Como os professores veem a possibilidade de trabalhar a música como ferramenta de auxílio no processo de aprendizagem e desenvolvimento biopsicossocial da criança autista? É possível ensinar um instrumento para crianças com TEA?

A partir da questão central deste estudo, a música como fator que influencia diversas funções psicossociais e educacionais nas crianças autistas, deve ser observada a partir das relações com o desenvolvimento da musicalidade, da comunicação e da interação de todos os alunos, autistas ou não.

Para tanto, constituiu-se o campo empírico da pesquisa em uma Proposta Metodológica de ensino utilizando-se a música na Municipal de Pedro do Rosário, destacando-se o Projeto “Cantando e tocando a inclusão”.

Como objetivo geral tem-se: propor ações e estratégias voltadas para inserir a música nos anos iniciais do ensino fundamental como estratégia de intervenção pedagógica inclusiva na escola municipal de Pedro do Rosário-MA.

Não se pretendeu aqui esgotar o assunto, mas antes apontar alternativas e caminhos para uma extensão de pesquisas sobre o tema, tendo em vista que escola inclusiva, TEA e tudo o que diz respeito à melhoria da educação inclusiva, sempre foram desafios, reafirmando-se a necessidade de discussão e apresentação de alternativas sobre a temática.

O estudo tem a seguinte estrutura: a primeira parte desta dissertação traz a contextualização teórica, abordando-se, no capítulo 1, sobre o autismo e considerações gerais; o capítulo 2 traz uma breve abordagem sobre a criança com TEA no contexto da escola inclusiva; o capítulo 3 destaca a música no contexto escolar, enfatizando a música como recurso pedagógico na escola inclusiva; o capítulo 4 refere-se ao autismo e à música, destacando-se a musicalidade do autista e as contribuições da música no

desenvolvimento, enfocando a aprendizagem da criança com TEA, e o papel do professor como articulador da inclusão.

A segunda parte deste estudo traz o estudo empírico, objeto central da pesquisa, descrevendo-se, primeiramente, no capítulo 5, a metodologia utilizada, a descrição do universo de estudo e os objetivos da pesquisa; o capítulo 6 traz os resultados do estudo realizado com os docentes, embasando-se os mesmos em estudos semelhantes; e, o capítulo 7, destaca o plano de ação proposto para a adoção da música como recurso pedagógico na escola escolhida para realização da experiência. Por fim, o capítulo 8 traz as considerações finais, onde apontam-se os pontos mais relevantes do estudo.

Não se pretendeu aqui esgotar o assunto, mas antes apontar alternativas e caminhos para uma extensão de pesquisas sobre o tema, tendo em vista que escola inclusiva, TEA e tudo o que diz respeito à melhoria da educação inclusiva sempre foram desafios, reafirmando-se a necessidade de discussão e apresentação de alternativas sobre a temática.

PARTE 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1: AUTISMO: CONSIDERAÇÕES GERAIS

O TEA caracteriza-se por déficits nas áreas social/comunicacional, comportamentos restritivos e repetitivos, e que se manifestam de diversas formas, como também com intensidades distintas, o que contribui para levar a pessoa a viver situações de limitações ou impedimento para uma interação adequada com as outras pessoas, dificultando sua inclusão na sociedade e no ambiente escolar (Camargo et al., 2020).

Aprofundando meus estudos sobre essa questão, observei em Vigotski que este, ao estudar fatores que impedem o caminho do desenvolvimento, considerou que “compensação do defeito é feita por caminhos indiretos, pela cultura e ressalta a importância da atividade coletiva em seu processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores”. (Vigotski, 2009, p. 4). O autor ainda reforça que é importante estimular a criança autista a participar de atividades de grupo, pois isso ajuda a impulsionar o desenvolvimento de diversas funções. Entretanto, devido às características de isolamento da criança autista, torna-se bem difícil inserir esta criança em atividades que exijam interação, sendo necessário envolver outros recursos para motivá-la a interagir.

Camargo et al. (2020) perceberam, a partir de inúmeros estudos, que a música pode ser um dos recursos que ajudam a motivar o autista a interagir com o grupo, podendo ser considerada elemento facilitador de envolvimento das crianças com TEA em práticas coletivas.

O autismo é definido como um distúrbio de desenvolvimento humano que vem sendo estudado pela ciência e por educadores há várias décadas. Diante os critérios de diagnósticos de transtornos mentais durante a infância, o autismo se faz mais prevalente nessa fase da vida. O TEA apresenta como características: dificuldades em se comunicar, retraimento social em diversas áreas, padrões repetitivos e persistentes em determinado objeto, comportamento ou exercício, que são critérios classificados pelo (DSM-V), por meio de discernimentos estabelecidos no diagnóstico da *American Psychiatric Association* (APA, 2014).

A expressão “autismo” foi utilizada pela primeira vez por Bleuler, em 1911, para designar a perda do contacto com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação. Bleuler, mencionado por Belisário Filho e Cunha (2010, p. 3), descreveram o autismo como “fuga da realidade e o retraimento para o mundo interior perda de lucidez, capacidade de julgamento e escolha, características de idades mais avançadas e o fenômeno psicótico que geralmente acometia pessoas mais jovens”.

Após estudar as crianças de forma mais próxima e frequente, Kanner sugeriu que se tratava de uma inabilidade inata para estabelecer contacto afetivo e interpessoal, e que era um transtorno bastante raro, mas, provavelmente, mais frequente do que o esperado, pelo pequeno número de casos diagnosticados. Este investigador observou que a maioria dessas crianças não falava e, quando o fazia, era comum a ecolalia, inversão pronominal e concretismo, e tinham um comportamento salientado por atos repetitivos, não suportando mudanças de ambiente, preferindo ficar isolados (Rivière, 2004).

Hans Asperger também observou, em crianças, algumas semelhanças descritas por Kanner; porém, desenvolveu suas pesquisas sobre autismo no aspecto educacional, enquanto que Kanner se preocupou em estudar o autismo nos seus aspectos clínicos. Em comum, esses dois estudiosos observaram algumas semelhanças em suas pesquisas com crianças autistas: as capacidades linguísticas e a inteligência fria e impessoal (Belisário Filho e Cunha, 2010).

Nos anos de 1968, duas décadas após as publicações de Kanner e Asperger, o Manual de Diagnósticos de Transtornos Mentais II (DSM II) inseriu o autismo no quadro de esquizofrenia de início na infância (Melo, 1999 como citado em Ferreira, 2008). Em 1978, após a publicação da Classificação Internacional das Doenças (CID), o autismo passou a ser considerado uma condição independente da esquizofrenia, e, em 1980, o transtorno autista passa a ser reconhecido como uma entidade clínica distinta das psicoses, sendo inserido na 3ª edição do DSM-III (Kaplan, 1997).

Segundo a The National Society for Autistic Children U. S. (1978), o Autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave, durante toda vida. É incapacitante e aparece, tipicamente, nos três primeiros anos de vida. Embora

tenha sido detectado na década de 40, o autismo foi fruto de uma análise mais aprofundada três décadas depois.

[...] nos anos 70 que Beate Hermelin e Neil O'Connor e seus colegas em Londres, formados na nova disciplina da psicologia cognitiva, dedicaram-se à estrutura mental do autismo de uma maneira mais sistemática. Seu trabalho (e o de Lorena Wing, em particular) sugere que existe um problema essencial, uma tríade consistente de deficiência, em todos os indivíduos autistas: deterioração da interação social com os outros, da comunicação verbal e não verbal e das atividades lúdicas e imaginativas (Sacks, 1995 como citado em Santos et al., 2012, p. 54).

A doença é encontrada em todo o mundo e em famílias de toda configuração racial, étnica e social. Porém, no âmbito escolar, ainda é negligenciada por profissionais da área de educação em todo o mundo.

No Brasil, de acordo com a Associação Brasileira de Autismo (ABA, 2018), o autismo foi evidenciado há cerca de 20 anos, quando surgiu a primeira associação para o autismo no país. Nessa época, o autismo ainda era conhecido por um grupo muito pequeno de pessoas, entre elas médicos, alguns profissionais da área da saúde e alguns pais que haviam sido surpreendidos com o diagnóstico de autismo dos seus filhos.

1.1 Características comportamentais do autismo

Conforme a definição do DSM-IV (1998), o transtorno Autista consiste na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação, e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo.

A definição do CID-10 (1994 mencionado por Santos, 2008) refere-se ao autismo como um transtorno global do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, como, por exemplo: fobias, perturbações de sono ou alimentação, crises de birras ou agressividade (autoagressividade).

Autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade. A apresentação fenotípica do autismo pode ser influenciada por fatores associados que não necessariamente sejam parte das características principais que definem esse distúrbio. Um fator muito importante é a habilidade cognitiva (Gadia et al., 2004).

Conceituado também como um transtorno invasivo do desenvolvimento, que como afirma Kaplan (1997) citado por Santos (2008), diz respeito a um grupo de condições psiquiátricas nas quais as habilidades sociais, o desenvolvimento da linguagem e do comportamento, são apresentados de forma inadequada e diferente dos padrões normais.

Carvalho et al (2012) expressa bem o conceito de autismo quando descreve o indivíduo autista como aquele com uma aparência física normal, que apresenta boa memória, mas que frequentemente isola-se dos demais, não olha diretamente no olho de outras pessoas, não desenvolveu totalmente a linguagem oral, ou não fala nada, apenas expressa-se por gestos.

Já em relação ao comportamento considerado “estranho”, a criança autista apresenta alguns sinais como: não responde ao ser chamada pelo nome, é como se a criança fosse surda. Na presença de outras crianças, ela se isola e não participa de brincadeiras coletivas, evitando o contato físico (Carvalho et al, 2012).

O comportamento arredo e isolado é para os autistas uma necessidade como se dessa forma eles estivessem a proteger-se ou a evitar algo. Quando uma criança autista evita o olhar, não significa que ela não quer olhar, mas porque para ela não há um significado para o olhar.

A criança autista é avessa a demonstrações físicas de carinho, e afasta-se de maneira brusca, como se tomasse um choque. Porém, na maioria das vezes, tem um comportamento hiperativo: não para, anda pra lá e para cá, mexe em tudo. Outra característica marcante do autista é não apontar com o dedo para o objeto que quer alcançar. Ela pega no braço do adulto acompanhante e leva até ele, como se usasse a sua mão como uma ferramenta (Santos, 2008).

Para Mello (2004), a criança autista tem uma relação diferente com os brinquedos em relação às outras crianças, e usa os objetos de uma forma muito particular. A autora dá o exemplo do brincar com um carrinho, em que a criança vira ao contrário, e é capaz de passar horas girando a rodinha. Porém, nunca essa criança vai brincar de passear com o carrinho, ir ao posto para botar gasolina, pegar alguém na escola ou mesmo andar em alta velocidade. A criança autista pode passar horas olhando o carrinho sem nem mesmo pegá-lo.

Estudos referentes ao autismo consideram que a criança autista tem sensações bem aguçadas, porém, o caminho entre o sentir e o expressar-se ou manifestar-se é ainda pouco esclarecido para os cientistas. De acordo com a literatura vigente sobre o assunto, os autistas sofrem alterações na captação e organização sensorial da audição, visão, paladar, olfato e tato, e estas alterações comprometem a capacidade de imitação, percepções, coordenação motora e integração por vias sensoriais.

Por outro lado, por terem as sensações mais aguçadas que as crianças normais, as crianças autistas podem sentir vontade de chorar sem motivo aparente e, às vezes, machucam-se de maneira bem forte e, mesmo assim, não emitem nenhum sinal de dor. Também não demonstram preocupação com o clima, podendo, num dia bem frio, não se preocupar em vestir agasalhos, por exemplo.

Uma outra característica comportamental da criança autista é que ela evita o contato visual, mesmo na mais tenra idade, ainda na fase lactante, onde o bebê olha nos olhos da mãe enquanto mama, podendo detectar-se a falta desse contato no bebê autista.

O autista também tem dificuldades em ouvir alguns sons que, para pessoas sem TEA, podem ser toleráveis, porém, para um autista, alguns sons podem ser considerados agressivos, a ponto de levá-los a tapar os ouvidos. O processo de não tolerar alguns tipos de sons e atos de afeto, como abraço e beijo, pode provocar no autista reações explosivas, exageradas, como grito, pavor, pânico. Isso acontece porque a criança autista com problemas sensoriais tem dificuldade em filtrar a entrada sensorial, uma vez que o seu sistema nervoso tem dificuldades de interpretar e organizar as informações vindas de seu próprio corpo ou ambiente, o que provoca reações súbitas e inexplicáveis (Ferrari, 2011).

Além do apego inadequado a determinados objetos e rotinas, percebe-se também que eles apresentam uma grande dificuldade de interpretação das emoções das outras pessoas e na demonstração de suas próprias; carecem de demonstrar empatia com o outro e manifestar o desejo por algo. Bosa (2000) observa que crianças autistas tendem a apresentar algumas características básicas em seu comportamento, como:

- Dificuldade em relacionar-se com as outras pessoas: a maior parte das crianças autistas não gosta de ser olhada nos olhos, nem que lhe toque e prefere ficar sozinha;
- Dificuldades em falar e comunicar: cerca de 04 (quatro) em cada 10 crianças autistas não conseguem falar. Outras sofrem de outro problema, chamado de “efeito eco”, porque apenas repetem o que lhes foi dito;
- Não gostam ou têm dificuldade com mudanças: as crianças com autismo gostam de rotinas, o que significa fazerem sempre as mesmas coisas da mesma maneira. Podem reagir muito mal quando alguém altera suas rotinas, porque assim elas deixam de saber como fazer as coisas.

1.2 Diagnóstico e tratamento de autistas

O diagnóstico de uma criança autista é feito com base na avaliação do quadro clínico. Por não haver testes laboratoriais para detectar o TEA, o diagnóstico deve ser feito por um profissional com formação em medicina, habilitado e experiente na área.

Para o autismo não há um tratamento específico, e um método usado pode funcionar muito para uma criança e nem tanto para outra. Isso porque o autismo apresenta diferenças em sua capacidade intelectual, compreensão e uso da linguagem, estágios de desenvolvimentos, idade na época do tratamento, nível de desenvolvimentos e personalidade, grau de gravidade do distúrbio, clima e estrutura familiar, além de outros fatores, e isso faz com que o profissional escolha o método adequado para cada criança.

Segundo Associação de Amigos Autistas (AMA), o tratamento do autismo é realizado por intervenções psicoeducacionais, orientação familiar, desenvolvimento da linguagem e/ou comunicação. Todo o trabalho deve ser feito por profissionais habilitados, mais precisamente por uma equipe multiprofissional, composta por psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e educadores físicos. A

finalidade da equipe é avaliar e desenvolver programas de intervenção, direcionados para as necessidades particulares de cada indivíduo.

A criança com TEA necessita do apoio de sua família, principalmente de seus pais. Não há dúvidas de que a família tem o papel fundamental de acolher, entender e fazer tudo para que a criança autista possa conviver da forma mais natural possível em comunidade. Necessita também frequentar uma escola que esteja preparada para recebê-la com todas as suas especificidades, pois assim conseguirá desenvolver-se plenamente em todas as suas áreas: física, mental, emocional, psicológica e social.

Gonçalves et al. (2014) apontam que, embora hajam obstáculos na inclusão de crianças com algum tipo de deficiência na escola, autorizar a relação com estes significa aumentar as chances de interagir com o outro, respeitar as diferenças e adquirir um novo modo de pensar sobre os demais.

CAPÍTULO 2 - A CRIANÇA COM SÍNDROME DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

A escola é um espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar. Ela favorece uma certa transitoriedade entre as diferenças individuais e as necessidades do grupo, oferecendo ao indivíduo oportunidades de comportamentos mais socializadores (Serra, 2010)

O aluno autista insere-se na categoria de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Conforme a Lei da Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a escola deve estar preparada para receber o aluno autista (Brasil, 2015). Quando se recebe uma criança difícil de lidar, que apresenta um comportamento estranho, e que não interage com outras crianças, essa criança pode ser um autista de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento.

Esses casos são os mais difíceis de diagnosticar, porque a criança parece somente um pouco estranha. O importante é a escola saber diferenciar este aluno e encaminhá-lo para um profissional capaz de realizar o diagnóstico.

Diante do diagnóstico do Autismo, a escola deverá preparar um plano de aula para essa criança, pois a escola tem um papel reconhecido no nível da educação, na elaboração de estratégias para que estes alunos consigam desenvolver capacidades para se integrar e interagir com as outras crianças.

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno.

A pessoa portadora de alguma deficiência convive socialmente com a sua família, porém, este convívio não se estende somente à escola, ao clube, à igreja e às outras áreas da sociedade, porque é colocada como um ser diferente. Mantoan (1997, p. 45) aponta como causas os seguintes conceitos básicos:

- pessoas portadores de deficiência não correspondem às expectativas, são anormais, diferentes (estigmatização);
- pessoas portadores de deficiência são estigmatizadas, o estigma cria preconceitos que, por si, gera medo, e o medo provoca ignorância e afastamento;
- pessoas portadores de deficiência não se encaixam nos valores da sociedade.

Nesse sentido, a inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços interno e externo, equipamentos, aparelho e utensílio, mobiliários e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, do próprio portador de necessidades especiais.

O capítulo V da Educação Especial, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), lança tanto para a escola como para toda a sociedade, um desafio muito grande no que se refere à inclusão. Fala-se em sociedade, pois a escola está inserida em um contexto social, o qual se modifica com o desenvolvimento de sua gente, de sua tecnologia, de sua ciência, envolvidos em uma estrutura globalizada. A escola, como uma instituição mediadora na construção do conhecimento, tendo como objetivo levar cultura para um número cada vez maior de pessoas: leva para si uma gama de responsabilidades muito grande (Brasil, 1996).

A educação especial é uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento global a alunos portadores de deficiências - entre eles crianças com TEA - que necessitam de atendimento especializado, respeitando as diferenças individuais, de modo a lhes assegurar o pleno exercício dos direitos básicos de cidadão e efetiva integração social (Gaió & Meneguetti, 2004).

Segundo as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), o objetivo geral da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), definido em seu capítulo IV, destina-se à fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas e de altas habilidades, propiciando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania (Papim & Sanches, 2013).

A inclusão escolar é garantida por leis internacionais e nacionais, a partir da Declaração de Salamanca, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e o governo da Espanha, em junho de 1994, pela Constituição Federal (CF), de 1988, e a LDBEN, Lei n. 9.394/96, que estabeleceu que a educação “é direito de todos”, garantindo atendimento educacional, gratuito e especializado aos

portadores de deficiência (Orrú, 2012). Pela primeira vez surge na LDBEN, um capítulo destinado à educação inclusiva, conforme explicitado em Brasil (1996, p. 30, grifo nosso):

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013);

§ 1º Haverá, quando necessário, **serviços de apoio especializado**, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. [...]

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013);

[...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Observa-se, então, que o governo vem tentando, por meio de políticas públicas, trazer a educação para todos, e a inclusão configura-se como a principal porta de entrada para crianças e todas as pessoas que têm NEE. Entretanto, trabalhar a inclusão ainda requer o enfrentamento de barreiras para que haja uma “Educação Para todos”.

2.1 Dificuldades de aprendizagem do aluno autista

A criança autista apresenta grandes dificuldades de aprendizagem, e o professor, ao iniciar o processo de inclusão de um aluno com TEA, pode, num primeiro momento, sentir-se incapaz de interagir com esse aluno, haja vista a enorme resistência do autista em se relacionar com as pessoas. É preciso, então, entender quais são os problemas físicos e psicológicos desse aluno, como, por exemplo, se ele apresenta algum retardo mental, problemas nas áreas de percepção e comunicação, problemas de interação social e comportamentos bem característicos do autismo, o que requer, do professor, habilidades específicas para trabalhar com esse aluno. Dentre as dificuldades mais comuns dos autistas em relação à aprendizagem, apontados por Santos et al (2012), citam-se:

- As dificuldades de linguagem e cognição, uma vez que a criança autista apresenta dificuldade para entender a linguagem, e também no desenvolvimento de habilidades cognitivas;
- Crianças autistas costumam apresentar atraso no desenvolvimento da linguagem podendo mesmo nunca chegar a desenvolver uma linguagem funcional e comunicativa.

Uma outra dificuldade detectada em estudos é a presença de ecolalia, que é a repetição de uma palavra ou frase previamente falada;

- A perseverança em tópicos específicos se mostra como dificuldade: os autistas apresentam interesses em assuntos específicos, sendo bastante difícil mudar a rotina deles em relação a ônibus e horários de trens, roteiro de viagem diário, rotina para ir e voltar da escola, sendo difícil convencê-los a mudarem de contexto, uma vez que a criança tem dificuldade em aceitar mudanças;

- Mudanças inapropriadas de assunto: é difícil para um autista manter-se em um assunto, principalmente quando este é introduzido por outra pessoa ou foge do seu interesse. Ou seja, a criança autista não consegue interagir com outras crianças e adultos de forma espontânea e diversificada, uma vez que se prende muito ao que está acostumada a fazer em seu dia a dia, principalmente se a criança ainda não tem a fala totalmente desenvolvida.

A presença de distúrbios da atenção se apresenta como dificuldade para a aprendizagem, pois as crianças autistas têm dificuldade em dirigir sua atenção e o seu foco para estímulos interiores, o que prejudica o desempenho escolar. O aluno autista não atende quando é chamado, e na maior parte do tempo fica isolado das atividades, com o olhar fixo em um ponto, e sem se manifestar para nada. “Eles parecem seguir suas próprias ideias e não gostam de serem contrariados”. (Sousa & Santos, 2006, citado por Santos et al., 2012, p. 7).

Sobre essa questão, Santos et al (2012) enfatizam que o distanciamento físico e mental do autista se trata de um distúrbio do relacionamento real com todo tipo de ambiente, sendo essa característica que determina a personalidade arredia e distante do autista.

A ausência de reflexões imediatas é destacada como dificuldade do autista na escola, como o pensar de forma rígida e com pouca flexibilidade no raciocínio, o que é perceptível na dificuldade que o autista apresenta em criar coisas novas, em raciocinar de forma inversa, no dar sentido literal às palavras, compreender a linguagem falada e generalizar a aprendizagem (Gomes, 2015). Muitas vezes a imaginação e a brincadeira simbólica, fundamentais para a apreensão de conceitos simbólicos acadêmicos, são restritos e até mesmo ausentes.

A falta de equilíbrio nos aspectos sensório-motores é prejudicada por causa da inflexibilidade de balançar o corpo, bater palmas, fazer e desfazer, ordenar e desordenar, como também apego a objetos que levam a todos os lugares, controle rigoroso de situações do ambiente da rotina e rígido perfeccionismo. O aluno autista apresenta dificuldade de dar sentido aos acontecimentos e às atividades (Santos, 2012).

Outra dificuldade do autista é a ausência de sensibilidade e afeto, pois a maioria não se sente bem ao ser abraçado toda hora, beijado, o que dificulta o seu relacionamento com as pessoas. Esse é um problema que deve ser trabalhado pelo professor e pela família, uma vez que o afeto é a porta de entrada para o aprendizado infantil. A falta de afetividade interfere no processo de aprendizagem, por isso é importante a mediação do professor na sala de aula, para que ocorra o avanço tanto nas aprendizagens de caráter conceitual, quanto de procedimentos e de valores. É importante que o professor respeite o aluno e acredite em seu potencial, contribuindo para que ele se sinta capaz de aprender, demonstrando ao autista carinho e atenção (Pellisson, 2006).

É nesse contexto que a música se mostra como um aliado da afetividade e, juntamente com a Arte, se configura como uma valiosa ferramenta de mediação entre o sujeito e o mundo. A escola se apresenta como o espaço de movimentos artísticos, e quando estes movimentos se apresentam por meio da ludicidade, pode contribuir, junto a crianças com TEA, na construção de uma liberdade criadora, capaz de produzir mudanças em alguns aspectos considerados característicos do autismo, como o comportamento e a dificuldade de aprendizagem.

CAPÍTULO 3 - MÚSICA NA ESCOLA

3.1 A música no contexto escolar

A música enquanto manifestação artística, faz parte da humanidade desde os primórdios, em todas as civilizações, e através dela os povos expressam os mais diversos sentimentos, sejam estes patrióticos, amorosos, religiosos, sociais, dentre outros, contribuindo para a formação do ser humano e integrando o indivíduo à sociedade. Cantar e dançar é maravilhoso para a grande maioria das pessoas, porém, a música desenvolve-se através de regras e princípios que fazem dela uma disciplina.

No ambiente educacional a música é apresentada à criança por meio da ludicidade, em que esta cria uma ideologia, como ser social que ama os seus semelhantes, sua pátria, incluindo o folclore, o amor à natureza e tudo o que há de belo ao seu redor (Pereira, 2011). Fazendo parte do universo infantil, a música toma significados expressivos e significativos, isso porque pode ser explorada de diversas formas, como pela voz, expressão corporal, cordel, cantigas de roda, e através dessas maneiras consegue socializar-se e interagir com o outro.

Por ter uma linguagem expressiva, a música tem grande importância na educação, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, por ser uma forma lúdica da criança expressar-se e interagir durante as aulas (Coutinho, 2015). Música é sempre bem apreciada entre as crianças, e produz estímulos em diferentes possibilidades de expressão, contribuindo para o desenvolvimento pleno da criança. Para os professores, dar aulas utilizando a música como ferramenta pedagógica é uma tarefa nem sempre simples, haja vista que muitos docentes não têm essa capacitação ou formação nos cursos de graduação da área docente.

A música faz parte do estudo de Gardner sobre Inteligências múltiplas, e tem uma linguagem própria e posição de destaque enquanto disciplina ou recurso em sala de aula. Enquanto disciplina, a música nas escolas brasileiras respalda-se no âmbito legal com a Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008). Apesar dessa garantia como conteúdo obrigatório, percebe-se ainda muitos obstáculos, principalmente no que tange ao conhecimento e

habilidades do professor ao lidar com a música em sala de aula (Bragamonte & Bragamonte, 2019).

O professor não precisa necessariamente ser formado em música, mas precisa querer fazer da música, seu objeto de pesquisa, já que a habilidade de fazer, apreciar ou conhecer música pode ser adquirida e aprendida. De acordo com a Lei nº. 11.769 de 2008, a música deve fazer parte do currículo escolar (Brasil, 2008). Porém, algumas dificuldades são encontradas para o seu cumprimento, como “o reconhecimento da música como área do conhecimento, a formação e capacitação de professores e entendimentos tradicionais sobre a educação que colocam as artes em planos secundários”. (Loureiro, 2010, p. 30).

A música como parte do currículo escolar deve ser vista pelo professor como uma ferramenta de trabalho, devendo, primeiramente, trabalhar essa ferramenta dentro de si mesmo, para aflorar sua sensibilização musical e reconhecer o valor cognitivo desta linguagem, já que é um importante recurso de sensibilização humana (Benke, 2018).

A música precisa estar nos planos da educação assim como nos projetos do professor de forma a estar atento em como as crianças se relacionam com a música (Benke, 2018). A relação da música com a motivação e a aprendizagem tem grande importância tanto para alunos quanto para professores, pois oferece elementos sociais e cognitivos que favorecem o processo de ensino-aprendizagem (Galand & Bourgeois, 2011).

No contexto escolar a música tem a função facilitadora e integradora da aprendizagem, e pode contribuir para que a criança tenha maior desenvoltura e liberdade para aprender. O ambiente da criança apresenta um repertório musical bastante diversificado e rico em ritmos e sons, bastando observar os sons da natureza, as letras de músicas infantis, os ritmos folclóricos, as músicas de brincadeiras de roda, que favorecem uma sintonia maior da criança com a música (Oliveira Junior & Cipola, 2017). Quando inserida no ambiente escolar, a criança passa a reconhecer esse universo musical e sente-se à vontade para interagir, participando melhor das aulas.

3.2 A música como recurso pedagógico na escola inclusiva

A escola é um dos espaços em que a música pode ser praticada de diversas formas: seja como disciplina, seja como parte do currículo escolar ou como prática pedagógica se

fazendo presente no cotidiano escolar. Entretanto, ouvir música e cantar na escola é diferente de ouvir música em casa, pois, no ambiente escolar, a música tem compromisso com o desenvolvimento cognitivo e emocional, com as funções sociais, cujo repertório é escolhido pelo professor para ser usado em quaisquer atividades. A finalidade pedagógica da música na escola é trazer prazer e estímulo aos alunos, respeitando, como dito anteriormente, as diferenças do grupo, a pluralidade cultural, as particularidades, e trazendo a oportunidade de talvez a escola ser o único lugar onde terão oportunidade de conhecer uma diversidade de produções musicais (Herculano, 2009).

“A música, na educação musical escolar, precisa ser entendida, primeiramente como uma prática social, pois, nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade que a constrói e que dela se ocupam”. (Louro, 2012, p. 114). Falar de música na escola inclusiva remete ao preparo e conhecimento do professor para utilizar essa ferramenta de forma lúdica na sua prática pedagógica. Em se tratando de educação inclusiva, a música deve ser inserida de forma consciente, direcionada pedagogicamente para favorecer o processo de ensino-aprendizagem (Louro, 2015). Para que trabalhos desse tipo sejam bem-sucedidos, é necessária, primeiramente, a compreensão de que todos, incluindo os alunos com limitações educacionais como autistas, são capazes de construir conhecimentos e habilidades específicas referentes à Arte Musical.

Como ferramenta pedagógica, a música tem papel fundamental no desenvolvimento e formação do ser humano, e esse papel foi amplamente defendido e difundido por estudiosos como Piaget e Jean Jacques Rousseau, que ressaltaram em suas teorias a importância da música na construção do conhecimento. A música na sala de aula é parte de uma metodologia criativa e integradora do currículo escolar, podendo fazer parte de um tema ou projeto a ser trabalhado na escola, podendo ser trabalhada pelo professor na forma interdisciplinar (Melo, 2019).

Para Louro (2012), na educação inclusiva é preciso que o professor esteja preparado para alcançar bons resultados no trabalho com a música, pois, enquanto parte de sua prática docente inclusiva, trata-se de uma tarefa complexa de ser desempenhada. Fazer inclusão escolar em uma escola regular exige múltiplos saberes do professor, mudanças de pensamento e de atitudes, hábitos e valores, além de ter um forte compromisso de educar, socializar e incluir os alunos de forma igualitária no ambiente educacional. “Essa

tarefa exige dos educadores empenho, disponibilidade, predisposição para a aprendizagem, qualificação, exercício de pensar criticamente a própria prática”. (Silva, 2009, p. 23).

A inclusão atende às necessidades e demandas de todas as crianças, sem nenhuma distinção. A sociedade e a escola, então, necessitariam adaptar-se para atender às especificidades de cada um. Assim, cada diferença na escola deve ser entendida como uma nova forma de ensinar e aprender (Mantoan, 1998 como citado em Laurindo & Tavares, 2009, p. 4).

A música como recurso pedagógico na escola inclusiva deve servir para que o professor intervenha de modo que o aluno sinta-se mais motivado e atento a aprender, se empenhe, participe e passe a gostar das aulas. Ter a música como recurso pedagógico traz inúmeras vantagens para todos - professor e aluno - e, em se tratando de escola inclusiva, pode contribuir para o desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo, portanto, uma ferramenta que irá proporcionar a inclusão de forma natural e lúdica.

[...] a música enquanto recurso pedagógico contribui para a construção social da realidade através de produtos, práticas e ideias, remetendo-nos para determinados mundos, marcando determinadas épocas e caracterizando determinados espaços territoriais [...]. (Vasconcelos, 2007, p. 33).

Como benefícios da música como ferramenta pedagógica, esta contribui para elevar a autoestima, estimula áreas do cérebro, desenvolve a sensibilidade, a capacidade de concentração e o raciocínio lógico. O caráter lúdico das atividades com música na escola beneficia todas as faixas etárias, além de envolver as vivências dos alunos. Cabe aos educadores valorizar a música na sala de aula, pois quando bem direcionada, esta ferramenta contribui para formar sujeitos críticos em relação à realidade do seu cotidiano no qual estão inseridos, visando um processo de construção significativa da prática docente, promovendo, assim, a inclusão (Melo, 2019).

CAPÍTULO 4 - O AUTISMO E A MÚSICA

4.1 A musicalidade do autista

O autista é uma pessoa que, apesar de ter um desenvolvimento e comportamento atípicos, costuma apresentar uma capacidade pura para perceber melodias simples. Porém, quando se trata de processar elementos locais melódicos, o autista apresenta uma

capacidade bem ampla para reconhecer ritmos e canções, relacionando-os a fatos ou personagens (Allen et al., 2014). O autista não consegue decifrar melodias complexas, e nem compreender imagens musicais (partituras, símbolos musicais), porém, tem uma percepção bem clara dos que gostam e querem ouvir, conseguindo reproduzir o som e o ritmo mesmo quando ainda não sabem articular bem as palavras (Silva et al., 2017).

Ao ouvir uma música, o autista apresenta uma percepção apropriada de sentimentos e emoções evocados nas músicas, geralmente associando-as a personagens de filmes e desenhos. A criança autista costuma ter o hábito de sempre ouvir as mesmas músicas, assistir os mesmos desenhos, sendo capaz de interagir e identificar sensações de alegria, tristeza, calma, ao ouvir determinada música da mesma maneira que as crianças típicas ou “normais” fazem (Allen et al., 2014).

Em geral, através da arte, o ser humano busca a expressão profunda do homem, e esta se torna concreta a partir da construção dessa expressão - antes imaginária - visualizada por meio de atividades artísticas, como desenho, pintura, dança, música, poesia e teatro. Essa inclinação pela arte, na maioria das vezes, se mostra bem visível desde a mais tenra idade, e também em todas as crianças (típicas ou atípicas), sendo a infância a fase em que se vai encontrar um campo fértil para estudar a imaginação.

A criança autista que está na idade escolar vive a fase da fantasia, e a ciência mostra que é uma fase rica em aprendizado, já que o cérebro da criança está voltado para explorar, e, sendo a sua imaginação fértil, ela dá asas à sua “fantasia” de criar coisas que, para ela, tem grande significado (Cury, 2007).

À medida em que as funções cognitivas vão se desenvolvendo, a criança vai conseguindo melhorar a sua percepção sobre a arte, e essa concepção não é somente no campo sensório-motor, mas também envolve sensações táteis, cinestésicas, visuais e motoras.

Em relação à criança autista, esta pode apresentar hiperfoco, hipo ou hiperreatividade aos sons e, muitas vezes, pode apresentar dificuldade na diferenciação e interpretação dos sons ouvidos. Além disso, segundo Castro (2020), muitas crianças autistas não se acostumam com o som, apresentando muitas vezes aversão a este, demonstrando medo e mesmo pavor por sons muito altos. Muitas vezes, sons inofensivos podem ser interpretados como perigosos, e gerar comportamentos de fuga.

Apesar dessas limitações, Castro (2020) atenta que as crianças autistas possuem maior sensibilidade para diferenciar notas musicais, timbres e identificar a voz. Crianças autistas se expressam na música de forma bem peculiar, cada um do seu jeito, porém, quando estimuladas a ouvir música desde muito cedo, esta criança se familiariza e passa a demonstrar um interesse maior por essa atividade, mostrando uma expressividade bem aflorada ao seu modo.

Estudos indicam que os estímulos musicais contribuem para realizar ativações cerebrais, o que contribui para o desenvolvimento global da criança. De acordo com Castanha (2013), existe, no cérebro, um sistema que recepta o incentivo e a recompensa, ou seja, quando uma pessoa é afetada de forma positiva - quando recebe um elogio ou quando faz algo que lhe dá prazer -, essa região do cérebro é responsável pela sensação de prazer. Essa parte do cérebro produz a dopamina, um neurotransmissor das sensações de prazer que, quando estimulada, reforma o comportamento em relação àquilo que faz a pessoa sentir-se bem. Assim, quando a criança se envolve com algum tipo de arte - como a música -, e sente prazer nela, deve ser elogiada e estimulada a participar cada vez mais desse tipo de arte.

A relação do autista com a música requer delicadeza e atenção, uma vez que os estímulos musicais são responsáveis por ativar regiões do cérebro associadas ao processamento de emoções e melhorias do processamento espaço-temporal relacionado à memória espacial, que estimulam a criatividade e o prazer (Wan & Schlaug, 2010; Heaton, 2009).

Quando a criança autista se envolve em atividades musicais, ela se interessa de verdade, e interage compartilhando essa experiência com os colegas e os professores. É comum ver a criança autista se desenvolver e melhorar habilidades, como: a imitação, a reciprocidade, desenvolver sua linguagem e competência social (Geretsegger et al., 2012). Ao ouvir música e acompanhar cantando, a criança se mostra com habilidade para fazer aquilo que lhe é proposto e, ao mesmo tempo, mostra se gosta ou não daquele ritmo ou música.

A relação da criança autista com a música é de brincadeira, e é no brincar que as crianças - atípicas ou não -, são incentivadas e estimuladas a aprender. Assim, de forma natural, as

crianças desenvolvem a comunicação enriquecendo o seu vocabulário e, muitas vezes, aflorando o seu talento (Wan & Schlaug, 2010).

Os benefícios da música, como recurso pedagógico junto a crianças autistas, são inúmeros, conforme a seguir.

4.2 Contribuições da música no desenvolvimento e aprendizagem da criança com TEA

De acordo com Vygotsky (1998), como citado em Laurindo e Tavares (2009), o processo de mediação, através de ações que valorizem o potencial da criança através de ferramentas pedagógicas verbais e não-verbais, acarretará o desenvolvimento das funções superiores: memória, linguagem, escrita, abstração, atenção, dentre outros aspectos. Embora esta criança seja autista, suas funções mentais não estão todas comprometidas. Uma metodologia adequada ao seu interesse e ao seu nível de desenvolvimento, trará evolução ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, metodologias utilizando a música vêm estimular a leitura de novas palavras.

Para a criança autista, o contato com a música auxilia na recuperação de diversas barreiras que o próprio transtorno traz à sua dificuldade de relacionamento, suas fixações e até mesmo o isolamento podem ser minimizados com o auxílio da música. Nas escolas, quando se trabalha com música o objetivo é colocá-la como um recurso de aprendizagem para as crianças autistas, pois através da música é possível que a criança possa interagir e se comunicar, contribuindo para o seu desenvolvimento escolar (Silva et al., 2017, p. 13).

Complementando essa questão, Brécia (2013) afirma que é através da reação à música que se observa como se dá a comunicação da criança autista com as emoções. Ao assistir um vídeo musical, por exemplo, a criança autista pode interagir com o instrumento tocado, com a letra da música e a associação entre as ações e as palavras. Ela consegue imitar o personagem, porém, quando apenas ouve a música sem a imagem, é possível que não haja essa mesma interação.

A utilização de estratégias com a música para crianças autistas pode contribuir com variados benefícios, permitindo-lhes manifestarem-se através de canções da atualidade, cantigas de roda, danças, teatro musical, dentre outros, sempre por meio da ludicidade. Segundo Araújo (2017), na escola as atividades musicais devem ter caráter preventivo, atuando nos seguintes aspectos:

- a) Aspecto físico: alívio de tensões, quebra da instabilidade emocional e a fadiga;

- b) Psíquico: promovendo processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro;
- c) Mental: proporcionando situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, da harmonia, da organização e da compreensão.

Por meio das atividades com a música na escola, a criança autista pode aprender a conhecer mais a si mesma e ao próximo, assim como também melhorar a sua expressão corporal.

As atividades que envolvem a musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma e ao próximo, desenvolvendo sua definição de esquema corporal, e também oportuniza a comunicação com o outro.

Figueiredo (2016) explica que essas atividades podem auxiliar de maneira durável, como reforço no desenvolvimento socioafetivo, cognitivo-linguístico e psicomotor da criança.

O desenvolvimento socioafetivo é melhorado na criança autista por meio da música, uma vez que, aos poucos, ela vai formando sua própria identidade, vai se percebendo diferente dos outros e, quando devidamente estimulada, passa a interagir e comunicar-se: dois grandes problemas do autista. As atividades musicais em grupo melhoram o desenvolvimento da socialização, da compreensão e da participação, estimulando a cooperação. Ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe geram prazer, ela libera os seus sentimentos, expressa as suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e realização pessoal.

No âmbito cognitivo-linguístico, a música contribui para facilitar a participação mais efetiva do aluno, melhorando o seu desempenho nas aulas e junto à família e aos amigos. Ao trabalhar com os sons, ela desenvolve a sua capacidade de ouvir melhor, e com detalhamento de ritmos e sentimentos musicais; ao acompanhar com gestos ou danças, ela está trabalhando a coordenação motora e a sua atenção e concentração; ao cantar ou imitar sons, ela está descobrindo as suas capacidades e se relacionando com o ambiente em que vive.

Em relação ao desenvolvimento psicomotor, a música fornece possibilidades da criança autista aperfeiçoar as suas habilidades motoras, controlar os músculos, movimentar todo

o seu corpo com desenvoltura. Atividades envolvendo ritmo contribuem para a formação do equilíbrio do sistema nervoso, promovendo também um impacto favorável no âmbito emocional e mental, aliviando estresse, tensões e agressividade. Ao cantar, bater palmas e pés, manipular um instrumento como chocalho e pandeiro, estimula o senso rítmico, a coordenação motora, e, conseqüentemente, essa criança irá melhorar a sua leitura e a escrita.

A música traz benefícios para o cérebro de pessoas autistas. Através da música é possível entender como parte do cérebro capta estímulos de emoções, sensações e sentimentos, não precisando passar por regiões cerebrais responsáveis pela razão e emoção. Sendo a música um incentivador do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, pois através da música a criança consegue se conhecer, conhecer o seu corpo, e realizar uma interação com os que fazem parte do seu convívio (Olivier, 2011, 8).

Nas crianças com TEA, Silva et al. (2017, p. 60) afirmam que “de uma forma geral, a música atinge primeiramente a emoção e mais tarde as reações físicas, como a marcação do ritmo. Deste modo, o portador de autismo poderá interagir com o mundo que o rodeia.”

Gattino (2012) refere que pessoas com autismo tendem a contar com uma alta capacidade para percepção de melodias, além de que, em função do contato com a música, conseguem relacionar emoções e sentimentos, assim, facilitando a comunicação, algo tão difícil de ser feito por pessoas com autismo.

Outros benefícios da música junto a crianças autistas são: “aumento adequado dos comportamentos sociais, diminuição das estereotípias, aumento de verbalizações, gestos e compreensão, aumento dos atos comunicativos e engajamento com os outros”. (Molnar-Szakacs et al., 2009, p. 32).

Pesquisas chegaram à conclusão de que a musicoterapia serve para importantes funções interpessoais, e prova ser eficaz na melhoria da iniciação da atenção conjunta e resposta a propostas de atenção. Assim, crianças que cantam ou tocam instrumentos musicais podem aumentar as suas oportunidades de interação social (Wan & Schlaug, 2010; Lai et al., 2012).

A maioria das crianças autistas mostra uma preferência espontânea por músicas cantadas, e conseguem expressar-se bem ao ouvi-la, podendo mesmo representar uma área intelectual a ser explorada, ou mesmo tratar-se de um talento para alguns (Molnar-Szakacs et al., 2009).

4.3 Papel do professor como facilitador da inclusão

A educação inclusiva é considerada uma conquista da sociedade, e tem como premissa o atendimento a todos que adentram a escola, seja com NEE ou não. Por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em Brasil (2017), um documento norteador que compõe a política curricular nacional, garante não apenas o acesso, mas a continuidade e as condições de aprendizagem a todos àqueles que a desejam. Entretanto, acolher e fazer inclusão de qualquer jeito na escola regular não garante a permanência do aluno, e nem significa que esse aluno esteja sendo assistido em sua integralidade.

No atual contexto escolar brasileiro, tem-se alunos heterogêneos que apresentam diversas capacidades, potencialidades, motivações, comprometimentos, ritmos, desenvolvimento e maneiras de aprender que se tornam um desafio diário para o professor. Faz-se necessário, então, ter um conhecimento profundo sobre o desenvolvimento humano, e como se dá o processo de ensino e aprendizagem dentro de um contexto tão heterogêneo (Mendes, 2013).

Sobre essa questão, Vigotski (2005, p. 38) atenta que:

Os processos psíquicos do indivíduo são constituídos a partir da internalização de relações entre os sujeitos sociais. A ação humana está baseada na cooperação entre os indivíduos e as formas como os homens participam e atuam na vida determina o que pensam. Os processos de produção do conhecimento permitem, ao aluno, sair do papel de passividade e fazer parte dessa relação, através do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, entre elas a linguagem.

Diante dessa realidade, cabe ao professor orientar e acompanhar o planejamento docente voltado para a escola inclusiva, colocando-o como item de grande importância, devendo o mesmo estar em coerência com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), a partir do conhecimento da realidade dos alunos que a escola irá abrigar (Carvalho et al., 2018).

O professor deve pensar a inclusão a partir da desconstrução de práticas excludentes, pois inclusão se faz com o atendimento incondicional à diversidade, com igualdade de direitos para todos, sem desconsiderar a heterogeneidade e percebendo as suas especificidades. O professor atua como mediador do processo de inclusão quando usa o diálogo para articular o planejamento escolar, buscando aprofundar os conteúdos e as formas de metodologias que serão adotadas de forma a contemplar a todos (Carvalho et al., 2018).

Cassoi e Bondezan (2016) explicam a inclusão escolar continua como sendo um grande desafio para todos da comunidade escolar, pois significa deixar velhas práticas diante de uma realidade que cada vez mais exige um compromisso da escola com a sua população escolar, tanto no âmbito social quanto educacional. Pensando neste aspecto, Werneck (1997), como citado em Cassoi e Bondezan (2016, p. 5), destaca que “Incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nesta troca somos todos nós em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não”.

Fazer inclusão requer, do professor, mudança de valores, e isso não se faz somente com técnicas educacionais, e sim com reflexões sobre como a comunidade poderá interagir e participar desse processo. Pensar a interação social dos sujeitos implica entender e reconhecer a importância de interagir uns com os outros, pois, como traz Vigotski (2005), o desenvolvimento humano se dá em relação às trocas entre parceiros sociais pelos processos de interação e mediação.

Assim sendo, entende-se que o processo de inclusão deve ser entendido a partir do pressuposto que o desenvolvimento da criança com deficiência - como a criança com TEA - deve ser igual ao das crianças típicas, interagindo com crianças iguais e diferentes, devendo o professor interferir junto aos gestores para que a escola tenha condições específicas para atender às particularidades dos alunos como os autistas.

Neste sentido, o papel do professor na escola inclusiva é ser facilitador desse processo, oferecendo condições concretas para que a deficiência seja significada através de experiências onde a criança possa construir a sua identidade e estruturas psicológicas, de forma a sentir-se valorizada nos processos de ação e interação com os demais.

Sobre a escola inclusiva, Cassoi e Bondezan (2016) reafirmam a necessidade de práticas educacionais mais concretas que viabilizem o processo de inclusão, voltadas para a emancipação e autonomia dos alunos com NEE, como os autistas. As mudanças tão necessárias, requerem professores com um novo olhar para acolher os alunos de forma ética e igualitária. Reforçando essa questão, Martins (2006, p. 44-45) afirma que: “O educador ético é reflexivo, analisa os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, para que faz, por que o faz, para o que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer.”

O professor, enquanto facilitador da inclusão na escola, deve disponibilizar os recursos necessários e apoio para a equipe pedagógica, de forma que haja suporte e infraestrutura adequados para assistir a heterogeneidade da sala de aula. Para Padilha (2004, p. 77), “à escola cabe, porém, dispor de recursos e procedimentos não uniformes para que os alunos tenham possibilidades de caminhar além de seus limites.”

A escola inclusiva deve deixar claro que tem de haver interação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, o professor é a figura principal que se destaca como aquele profissional que faz o elo entre o aluno e a aprendizagem. É nele que tanto o aluno quanto os pais depositam a confiança para que haja realmente um aprendizado, uma mudança principalmente na criança com NEE (Toledo & Martins, 2009).

Diante do contexto, percebe-se a importância de compreender que a escola inclusiva apresenta ao professor desafios que precisam ser enfrentados, sendo a principal a prática educativa que irá promover a aprendizagem, bem como desenvolver os diversos aspectos do desenvolvimento do aluno, percebendo esse aluno como ser humano que precisa integrar-se e conviver na sociedade.

Finaliza-se destacando que a inclusão, de todo e qualquer aluno, deve ser um compromisso de toda a comunidade escolar, e não somente do professor, de forma que haja um consenso entre todos, de que este é um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão. E nesse contexto a arte como a música tem uma importância fundamental enquanto fator de inclusão para alunos com NEE, incluindo-se nesse cenário os autistas.

CAPÍTULO 5 - MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo de campo, exploratório, descritivo, com abordagem quanti-qualitativa. Primeiramente, realizou-se um levantamento bibliográfico para embasar teoricamente o tema, contextualizado em capítulos.

Como objetivos específicos este estudo buscou:

- Entender a criança com TEA no contexto da escola inclusiva, destacando as possibilidades e desafios do autismo na inclusão;
- Relatar as contribuições da música no desenvolvimento e aprendizagem da criança com TEA;
- Descrever as possibilidades e desafios enfrentados pelo professor, e a metodologia da música junto à criança com TEA;
- Avaliar o contributo da música no desenvolvimento da capacidade de iniciativa, na socialização e no autoconceito dos alunos sinalizados com TEA no contexto escolar;
- Conhecer a visão dos professores da escola pesquisada sobre a inserção da música enquanto inclusão escolar;
- Elaborar um plano de ação voltado para o trabalho da música nas séries iniciais junto aos professores da escola municipal Raquima Martins no município de Pedro do Rosário
- MA visando a inclusão escola de crianças com TEA

A pesquisa de campo refere-se a uma fase realizada após o levantamento bibliográfico, em que o pesquisador vai responder aos objetivos da pesquisa e às hipóteses, demonstrar o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados foram tabulados e analisados (Marconi & Lakatos, 2010).

O estudo exploratório tem como finalidade aprofundar o conhecimento do pesquisador sobre o assunto estudado. No caso desta pesquisa, utilizou-se como método de coleta de dados o questionário na forma presencial.

O estudo é descritivo, porque se trata de uma investigação empírica, com o objetivo de conferir hipóteses, delineamento de um problema, análise de um fato; e quantitativa,

porque utilizou-se de técnicas de coleta de dados, por meio da aplicação de um questionário.

A população do estudo foi de docentes das séries iniciais do ensino fundamental, e a amostra foi constituída por 14 professores que aceitaram participar da pesquisa.

O período da pesquisa deu-se entre 03 de outubro a 03 de novembro de 2021, cuja coleta foi na forma presencial. A demora em aplicar o questionário deu-se pela dificuldade em reunir os docentes em um espaço que pudesse abrigar a todos, respeitando as normas sanitárias para a Covid-19, e também porque a maioria dos professores apresentou dificuldade em responder o questionário na forma virtual (por WhatsApp ou *e-mail*).

A abordagem aos professores foi feita, primeiramente, com a apresentação de todos, inclusive desta pesquisadora, e em seguida, explicou-se a finalidade da pesquisa. Estavam presentes 15 professores, porém, 01 (um) destes não aceitou participar do estudo por motivos pessoais, e os outros 14 se propuseram a responder ao questionário.

O questionário foi apresentado aos docentes na forma padronizada, isto é, com questões fechadas. Apenas 01 (uma) questão foi na forma subjetiva, sugerindo interpretação individualizada. Juntamente com o questionário, foi entregue aos docentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que sustenta a autorização por escrito dos participantes na pesquisa. Salientou-se aos entrevistados que estes não eram obrigados a responder ao questionário, e que a sua recusa não iria interferir em seu trabalho na escola.

Com a aceitação de todos, deu-se início à fase de resposta ao questionário. Alguns docentes fizeram indagações a esta pesquisadora, sobre dúvidas em relação a algumas questões, ao que se propôs esclarecer as dúvidas de forma ética, sem interferir nas respostas.

Após o retorno dos questionários, antes de sua análise, procedeu-se com a verificação dos dados e a tabulação.

Segundo Mattar (1996), como citado em Carnevalli & Miguel (2001, p. 30):

A verificação consiste em analisar se todas as questões foram respondidas, se as respostas abertas estão escritas legivelmente, se o texto é compreensível, e se o respondente seguiu corretamente as instruções de preenchimento, e se existe coerência nas respostas.

A tabulação consiste em organizar os dados em tabelas ou gráficos, para serem analisados por processo de técnica de análise estatística. Nesta pesquisa, utilizou-se o programa Excel da Microsoft Office 2019, para codificar e tabular os dados. Em seguida, esses dados foram transformados em tabelas, para serem melhor visualizados.

Após a disposição dos dados em tabelas, procedeu-se com a fundamentação dos resultados, respaldando-se em estudos já publicados sobre o tema, fazendo-se as comparações.

CAPÍTULO 6 - CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DO ESTUDO

6.1 O Município de Pedro do Rosário

O Município Pedro do Rosário é uma cidade pequena no estado do Maranhão, Brasil. Teve sua autonomia política em 10 de dezembro de 1994, e está inserido na Mesorregião Norte-Maranhense, dentro da Microrregião Baixada Maranhense, abrangendo uma área de 1.750 km², com uma população de aproximadamente 22.731 habitantes, e densidade demográfica de 12,99% hab./km² (IBGE, 2021).

O acesso a partir de São Luís, capital do estado, em um percurso total de 363 km, se faz da seguinte maneira: 137 km pela BR-135 até a cidade Miranda do Norte; 113 km pela BR-222 até a cidade de Santa Inês; 65 km pela BR-316 até a cidade de Zé Doca; e 48 km pela rodovia estadual MA-006 até a cidade de Pedro do Rosário (Google Maps, 2011).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), cerca de 25,92% da população reside na zona urbana, sendo que a incidência de pobreza no município é de 52,05%, e o percentual dos que estão abaixo do nível de pobreza é de 39,35%. Na educação, conforme dados do Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC, 2010), destacam-se os seguintes níveis escolares em Pedro do Rosário: educação infantil, creche e pré-escolar (23,21%); Educação de Jovens e Adultos (EJA) (7,16%); ensino fundamental, 1º ao 9º ano (61,33%); ensino médio, 1º ao 3º ano (8,29%). Já de acordo com o IBGE (2021), o analfabetismo atinge mais de 41% da população da faixa etária acima de 07 (sete) anos.

A pecuária, o extrativismo vegetal, a lavoura permanente e a lavoura temporária, as transferências governamentais, o setor empresarial com 70 unidades atuantes e o trabalho informal, são as principais fontes de recursos para o município.

O município é tipicamente uma região rural, sendo atualmente um dos lugares mais visitados por turistas, devido ao clima tropical, à presença de rios e igarapés, balneários e muitas fazendas (Maranhão, 2011).

A população de baixa renda é agraciada com os programas de governo, como Auxílio Brasil, Seguro Defeso, Benefício de Prestação Continuada (BPC) e outros.

6.2 A escola municipal Raquima Martins - município de Pedro do Rosário

O Centro Educacional Raquima Martins (Figura 1), foi fundado em 2008, e está localizado à Avenida Pedro Cunha Mendes. Ocupa uma área de 1.021,17 m² de área construída, e 1.306,83 m² de área livre, somando uma área total de 2.328 m².



Figura 1 - Fachada do Centro Educacional Raquima Martins

A referida escola conta com uma estrutura adequada para oferecer à sua clientela, sendo 11 salas de aula, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de professor, 03 (três) banheiros para alunos, 01 (um) banheiro para professor, 01 (uma) cozinha. Tem à frente de sua administração a diretora Administrativa Diana Lúcia Costa Saraiva e a diretora Pedagógica Elza de Fátima Pereira Moraes, tendo 37 professores para atender 663 alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

A origem do nome “Raquima Martins” se deu em homenagem a uma grande mulher que prestou seus serviços à educação do município quando não emancipado. A senhora Raquima Martins faleceu em 1980, e como forma de homenageá-la, a administração do município deu seu nome ao referido Centro Educacional.

A escola Centro Educacional Raquima Martins atende aos turnos matutino e vespertino, às séries iniciais do ensino fundamental. As crianças são oriundas dos bairros: Ponte,

Portela, Bela Vista, Tocos, Rocinha, Quineira, Bairro Novo e Centro. A religião praticada pela maioria é a católica, observando-se também grande número de evangélicos.

O tipo de gestão adotada é a gestão participativa democrática, porém, observa-se a falta de participação dos pais e/ou responsáveis na vida educacional dos seus filhos, uma vez que os mesmos, em sua maioria, são de famílias de baixa renda, como lavradores, pescadores, pedreiros e autônomos com baixo nível de escolaridade, que vivem basicamente dos programas sociais ou atividades informais, que não geram uma renda fixa ou a garantia dos direitos trabalhistas, como carteira de trabalho assinada, entre outros. São fatores que tornam difícil o acompanhamento das crianças à escola, como alegam os mesmos.

Nesse contexto, insere-se a presença de crianças com dificuldades de aprendizagem por diversos fatores, incluindo-se o TEA, em que fez-se necessário desenvolver um plano de ação, tendo a música como recurso metodológico nas aulas.

CAPÍTULO 7 - RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES DO CENTRO EDUCACIONAL RAQUIMA MARTINS

Nesta etapa, buscou-se conhecer a visão dos professores da escola pesquisada sobre a inserção da música como metodologia facilitadora da inclusão escolar, utilizando-se para isto a aplicação do questionário. As questões voltaram-se para: a) perfil do professor das séries iniciais da escola; b) conhecimento do docente sobre inclusão; e, c) conhecimento dos professores sobre música na escola.

a) Perfil dos professores das séries iniciais do Centro Educacional Raquima Martins

A faixa etária dos docentes variou entre 26 a mais de 40 anos, distribuídos da seguinte forma: 42% (06) tinham idade entre 30 e 40 anos; 50% (07) com mais de 40 anos; 8% (01) idade entre 26 e 30 anos. A formação acadêmica dos docentes entrevistados revelou: 28,5% (04) tinham magistério nível médio; 57% (08) graduação em pedagogia; e 14,5% (02) outra formação. Quanto ao tempo que trabalha na escola: 42,8% (06) têm de 01 (um) a 05 (cinco) anos de atuação na escola; 21,4% (03) de 06 (seis) a 10 anos; 35% (05) trabalham há mais de 10 anos na escola (Tabela 1).

Discriminação	%	Nº
Faixa etária		
20 a 25 anos	-	-
26 a 30 anos	8	1
30 a 40 anos	42	6
Mais de 40 anos	50	7
Total	100	14
Formação acadêmica		
Magistério Ensino Médio	28,5	4
Graduação em Pedagogia	57,0	8
Outra formação	14,5	2
Total	100	14
Tempo que trabalha na escola		
< de 01 ano	-	-
01 a 05 anos	42,8	6
06 a 10 anos	21,4	3
+ de 10 anos	35,0	5
Total	100	14

Tabela 1 - Perfil do professor das séries iniciais quanto à faixa etária, formação acadêmica, tempo que trabalha escola

Quando indagados se tiveram treinamento ou têm pós-graduação em educação especial ou inclusiva, 28,5% (4) disseram que sim, e 71,5% (10) disseram que não. Questionou-se

aos docentes se, caso tivessem essa formação, de que forma esta foi realizada, ao que 7% (01) disse ser por iniciativa própria, 21,5% (03) fizeram pelo município, e 71,5% (10) não responderam à questão. Quando indagados se a escola proporciona capacitação para os professores em inclusão escolar, 28,5% (04) disseram que sim, e 71,5% (10) que não (Tabela 2).

Discriminação	%	Nº
Formação/treinamento em educação especial		
Sim	28,5	4
Não	71,5	10
Total	100	14
Forma de realização da formação em educação especial		
Iniciativa própria	7	1
Pelo Município	21,5	3
Não respondeu à questão	71,5	10
Total	100	14
Escola proporciona capacitação/treinamento em inclusão escolar		
Sim	28,5	4
Não	71,5	10
Total	100	14

Tabela 2 - Perfil do professor das séries iniciais quanto à capacitação/treinamento em educação especial e inclusão escolar

Os resultados mostram que os docentes entrevistados apresentam-se com um perfil um tanto preocupante, principalmente quanto aos aspectos relativos à formação ou treinamento em educação especial ou inclusiva, onde percebeu-se que a maioria referiu não ter preparo suficiente para lidar com a inclusão escolar.

Sobre essa questão, Ferreira (2018) esclarece que, para que a educação inclusiva aconteça, é preciso existir redes de apoio e a formação ou habilitação do professor em educação especial, sendo parte essencial para que haja a inclusão. Ainda como assevera Ferreira (2018), um dos papéis da escola é fornecer aos professores capacitação e formação continuada, preparando-os para trabalhar com essas demandas, devendo também cuidar cautelosamente das adaptações e equipamentos que forem necessários para que o aprendizado de alunos com NEE aconteça.

Corroborando, Garofalo (2018) assegura que a inclusão deve ser um tema trabalhado dentro da escola, e que alguns dos caminhos para promover essa mudança é a formação docente, pois só assim se conseguirá transformar a educação em um processo também

de acolhimento, envolvendo a comunidade escolar e familiar, e, para isso, investir em formação docente é fundamental.

b) Conhecimento do professor sobre inclusão

Indagou-se aos docentes se a escola trabalha a inclusão, ao que 28,5% (04) responderam que sim, e 71,5% (10) que não. Quando indagados se têm ou tiveram alunos com NEE, 35,7% (05) disseram que sim, e 64,3% (09) que não. Quanto à aplicação de metodologia específica para alunos com NEE, 21,5% (03) responderam que sim, aplicam, 35,7% (05) não aplicam, e 42,8% (06) aplicam às vezes. Ao serem indagados se a escola oferece estrutura para trabalhar a inclusão, 71,5% (10) disseram que não, e 28,5% (04) que sim (Tabela 3).

Discriminação	%	Nº
A escola trabalha a inclusão		
Sim	28,5	4
Não	71,5	10
Total	100	14
Tem ou teve alunos com NEE		
Sim	35,7	5
Não	64,3	9
Total	100	14
Aplica metodologia específica para esses alunos		
Sim	35,7	5
Não	64,3	9
Total	100	14
A escola oferece estrutura para trabalhar a inclusão		
Sim	28,5	4
Não	71,5	10
Total	100	14

Tabela 3 - Conhecimento do professor sobre inclusão

Neste bloco de respostas, percebeu-se que os docentes tiveram poucas experiências com alunos atípicos ou com NEE, até porque a própria escola não trabalha como deve a educação inclusiva. Apesar de que, para se trabalhar a inclusão, é preciso que a escola esteja com uma equipe devidamente preparada para desenvolver um trabalho que contemple o que preconiza a legislação vigente sobre o tema.

A inclusão escolar requer, primeiramente, que a escola conheça as políticas públicas, sendo necessário que haja discussões e reflexões de todo o corpo docente sobre as diretrizes que embasam a educação inclusiva. Discussões e questionamentos que têm

sido feitos por educadores e profissionais de diversas áreas, que apontam à promoção de mudanças e transformações de posicionamentos, conceitos, políticas, identidade e práticas pedagógicas (Grassi, 2018).

c) Conhecimento dos professores sobre a música na escola

Neste bloco, as questões voltaram-se para o conhecimento dos docentes sobre o trabalho com música na escola. Quanto ao uso da música nas aulas, 28,5% (04) responderam que não usam, e 71,5% que usam às vezes. Sobre a participação dos docentes nas atividades musicais na escola, 35,7% (05) responderam que sim, 28,6% (04) não participam e 35,7% (05) às vezes. Em relação às atividades musicais serem obrigatórias ou optativas, 14,4% (02) disseram que são obrigatórias, e 85,6% (12) disseram ser optativas (Tabela 4).

Discriminação	%	Nº
Usa a música em sala de aula		
Sim	28,5	4
Não	71,5	10
Total	100	14
Participa das atividades musicais na escola		
Sim	35,7	5
Não	28,6	4
Às vezes	35,7	5
Total	100	14
As atividades são optativas ou obrigatórias		
Obrigatórias	14,4%	2
Optativas	85,6%	12
Total	100	14

Tabela 4 - Conhecimento dos professores sobre música na escola

Neste bloco de questões, as respostas revelaram que a maioria dos docentes não utiliza a música como recurso em suas aulas. E que a própria escola promove atividades musicais de forma optativa, o que leva a refletir sobre a necessidade de mudanças na forma de fazer educação no Centro Educacional Raquima Martins, haja vista que trata-se de um recurso fundamental para motivar a atenção do aluno, e também promover a inclusão e a interação do mesmo.

A vivência com a música na escola é vista por Louro (2012) como um recurso bem mais significativo do que o lápis, o papel, o quadro e o giz, principalmente quando o aluno apresenta limitações ou dificuldades no aprendizado, situações em que é possível observar a abstração do aluno no cotidiano escolar. Nesse sentido, o grande desafio é “o

de se ministrar uma aula de caráter coletivo, valendo-se da maleabilidade e de estratégias variadas para as diferentes dificuldades existentes entre os alunos”. (Louro, 2012, p. 69).

Indagou-se aos docentes sobre qual a importância para eles da música na escola. As respostas foram subjetivas, porém, todas tiveram um ponto em comum: facilita a aprendizagem e motiva mais o aluno a participar. Algumas falas, ilustradas a seguir, demonstram melhor essa percepção dos docentes. Aqui, para resguardar a identidade dos docentes, estes estão identificados por uma letra P (professor), seguido de um número. Exemplo: P1 (professor 1).

É importante porque facilita o aprendizado (P1)

É relevante e necessário para o crescimento físico e intelectual do aluno. Além do movimento cultura que é inserido na escola (P2)

Proporciona o desenvolvimento dos alunos de forma interativa e inclusiva (P4)

Importante, o aluno fica mais atento, mais motivado, participa mais da aula, facilita o processo de ensino-aprendizagem (P 12).

Conforme os depoimentos acima, observa-se que os docentes percebem a música como um recurso que facilita a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento e a inclusão.

Segundo Boy (2019), a educação inclusiva é pautada na acessibilidade, que diz respeito ao acesso à aprendizagem, e para isso são usados recursos como a música e a confecção de materiais diferenciados (como instrumentos a partir de reciclagem), que têm como objetivo facilitar a aprendizagem dos alunos e uma melhor interação.

Souza (2012) complementa que a prática docente é constituída por ações próprias do professor, com vistas a facilitar a aprendizagem e tornar as aulas mais dinâmicas e criativas. Através da música o professor consegue reunir uma turma heterogênea em um mesmo ambiente educacional, onde todos, de forma consciente e direcionada pedagogicamente, podem aprender mais interativamente.

Indagou-se aos docentes se sentem dificuldades para trabalhar a música em sala de aula, ao que 71,5% (10) disseram que sim, e 28,5% (04) que não. Quando indagados se acham importante que haja uma proposta de inserção da música como metodologia para facilitar a inclusão na escola, 93% (13) disseram que sim, e apenas 7% (01) respondeu que não. (Tabela 5).

Discriminação	%	Nº
Dificuldades para trabalhar a música em sala e aula		

Sim	71,5	10
Não	28,5	4
Total	100	14
Importância da música como metodologia facilitadora da inclusão		
Sim	93	13
Não	7	1
Total	100	14

Tabella 5 - Conhecimento do professor sobre música na escola – dificuldades enfrentadas e inserção da música como metodologia facilitadora da inclusão

Os resultados acima mostram que, a grande maioria dos docentes entrevistados, referiram ter dificuldades em trabalhar com a música, entretanto, ao mesmo tempo, reconhecem a música como importante metodologia que facilita a inclusão.

Em seu estudo, Silva (2017) revela que o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva requer preparo e habilitação, e que esta não é uma tarefa simples de ser executada. A inclusão, conforme Silva (2017), exige múltiplos saberes da prática do professor, uma mudança de atitudes, hábitos e valores, e um forte compromisso com todos os alunos.

O pedagogo e educador Snyders (1992), como citado em Melo (2009), cita o trabalho com a música em sala de aula como uma atividade criativa e integradora do currículo escolar, ou seja, a música pode revelar muitas perspectivas sob as quais um tema pode ser trabalhado na escola, favorecendo ao professor desenvolver uma ação interdisciplinar.

Discutir essa realidade, refletir sobre ela, propor e implementar mudanças, pode levar a uma ressignificação do papel da escola, afirma Carvalho (2007, p. 37), tornando-a inclusiva no sentido de oferecer educação de qualidade para todos, possibilitando a aprendizagem, a apropriação dos conhecimentos, a produção de conhecimentos novos, a participação social e a promoção de mudanças.

A análise desses resultados forneceu elementos importantes, que serviram de respaldo para a realização de um plano de ação com a finalidade de inserir a música como metodologia facilitadora da inclusão no Centro Educacional Raquima Martins, junto aos professores das séries iniciais. No capítulo a seguir, segue-se à demonstração do referido plano de ação e suas etapas.

CAPÍTULO 8 - PLANO DE AÇÃO PARA TRABALHO COM A MÚSICA

8.1 Apresentação do Plano de Ação

Nesta etapa apresenta-se a proposta de trabalho com a música, objeto central deste trabalho, onde buscou-se desenvolver nos professores a capacitação necessária para desenvolver esse trabalho, assim como desenvolver no aluno uma maior interação e socialização, além de melhorar o seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

Para tanto, foi necessário elaborar um plano de ação com utilização da música como recurso metodológico. As atividades do plano tiveram como objetivos: tirar a criança atípica (como autistas) ou crianças com NEE do isolacionismo, do anonimato, motivando-a a ser mais alegre e interativa, que se comunique com os demais colegas, com professores e a comunidade escolar, de forma espontânea e, principalmente, que assimile melhor os conteúdos.

Através da música, buscou-se fazer com que as crianças com NEE, e também crianças normais, possam se comunicar através de canções tradicionais da cultura infantil, ouvidas e/ou criadas espontaneamente, de acordo com as diferentes situações desenvolvidas durante a implementação do Projeto.

As etapas de realização do trabalho deram-se de forma organizada, perpassando-se, primeiramente, por uma investigação dos docentes sobre a sua percepção acerca da educação inclusiva e a inclusão da música em sala de aula (questionário investigativo), capacitação dos docentes através de oficinas, palestras sobre o projeto, aquisição/criação de instrumentos, seleção de músicas e jogos musicais, aplicação da metodologia com música em sala de aula e avaliação do projeto.

O projeto foi intitulado “Tocando e cantando a inclusão”, cujo título foi aceito por todos por unanimidade. O período de duração do projeto foi de 08 (oito) meses, durante o ano letivo, iniciando-se em 2022. As etapas de execução do projeto encontram-se discriminadas a seguir, no Quadro 1.

Nó Crítico	Estratégias adotadas	Período de execução	Recursos e órgãos envolvidos	Resultados esperados
A escola tem dificuldades de reconhecer o aluno atípico ou com NEE.	Fazer um diagnóstico sobre a sua percepção em relação à inclusão e ao uso de metodologia com música; Aplicação de questionários aos docentes.	Primeiro mês antes da execução das oficinas	Diretor escolar; Docentes; Recursos próprios da escola.	Perceber o conhecimento dos docentes sobre a inclusão escolar; Docentes capazes de reconhecer as suas dificuldades com a inclusão e com o uso da música como metodologia; Inserir a música no cotidiano das aulas.
Falta de capacitação dos docentes para trabalhar a inclusão na escola.	Treinamento/capacitação.	Segundo mês do início da execução do projeto.	Gestor público da educação municipal; Especialista em inclusão escolar; Docentes; Slides; Som; Vídeos; Papel; Canetas.	Docentes capacitados para atender alunos com NEE; Promover a inclusão com qualidade.
Pouca interatividade e experiência com o uso da música em sala de aula.	Roda de conversa; Palestras; Oficinas; Criação de instrumentos; Aprendizagem com jogos musicais.	Terceiro mês de execução do projeto.	Técnico ou professor de música; Secretaria Municipal de Educação; Docentes; Alunos.	Aprimorar a discussão sobre o tema; Aquisição de materiais e equipamentos musicais pedagógicos.
Aplicabilidade da metodologia com os alunos.	Jogos musicais; Atividades lúdicas.	A partir do terceiro mês de execução do projeto.	Docentes; Alunos; Diretor; Pais.	Aulas mais interativas e dinâmicas; Maior interação e socialização dos alunos;

				Melhora da aprendizagem.
Avaliação do projeto.	Roda de conversa.	Ao final do projeto.	Equipe Docente; Pais.	Apontar os pontos fortes e fracos do projeto.

Quadro 1 - Plano de Ação do Projeto "Tocando e cantando a inclusão"

8.2 Descrição das atividades

A primeira atividade do plano de ação constou de um diagnóstico sobre a inclusão na escola, e como a música era trabalhada pelos professores. Para tanto, a estratégia adotada foi a elaboração e aplicação de um questionário aos docentes, o que foi feito na forma presencial, na sala de professores da escola em estudo, no horário vespertino previamente acordado com a equipe docente. Estes assentaram-se nas carteiras em círculo, onde esta pesquisadora repassou informações sobre a aplicabilidade do questionário, e também falou sobre a desobrigatoriedade da participação, que esta devia se de forma espontânea (Figura 2).



Figura 2 - Aplicação de questionário aos professores do Centro Educacional Raquima Martins

Após a aplicação dos questionários aos docentes, as atividades do plano foram sugeridas na forma de um pré-projeto, para ser posteriormente discutida, analisada e aprovada pela equipe docente. Alguns fatores impossibilitaram a aplicação do plano e a execução da metodologia: a pandemia da Covid-19 e o recesso de final de ano da escola.

A segunda atividade constou da elaboração de itens da proposta para serem, posteriormente, discutidas e analisadas com os docentes, no início de 2022. Primeiramente, sugeriu-se um treinamento/capacitação dos docentes sobre a inclusão escolar, e também sobre o uso da música enquanto recurso metodológico nas aulas. Para essa atividade, serão feitas leituras em textos dispostos em revistas de educação na internet, assim como leituras em textos de teóricos como Vigostki e Piaget, sobre jogos e ludicidade.

A terceira atividade proposta no plano é uma roda de conversa com os docentes sobre o tema, ou palestras e oficinas. Concomitantemente, nessa etapa também sugeriu-se a aquisição de instrumentos musicais e a criação destes, utilizando a reciclagem. Nesta atividade os professores aprenderão a confeccionar os instrumentos para depois repassar esse conhecimento aos alunos, os quais irão fazê-los durante as aulas. Como exemplo de instrumentos musicais feitos com reciclagem sugere-se: o tambor feito com latas de leite e balão, o chocalho feito com aro de saco de café e tampinhas de garrafa pet, e chocalho feito com mini garrafas pet e tampinhas, pandeiro feito com tampinhas de refrigerante, dentre outros (Figuras 3 a 6). O modelo desses instrumentos e a sua confecção foram extraídos da internet.



Figura 3 - Chocalho feito com aro de saco de café e tampinhas de garrafas pet, de Ferreira (2020)



Figura 4 - Tambor feito com latas de leite e balão, Atelier-Cherry (2021)



Figura 5 - Chocalho feito com mini garrafas pet e tampinhas coloridas, O Artesão, 2021



Figura 6 - Conguê feito com casca de côco, Elo (2021)

As oficinas constarão de atividades como jogos musicais, atividades cantadas, com instrumentos e atividades intercalando música e dança, além de técnicas de relaxamento com música.

A quarta atividade sugerida foi a aplicabilidade da metodologia com os alunos. Para tanto, a atividade constará de atividades com música e criação dos instrumentos musicais. Os materiais para essa atividade serão solicitados aos alunos para trazerem de casa objetos como latas de leite, garrafas pet, tampinhas, e outros necessários à construção dos instrumentos.

As oficinas dos docentes e alunos se enquadrarão nas seguintes etapas e atividades, com seus respectivos objetivos, conforme o Quadro 2, a seguir.

Atividade	Objetivos
Acolhimento aos alunos com música	Preparar o aluno e o ambiente para o início do trabalho com a música.
Atividades cantadas	Incluir músicas do repertório infantil como ciranda, brincadeiras de roda, músicas de filmes e personagens infantis; Desenvolver a linguagem; Desenvolver a capacidade auditiva e cognitiva.
Atividades com locomoção	Incluir música e dança com coreografia ou movimentos; Incluir repertório cultural regional e local; Reforçar a autoestima; Melhorar a interação social.
Jogos musicais	Trabalhar a percepção, reproduzir e executar diferentes sons, utilizando-se de diversos instrumentos; Desenvolver o tônus muscular; Desenvolver a coordenação psicomotora.
Técnicas de relaxamento com música	Promover o relaxamento do aluno; Acalmar a criança e prepará-la para o retorno à sala de aula ou à sua residência.

Quadro 2 - Cronograma de atividades

As atividades com música foram embasadas em Araújo (2017), propondo-se aos docentes conteúdos para serem trabalhados, como: rimas, palavras que iniciam ou terminam com o mesmo som, imitação de animais, reconhecer o som de um instrumento, dentre outros. Ao tocar instrumentos musicais, o professor poderá utilizar-se de diversos recursos, como: confeccionar uma banda com materiais recicláveis, como tampinhas e garrafas pet;

cascas de côco; cabos de vassoura; copinhos plásticos; tampas de garrafa de refrigerante, dentre outros. O professor poderá também fazer uso de equipamentos, como aparelho de som e CDs, utilizando-se músicas conhecidas pelas crianças, levando-as a reconhecerem os sons e interpretar várias canções.

9 CONCLUSÃO

Com o presente estudo, ficou evidenciado que a música é uma ferramenta metodológica que deve fazer parte dos recursos pedagógicos em sala de aula; uma ferramenta que tem grande potencial para explorar bem o aluno, colocando-o em contato direto com o seu aprendizado. Muitos estudos evidenciam que utilizar a música como metodologia ajuda na disciplina, na interação, na motivação e na criatividade, além de proporcionar alegria e bem-estar, sendo a música um dos estímulos mais potentes para ativar os circuitos cerebrais.

Os textos sobre crianças com o TEA mostraram que o contato com a música na escola facilita a aprendizagem, assim como aprimoram a percepção dos sons e outras habilidades. A criança consegue explorar o seu corpo (expressão corporal), melhorar a audição e a percepção musical (descoberta de ritmos), além de familiarizar-se com sons do seu dia a dia, ou mesmo, aprender a tocar um instrumento, mesmo que este seja improvisado ou criado pelo próprio aluno.

Ensinar através da música não requer custos muito altos, havendo diversas formas de se trabalhar a música na escola. No entanto, faz-se necessário ter recursos e equipamentos que disponibilizem um trabalho mais eficaz com essa metodologia.

O estudo realizado com os professores no Centro Educacional Raquima Martins, revelou pontos importantes no que diz respeito ao conhecimento sobre educação especial e trabalho com música. Mesmo com poucos conhecimentos sobre esses temas, a maioria dos docentes pesquisados revelou já ter tido a experiência com alunos com algum tipo de deficiência, distúrbio de comportamento ou NEE.

Em relação às questões do questionário, mostraram-se fiéis em suas respostas, e adotaram uma postura madura em relação à sua falta de conhecimento, demonstrando a necessidade da mudança em sua prática docente, e que estão dispostos a contribuir para que se faça uma educação melhor em Pedro do Rosário.

As atividades propostas no plano de ação foram cuidadosamente planejadas, para capacitar os professores para a adoção da música enquanto recurso metodológico, cujo foco foi e sempre será: a inclusão. Espera-se que o conjunto de atividades propostas

venha realmente despertar o interesse dos docentes em inserir a música em seu planejamento escolar, de forma articulada com outras disciplinas e como recreação.

Na pesquisa encontraram-se algumas limitações, como a falta de tempo para realização e execução da proposta metodológica com música no Centro Educacional Raquima, haja vista se estar vivendo um período de atribuições e limitações de atividades, o que traz dificuldades em reunir os docentes, alunos e pais, de forma que se possa fazer algo mais concreto. Espera-se que logo seja possível realizar a proposta e, assim, conseguir diminuir as diferenças e os problemas enfrentados pela escola estudada em relação à inclusão, proporcionando ao corpo docente capacitação específica para fazer uma escola inclusiva de referência na região, e também proporcionando aos alunos - atípicos ou não - uma educação que contemple as suas reais necessidades.

Finaliza-se com uma frase de Silva (2012, p. 47), que diz:

O professor também é um ser que aprende a todo momento; ao se mostrar disponível para a aquisição do conhecimento, seja ele qual for, que contribua para a sua prática profissional, ele se abre para novas perspectivas e adquire um olhar diferenciado sobre as formas de ensino (Silva, 2012, p. 47).

REFERÊNCIAS

- ABA. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO. Manual de treinamento ABA para autistas (TEA). 2018. Instituto Inclusão Brasil. Edição 9 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wLZ62j1i5scJ:https://institutoinclusaobrasil.com.br/manual-de-treinamento-aba-para-autistas-tea-download/+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>
- Allen, R., Davis, R., & Hill, E. (2013). Os efeitos do autismo e da alexitimia na resposta fisiológica e verbal à música. *Journal of autism and developmental disorder*, 43(2), 432-444.
- American Psychiatric Association. (1998). DSM IV: diagnóstico manual e estadístico de los trastornos mentais. In *DSM IV: manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (pp. 907-p).
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Diagnóstico manual e estatístico de transtornos mentais*. Artmed Editora.
- Araújo, K. K S. (2017). A contribuição da música para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. *Monografias Brasil Escola*.
<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-contribuicao-da-musica-para-desenvolvimento-e-aprendizagem-da-crianca.htm/2017>
- Atelier-Cherry. (2021). *Tambor reciclado*. <https://karolyneferreira.com/diy/como-construir-instrumentos-musicais-com-material-reciclavel/>
- Belisário Filho, J. F., & Cunha, P. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Transtornos globais do desenvolvimento*.
- Bencke, A. (2018). O papel da música no contexto escolar. *XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul*.
- Bosa, C.A. Autismo: Breve Revisão De Diferentes Abordagens. *Psicologia Reflexão E Crítica*, Vol. 13, N.1: Porto Alegre, 2000
- Bosa, C.A. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicol. Reflex. Crit.*, vol.15, no.1, 2006, p.77.
- Boy, P. P. (2019). *Educação Inclusiva: desafios e possibilidades*.
<https://www.construirnoticias.com.br/educacao-inclusiva-desafios-e-possibilidades>
- Bragamonte, H. S., & Bragamonte, P. L. A. (2019). Ensino Coletivo de Violão: um relato de experiência sobre o ensino da música no currículo das turmas de Anos Iniciais. *PluPais*, Salvador, 4(2), 169-179.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

- Brasil. (2008). *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME.
- Bréscia, V. L. P. (2013). *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo.
- Carnevali, J.A., & Miguel, P. A. C. desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para realização de um estudo tipo survey sobre a aplicação do QFD no Brasil. Disponível em: <
http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2001_tr21_0672.pdf>
- Carvalho, P. H. S., Duarte, A. C. S. B., Fank, E., Leutz, M. A., & Taques, M. F. (2008). O Papel do Pedagogo na Gestão: Possibilidades de Mediação do Currículo. *Material apresentado no EDUCERE*. Curitiba.
- Carvalho, R. E. (2007). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação.
- Carvalho, J. A. , Santos, C. S. S., Carvalho, M. P., Souza, L. S. (2012). Nutrição e autismo: considerações sobre a alimentação do autista. *Revista Científica do ITPAC*. Araguaína, v.5, n.1, Pub.1, Janeiro.
- Cassoi, S. F. C., & Bondezan, A. N. (2016). O papel do pedagogo como mediador do processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola: Respeitando as diferenças. *Cadernos PDE*.
- Castanha, L. A. (2013). Como a Neurociência explica o processo de aprendizagem? *Administradores.com*.
<http://www.administradores.com.br/noticias/academico/como-a-neurociencia-explicaprocessodeaprendizagem/80257/2013>
- Castro, M. (2020). Músicas estimulam crianças com autismo, garantem terapeutas. *Jornal de Brasília*. Edição 15.10. <https://jornaldebrasil.com.br/brasil/musicas-estimulam-criancas-com-autismo-garantem-terapeutas/>
- Coutinho, T. C. L. (2015). Educação Musical: a música como instrumento de inclusão social. *Textos para Discussão, 16*, Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas.

- Cury, V. C. S. (2007). *Relações entre a neurociência e o ensino e aprendizagem das artes plásticas*. Dissertação de mestrado em Artes, Universidade de São Paulo, Escola de comunicações e artes, São Paulo.
- Dutra, C. P. (2008) Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília,.
- Elo. (2021). *Kit de Instrumentos: História de Seu Zé*. <https://www.elo7.com.br/kit-de-instrumentos-historia-de-seu-ze/dp/7DE59F>
- Ferrari, T. B. (2011) Autismo e integração sensorial. Disponível em: <<http://proautinclusao.blogspot.com.br/2011/04/autismo-e-integracao-sensorial.html>>
- Ferreira, E. (2008). Prevalência de autismo em Santa Catarina: uma visão epidemiológica contribuindo para a inclusão social. (Unpublished master's thesis). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil
- Ferreira, F. (2018). Educação Inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer. *PROESC*. <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer>
- Ferreira, K. (2020). Construir instrumento musical com material reciclável. *Educadora musical Karolyni Ferreira*. <https://karolyneferreira.com/diy/como-construir-instrumentos-musicais-com-material-reciclavel/>
- Figueiredo, C. F., (2016). A aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR).
- Gadia, C. A., Tuchman, R., & Rotta, N. T. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de pediatria*, 80, 83-94.
- Gaio, R., & Meneghetti, R. G. (2004). *Krob. Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Galand, B.; Bourgeois, E. (2011). *Motivar-se para aprender*. Campinas: Autores Associados.
- Garofalo, D. (2018). *Os desafios da educação inclusiva*. 2018. <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/colunas/os-desafios-da-educacao-inclusiva/>
- Gattino, G. S. (2012). *Musicoterapia aplicada à avaliação da comunicação não verbal de crianças com transtorno do espectro autista: revisão sistemática e estudo de validação*. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Geretsegger, M., Holck, U., & Gold, C. (2012). Ensaio controlado randomizado de eficácia da terapia musical improvisada para crianças com transtornos do espectro do autismo (TIME-A): Protocolo de estudo. *BMC pediatrics*, 12(1), 1-9.
- Gomes, P. T.M., Lima, L.H.L., Bueno, M. K.G., Araújo, L. A. (2015). Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática. *J. Pediatr. (Rio J.)* 91 (2) • Mar-Apr.
- Gonçalves, L. P., Abrão, J. L. F., & Manzato, A. C. (2014). Contribuições da psicologia para inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista no município de Assis. In *Colloquium Humanarum* (Vol. 11, pp. 1189-1197).
- Grassi, T. M. (2018). A inclusão e os desafios para a formação de docentes: uma reflexão necessária. *Acesso*, 20(12).
- Heaton P. (2009). Assessing musical skills in autistic children who are not savants. *Phil. Trans. R. Soc. B.* 364(29).
- Herculano, S. H. (2009). A importância da música no contexto escolar. Trabalho de conclusão de curso. Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, (SP).
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021) Caderno Cidades e estados. Município de Pedro do Rosário – Maranhão. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/pedro-do-rosario.html>>;
- IMESC. (2010). Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. *Anuário Estatístico do Maranhão*, 4. São Luís: IMESC, 2010. 791.
- Kaplan, Harold(1997). I compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clinica. 7ª. Ed. Porto alegre: Artes Medicas.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28, s3-s11.
- Lai, G., Pantazatos, S. P., Schneider, H., & Hirsch, J. (2012). Neural systems for speech and song in autism. *Brain*, 135, 961-975.
- Laurindo, A. P. B., & Tavares, L. B. (2009). A música como recurso pedagógico na aquisição da leitura da criança com autismo no atendimento educacional especializado. II SINTED. II Congresso Internacional de educação inclusiva.
- Loureiro, A. M. A. (2010). *O ensino de música na escola fundamental*. 7ª Ed. Campinas/SP: Papyrus.
- Louro, V. S. (2012). *Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: Editora Som.

- Louro, V. S. (2015). Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões. In H. L., Silva, & J. A. B., Zille (Orgs.). *Música e Educação*. (pp. 33-49). 2. Barbacena: UdUEMG.
- Louro, V. S. (2015). Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões. In H. L., Silva, & J. A. B., Zille (Orgs.). *Música e Educação*. (pp. 33-49). 2. Barbacena: UdUEMG.
- MANTOAN, M. T. E.(2006). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna.
- Maranhão. (2011). Secretaria de Geologia, Mineração e transformação mineral. *Relatório diagnóstico do município de Pedro do Rosário*. Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea. Teresina/Piauí Dezembro/.
- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2010). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- Martins, L. A. R. (2006). *Inclusão. Compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ : Vozes.
- MELLO, A. M. S. Rosde0 (2004). *Autismo: Guia Prático*. Ed. 3ª. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE; 2004.
- Melo, L. R. C. (2019). *A Música: Um caminho para o desenvolvimento do deficiente intelectual*.
- Mendes, L. O. (2013). O pedagogo como articulador entre as práticas docentes da sala de recursos multifuncional e das classes comuns. *Cadernos PDE*.
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_ped_artigo_leocadia_de_oliveira_mendes.pdf
- Molnar-Szakacs, I., Wang, M. J., Laugeson, E. A., Over, K., Wu, W. L., & Piggot, J. (2009). Autism, Emotion Recognition and the Mirror Neuron System: The Case of Music. *MJM*, 12(2), 87-98.
- O Artesão. (2021). Chocalho feito com mini garrafas pet e tampinhas coloridas. *Artesanato e Reciclagem*. <https://www.artesanatoereciclagem.com.br/547-instrumentos-musicais-de-material-reciclado.html>
- Oliveira Junior, A. P. A., & Cipola, E. (2017). Musicalização no processo de aprendizagem infantil. UNAR. *Revista Científica do Centro Universitário de Araras" Dr. Edmundo Ulson*, 15, 126-141.
- Olivier, L. (2011). *Distúrbios de aprendizagem e de comportamento*. Rio de Janeiro: Wak Ed.
- Organização Mundial da Saúde. (1994). *CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças com disquete Vol. 1*. Edusp.

- Orrú, E. S. (2012). *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak.
- Padilha, A. M. L. (2004). *Possibilidades de história ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial*. 3 ed. São Paulo: Plexus Editora.
- Papim, A. A. P., & Sanches, K. G. (2013). Autismo e inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo. *Angelo Antonio Puzipe Papim*.
- Pellisson, M. C. R. M. (2006). Análise de um memorial de formação: a afetividade no processo de constituição de uma professora. *Afetividade e práticas pedagógicas. parte III: afetividade e constituição do professor*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, L. M. (2011). *Educação musical na escola pública: um olhar sobre o projeto "Música para todos"*. Dissertação de Mestrado - Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.
- RIVIÈRE, Á.(2004). O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, v. 3.
- SANTOS, E. C. (2012). *Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum*. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- SANTOS, A. M. T. (2008). *Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar*. São Paulo: CRDA, 2008.
- Serra, D. (2010). Autismo, família e inclusão. *Polêm! ca*, 9(1), 40-56.
- Silva A. C. S, Andrade, J. S, Sckricoski, L. S. A, Barbosa, S. K. M. R, David, M, C.(2017). A música como recurso no desenvolvimento biopsicossocial da criança com transtornos do espectro autista (TEAs). *Ensaio Pedagógicos*, v.7, n.1.
- Silva, C.C.R., (2012). *Música: um auxílio no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com a perturbação do espectro do autismo*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.
- Souza, N. R., Silva, R. V., Freitas, R. C. S., Henicka, O. T. S. (2012). Diagnóstico do uso da música como recurso pedagógico na educação infantil. *Revista Refaf*. 1(2).
- Toledo, E. H., & Martins, J. B. (2009). A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de vygotsky. *IX Congresso Nacional de Educação _EDUCERE. II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3298_1675.pdf

Vasconcelos, A. Â. (2007). A Música no 1º ciclo do Ensino Básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista de Educação Musical*, 128-129, 5; 10; 12; 13.

Vigotski, L. S. (2009). Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática.

Vigotski, L. S. (2005). *Pensamento e Linguagem*. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes.

Wan, C. Y., & Schlaug, G. (2010). Neural pathways for language in autism: the potential for music based treatments. *Future Neurol*, 5(6), 797-805.

