

ÁLVARO NERY FERRI

Educação Musical e Autismo: A contribuição da Música no
desenvolvimento da interação social de crianças com
Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Passo Fundo

2023

Álvaro Nery Ferri

Educação Musical e Autismo: A contribuição da Música no desenvolvimento da interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Luiz Marcelo Darroz.

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

F388e Ferri, Álvaro Nery
Educação musical e autismo [recurso eletrônico] : a
contribuição da música no desenvolvimento da interação
social de crianças com Transtorno do Espectro Autista
(TEA) / Álvaro Nery Ferri. – 2023.
4 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Marcelo Darroz.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2023.

1. Música na educação. 2. Interação social em crianças.
3. Autismo em crianças. 4. Transtorno do Espectro Autista
(TEA). 5. Desenvolvimento social. I. Darroz, Luiz Marcelo,
orientador. II. Título.

CDU: 372.878

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Álvaro Nery Ferri

Educação Musical e Autismo: A contribuição da Música no desenvolvimento da interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A banca examinadora abaixo, APROVA em 05 de setembro de 2023, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem.

Prof. Dr. Luiz Marcelo Darroz - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Profa. Dra. Juliane Marshall Morgenstern
Universidade Franciscana - UFN

Profa. Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa
Universidade de Passo Fundo - UPF

Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me deu energia e perseverança para que este trabalho fosse concluído.

Aos familiares queridos, meus pais, à minha irmã e avó, pelo suporte material e afetivo e pelo apoio durante minha trajetória.

Um agradecimento especial a minha esposa, pela paciência, pelo companheirismo, pela compreensão e pelo incentivo nas horas difíceis de desânimo e cansaço durante o percurso do mestrado e, especialmente, por acreditar em mim.

À Universidade de Passo Fundo, sobretudo ao Programa de Pós-Graduação em Educação do (PPGEdu), por me possibilitar experiências e oportunidades que fortaleceram ainda mais meu amor pela Música e, conseqüentemente, pela arte da docência.

Às professoras Cleci Teresinha Werner da Rosa, Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Juliane Marshall Morgenstern, que, durante a qualificação, trouxeram contribuições que engrandeceram ainda mais os resultados alcançados.

Por fim, ao meu exemplar orientador, Prof. Dr. Luiz Marcelo Darroz, por toda a dedicação e pelo apoio técnico e emocional. Com certeza, você foi essencial ao longo desse processo.

Enfim, minha admiração por todos que tornaram esse sonho possível.

Dedico esta dissertação às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como todas as famílias envolvidas, que aceitaram participar deste projeto e compartilhar suas experiências. Gratidão por todo empenho e afeto

RESUMO

A presente dissertação, vinculada à linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS, buscou responder à seguinte questão: Quais as possibilidades que metodologia musical de Carl Orff pode proporcionar para o desenvolvimento da interação social, conforme preconizado por Vygotsky, em sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Para tal propósito, a pesquisa fundamentou-se sobretudo nas concepções de dois autores. Trata-se do psicólogo bielorusso Lev Vygotsky, conhecido por instituir a psicologia histórico cultural, e do alemão Carl Orff, educador musical que trouxe grande contribuição para área da pedagogia musical por meio de seu método Orff, dando ênfase à importância do fazer musical coletivo. Nesse âmbito, buscou-se compreender como a Educação Musical pode contribuir para a interação social de sujeitos visto que, dentre as principais características presentes neste espectro, está a dificuldade no que concerne a esse aspecto. Em termos de objetivos específicos, visou-se: a) desenvolver uma síntese histórica acerca das origens e conceitos com relação à área da Educação Musical; b) recorrer ao respaldo teórico sob os olhares de Lev Vygotsky e Carl Orff; c) proceder a um resgate detalhado acerca do autismo, assim como de estudos relacionados a esse espectro; d) organizar e implementar uma sequência didática com base nos autores norteadores da pesquisa; e) analisar em que medida a metodologia musical de Carl Orff corrobora o desenvolvimento da interação social dos sujeitos do espectro autista. Com base em tais objetivos, realizou-se uma pesquisa-intervenção, de cunho qualitativo, baseada em Trivinões (1987) e atrelada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). A coleta de dados foi obtida com base nos registros realizados pelo pesquisador no diário de bordo, fotos e vídeo-gravações dos encontros. Na sequência, os dados foram examinados a partir da Análise de Conteúdo, mediante as seguintes categorias, definidas *a posteriori*: análise de interação em grupo, análise da compreensão das atividades e análise da estrutura da sequência didática. Os resultados indicaram que a metodologia musical desenvolvida por Carl Orff proporciona o desenvolvimento da interação social de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa conclusão resultou da constatação de que o conceito de Música elementar elaborado pelo autor, considerando a observação, a imitação e a apropriação, possibilita distintas experiências e formas de aprendizagem aos sujeitos com esse espectro e, conseqüentemente, favorece a interação social em grupo.

Palavras-chave: Educação Musical. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Interação Social. Metodologia Musical Orff. Inclusão.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the research line Educational Processes and Language, of the Postgraduate Program in Education at the University of Passo Fundo/RS, sought to answer the following question: What possibilities can Carl Orff's musical methodology provide for the development of social interaction, as advocated by Vygotsky, in subjects with Autism Spectrum Disorder (ASD)? To this end, the research was based mainly on the conceptions of two authors. These are the Belarusian psychologist Lev Vygotsky, known for establishing cultural-historical psychology, and the German Carl Orff, a music educator who made a major contribution to the field of music pedagogy through his Orff method, emphasizing the importance of collective music-making. In this context, we sought to understand how Music Education can contribute to the social interaction of individuals, given that one of the main characteristics present in this spectrum is the difficulty in this regard. In terms of specific objectives, the aim was to: a) develop a historical overview of the origins and concepts of Music Education; b) draw on the theoretical backing of Lev Vygotsky and Carl Orff; c) carry out a detailed review of autism, as well as studies related to this spectrum; d) organize and implement a didactic sequence based on the authors guiding the research; e) analyze the extent to which Carl Orff's musical methodology supports the development of social interaction in individuals on the autistic spectrum. Based on these objectives, a qualitative research-intervention was carried out, based on Trivinos (1987) and linked to Autism Spectrum Disorder (ASD). Data collection was based on the researcher's logbook entries, photos and video recordings of the meetings. The data was then examined using Content Analysis, using the following categories, defined a posteriori: analysis of group interaction, analysis of understanding of the activities and analysis of the structure of the didactic sequence. The results showed that the musical methodology developed by Carl Orff helps develop social interaction in people with Autism Spectrum Disorder (ASD). This conclusion resulted from the fact that the concept of elementary music developed by the author, taking into account observation, imitation and appropriation, enables different experiences and forms of learning for people with ASD and, consequently, favors social interaction in groups.

Keywords: Music education. Autism Spectrum Disorder (ASD). Social Interaction. Orff Musical Methodology. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Flauta Dvje Babe.....	20
Figura 2 – Gravura do século XVI mostrando a identificação de intervalos musicais entre os comprimentos dos segmentos vibrantes de uma corda.....	22
Figura 3 – Relógio da rotina.....	78
Figura 4 – Tapete musical	79
Figura 5 – Instrumento Mirabolante.....	80
Figura 6 – Brincadeiras musicais (bambolês).....	82
Figura 7 – Prática em conjunto (destaque à direita, para A4 com seu xilofone).....	83
Figura 8 – Brincadeira Pula Pipoca	85
Figura 9 – Brincadeiras com carretéis de linha	86
Figura 10 – Brincadeira com a figura do maestro	87
Figura 11 – Brincadeira Vira virou.....	88
Figura 12 – Atividade com maracas	89
Figura 13 – Brincadeiras musicais.....	90
Figura 14 – Atividades com bambolês	91
Figura 15 – Organização da Análise.....	94
Figura 16 – Instrumentos musicais utilizados nas atividades.....	97
Figura 17 – Registros da interação social sujeito/objeto	99
Figura 18 – Músicas utilizadas nas atividades.....	100
Figura 19 – Registros da interação social dos sujeitos com as músicas	103
Figura 20 – Registros da interação social entre os sujeitos em grupo.....	105
Figura 21 – Registros da interação social entre os sujeitos em grupo.....	106
Figura 22 – Criança A1 e A8.....	107
Figura 23 – Registros da interação social entre os sujeitos em grupo.....	108
Figura 24 – Registros da interação social entre os sujeitos em grupo.....	109
Figura 25 – Registros da interação social entre os sujeitos em grupo.....	110
Figura 26 – Atividades musicais	118
Figura 27 – Momento de acolhida.....	119
Figura 28 – Brincadeiras musicais.....	119
Figura 29 – Brincadeiras musicais.....	121
Figura 30 – Instrumento Mirabolante.....	121
Figura 31 – Instrumento Mirabolante.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Artigos envolvendo os temas TEA e interações sociais	61
Tabela 2 – Teses envolvendo os temas Educação Musical e TEA.....	65
Tabela 3 – Participantes do estudo	76
Tabela 4 – Análise dos vídeos	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Proporção de casos de autismo de acordo com o CDC.....	55
Gráfico 2 – Censo Escolar 2017 - 2021.....	75
Gráfico 3 – Atividades envolvendo a coordenação motora.....	112
Gráfico 4 – Atividades envolvendo a autonomia	113
Gráfico 5 – Atividades envolvendo a noção rítmica	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma da produção dos dados empíricos.....	77
Quadro 2 – Registro diário de bordo: interação social sujeito/objeto	97
Quadro 3 – Registro diário de bordo: interação social sujeito/objeto	98
Quadro 4 – Registro diário de bordo: interação social sujeito/objeto	98
Quadro 5 – Registro diário de bordo: interação social dos sujeitos com as músicas	101
Quadro 6 – Registro diário de bordo: interação social dos sujeitos com as músicas	102
Quadro 7 – Registro diário de bordo: interação social dos sujeitos com as músicas	103
Quadro 8 – Registro diário de bordo: interação social entre os sujeitos em grupo	105
Quadro 9 – Registro diário de bordo: interação social entre os sujeitos em grupo	106
Quadro 10 – Registro diário de bordo: interação social entre os sujeitos em grupo	107
Quadro 11 – Registro diário de bordo: interação social entre os sujeitos em grupo	109
Quadro 12 – Registro do diário de bordo: coordenação motora.....	112
Quadro 13 – Registro do diário de bordo: autonomia	114
Quadro 14 – Registro do diário de bordo: noção rítmica	116
Quadro 15 – Registro do diário de bordo: tempo de execução	117
Quadro 16 – Registro do diário de bordo: brincadeiras musicais.....	120
Quadro 17 – Registro diário de bordo: atividades desenvolvidas	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
AMA	Associação de Pais e Amigos dos Autistas
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
APA	American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria)
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CDC	Centro de Controle e Prevenção de Doenças
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBC	Instituto Benjamin Constant
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIT	Massachusetts Institute of Technology
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organizações das Nações Unidas
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEMA	Superintendência da Educação Musical e Artística
TDI	Transtorno Desintegrativo da Infância
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WRI	World Resources Institute
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PRELÚDIO...	18
2.1	Da criação à Educação Musical.....	19
2.2	Metodologias acerca da Educação Musical.....	26
2.3	Avanços e retrocessos acerca da legislação vigente	28
3	A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA PERSPECTIVA SOB OS OLHARES DE LEV S. VYGOTSKY E CARL ORFF	32
3.1	O conceito de interação	32
3.2	Breve abertura: Lev S. Vygotsky	33
3.3	Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Interação Social: um olhar sob a perspectiva teórica de Lev. Vygotsky	34
3.4	Contribuição de Vygotsky para a Educação Especial.....	37
3.5	O contexto da época de Carl Orff	39
3.6	A metodologia musical de Carl Orff.....	40
4	DO AUTISMO INFANTIL: BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA E CONCEITUAÇÃO.....	43
4.1	Tipos de autismo com base na DSM	45
4.2	Principais características do autismo	47
4.3	A linguagem.....	49
4.4	Interação social	50
4.5	Sensibilidade Sensorial.....	51
4.6	Níveis de intensidade no autismo	53
4.7	Proporção de casos de autismo.....	54
4.8	O que diz a legislação vigente	56
4.9	Estudos investigativos: análise de trabalhos relacionados.....	60
4.9.1	Artigos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista e a interação social na perspectiva de Lev S. Vygotsky	61
4.9.2	Teses relacionadas à Educação Musical e ao Transtorno do Espectro do Autismo.....	65
5	A PESQUISA	71
5.1	Classificação da pesquisa	71

5.2	Os sujeitos participantes	74
5.3	A produção dos dados empíricos.....	76
5.3.1	<i>Caracterização dos encontros</i>	77
5.3.1.2	<i>Primeiro encontro: abordagem inicial.....</i>	78
5.3.1.3	<i>Segundo encontro</i>	81
5.3.1.4	<i>Terceiro encontro</i>	84
5.3.1.5	<i>Quarto encontro</i>	87
5.3.1.6	<i>Quinto encontro.....</i>	89
5.3	Os instrumentos de coleta de dados	92
5.4	Os procedimentos da análise	94
6	RESULTADOS	96
6.1	Análise da interação social em grupo	96
6.1.2	<i>Interação social entre o sujeito e o objeto/instrumento musical.....</i>	96
6.1.3	<i>Interação social dos sujeitos com as músicas</i>	100
6.1.4	<i>Interação social entre os sujeitos em grupo</i>	104
6.2	Análise da compreensão das atividades desenvolvidas	110
6.3	Análise da estrutura da sequência didática.....	117
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS.....	129
	ANEXO A – Autorização da Associação de Pais e Amigos do Autista (AMA)	146

1 INTRODUÇÃO

O século XXI está em ritmo mais frenético que os tempos anteriores, e as mudanças entre as gerações estão cada vez mais rápidas. Há pouco tempo para pensar no que de fato faz sentido em um mundo tão acelerado, pois são tantos os problemas que nos cercam todos os dias, que, não raras vezes, somos conduzidos pelo piloto automático para solucionar as demandas até o fim do dia, sem questionar o porquê ou para quê, ou, ainda, sem ver além das nossas próprias necessidades. Não obstante, o modelo social da deficiência, que, em grande parte, emergiu do ativismo político, entende a deficiência como uma construção social que surge das relações humanas com uma sociedade que não aceita a diferença (MPSC, 2022, p. 7). Logo, a falta de sensibilização com o outro nunca foi tão marcante

Dito isso, inicio¹ esta dissertação comentando sobre meu percurso acadêmico e profissional, a fim de justificar a escolha do presente tema de pesquisa. Minha família tem suas raízes no interior da cidade de Erechim/RS, mais precisamente no Distrito de Jaguaretê, por isso, meu percurso na educação iniciou na própria escola da comunidade, na qual cursei todos os anos do Ensino Fundamental. Outro ponto importante é que a Música sempre esteve presente na minha família, em grande parte, devido a meu falecido avô, que era músico e que sempre cativou e incentivou o amor pela Arte.

Após a conclusão do Ensino Fundamental, ingressei no Ensino Médio no Colégio Estadual Professor Mantovani na cidade de Erechim. Na época o transporte era disponibilizado pela prefeitura de Erechim somente no período da noite, sendo que o trajeto do interior para a cidade de Erechim estendia-se por aproximadamente 20 km. Nesse período, trabalhava na microempresa de comércio de madeiras da minha família durante o dia e estudava à noite, mas sempre mantendo atividades envolvendo a Música nas festas da escola e manifestações na comunidade.

Consequentemente, após a conclusão do Ensino Médio, motivado pelos meus pais, cursei minha primeira graduação em Administração pela Universidade Anhanguera (UNIDERP), na modalidade de Educação a Distância (EAD), na cidade de Erechim, em 2013, pois havia uma necessidade em auxiliar nas tarefas do escritório, uma vez que era minha mãe quem desempenhava sozinha esta função ao longo dos anos. Contudo, a área administrativa não me encantava tanto quanto a área da Música. Após concluir minha graduação, continuei ajudando meus pais com o trabalho administrativo e comecei a estudar Música na Escola de

¹ Por se tratar de uma narrativa de trajetória pessoal, prefiro desenvolver o discurso na primeira pessoa do singular.

Música Belas Artes no município de Erechim e, conseqüentemente, dar aulas particulares na comunidade local. Esse período foi o ponto chave, pois fez com que a Música ganhasse mais espaço em minha vida e se tornasse cada vez mais o principal instrumento de trabalho.

Em vista disso, resolvi fazer o vestibular de Música na Universidade de Passo Fundo (UPF) e, em 2018, ingressei na minha segunda graduação no curso de Música da Faculdade de Artes e Comunicação. No primeiro ano da graduação, percorria o trajeto do interior até a cidade de Erechim de carro; de lá até Passo Fundo, de ônibus. Foi bem desafiador na época, pois trabalhava durante o dia com meus pais e estudava à noite, chegando em casa tarde, mas o gosto e o amor pela profissão sempre foram maiores que quaisquer obstáculos.

Os planos mudaram em 2019, quando me mudei para Passo Fundo. Nesse período, tive a oportunidade de trabalhar com o projeto de extensão “Da Capo”, sob orientação do professor Me. Márcio Tolio, do curso de Música da Faculdade de Artes e Comunicação da UPF, que oferece, às crianças e aos adolescentes da comunidade de Passo Fundo, o ensino de instrumentos musicais, como piano, violão e percussão, assim como aulas de canto e a prática em conjunto.

Concomitantemente, no mesmo ano, comecei a estagiar por meio da Prefeitura Municipal de Passo Fundo com monitoria especial, em uma escola municipal de um bairro periférico, com sujeitos em situação flagrante de risco e vulnerabilidade social na cidade, um desafio que me proporcionou olhar as práticas desenvolvidas na educação em sala de aula, sobretudo, com a educação especial. Foi uma experiência fantástica vivenciada ao longo de dois anos em que estive na escola, especialmente, com uma menina autista, que auxiliei durante a maior parte do tempo.

Em seguida, tive a oportunidade de trabalhar como professor de Música em uma escola particular do município de Passo Fundo, do berçário ao quinto ano do ensino fundamental, período que também me proporcionou muitas experiências e muitos aprendizados. Atualmente, residindo no município de Chapecó/SC, atuo como professor de Música no Colégio Logosófico e na Escola de Artes local, com diferentes públicos, dentre os quais, alunos da área da educação especial.

Nessa perspectiva, a fim de problematizar e questionar opiniões em fontes seguras e avançar com os estudos na área da educação, ao longo desse período, enquanto acadêmico e educador musical, sobretudo na área do autismo, escolhi ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo (UPF). Conforme comenta Freire (2011, p. 7), “o nosso conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã”. Logo, considerando que os seres

humanos precisam evoluir, a educação possibilita esse caminho para o aprimoramento, uma vez que, no sentido mais amplo, é compreendida como um equilíbrio entre o indivíduo e seus valores pessoais, um compromisso com os princípios éticos da liberdade de pensamento e da justiça, uma forma de construir a própria vida com autonomia crítica e reflexiva, inclusive assumindo a essência neste campo da arquitetura educacional.

Nessa perspectiva, a pesquisa utilizou a metodologia de caráter qualitativo, atrelada a uma pesquisa-intervenção, com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foram realizados cinco encontros semanais, aos sábados à tarde, mediante a metodologia musical fundamentada no educador musical Carl Orff, a fim de avaliar se a Educação Musical promoveu a interação social desses sujeitos. Isso porque, segundo Berry (1956), o método Orff oportuniza que a criança expresse e desenvolva suas ideias de forma espontânea mediante o contato com instrumentos musicais, relacionando a Música com o movimento e a dança.

Ademais, buscou-se desenvolver uma metodologia musical nesta pesquisa envolvendo somente crianças com TEA, todas filhas de pais da Associação de Pais e Amigos do Autista (AMA) do município de Chapecó/SC. Portanto, as atividades foram desenvolvidas na Travessa Ilma Rosa de Nes, antigo prédio do Fórum, no Centro de Chapecó/SC, atual sede da Associação de Pais e Amigos do Autista (AMA).

Vygotsky (1998), um dos meus interlocutores, reitera que a interação social é um componente essencial da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal, o que implica a participação ativa dos sujeitos em processos de troca que proporcionam diferentes níveis de experiência e informação para a cognição. Cabe destacar que Vygotsky, o grande representante dessa perspectiva sobre a aprendizagem de desenvolvimento humano, começou a questionar a psicologia que ele chamava de “a velha psicologia”, a qual representava o processo de desenvolvimento humano de uma forma muito restrita e limitada. Desse modo, seus estudos se voltaram a pensar nas crianças com dificuldades, buscando compreender como se dava o aprendizado de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, o autismo sempre me despertou interesse, a forma como o transtorno se manifestava em diferentes estágios fazia-me buscar sempre maior conhecimento na área, o que, por sua vez, influenciou a escolha do tema desta pesquisa, posto que, além de acompanhar e dar o suporte para estes alunos público-alvo da educação especial, houve momentos em que pude desenvolver estratégias musicais de ensino – aprendizagem com estes sujeitos, fomentando na busca por maior conhecimento neste cenário e estimulando a pesquisa atrelada à Educação Musical. Outro ponto importante que contribuiu para a escolha do presente tema é que, ao longo dos últimos anos, a proporção de casos de autismo aumentou significativamente.

Há dados empíricos que constataam essa projeção; segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), o novo relatório demonstra que uma em cada 36 crianças é diagnosticada com autismo.

Importa destacar, ainda, que o TEA foi descrito pela primeira vez na década de 1940, como um transtorno único da infância. Na versão mais recente da DSM – 5, publicada em 2013, os critérios atuais do autismo referem-se a dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos restritos e/ou repetitivos que ocorrem no início da vida e causam prejuízos significativos (BERNIER, 2021, p. 11).

Nesse sentido, Nascimento *et al.* (2015) mencionam que a educação musical enriquece o desenvolvimento geral de pessoas com autismo, sobretudo no que diz respeito à interação social, à comunicação entre pares e à aprendizagem. Logo, a prática musical coletiva torna-se positiva, trazendo diversos benefícios para os sujeitos, especialmente para as crianças com TEA, visto que a Música, por ser um meio de expressão, utiliza as propriedades dos sons para expressar pensamentos e sentimentos; conseqüentemente, com seu rico timbre e instrumentos musicais, torna-se mais uma forma de expressão para os indivíduos (MATOS *et al.*, 1999). Isto posto, considerando que, no contexto do autismo, as principais características encontram-se na dificuldade de socialização e interação, surge a seguinte questão norteadora da pesquisa: **Quais as possibilidades que metodologia musical de Carl Orff pode proporcionar para o desenvolvimento da interação social, conforme preconizado por Vygotsky, em sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?** A partir desta questão, procurando respondê-la, a presente pesquisa tem como objetivo geral **identificar os possíveis benefícios da metodologia musical de Carl Orff no desenvolvimento da interação social em sujeitos com TEA**. Ademais, de forma mais específica, busca-se: relacionar a Música no processo de interação social; compreender a teoria histórica cultural proposta por Vygotsky, bem como a metodologia musical desenvolvida por Carl Orff; revisitar a literatura sobre o TEA; contribuir com os estudos da área da Educação Musical.

A presente pesquisa está organizada em seis capítulos, contendo esta introdução, destinada a uma apresentação geral acerca do tema, tal como a justificativa, o problema e os objetivos. O próximo capítulo retrata uma síntese histórica acerca das origens e dos conceitos com relação à área da Educação Musical, incluindo a legislação vigente sobre o tema.

Em seguida, o terceiro capítulo destina-se à fundamentação teórica da pesquisa. Na primeira parte, descreve-se o conceito de interação e, conseqüentemente, o conceito de interação social e zona de desenvolvimento proximal (ZDP) na concepção de Lev. Vygotsky, um dos pressupostos teóricos norteadores da pesquisa. Em seguida, apresenta-se o educador

musical Carl Orff e suas propostas pedagógicas de educação musical, incluindo a utilização de instrumentos musicais. Ao final desta etapa, compreendem-se os estudos investigativos referente a análise de trabalhos, sendo quatro artigos envolvendo o TEA com a interação social e três dissertações contendo a Educação Musical e o TEA.

Posteriormente, o quarto capítulo apresenta uma abordagem histórica e conceituação acerca do autismo, mencionando os tipos de autismo com base na DSM, as características, níveis de intensidade, proporção de casos, assim como as principais políticas públicas neste cenário.

O quinto capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, descrevendo a classificação da pesquisa, os dez sujeitos participantes, a produção dos dados empíricos, a caracterização dos encontros fundamentados nas concepções de Lev. Vygotsky e Carl Orff, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos da análise.

No sexto capítulo, descreve-se a discussão dos resultados da pesquisa, analisando se as atividades musicais desenvolvidas colaboraram para a interação social destes sujeitos com TEA. Como desfecho final, são retratadas as considerações finais da presente investigação.

2 PRELÚDIO...

“A Música exprime a mais alta filosofia numa linguagem que a razão não compreende.”

(Arthur Schopenhauer)

“Ninguém pode dizer o que é Música, a não ser por proposições normativas, porque ‘Música em si’ é de fato algo não demonstrável e sua prática não é nem arbitrária nem baseada em fundações físicas ou metafísicas” (VAGGIONE, 2001, p. 55). Muitas questões surgem quando se trata da Música em geral; a mais famosa e mais conhecida delas é esta: o que é Música? Embora a pergunta pareça simples no primeiro momento, muitas vezes sugere caminhos errôneos. Uma das indagações é que há necessidade de haver um ponto de referência, por exemplo, uma intenção, um estímulo, um ruído, uma partitura, ou seja, depende muito do que isso significa para quem se desenvolverá o processo de transformação.

O pedagogo musical e investigador do ambiente sonoro Murray Schafer desenvolveu importante pesquisa a respeito do ambiente sonoro, em especial com relação à poluição sonora e ao ruído ambiental indiscriminado. O autor reitera que “Música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida” (SCHAFER, 1991, p. 35). De fato, há uma complexidade quando se trata de uma definição genérica que expresse tudo que a Música é e representa, uma vez que houve muitas mudanças ao longo do tempo.

Em contrapartida, há autores que sugerem outra abordagem para o contexto, como quando é Música? É curioso pensar nesta questão, porque a Música é uma experiência que acontece no tempo, num “quando”, basta pensar, por exemplo, que depois que um pianista toca a última nota ou um acorde, a Música não vai para nenhum lugar, ela deixa de ser, diferentemente da partitura, que está escrita, em que ocorre um o quê. Assim, há necessidade de haver um ser humano, um computador ou um outro dispositivo eletrônico que transformará aquilo em um tempo, num “quando”. Em suma, pode-se compreender de forma mais comum que a Música é a Arte dos sons e, como toda arte, ela tem suas regras, seus códigos, além de ser uma linguagem, uma forma de comunicação. Afinal de contas, de onde veio a Música, então? Como surgiu? Será mesmo que o ser humano teria sensibilidade de construir esta arte tão admirável? No próximo capítulo, procuraremos trazer estas e outras questões mediante uma brevíssima viagem no tempo, trazendo alguns dos principais pontos acerca da história da Música.

2.1 Da criação à Educação Musical

Desde o princípio, a Música fez parte da história humana e vem acompanhando a evolução da sociedade ao longo do tempo. Desse modo, para compreender um pouco como a Música passou a existir e ganhar espaço na vida das pessoas, se faz necessário retornar aos primórdios da civilização. A pré-história remete a um período distante, no qual as informações não são tão precisas. De fato, a Música é uma criação do ser humano, todavia, é imprescindível compreender como ela foi elaborada.

Neste período, a Música e demais manifestações artísticas estavam voltadas ao cotidiano, à natureza, aos rituais religiosos e às cerimônias místicas. O ser humano sempre ouviu e esteve ligado aos sons vindos da natureza; posteriormente, passou a imitá-los, a reproduzi-los. Num primeiro momento, utilizando a voz e os movimentos corporais; depois, conseqüentemente, por meio de objetos que pudessem reproduzir o som, como um pedaço de madeira sobre uma determinada superfície, além de observar que, em algumas delas, especialmente as que eram ocas, os sons eram propagados. Conforme comenta Rangel (2013, p. 4), “nessa época podemos imaginar que muitos sons produzidos provinham, principalmente, dos movimentos corporais e sons da natureza [...], sendo aprimorada utilizando-se de objetos dos mais diversos”. Assim, “dos gritos-símbolos o homem primitivo chegou até uma melodia propriamente dita” (FREDERICO, 1999, p. 7), sendo a voz o primeiro instrumento musical utilizado.

Outro fato relevante é que há indícios do primeiro instrumento musical fabricado pelo ser humano, segundo Sandroni (1998, p. 32):

recentemente arqueólogos descobriram uma flauta feita com osso de um urso jovem que tem pelo menos 43 mil anos. Produzida por um homem Neanderthal, é o mais antigo instrumento musical descoberto até agora. Essa flauta foi encontrada no dia 18 de julho de 1995 no sítio arqueológico Le Divje Babe, vale do Rio Idrijca, na Eslovênia (Bálcãs) Eles já faziam Música!

Na imagem a seguir, é possível ter uma ideia de como essa flauta era feita, a partir de um osso de um urso, provavelmente um fêmur contendo dois orifícios.

Figura 1 – Flauta Dvje Babe



Fonte: El Reto Histórico (2022).

Dessa forma, mesmo a pré-história sendo um período muito distante, verifica-se que há informações que demonstram que a prática musical existiu e contribuiu para a continuidade da Música. Nessa perspectiva, os semitas cultivaram a expressão musical e tornaram-se bastante refinados, em especial para os que habitavam a Arábia, conhecidos pela sua criatividade, além de dispor de uma diversidade de instrumentos musicais, mediante um sistema de 17 notas traduzidas em diferentes escalas (REINATO, 2014, p. 12). Já a Música chinesa é guiada por elementos cósmicos. Os gongos chineses são usados para exorcizar espíritos malignos, despertar deuses ou salvar a lua de dragões durante eclipses solares (FREDERICO, 1999).

No Egito antigo, os músicos tinham uma função específica, por exemplo, superintendentes, diretores de músicos, instrutores, professores, bem como a profissão de regente/maestro (GADALLA, 2019). Juntamente com a dança, a Música estava presente em ritos religiosos, banquetes e demais festas cotidianas, formada por uma classe de instrumentos musicais diversos, como percussão, sopro e cordas, entre outros. Entretanto, a cultura musical egípcia sofreu bastante, principalmente devido às constantes invasões de gregos e romanos, que, aos poucos, passaram a constituir a corte, agregando instrumentos musicais característicos de seus povos (SOUZA, 2018).

Em vista disso, a grande referência musical que se tem atualmente se deve ao Ocidente, sobretudo à Grécia antiga. Logo, ao mencionar essa referência, estamos falando do valor e da nossa herança musical. E, tratando-se dessa influência ocidental, é importante compreender que tudo aflora a partir das mitologias, destacadamente a grega e a cristã.

Importa destacar que a Música decorre do termo grego μουσική τέχνη - *musiké téchne*, caracterizada como *Arte das Musas*, em que se retrata esse paralelo das musas gregas filhas de Zeus com Mnemosine, evidenciando a questão da personificação da memória na mitologia grega. Ou seja, buscava-se, a partir de um mito, vincular a memória à Música. Por isso, quando ouvimos uma Música, geralmente a associamos a um determinado lugar ou tempo na vida, pois,

conforme comenta Levitin (2021), além de acessar memórias específicas, uma Música pode também acessar memórias mais gerais. Assim, a partir da concepção do autor, compreende-se que, quando nosso cérebro escuta uma Música, um ritmo ou então uma melodia nova, ele tenta assimilar isso ao nosso entorno. Consequentemente, a partir dessa originalidade, a Música pode ser definida como uma organização sensível e lógica dos sons e do silêncio, do qual emergem os três componentes essenciais da Música que conhecemos hoje: o ritmo, a harmonia e a melodia.

Discussões à parte, a Música era uma Arte que se encontrava muito presente no teatro, em ritos fúnebres, celebrações, entre outras manifestações artísticas e culturais na Grécia antiga. Aliás, muitos fragmentos de composições daquela época encontram-se conservados em papiros ou gravados em tábuas de mármore, tal como evidências de instrumentos musicais achados por arqueólogos. Ademais, em Atenas esperava-se que a moralidade e a cidadania fossem promovidas mediante a Educação Musical, uma vez que o valor concedido à Música era extramusical. De modo geral, a prática auxiliava diretamente na evolução ética e na inclusão dos jovens na sociedade (FONTERRADA, 2005).

Outro ponto importante é que surgem grandes personagens na filosofia grega que eram e ainda são referências em diversas áreas do conhecimento, como Sócrates, Pitágoras, Platão, Aristóteles, Arquimedes, dentre outros. Nessa perspectiva, a Música e a Ciência estão associadas à Escola Pitagórica, sendo Pitágoras² o pioneiro e principal idealizador do mundo dos números, também conhecido pelo estudo científico com intervalos de frequências na Música. Um dos principais interesses de Pitágoras era compreender o estudo das combinações de sons tocados simultaneamente, termo que hoje conhecemos na Música como harmonia. Em seus estudos, ele utilizou o instrumento denominado Monocórdio, que era constituído por uma única corda. Em suma, foi utilizada uma tábua comprida ou cavalete, fixando duas cantoneiras nas pontas, presas com uma espécie de gancho em cada lado, sendo esticada uma corda amarrada a eles, possibilitando vibrações com diferentes frequências.

² Filósofo e matemático grego, cujo legado constitui a chamada escola itálica ou escola pitagórica, organizada com um extraordinário acervo de conhecimentos aritméticos, geométricos e astronômicos, conectados por correspondências numéricas (AUDY, MOROSINI, p. 91, 2007).

Figura 2 – Gravura do século XVI mostrando a identificação de intervalos musicais entre os comprimentos dos segmentos vibrantes de uma corda



Fonte: Reinato (2014, p. 15).

Assim, Pitágoras estava atrelado à descoberta de sons que eram agradáveis aos ouvidos, sendo o responsável por criar o primeiro sistema de harmonização de sons. Além desta questão ser atribuída a Pitágoras, é necessário compreender que se trata de uma herança cultural grega. Mas, afinal, por que sete notas musicais? Considerando que a divisão do espaço sonoro é algo cultural e que cada cultura escolhe como será feita essa divisão, para os gregos, o universo era organizado pelo número sete, pois sete eram os dias da semana e sete era o número de planetas que os gregos visualizavam no céu (Lua, Mercúrio, Vênus, Sol, Marte, Júpiter e Saturno). Dessa forma, o som estava envolto nessa ordem cósmica e deveria ser estruturado com base no número sete.

Platão, outro grande filósofo da época, tinha um amor platônico por Pitágoras, porém o papel que ele atribuiu à Música é fazer o mesmo efeito que a ginástica faz para o corpo, relaciona a Música à disciplina da alma. Em sua obra mais conhecida, *A República*, o filósofo descreve que “o poeta imitador instaura na alma de cada indivíduo um mau governo, lisonjeando a parte irracional, que não distingue entre o que é maior e o que é menor [...] sempre a forjar fantasias, a uma enorme distância da verdade” (PLATÃO, 2004, p. 334). Nesse sentido, Platão não considerava a Arte e a Música de modo geral como uma forma de conhecimento meramente para o desenvolvimento de habilidades, mas, sobretudo, voltada para o campo espiritual.

Em compensação, para o filósofo Aristóteles, que era discípulo de Platão, a poesia, a arte e a Música são mais filosóficas, verdadeiras. Centram-se em duas ideias chaves: a primeira refere-se ao conceito de *mimesis*, que também aparece na obra de Platão, todavia, para

Aristóteles, imitar é congênito, imitar é aprender, e escalar a montanha do conhecimento faz parte do ser humano; a segunda relaciona-se à catarse, do grego purificação, ou seja, a Arte serviria para que nós entendêssemos as emoções. Logo, Aristóteles apresenta um sentido contrário a Platão de como a Música pode colaborar no processo formativo do ser humano, pois a Música “contribui para a formação do caráter e da alma. É evidente que será assim, no caso de a Música influenciar a qualidade dos nossos caracteres” (ARISTÓTELES, 340a, 5, p. 577). Ademais, Aristóteles enfatiza que nem todas as melodias e harmonias devem ser colocadas para a mesma finalidade, mas exclusivamente as que retêm um caráter ético para a educação, assim como reconhece que a Educação Musical genericamente relaciona-se com a fisiologia da educação (HOURDAKIS, 2001).

Isto posto, considerando que o conhecimento se encontrava em um nível bastante acentuado, muitas civilizações vizinhas começaram a reproduzir diversos elementos característicos dos gregos, inclusive Roma, que invadiu e conquistou aos poucos o território grego, destruindo monumentos, escritos e diversos instrumentos musicais. Rossi e Brittes (2021, p. 33), nesse sentido, comentam:

Existem poucos registros da história da Música romana, pois quando havia conquista deste império sobre outro, o princípio de dominação cultural dos povos não se aplicava a seus sistemas de conquista, e por decorrência a isso, Roma, absorve as demais culturas para seu sistema musical.

Todavia, o domínio musical dos romanos tornou-se, aos poucos, cada vez mais complexo, ao ponto de diversas composições apresentarem melodias e letras difíceis de se entender. Tal virtuosismo acabou passando do ponto em termos de beleza e qualidade musical, corroborando, assim, para que eles se preocupassem, sobretudo, com a guerra. Nesse sentido, a Música surge com uma singularidade muito presente, pois, conforme comenta Antchcliffe (1949, p. 338), “no período de maior desenvolvimento do Império, encontramos um grande número de instrumentos musicais em uso nos exércitos, cada um tocado por um *aeneator*, que é, literalmente, quem executa um instrumento da família dos metais”. Desses instrumentos, a tuba, o lituus, a bucina e o cornu foram os principais instrumentos utilizados pelo exército romano (GINSBERG-KLAR, 1981).

Consequentemente, após o período do império romano, a grande superioridade que se estabelece na Europa é a do império sacro, com a Música medieval, em que todo o ensino e pensamento musical estava voltado exclusivamente à igreja, predominando a Música Sacra utilizada em cultos religiosos, diferentemente da Música profana que era produzida fora da

igreja. Nesse contexto, o sistema musical que conhecemos hoje acerca das sete notas musicais – Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá e Si – e que, conseqüentemente, deu origem à conhecida Escala Natural ou Diatônica³, surge com o monge italiano Guido D'Arezzo, que era regente de um coro na catedral de Arezzo em Toscana na Itália. Tal inspiração se deve ao fato de Arezzo utilizar versos em latim de um hino ao santo católico João Batista: “*Ut* queant laxis / *Resonare* fibris / *Mira* gestorum / *Famulti* tuorum / *Solve* polluti / *Labii* reatum / *Sancte Iohannes*” (SOUZA, 2010; ULLOA, 2008). Mais tarde, após algumas revisões, o músico Doni resolveu alterar a primeira nota para *Dó*, de modo a facilitar a leitura das notas musicais. A partir do nome das notas, iniciou-se a padronização da escrita musical por meio da pauta ou pentagrama, que é composta por cinco linhas e quatro espaços. Outro ponto importante é que as músicas tinham caráter monofônico, ou seja, era uma Música feita a uma voz, com uma única linha melódica, também conhecida como cantochão. Assim, a característica marcante das músicas nesse período é que elas eram elaboradas para adoração ao Divino, isto é, do homem para Deus.

Posteriormente, a Música renascentista passa a ser de caráter profano, ou seja, uma Música não religiosa, compreendendo, sobretudo, a aristocracia. Este período configura, portanto, o apogeu da polifonia vocal, a famosa era de ouro da polifonia (MEDAGLIA, 2008), ou seja, músicas escritas em mais de uma voz, com duas ou mais linhas melódicas. Além disso, composições começam a ser escritas exclusivamente para instrumentos musicais, que também eram utilizados para acompanhar vozes. Nesse âmbito, um compositor que se destaca neste período é o italiano Claudio Monteverdi, principalmente pelo domínio da ópera, consolidando princípios norteadores que permanecem até a atualidade.

Ademais, grandes mudanças ocorreram desde então, como a aceitação de que as crianças necessitam de cuidados especiais, incluindo educação, saúde e lazer, distanciando-se do modo de compreensão que prevalecia no período medieval. Conseqüentemente, o aparecimento da pedagogia musical concedida a crianças e jovens, também conhecida como os *Ospedali*, acompanhou os costumes do período e o olhar da sociedade, contribuindo de forma consciente na formação destas pessoas (FONTERRADA, 2005). Em suma, o Renascentismo acentua um período de descobertas e explorações, evidenciando um enorme interesse pelo saber e pela cultura.

Neste mesmo período, os portugueses chegaram ao Brasil juntamente com os jesuítas em busca de riquezas e com a missão de catequizar os índios que aqui viviam, a fim de propagar a fé católica, fundando colégios e missões pelo litoral e interior. Como o universo musical era

³ É uma seqüência de sete notas diferentes consecutivas (a oitava nota é a repetição da primeira) guardando entre si, geralmente, o intervalo de um tom ou de um semitom (BOHUMIL, p. 83, 2017).

muito rico e avançado, trouxeram essas ideias e instrumentos musicais, pois os padres jesuítas perceberam que o canto e os instrumentos musicais eram um fator determinante na conversão dos índios. Além disso, conforme comenta Amato (2016, p. 16), “com a chegada dos jesuítas no Brasil (1549), ocorreu um aproveitamento musical dos indígenas para os trabalhos de catequese[...]”. Vale ressaltar que as primeiras manifestações musicais foram desenvolvidas pelos povos indígenas que aqui habitavam, porém, como havia diversas tribos e em cada uma delas a Música tinha um significado diferente, trataremos de modo especial a partir da chegada dos portugueses.

Gradualmente, os portugueses também trouxeram escravos da África para trabalhar em plantações em diversas regiões do Brasil, os quais, conseqüentemente, trouxeram outro modelo musical, incluindo ritmos sincopados, danças e instrumentos musicais, como agogô, tambores, cuíca e berimbau. Pouco a pouco, outras culturas começam a surgir, como a dos espanhóis e holandeses em várias regiões do país, que trouxeram as cantigas de roda representando um marco para o folclore brasileiro.

Em contrapartida, o século XVIII é marcado pelo período iluminista, também conhecido como o “século das luzes”, no qual todo conhecimento deveria ser construído com base no pensamento racional e na experimentação. Nesse contexto, destaca-se o filósofo, escritor e professor de Música francês Jean Jacques Rousseau, que serviu de referência para diversas ações futuras, e planos que levaram à grande produção de professores do século XIX, como Pestalozzi, Montessori, Froebel, Spencer e Piaget (PAIVA, 2021). O educador suíço Pestalozzi sugere um tipo de ensino alicerçado na prática e na experiência em um contexto produtivo. É o primeiro experimento em pedagogia experimental registrado na história. Ademais, no que concerne à Educação Musical, a Música é colocada no processo educativo, enfatizando conscientemente sua influência na formação da personalidade (FONTERRADA, 2005).

Retomando o contexto brasileiro, o cenário começa a mudar a partir de 1800, especialmente a partir da chegada da família real portuguesa. Conforme comenta Amato (2016), a Música recebeu uma atenção especial, sobretudo quando a Capela Real foi reorganizada por José Maurício Nunes Garcia, que era regente, organista e educador musical. Ele também instituiu um curso de Música que instruiu musicalmente grandes personagens, como Dom Pedro I e Francisco Manuel da Silva, autor do hino nacional brasileiro e fundador do Imperial Conservatório de Música no Rio de Janeiro, que se transformou em uma referência para todas as instituições no país. Em suma, a presença da corte portuguesa trouxe uma época de prosperidade e desenvolvimento artístico e cultural, promovendo transformações em múltiplos

contextos socioculturais, com novos padrões musicais, além de expandir a Música para o âmbito do teatro.

Concomitantemente, o século XIX é marcado por muitas ideias políticas, sociais e econômicas, que acabam influenciando o que virá pela frente. A exemplo disso, a Revolução Industrial promoveu mudanças econômicas de tal forma que a sociedade passou a se organizar de uma nova maneira. Nesse sentido, Fonterrada (2005) descreve que há uma ramificação em duas inclinações distintas. A primeira delas, envolta em áreas de resistência, manifesta na ordem atual, sobretudo nas humanidades e nas Artes, desenvolvendo ideias expressivas, empíricas, liberais, românticas e realistas. De outro modo, o positivismo faz concessões gerais ou fixas aos seus ideais de ordem e progresso e, nas Artes, isso se configura pelo academicismo.

2.2 Metodologias acerca da Educação Musical

Atualmente, as propostas de Educação Musical se estendem a diversas metodologias, das quais podemos citar, dentre outras, a proposta do compositor e educador musical Zoltán Kodály, que contempla a Música como pertencente a todos e parte integrante do ser humano. Suzuki, por sua vez, desenvolve uma metodologia de ensino a partir da ideia da aprendizagem da língua materna, pois se as crianças aprendem a falar uma língua a partir de seu local de origem de forma natural, em especial a partir de estímulos auditivos, essa ideia poderia ser utilizada com tal característica na Música, estimulando o ouvido a ouvir, antes mesmo de começar a ler partituras, fazendo com que as pessoas fossem capazes de tocar pelo estímulo do ouvido, uma vez que é assim que aprendemos a falar. Além disso, desenvolve um método de ensino por meio dos instrumentos musicais de cordas, como violino e violoncelo.

Além disso, o movimento denominado Escola Nova fez uma renovação do ensino, que até então se encontrava sob o modelo mecânico e tradicional sem a valorização do aluno. Nesse âmbito, surgem métodos ativos mediante um movimento que trouxe ideias de diversos representantes, como Pestalozzi, que deu sequência ao trabalho iniciado por autores como Rousseau e Comenius. A concepção pedagógica *pestalozziana* fundamenta-se em três pressupostos. Primeiramente, para liberar plenamente o potencial físico e intelectual de uma pessoa, a educação deve ser vista como um processo que segue a natureza, como revivido por Rousseau, ou seja, a educação deve promover o desenvolvimento harmonioso da pessoa como um todo. Em segundo lugar, o desenvolvimento espiritual do indivíduo é como uma unidade do coração, mente e mão (ou Arte), que deve ser realizado por meio da educação moral, intelectual e profissional rigorosamente conectada. Por fim, o contato direto com as diversas

experiências deve ser exclusivamente realizado pelo aluno (CAMBI, 1999). De modo geral, Pestalozzi foi o primeiro autor a lançar as bases da Escola Nova, as quais, posteriormente, vieram a ser as bases do construtivismo.

Nessa perspectiva, importa mencionar outros educadores musicais que trazem a Música para a área das experiências. O educador musical Émile Jaques Dalcroze desenvolve um sistema de ensino em Música fundamentado no movimento corporal expressivo, buscando desvencilhar o aluno de uma aula mecânica, baseada apenas em uma análise de leitura e escrita. Já o pedagogo alemão Carl Orff é criador de uma metodologia de ensino da Música, que tem como base a fala (linguagem), a Música (canto, execução instrumental), o movimento (dança, brincadeiras, deslocamentos, passos, coreografias etc.) e a criação (improvisação, criação arranjos próprios, criação melódica e rítmica). Em outras palavras, as ideias de Orff sobre o ensino de Música retratam uma maneira de compreender e planejar a educação musical de modo a viabilizar a criatividade e a expressividade, estimulando o aluno a ser seu protagonista no seu desenvolvimento musical. Ainda, o pedagogo musical Edgar Willems, que estudou com Dalcroze, tinha um pensamento efervescente e registrava muito das coisas que pensava. Ele escreveu muito por meio destes registros, tornando-se uma referência na pesquisa acerca da psicologia da Educação Musical.

Consequentemente, o século XX é revolucionário, marcado por grandes mudanças e transformações, sobretudo, a partir das correntes composicionais da Música, que impulsionaram diferentes possibilidades criativas. De acordo com Fonterrada (1992, p. 53), “a ideia de mundo previamente construído cede lugar à de mundo criado a partir da experiência do sujeito”. Logo, o conceito de educação musical começou a ressurgir diante da perspectiva de se reconectar com a missão primitiva do processo de aprendizagem musical, o desenvolvimento do poder expressivo, tal como o compromisso da Música com o conhecimento. Um caminho rico e complexo, não se limitando a uma iniciação, mas visando formar músicos e educadores qualificados e responsáveis desta incumbência (OLIVEIRA, 2011). Nesse sentido, importa destacar o trabalho desenvolvido pelo maestro e compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos, que entendia que o canto orfeônico possuía forte potencial integrador e constituía-se um poderoso organizador coletivo, fazendo com que o indivíduo perdesse seu senso egoísta de individualidade e valorizasse a ideia da necessidade de sacrificar seu eu e de socializar-se para ser integrado à sociedade (VILLA-LOBOS 1940, p. 90).

Conforme mencionado anteriormente, muitas das mudanças na Educação Musical ocorreram com mais intensidade no final do século XVIII para o início do século XIX. Na contemporaneidade, essas mudanças se intensificaram em diversos aspectos em menor tempo,

o que se constata ao ver os recursos tecnológicos e científicos que estão à disposição em tempo integral, os quais imprimem uma certa dinâmica em nossas vidas. Conforme comenta Kelly (2017, p. 94 e 106), “a Música tem sido alterada pela tecnologia há mais de um século [...], todavia o que importa é a capacidade de a Música poder fluir”. Outro ponto importante é que o computador se tornou um mecanismo indispensável na educação, além de ser um suporte criativo ao professor. Não obstante, o uso dessa ferramenta torna-se um diferencial acerca das práticas de ensino, embora seja fundamental estar atento para não tornar a docência e a tecnologia como o fim do processo de aprendizagem. Assim, o uso de computadores na educação, principalmente na educação musical, deve seguir dois princípios fundamentais: devem ser vistos como auxílios ou ferramentas para a aprendizagem experiencial e não devem desempenhar papel de sucessor do educador (MOTA; COUTINHO, 2009).

2.3 Avanços e retrocessos acerca da legislação vigente

Em 1961, como já mencionado, é aprovada a primeira LDB 4.024 da história do Brasil, sendo a primeira de abrangência nacional, posto que até o momento havia somente as chamadas leis de educação orgânica que foram promulgadas por meio de decretos específicos para a modalidade ou nível de escolaridade (PENNA, 2012).

Nesse sentido, a legislação do ensino em Música surge a partir do século XIX, porém, na primeira Constituição Brasileira de 25 de março de 1824, já havia uma menção do que as escolas, os colégios e as universidades deveriam ensinar em seus currículos. “Collegios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (art. 179, § 33). Embora o artigo não mencione especificamente qual Arte deveria ser desenvolvida nesses espaços, havia um compromisso das escolas e dos colégios em ensinar Artes.

Somente em 17 de setembro de 1851, mediante o Decreto nº 630, é que se faz referência pela primeira vez ao ensino de Música sob uma concepção pedagógica educacional. A partir deste decreto, portanto, as escolas públicas estavam segmentadas em duas classes, a primeira e a segunda. Importa ressaltar que a palavra “classe” estava relacionada à forma como eram distribuídas as turmas (grupos). Nesse sentido, na segunda classe, o ensino deveria ser delimitado à leitura, à caligrafia, ao ensino cristão e aos princípios básicos de Cálculo, tal como aos sistemas de pesagem e medidas. Além disso, na primeira classe, o ensino teria que compreender a gramática linguística nacional, a álgebra, os fundamentos geométricos de aritmética, os elementos de geografia, a leitura de evangelhos, a história sagrada, a resenha da história nacional, o desenho linear, a Música e os exercícios de canto (BRASIL, 1851). Assim,

no momento em que o aluno chegava à escola, iniciava na segunda classe; posteriormente, passava para a primeira classe, na qual se encontravam as aulas de Música.

Posteriormente, em 17 de fevereiro de 1854, regulamenta-se o Decreto de 1851 por meio do Decreto Lei n.º 1.331 - A, aprovando a reforma do ensino primário e secundário, que divide as escolas em primeiro e segundo grau. Além disso, o artigo 69 e 70 menciona que alunos menores de 5 e maiores de 15 anos não poderiam ser aceitos, assim como os que apresentavam moléstias contagiosas, os escravizados e os que não foram vacinados (BRASIL, 1854).

Mais tarde, em 8 de novembro de 1890, ocorreram novas mudanças no sistema educacional brasileiro, principalmente a partir do Decreto nº 981 no decorrer da instauração da Velha República. Uma das mudanças importantes é que, pela primeira vez, destinou-se o ensino de Música aos alunos no primeiro grau, isto é, aos alunos mais novos, visto que até o momento a Música era atribuída somente às pessoas mais maduras. Ademais, conforme menciona o Art. 33, os testes definidos no ensino secundário, antes do final, incluem correspondência musical indispensável. Outrossim, o Artigo 75 menciona que o professor necessitava ter uma formação específica em Música para ministrar as aulas, representando um progresso com relação às políticas públicas vigentes acerca da Educação Musical nas escolas (BRASIL, 1890).

À vista disso, o Decreto nº 981, de 1890, prevaleceu até a virada do século XX, especialmente até 1931, quando é promulgado o Decreto nº 19.890, designando o ensino de Música nas escolas para Canto Orfeônico. Nesse contexto, o compositor e educador musical Heitor Villa-Lobos recebe o convite de Anísio Teixeira, fundador da Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA), a exercer o cargo de diretor, em 1932 (ÁLVARES, 1999). Nessa perspectiva, instituiu-se, em 1942, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, por meio do Decreto Lei nº 4.993, que enfatizava a formação de educadores em todo o país (BRASIL, 1942). Dessa forma, o ensino de Música nas escolas se popularizou por meio do canto orfeônico, caracterizando-se como uma proposta de educar socialmente por intermédio da Música.

Isto posto, cabe mencionar que o Canto Orfeônico foi a diretriz norteadora que perdurou até a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961, em que se alterou para a disciplina de Educação Musical. Contudo, a mudança durou pouco tempo, uma vez que, dez anos depois, houve uma grande reviravolta no ensino da Música nas escolas em pleno governo militar, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 1971, que fez com que a disciplina de Educação Musical fosse extinta do sistema educacional brasileiro, substituída pela atividade de Educação Artística (BRASIL, 1971). Com isso, o ensino de Música perdeu seu espaço na escola. De certa forma, o caminho construído e

adquirido pela Educação Musical a partir do Decreto nº 630, de 1851, foi simplesmente arruinado neste período, provocando efeito negativo direto na história da Educação, de modo específico na Educação Musical.

Posteriormente, um avanço significativo para área da Educação Musical se deu em 1988, quando é criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), com o intuito de promover e integrar a pesquisa em pós-graduação em Música no Brasil, tornando-se um espaço para reflexões e discussões acerca da Música no país. Nesse contexto, em 1990, inicia-se um questionamento com mais intensidade sobre a polivalência e as licenciaturas em Educação Artística. Nesse mesmo período, em 1991, é criada a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), “proporcionando intercâmbio entre pesquisadores dentro do país, publicações periódicas de relevância para a subárea, buscando conhecer o que está sendo pesquisado em nível internacional” (GOULART, 2020 p. 60).

Com a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, ocorreram mudanças para o ensino da área de Artes, pois, com esta promulgação, o país voltou a se preparar para adotar novas práticas educacionais. Logo, quanto à Música, há um espaço para discutir o que é educação musical e o que pode ou não ser apropriado para o campo nas escolas brasileiras. Essa discussão incluiu turmas da pré-escola (0-6 anos), turmas primárias (1º ao 9º ano) e do ensino médio, bem como cursos técnicos e superiores de graduação e pós-graduação (FONTERRADA, 2008).

Em vista disso, as políticas pertencentes à Educação Musical no Brasil ganharam contornos mais estabelecidos no século XXI, em meio a movimentos de músicos profissionais, educadores musicais e pesquisadores da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), comprometidos em trazer o ensino de Música para o ambiente escolar. Como resultado, aprova-se a Lei nº 11.769, de 2008, que altera a redação da Lei nº 9.394, de 1996, prevendo que “a Música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (NR) (BRASIL, 2008^a). Além disso, o veto no artigo 2º, aprovado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva e encaminhado ao Senado Federal, enfatiza que:

[...] é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa formação específica na área. Vale ressaltar que a Música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em Música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia, etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a

diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art.26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos. Essas Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional (BRASIL, 2008b).

Isso significa que era conteúdo obrigatório, porém não havia necessidade de ter um profissional com formação específica na Licenciatura em Música, contrariando a própria LDB vigente, resultando numa certa dicotomia. Embora a aprovação da Lei represente uma conquista, o fato de ser compreendida somente como conteúdo obrigatório acabou gerando inúmeras discussões, principalmente quanto a sua contribuição ao ambiente educacional (SOUTO; WOLFFENBUTTEL; PIMENTEL, 2019), já que a capacitação dos profissionais desta área não é obrigatória, o que acaba fortalecendo certas discriminações em relação à forma de conhecimento.

Com base nisso, inicia-se uma série de pesquisas para saber como estava sendo inserida a presente lei na prática. Novamente o texto da LDB é modificado por meio da Lei nº 13.278, de 2016, que substitui a Lei 11.769, de 2008. Conforme descreve o Artigo 26, 6º parágrafo, “as artes visuais, a dança, a Música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016b), ou seja, a Música não deixou de ser conteúdo escolar, uma vez que está, neste momento, junto com as outras áreas. Logo, nota-se que esta não expressa a conquista alcançada em 2008, pois mantém a Música agora acompanhada das outras linguagens artísticas como conteúdo obrigatório da Educação Básica do Brasil. Assim, entende-se que a Educação Musical está em um lugar do qual nunca deveria ter saído.

Importa ressaltar, ainda, que o presente estudo não pretende estabelecer um conceito de Música, tampouco alertar sobre os problemas das políticas públicas construídas ao longo dos anos nesta área, mas, exclusivamente, identificar os possíveis benefícios que a Educação Musical pode proporcionar para a melhora da interação social de sujeitos com TEA, ponto que será abordado na sequência, em que se apresentam os principais aportes teóricos norteadores da pesquisa.

3 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA PERSPECTIVA SOB OS OLHARES DE LEV S. VYGOTSKY E CARL ORFF

3.1 O conceito de interação

A palavra “interação”⁴, que percorre, dentre outras áreas, a sociologia, a comunicação, as ciências da computação e a pedagogia, tem sido tema de diversas discussões e produções científicas tanto na educação presencial quanto na EAD nos últimos anos (PIMENTEL, 2013). No dicionário de psicologia de Harvard, a interação é definida como relação entre duas entidades ou sistemas em que as atividades de cada uma sejam parcialmente determinadas pelas atividades da outra (WARREN, 1955, p. 186).

Nesse âmbito, o termo interação é geralmente entendido como uma ação que ocorre mutuamente entre duas coisas ou duas ou mais pessoas. Por exemplo, quando falamos de relações entre professor aluno e aluno aluno, queremos dizer interação, e interação inclui trocas entre pessoas (NAVARRO, 2019) Logo, a interação envolve relações na escola, relações comerciais, relações de amizade, grupos de amigos, entre outros, sendo compreendida como uma ação entre partes, em que há necessidade de existir pelo menos dois indivíduos que agem e reagem entre si.

Outrossim, sob o ponto de vista sociológico, Habermas (2012b) descreve que todas as interações estruturalmente possíveis em tal sociedade ocorrem no cenário de um mundo social compartilhado, em que os membros de uma tribo são capazes de conduzir seus atos pela condição atual da ação e pelas possíveis comunicações com os ausentes. Essa sociedade, de alguma forma mesclada ao mundo da vida, está presente em todos os lugares, ou seja, embora seja particular, ela se reproduz como uma totalidade em cada interação.

Em contrapartida, em diversas esferas e organizações socioculturais, a tecnologia tem se mostrado fundamental para produção de conhecimento, bem como tem alterado o modo das relações inter-humanas. Nesse sentido, com relação à Interação Humano-Computador (IHC), Baecker e Buxton (1987, p. 1) a descrevem como “o conjunto de processos, diálogos, e ações por meio dos quais o usuário humano interage com um computador”. Assim, entende-se que a

⁴ É fundamental esclarecer com precisão a diferença entre o conceito sociológico de interação – ação recíproca entre dois ou mais atores, onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone); e a interatividade, termo que vem sendo usado indistintamente com dois significados diferentes, em geral confundidos: de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo, os CD-ROMS de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados), e, de outro, a atividade humana do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma ‘retroação’ da máquina sobre ele” (BELLONI, 2015, p. 63).

área Interação Humano-Computador se preocupa com todos os aspectos que envolvem a interação dos seres humanos com a tecnologia, assim como busca conhecer melhor as pessoas, suas necessidades e seus anseios, entre outros aspectos.

3.2 Breve abertura: Lev S. Vygotsky

O processo de interação social é uma das questões mais essenciais no desenvolvimento da primeira infância, envolta por uma compreensão progressiva de valores e normas que regem o funcionamento da vida em sociedade e, ao mesmo tempo, expande e desenvolve o repertório do comportamento social (DEL PRETT, 2005), pois, para crescer, aprender, construir conhecimento e para se construir, o ser humano precisa dos outros.

Nesse sentido, a interação social envolve diferentes trocas e contatos entre pessoas, caracterizada por uma ação de um indivíduo que envolve uma reação. Logo, a linguagem verbal e não verbal emerge como a grande ferramenta social de contato, o que possibilita o convívio com o outro, permitindo a cada um completar-se para alcançar o potencial almejado. Isto posto, o psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky⁵, contemporâneo do psicólogo suíço Jean Piaget, construiu sua teoria sobre as funções psicológicas superiores, baseado em quatro pensamentos-chaves: interação, internalização, zona de desenvolvimento proximal – ZDP e mediação. Assim, fundou a conhecida psicologia sociointeracionista, enfatizando que a cultura se integra ao homem pela atividade cerebral, estimulada pela interação entre parceiros sociais mediada pela linguagem.

Importa destacar que a efervescência cultural vivenciada na década de 1920 na União Soviética pós-revolucionária colaborou com o empenho de Vygotsky⁶, Lúria e Leontiev para pesquisar algo desconhecido atrelado à cientificidade, em meio ao regime socialista recém-criado (OLIVEIRA, 1998; LANE; CAMARGO, 1994). Vygotsky, inquieto com as correntes psicológicas de seu tempo e alicerçado pelo conhecimento histórico e dialético, buscava construir uma nova psicologia que pudesse resolver e superar o antagonismo científico presente naquele período (LANE; CAMARGO, 1994). Segundo Vygotsky (1989, p. 72):

⁵ O Nome Vigotski se apresenta de diferentes formas na bibliografia existente, dentre outros, Vygotsky, Vygotski, Vigotski. Logo, optou-se em utilizar a nomenclatura Vygotsky, salvo nas referências bibliográficas em que se manteve a grafia empregada nas edições citadas.

⁶ Considerando Vygotsky um dos pressupostos teóricos norteadores desta pesquisa, o estudo baseou-se em duas obras principais, sendo elas: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984. VYGOTSKY, L. S. *Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O tipo de análise que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis. Não estamos interessados na descrição da experiência imediata eliciada, (...) ao invés disso, procuramos entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento, apontadas pelas descrições introspectivas

Outro conceito basilar estende-se ao aspecto histórico, que se encontra com o aspecto cultural, pois os instrumentos utilizados pelo homem para controlar o meio ambiente foram historicamente criados e incrementados ao longo de sua história social. Em consequência disso, esta instrumentalização está associada aos estímulos complementares produzidos e guiados pela pessoa (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1994).

Isto posto, buscando uma ligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, Vygotsky menciona três colocações teóricas. Inicialmente, a aprendizagem é vista como um processo externo que, embora apresente progresso do desenvolvimento, não participa dele ativamente, portanto, não provê motivação para sua modificação (VYGOTSKY, 1989). Já na segunda contextualização, melhor caracterizada por William James, ambos os meios são relacionados, visto que aprender é desenvolvimento. Por fim, buscando unificar os dois primeiros pontos, a teoria de Koffka justifica que o desenvolvimento da defesa é fundamentado de duas maneiras distintas: a maturação e a aprendizagem. A maturação ligada ao sistema nervoso, e a aprendizagem, igualmente considerada uma forma de evolução (VYGOTSKY, 1989).

Dessa forma, Vygotsky, embasado por todos os autores de sua época, propõe uma nova psicologia para uma sociedade em constante mudança, ressaltando, dentre outros aspectos, a ligação entre a psicologia e a educação. Outro ponto importante em sua teoria concerne ao desenvolvimento humano devido à importância da cultura, da imersão do sujeito em um mundo humano em volta de si, de fora para dentro; nessa direção, a aprendizagem surge como uma definição crucial para os rumos do desenvolvimento.

3.3 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Interação Social: um olhar sob a perspectiva teórica de Lev. Vygotsky

Na concepção de Vygotsky (1984), para pensar o desenvolvimento da criança, há necessidade de compreender aonde a criança chegou em termos de aprendizagem e aonde ela poderá chegar. Sendo assim, ele divide o desenvolvimento da criança em dois níveis: o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, que refletem no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O autor descreve ZDP dessa maneira:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

Assim, no nível de desenvolvimento real, encontram-se as aprendizagens já consolidadas, ou seja, tudo aquilo que a criança consegue fazer sozinha. E no nível de desenvolvimento potencial estão aquelas aprendizagens que a criança consegue fazer com a ajuda de outra pessoa, em outras palavras, como se ela precisasse de um empurrãozinho para chegar aonde precisa. Logo, a distância entre esses dois níveis é justamente o ponto em que se localiza a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), caracterizando o lugar que a criança tem para desenvolver todo seu potencial, inclusive o lugar específico que o educador necessita trabalhar.

Nessa perspectiva, Vygotsky descobriu que, para melhorar o nível de aprendizagem, mais do que o indivíduo agir sobre o meio, precisava interagir, e essa interação é feita por meio da linguagem, que realiza uma espécie de mediação⁷ do indivíduo com a cultura. Em outras palavras, a cultura negocia os sentidos das coisas através de representações simbólicas, por meio da língua que realiza a mediação entre a coisa e a compreensão da coisa.

Nesse âmbito, destacam-se dois elementos mediadores que configuram um elo a mais nessas relações de desenvolvimento, de troca, que vão ocorrendo com o indivíduo e com o meio: os instrumentos e os signos. De acordo com Oliveira (1998, p. 29), “o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza”; assim, o instrumento vai ser o meio pelo qual o indivíduo vai transformar a natureza e interagir pelo meio. Já o signo, conforme comentam Vygotsky, Luria e Leontiev (1994, p. 70), “age como um instrumento da atividade psicológica da maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”; em outras palavras, dentro do signo encontra-se a capacidade de representação do mundo, que substitui um objeto ausente.

Para Vygotsky (1984) os instrumentos e signos são fundamentais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, pois auxiliam o indivíduo a planejar, prever consequências de ações, imaginar, dentre outros aspectos. Retomando o conceito de ZDP, Vygotsky ressaltou a importância da interação, assim como a relevância da ZDP ser considerada um espaço de interação entre professores, alunos e outras crianças, de modo a formar processos sociais e psicológicos das pessoas (*apud* FINO, 2001). Ademais, “[...] o processo de

⁷ “Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

desenvolvimento só pode ser compreendido e explicado quando contextualizado, inserido em sua própria história, desde os primórdios até o presente, com possibilidades preditivas para o futuro” (NEVES, 2020, p. 69). Assim, o trabalho do educador sempre vai se antepor ao desenvolvimento da criança, necessitando ensinar aquilo que está de acordo com sua fase de aprendizado, isto é, realizando a interferência, a mediação na sua zona de desenvolvimento proximal.

Vygotsky (1984) destaca também que a aprendizagem da criança inicia muito antes da sua entrada na escola, pois, desde o primeiro dia de vida, ela já está exposta à presença do outro, aos elementos da cultura, à linguagem e aos instrumentos. Desse ponto de vista, aprender não é o desenvolvimento em si, mas a organização correta da aprendizagem de uma criança impulsiona o desenvolvimento da mente e ativa todo um conjunto de processos de desenvolvimento que não podem ocorrer sem aprender (*apud* REGO, 2012).

Consequentemente, a escola surge como um lugar privilegiado para este desenvolvimento, uma vez que proporciona o contato com o conhecimento científico, realizado de forma sistemática, intencional e planejada, em que o professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da cultura que possibilita um grande avanço no desenvolvimento da criança. Assim, para Vygotsky (1984), fica claro o papel do professor, sendo um mediador entre a criança e o mundo, um descobridor da ZDP do aluno, que o ajuda a interagir com os outros e consigo mesmo, de modo a atingir o que lhe é de direito, não o melhor além do outro, o melhor de si mesmo, o seu potencial.

Do mesmo modo, Vygotsky (1998) acreditava que a interação social era o motor do desenvolvimento da cognição humana, sendo o resultado de processos simbólicos de mediação que ocorrem durante a criação e uso de símbolos relacionados de alguma forma à interação social. Nesse sentido, ele ressalta que, na prática, a interação da criança com este elo que intervém na aquisição do conhecimento com o ambiente é crucial para o desenvolvimento dos processos superiores. Reitera que as relações sociais não significam relações interpessoais. A interação social não é algo que uma criança tem que aprender, nem a interação social é tudo o que existe ou pode ser conhecido no mundo. Para o autor, a atividade humana em todas as fases de desenvolvimento e organização é um produto social que deve ser visto como um desenvolvimento histórico, não apenas individual. A sociedade não se reduz às relações; atividades sociais são mais do que interação social (VYGOTSKY *apud* DANIELS, 2002).

Por isso, enfatizando a importância da interação social, Vygotsky (1998) trouxe a ideia de mediação e internalização como aspectos fundamentais da aprendizagem, argumentando que a criação do conhecimento ocorre em um processo de intensa interação humana. Isso se deve a

sua integração na cultura com a qual as crianças interagem, desenvolvendo a interação social com os outros (AKIYAMA; SILVA, 2010, p. 60). Consequentemente, aprendendo o conhecimento e a sabedoria classificados na cultura humana, eles são capazes de dar um passo decisivo para a libertação da natureza, em que as características humanas específicas são realizadas no âmbito cultural por meio de interações sociais com os outros (VALSINER, 1991, p. 213).

Embora Vygotsky (1998) ressalte a necessidade do indivíduo interagir com outras pessoas, seja com crianças da mesma faixa etária, adultos ou pessoas mais velhas, também reforça a importância da interação nos momentos sozinhos, em que o indivíduo pode criar, elaborar todo esse conhecimento, levantar hipóteses e, conseqüentemente, complementar seu conhecimento, amadurecendo seu cognitivo. Nessa perspectiva, a interação social e a mediação de um outro ser humano tornam-se fundamental para a construção das funções psíquicas tipicamente humanas, pois proporciona à criança um espaço de convivência, de interação com o outro.

3.4 Contribuição de Vygotsky para a Educação Especial

Outra preocupação marcante que intrigava Vygotsky (1984) relaciona-se à diversidade de modos de desenvolvimento, em especial às pessoas que tinham algum tipo de deficiência. Nesse âmbito, o psicólogo buscou estudar as características e os processos de desenvolvimento e aprendizagem, assim como as possibilidades de desenvolver um trabalho pedagógico com esses sujeitos, sobretudo em sua obra *Defectologia*⁸. Além disso, conforme comenta Nuernberg (2008, p. 308), “o período de pós-revolução de 1917 trouxe consigo a situação de milhares de crianças em condição de vulnerabilidade, muitas delas com deficiência”. Importa destacar, ainda, que o termo “defectologia” foi empregado pela primeira vez em 1912, em estudos realizados pelo psiquiatra soviético Kaschenko na área da educação (BARROCO, 2007), todavia, Vygotsky aprofundou a área da Defectologia com cientificidade.

Vygotsky e Leontiev (2017), ao contrário de outros pesquisadores que estudaram crianças com deficiência, se detiveram especificamente nas habilidades dessas crianças, ou seja, o interesse principal está em seus pontos fortes em detrimento de suas limitações. Nesse sentido, valorizava-se o desenvolvimento singular do indivíduo, buscando compreender os mecanismos

⁸ A Defectologia se definia, portanto, como campo integrado que abarcava o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades (BARROCO, 2007, p. 212). Atualmente, o termo defectologia investigado por Vygotsky é entendido como Educação Especial.

compensatórios que eles desenvolviam para lidar com as barreiras impostas pela deficiência no desenvolvimento, rompendo com a perspectiva negativa, cuja ênfase era na falta provocada pelo defeito. Conforme Vygotsky (1997), se, por um lado, os defeitos são limitações e fraquezas, em compensação, justamente porque cria obstáculos, incentiva e fortalece o processo para o desenvolvimento.

Outro ponto fundamental em seus estudos acerca da defectologia é que Vygotsky (1997) esclareceu as vantagens de colocar crianças com deficiência intelectual em grupos homogêneos (*apud* MOMBERGER, 2007). Logo, essa comunicação reflete no conceito de mediação, considerada indispensável, uma vez que a comunicação que as crianças fazem com outras crianças e adultos desempenha um papel importante no desenvolvimento e na aprendizagem (VYGOTSKY, 2007).

Contudo, conforme Vygotski (1997) revela em sua obra *Defectologia*, apesar das diversas competências, a escola especial se diferencia por uma falha fundamental que limita nossos alunos dentro de um grupo escolar restrito. Isso porque constrói um mundo limitado, isolado, em que tudo é adaptado e colocado nas falhas da criança, propiciando hábitos nas crianças que, frequentemente, as excluem ainda mais, ao invés de tirá-las do mundo do isolamento. A pessoa com deficiência desenvolve por meio de sua experiência com o mundo, o que é denominado por Vygotsky (1997) como lei da compensação. Vale destacar que a compensação, nesse contexto, não tem o mesmo sentido, por exemplo, na medicina, em que um órgão assume a função de um outro, mas um mecanismo singular que as crianças desenvolvem para superar suas dificuldades por meio de instrumentos culturais. É o caso do uso de libras pelas pessoas surdas e o braile pelos cegos. Assim, esta compensação é desenvolvida pelas interações sociais. De acordo com Vygotski (1997, p. 313), “o desenvolvimento cultural é a esfera mais importante de onde é possível compensar a insuficiência. Ali onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, existem infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural”.

Por isso, o pensador deixa clara a importância de sua base filosófica, de que a lei geral do desenvolvimento humano é a mesma de qualquer indivíduo. As escolas especiais acreditam erroneamente que a natureza do trabalho educativo reside no desenvolvimento dos órgãos de sentido remanescentes, uma ideia relacionada à compensação biológica das deficiências físicas (VYGOTSKI, 1997). Logo, compreende-se que as dificuldades das pessoas com deficiência estimulam o surgimento de processos compensatórios e, assim, contribuem para a reorganização das estruturas psicológicas (EVANS, 1995; CARLO, 2001; NUERNBERG, 2008; KAPITANIUK, 2011). Desse modo, Vygotsky (1998) reforça a importância de pensar

nos diversos modos de desenvolvimento, refletindo sobre a singularidade e a particularidade do indivíduo, mantendo-se vulnerável ao diferente, compreendendo que é a criança que vai direcionar quais são os caminhos acerca do projeto de intervenção, a partir do qual, nós, enquanto professores, precisamos produzir, ao invés de partir somente da ideia do que ela precisa. Partindo deste pensamento, o próximo tópico destina-se a Carl Orff, outro autor norteador desta pesquisa, que viabiliza uma pedagogia, filosofia de ensino sempre aberta ao processo, uma vez que a sala de aula é o lugar do processo, que é tão importante quanto resultado. Independentemente da sua pedagogia ter um caminho a ser trabalhado, o professor tem a liberdade de escolha, de acordo com a sua sensibilidade ou que ele tem em sala de aula, sejam instrumentos musicais ou não.

3.5 O contexto da época de Carl Orff

Além de ter deixado seu nome gravado na história com suas composições, a contribuição do compositor e pedagogo alemão Carl Orff é muito expressiva no campo da educação. Carl Orff nasceu em Munique Alemanha (1895 - 1982) e já com cinco anos de idade iniciava seus estudos ao piano com sua mãe; posteriormente, teve grande curiosidade em estudar línguas clássicas, poesia e literatura na escola (GOULART, 2000), o que serviu futuramente como ponto de partida no interesse pela ópera, que, em geral, pode ser resumida como um teatro cantado.

Ainda com 10 anos de idade, publicou sua primeira história em uma revista infantil, além de compor músicas incluindo peças com fantoches. Profundamente humanista na educação dos jovens, seu grande interesse no mundo do entretenimento consolida seu possível lugar no estudo de línguas e culturas clássicas como latim e grego antigo (CUNHA; CARVALHO; MASCHAT, 201517). Assim, paulatinamente, Orff demonstra seu amor e dedicação pela Música, ao ponto de ingressar na academia de Música de Munique, tendo aulas com o compositor alemão Heinrich Kaminski, com o qual teve oportunidade de revisar obras, desde compositores como Debussy a óperas, como o Orfeo de Claudio Monteverdi.

Conforme mencionado anteriormente, o início do século XX passa por grandes transformações importantes. Muitas destas mudanças, especialmente na Europa, acabam culminando numa certa influência da Alemanha no aspecto cultural sobre o continente, como o fortalecimento da dança e o advento da Música atonal logo após a primeira Guerra Mundial. Conseqüentemente, surge uma interação muito grande da dança com a Música, desviando aquele foco inicial clássico para novas formas de expressão. Essas tendências vão influenciar o

trabalho de Carl Orff, que abrange não só a Música, mas também o teatro. Em meio ao período de grande atividade do expressionismo alemão, a dança, juntamente com o movimento, adentra ao meio artístico, dando ênfase ao *Teatro Musical*⁹, que passou a compreender cada vez mais o trabalho de Orff. Tal caráter marcante é presenciado em sua obra mais conhecida e executada nas salas de concerto ao redor do mundo: *Carmina Burana*.¹⁰ (CUNHA; CARVALHO; MASCHAT, 2015).

No final da Segunda Guerra Mundial, Carl Orff e Gunild Keetman organizaram um conjunto de transmissões sobre Música para crianças, que, posteriormente, seriam exibidos pela Rádio Baviera a outras escolas (HASELBACH, 2011). Após determinado período de tempo, essas gravações foram editadas e organizadas em cinco volumes, devido, principalmente, ao interesse da Editora Schott em realizar uma publicação. Esses volumes ficaram conhecidos como *Orff-Schulwerk*¹¹, que veio a se tornar futuramente uma fundação muito importante, sendo uma escola inicialmente ligada à atividade física. Na oportunidade, Orff comenta sobre a importância da participação de Gunild Keetman na elaboração deste trabalho, quando descreve “eu não estou exagerando quando falo que sem a decisiva contribuição de Keetman através de seu duplo talento, o Schulwerk nunca teria acontecido” (JORNAL ABRAORFF, 2006, p. 4).

Ademais, Orff compreendia que, se os alunos dançassem com músicas gravadas, eles teriam a capacidade de serem os criadores de suas próprias músicas, estabelecendo uma união daquilo que é Música, dança e palavra, e o ritmo seria o denominador comum. Em suma, a sugestão deste método é que o educador musical insira gradualmente diferentes intervalos, para que a criança perceba e reconheça a diferença. Assim, ao conseguir distinguir os sons, a criança já está com sua percepção auditiva preparada, sendo capaz de executar diferentes melodias (CRESTANA, 2012).

3.6 A metodologia musical de Carl Orff

A concepção de educação musical que Carl Orff desenvolveu tem como princípio a ideia de que a Música é uma forma de expressão natural e deve ser aprendida como qualquer outra

⁹ Produção teatral que combina na representação o diálogo e a música, integrando coros, acompanhamento instrumental, interlúdios e muitas vezes a dança num enredo dramático (PATRICE, 1998; SOLMER, 1999).

¹⁰ Obra escrita em 1935 por Carl Orff e estreada em junho de 1937 em Frankfurt (COLARUSSO, 2013, p. 1).

¹¹ Orff Schulwerk nasceu após a Primeira Guerra Mundial, desenvolvida por Carl Orff e seu colega Gunild Keetman, sendo uma proposta ativa de ensino em música, que agrega, dentre outros aspectos, música, movimento e fala.

linguagem, por meio da observação, da imitação e da apropriação. Além disso, ele colaborou para a produção de instrumentos didáticos, como xilofone, metalofone, címbalo, caixa de timbre, dentre outros (FONTERRADA, 2005).

Regner (2011, p. 65-70), em seu artigo *Las ideas pedagógicas de Carl Orff – Utopia e Realidad*, analisa a abordagem Orff em seis pontos essenciais para compreender o pedagogo:

- A Música elementar;
- Dar preferência a experiência prática;
- A conexão da Música com o movimento e a linguagem;
- O emprego de instrumentos musicais (Orff);
- A prática em conjunto;
- Espaço para criatividade.

Desse modo, a Música elementar é um conceito-chave de Orff, que traz a Música, a convivência e a prática musical, além de integrar diferentes linguagens artísticas. Com relação à música elementar, Cunha, Carvalho e Maschat (2015, p. 53) afirmam que:

[...] desde sempre o homem deu à Música, associada à dança, um sentido mágico, um caráter de ritual e de celebração. A rítmica elementar acompanhou o homem e com ele evoluiu à medida que este povoou a terra, assumindo um papel central na formação humana, cultural e civilizacional. Esta ideia de rítmica elementar sustentou, em Orff, a ideia de que as origens da Música se encontram na própria natureza humana.

Assim, por meio do método Orff-Schulwerk, a educação musical deve ser fundamentada em ciclos da evolução humana, desenvolvida significativamente. Isso porque Carl Orff fundamentou sua concepção a partir da teoria Darwinista, ou seja, para que o desenvolvimento musical infantil ocorra, as crianças devem seguir os mesmos passos traçados pela humanidade no desenvolvimento de suas próprias habilidades musicais (FONTERRADA, 2005, p. 38).

Segundo Perry (2002, p. 489), “as salas de aula *Orff* combinam ritmo, movimento, discurso e canto, de modo a fomentar a evolução da Música das formas mais simples às mais complexas”. Outro ponto importante é que a vantagem de utilizar os instrumentos Orff consiste em uma diversidade de timbres, além de uma exploração sonora imediata e técnicas fáceis de implementação (WUYTACK, 1993).

Uma das coisas mais importantes na pedagogia musical de Orff é a experiência musical, em que os sujeitos têm a possibilidade de explorar, primordialmente, sua criatividade, a fim de melhorar dentre outros aspectos, seu desenvolvimento motor e cognitivo (CUNHA; CARVALHO; MASCHAT, 2015, p. 69), posto que “[...] mais importante do que impor a aprendizagem de um conteúdo sem sentido, é o fato de o aluno ter a oportunidade de se

expressar musicalmente e se sentir autorizado a fazê-lo [...]” (KELBACH e DUARTE, 2012, p. 108).

Por esse ângulo, Amabile (1983) reitera que a criatividade está presente no processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano a partir do nascimento, em que a criança começa a explorar, conhecer e manusear diferentes instrumentos. Ainda com relação à metodologia Orff, para Maschat (2001, p. 57),

na educação através da Música e dança tentamos criar laços: laços entre as pessoas, entre o homem, a Música, a dança e a linguagem. Trata-se de uma vivência, de uma compreensão do interior e do despertar da força criadora inata, que se encontra dentro de cada um de nós. O trabalho baseia-se na aprendizagem e na atividade de grupo, sendo o desafio da improvisação e da criação o traço mais significativo desta forma ativa e holística de ensinar.

Em suma, Orff defende uma formação musical baseada no corpo humano, isto é, outorga uma importância aos movimentos básicos, como caminhar, saltar, correr e o ritmo da Música. A busca pela realização de jogos, para ele, engloba desde o trabalho com as palavras para desenrolar o ritmo utilizando canções populares, como para divulgar os aspectos mais sensíveis da Música. Outro ponto importante é que a introdução da metodologia Orff no Brasil se deu aproximadamente por volta de 1963, em cursos realizados em algumas cidades, como São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília e Teresópolis. Consequentemente, músicos de diferentes áreas e também espectadores de Música de suas cidades viajaram para a Áustria a fim de obter maior embasamento acerca do método Orff, e, quando regressaram para o Brasil, esses músicos acabaram influenciando na inserção da metodologia no Brasil.

Nesse âmbito, a título de exemplo, a Associação Orff-Brasil (ABRAORFF), fundada em 2004, em São Paulo/SP, tem como objetivo “divulgar as ideias pedagógicas desenvolvidas pelo compositor alemão Carl Orff em todo Brasil” (ABRAORFF, 2006, p. 1). Importa ressaltar, ainda, que esses cursos atrelados à história da Orff-Schulwerk no Brasil contaram com a presença de dois educadores importantes: Hermann Regner e Barbara Haselbach (ORFF, 1978). Ambos foram fundamentais pela popularização da abordagem Orff no mundo, especialmente Regner que, inclusive, escreveu um livro intitulado “Canções das crianças brasileiras”. As ideias de Carl Orff sobre o ensino de Música constituem, portanto, uma maneira de compreender e planejar a educação musical, viabilizando a criatividade e a expressividade, estimulando o aluno a ser seu protagonista no seu desenvolvimento musical.

4 DO AUTISMO INFANTIL: BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA E CONCEITUAÇÃO

Ao longo dos anos, o autismo tem mobilizado e despertado o interesse da comunidade científica, seja pelo crescente aumento de diagnósticos ou pela forma intrigante de viver em sociedade. Quanto à origem do termo, segundo Oliveira (2009), o autismo é proveniente da palavra grega “autos”, que significa “próprio”, ampliado pela terminação “ismo”, que remete a uma orientação ou estado; em outras palavras, uma pessoa recolhida em si, fechada, propensa a afastar-se da realidade exterior. Para Gadia (2006), define-se o autismo como um transtorno complexo do desenvolvimento, o qual implica diversos graus de gravidade.

Os primeiros estudos sobre o autismo remetem para o ano de 1906, quando o psiquiatra Plouller, segundo Gauderer (1997), introduziu o adjetivo autista na literatura psiquiátrica ao estudar pacientes, num processo considerado psicótico, ao qual ele caracterizou como diagnóstico de demência precoce (esquizofrenia). Contudo, o primeiro estudioso a difundir o termo autismo foi o psiquiatra suíço Eugen Bleuler, no ano de 1911, ao relacionar a expressão com a dificuldade de comunicação interpessoal.

O tema foi ganhando significado na década de 90, mais precisamente no ano de 1943, quando o médico psiquiatra Leo Kanner, professor da Universidade de John Hopkins dos EUA, por meio de uma pesquisa envolvendo um grupo de crianças acometidas pelo transtorno, descreveu o autismo infantil como um Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. Em seu estudo, Kanner considerava duas coisas fundamentais para o diagnóstico de autismo: o isolamento social e os comportamentos anormais à insistência nas mesmas coisas.

Antes disso, ainda no ano de 1938, foi encaminhado ao Dr. Kanner um menino chamado Donald, de cinco anos de idade, para fins de diagnóstico. Para ele, o distúrbio era constitucionalmente determinado e apresentava-se nos primeiros estágios do desenvolvimento, a princípio, porque as crianças autistas comportavam-se de forma anormal e eram incapazes de uma adaptação adequada à realidade. Na oportunidade, o médico fez o seguinte relato:

Fiquei perplexo com as peculiaridades que Donald exibia; desde a idade de dois anos e meio ele conseguia dizer os nomes de todos os presidentes e vice-presidentes, falar as letras do alfabeto na sequência habitual e de trás para frente, e recitar de forma impecável o salmo 23; ao mesmo tempo ele era incapaz de manter uma conversação ordinária; não estabelecia contacto com as pessoas, embora pudesse nomear objetos com facilidade; sua memória era fenomenal; as poucas vezes em que ele se dirigia a alguém, em geral para satisfazer suas necessidades, ele se referia a ele mesmo como ‘você’, e à pessoa como ‘eu’; ele não respondia a nenhum teste de Inteligência, porém conseguia manipular encaixes complexos com destreza (*apud* SCHWARTZMAN, 2003, p. 5).

Ademais, em razão das crianças com autismo se saírem bem em grande parte dos testes de inteligência, Kanner achava que elas tinham inteligência normal [...], contudo, ao longo do tempo, constatou-se que, de modo geral, muitas crianças com autismo têm deficiência intelectual (VOLKMAR, 2004). Não obstante o diagnóstico descrito pelo Dr. Kanner ter sido pioneiro, outros clínicos e investigadores começaram a descrever estudos acerca do autismo.

Em vista disso, importa destacar, ainda, outro marco histórico no diagnóstico de autismo que ocorreu no ano de 1944, quando o pediatra austríaco Hans Asperger, que trabalhava na Universidade de Viena durante a Segunda Guerra Mundial, escreveu sua tese de doutorado, a psicopatia autística na infância, na qual, descreveu uma síndrome semelhante à de Kanner. Segundo Volkmar (2004, p. 7), “Asperger deixou claro o ponto importante de que os interesses especiais da criança na verdade interferiam em outros aspectos de sua aprendizagem (e frequentemente dominavam a vida familiar)”. Em sua pesquisa, ele usou o termo Transtorno da Personalidade Autista. Asperger argumentava que o autismo estava mais ligado a um traço de personalidade do que a qualquer transtorno do desenvolvimento.

Em consequência disso, de acordo com Whitman (2015, p. 26), “a área do autismo foi profundamente influenciada por movimentos sociais, ativismo político e pesquisas nas áreas de retardo mental e deficiências do desenvolvimento, durante as décadas de 1950, 1960 e 1970”. Em meio a essas mudanças e transformações, o diagnóstico do autismo foi descrito também nos manuais de categorização, em especial no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), coordenados pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Na primeira edição do DSM – I, o autismo foi relacionado como sintoma da “Reação Esquizofrênica tipo Infantil” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1952).

Cabe ressaltar que, do ponto de vista histórico, de acordo com a Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva (2014, p. 69), em meados de 1840, nos EUA, buscava-se registrar com frequência essas doenças mentais, que eram categorizadas como “idiotia/loucura” [...], e, a partir de 1880, essas doenças mentais foram divididas em sete categorias diferentes (mania, melancolia, monomania, parestia, demência, dipsomania e epilepsia). Evidentemente que, nesta época, o objetivo norte-americano era levantar dados estatísticos a partir dessas primeiras classificações acerca dos transtornos mentais.

Discussões à parte, finalmente, na década de 1970, o conceito foi sendo melhor definido, mas somente em 1980 foi incluído pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) na terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III). Segundo Volkmar (2004, p. 6), “precisava ter uma classe de transtornos à qual o autismo pudesse

pertencer, e foi escolhida a designação Transtorno Pervasivo do Desenvolvimento (TPD)”, descrevendo pacientes que apresentavam algumas características do autismo.

Com o avanço das pesquisas e aperfeiçoamento dos diagnósticos, o autismo passa a ser definido, já no século XXI, como TEA, o qual constitui um grupo de condições frequentemente identificadas nos pacientes e que atrai o interesse dos profissionais de diversas áreas do conhecimento (SCHWARTZMAN; ARAÚJO 2011, p. 15).

4.1 Tipos de autismo com base na DSM

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) pesquisa e classifica especificações sobre os transtornos mentais. Como vimos anteriormente, desde sua primeira versão, em 1952, o DSM passou por revisões, que alteraram alguns critérios quanto à categorização do autismo. Em sua primeira edição, agrupou as doenças mentais em núcleos diversificados: Perturbação dos Traços de Personalidade; Padrão de Perturbação da Personalidade; Perturbação Sociopática da Personalidade; Sintomas de Reação; Perturbações Transitórias de Personalidade (APA, 1952).

Exclusivamente, na terceira retificação do DSM, em 1980, ocorreram mudanças significativas, distinguindo-se das versões anteriores. Uma das mudanças nesta edição é que o autismo passa a ter diagnóstico separado da esquizofrenia. Outro ponto importante encontra-se na divisão de cinco eixos referente aos distúrbios mentais. Assim, no segundo núcleo, estão os transtornos do desenvolvimento, no qual aparece o autismo, juntamente com a síndrome de Down e transtornos de personalidade.

Posteriormente, a quarta classificação do (DSM-IV), reformulada em 1994, inclui uma ampla gama de distúrbios comportamentais. De acordo com a DSM-IV:

Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo. Esta seção abarca Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação (APA, 1995).

Além disso, pode ser classificado como autismo atípico, porém, refere-se a este grupo quando há comprometimento grave no desenvolvimento de interações sociais, comunicação verbal e não verbal, incluindo a presença de padrões de comportamento. Em virtude da idade tardia, esta categoria não atende suficientemente as especificações para classificar o transtorno (CUNHA, 2011).

Nesse âmbito, se faz necessário traçar algumas considerações sobre alguns destes transtornos do desenvolvimento descritos nesta edição. A síndrome de Rett, descrita originalmente por Andreas Rett, em 1966, é uma condição clínica que acomete pacientes do sexo feminino, com progressão variando entre 8 e 18 meses de idade, com movimentos estereotipados das mãos, incluindo a perda de função e demais sintomas (GAUDERER, 1997).

O Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI), também conhecido como síndrome de Heller¹², surge aproximadamente há quase cem anos, quando um especialista em educação especial verificou o que chamamos atualmente de autismo [...]. Em suma, as crianças com TDI podem falar, andar, inclusive pronunciar frases na hora certa, manter relações sociais normais, todavia, entre as idades de três e quatro anos, muitas vezes experimentam um revés acentuado e permanente nas habilidades (VOLKMAR, 2019).

A síndrome de Asperger é caracterizada por distúrbios nas interações sociais, todavia, seu rumo inicial é marcado pela ausência de qualquer atraso significativo na atividade física, clínica, na linguagem falada, no desenvolvimento cognitivo, entre outras [...] (KLIN, 2006). Ainda, a CID 10, juntamente com o DSM-IV, menciona princípios diagnósticos com relação a síndrome de Asperger:

É um transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ele se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de que não se acompanha de um retardo ou de uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são em geral muito desajeitados. As anomalias persistem frequentemente na adolescência e idade adulta. O transtorno se acompanha por vezes de episódios psicóticos no início da idade adulta. Psicopatia autística. Transtorno esquizóide da infância. (CID 10, F 84.5).

Finalmente, o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TDI), traduzido do termo inglês *Pervasive Developmental Disorders*, é caracterizado por atrasos significativos no desenvolvimento e em distintos domínios, com mudanças qualitativas nas interações sociais recíprocas, além de envolver uma gama de preferências e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas, bem como padrões de comunicação (OMS, 1993).

Diante disso, o TEA é um novo transtorno do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), que inclui diferentes tipos de autismo, incluindo os descritos

¹² O psicólogo e educador austríaco Theodore Heller descreveu, em 1808, o Transtorno Desintegrativo da infância (TDI). Na época, investigou casos de demência infantil em crianças com desenvolvimento normal até cerca dos três ou quatro anos de idade, mas que, mais tarde, apresentavam sintomas de transtornos afetivos, motores, decomposição da linguagem, dentre outros aspectos (BERCHERIE, 2001).

anteriormente, como o Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Rett e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem especificação em contrário no DSM-IV (APA, 2014), por isso aumenta significativamente o número de indivíduos acometidos (LAURENT, 2014).

Nesse sentido, cabe destacar que, embora a nova classificação determinada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM-V) seja de TEA, é importante observar que o conceito acerca do “autismo” é muito amplo, não pode ser um conceito fechado, uma vez que há uma diversidade de manifestações com distintas concepções dentre as citadas até o momento. Para a Associação Americana de Psiquiatria (APA),

fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (2014, p. 42).

Conforme descreve a Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva (2014, p. 70), “o objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica”. Assim, é importante destacar que, nesta edição, foi omitida a classificação em subtipos, propondo a classificação diagnóstica de TEA, uma vez que a comunidade científica entende que estes transtornos, conforme descritos anteriormente, constituem um único transtorno, continuando o comprometimento moderado a grave nas áreas de comunicação e comportamentos repetitivos (KAJIHARA, 2014).

4.2 Principais características do autismo

O autismo não é uma particularidade eremítica, mas um complexo de déficits (LANG, 2003). De acordo com Teixeira (2016, p. 14), “o transtorno do espectro autista pode ser definido como um conjunto de condições comportamentais caracterizadas por prejuízos no desenvolvimento de habilidades sociais, da comunicação e da cognição da criança. O aparecimento dos sintomas se dá nos primeiros anos de vida”. Concordando com o tema, Dunlap, Pierce e Kay (1999) reiteram que as dificuldades no desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal, relações sociais e atividades de lazer parecem ser a principal característica

das pessoas com autismo. Logo, muitas dessas características no diagnóstico do autismo, como dificuldades na comunicação e socialização, são essenciais para diferenciação das demais deficiências; todavia, quando relacionadas a como um ser humano autista compreende o mundo e se comporta baseado nessa percepção, tal magnitude é imprecisa para compreender este conceito (HOLMES, 1997).

Nesse contexto, ao mencionar acerca das características do TEA, torna-se essencial retomar a descrição do Dr. Leo Kanner, que fez o relato com detalhes de onze casos clínicos envolvendo crianças e observou que elas apresentavam comportamentos incomuns. De acordo com Volkmar (2018, p. 2),

[Kanner] mencionou que essas crianças exibiam “resistência à mudança” e as identificou como portadoras de uma “insistência nas mesmas coisas”. Por exemplo, elas podiam exigir que seus pais fizessem o mesmo caminho até a escola ou a igreja e ficavam muito perturbadas se ocorresse qualquer desvio dessa rotina; podiam entrar em pânico se qualquer coisa em sua sala de estar estivesse fora do lugar; podiam ser muito rígidas quanto aos tipos de roupas que vestiam ou alimentos que comiam. O termo resistência à mudança também foi utilizado para se referir a alguns dos comportamentos típicos vistos com frequência em crianças com autismo, como, por exemplo, comportamentos motores aparentemente sem propósito (estereotípias), tais como balanço do corpo, andar na ponta dos pés e sacudir as mãos. Kanner acreditava que esses comportamentos poderiam estar ajudando a criança a ‘manter as mesmas coisas’.

Posteriormente, Hans Asperger descreveu características similares, como linguagem precoce, movimento tardio, sérias dificuldades de interação social e de contato visual, além de destacar que estas particularidades se manifestam a partir dos três anos de idade (PERISSINOTO, 2003). Apesar de os trabalhos de Kanner e Asperger terem sido semelhantes, mediante as descrições nos dois grupos de crianças, ambos não conheciam inteiramente o trabalho um do outro, além de nunca terem se encontrado.

Em meados dos anos 80, o conceito do autismo emergiu, principalmente quando a psiquiatra inglesa Lorna Wing, mãe de uma criança autista, incluiu a Síndrome de Asperger na nova especificação do autismo descrito como Perturbações do Espectro do Autismo, no qual mencionou características que corroboram o diagnóstico clínico atualmente (WING, 1976). Ademais, a “Tríade de Wing”, como ficou conhecida, se deve após Lorna Wing (1976) concluir que as pessoas com autismo expressavam déficits em três domínios: domínio social, domínio da linguagem e comunicação e domínio do pensamento. Nesse estudo, ela reitera que o autismo é um transtorno que envolve desenvolver engajamento em interações sociais recíprocas, sejam elas isoladas ou associadas ao comprometimento de outras funções mentais, caracterizando a continuidade ou Espectro do autismo. Desse modo, representa um conceito bastante complexo,

mais do que uma simples escala do mais *severo* ao mais *leve*, sendo frequentemente combinado com outras deficiências observadas na criança (FACION, 2005).

Além disso, a criança autista desenvolve tendências a rotinas típicas que devem ser seguidas cuidadosamente. A presença de uma gama de interesses repetitivos e restritos e atividades e comportamentos muitas vezes estereotipados (DSM – V, 2014). Esses comportamentos estereotipados são, em grande parte, uma maneira de autorregulação, isto é, como a criança ajusta suas atitudes a um incentivo característico de acordo com fatores comportamentais inter-relacionados (CALKINS; DEDMON, 2000).

Em seu caso 10, Kanner (1943) comenta que era necessário seguir uma rotina diária consistente, pois uma ligeira mudança no padrão causava ataques de pânico, deixando-o muito confuso quando via algo quebrado ou incompleto. Diferentemente das demais crianças, nota-se que estas mudanças na rotina da criança autista em pleno desenvolvimento pode causar uma instabilidade, o que dificulta a retomada com equilíbrio. Além disso, crianças com autismo que não dormem o suficiente apresentaram mais sinais de depressão e comportamento agressivo do que as crianças com autismo que tiveram sono de qualidade (ROTTA, 2016).

4.3 A linguagem

Entre as características que abrangem a síndrome, a linguagem é uma das mais marcantes, visto que está relacionada, com frequência, ao prognóstico do autismo infantil. Os critérios de aquisição da linguagem matizam-se bastante em crianças com autismo, posto que muitas delas começam a falar tarde e, quando começam, é de maneira muito lenta (KJELLMER *et al.*, 2012).

Kanner (1943), em sua descrição envolvendo as onze crianças acometidas do transtorno, relatou que essas crianças confundiam pronomes pessoais (inversão dos pronomes) e apresentavam ecolalia¹³ na linguagem, uso estranho da negativa e demais distúrbios envolvendo a linguagem.

Outros autores, no entanto, apresentaram diferentes hipóteses para a ecolalia. Atlas e Lapidus (1987) sugerem que a ecolalia representa a transição do autista para o esquizofrênico em termos de função de comunicação. Berry e Eisenson (1956) argumentam que a fala ecolálica é mais autoestimulante do que expressiva. Prizant (1983) vinculou a ecolalia a sua hipótese de que a compreensão de estímulos verbais por crianças autistas está inextricavelmente ligada a

¹³ Ecolalia é “a repetição literal de palavras ou frases, imediata ou não” (PEETERS, 1998, p. 40).

estímulos ambientais e só pode reproduzir a fala dessa maneira. Logo, verifica-se que há inúmeros estudos que retratam a ecolalia, com intuito de buscar diferentes formas para compreender melhor o funcionamento da comunicação nos autistas.

Equitativamente, conforme sugerem outros estudos, 50% das pessoas com autismo nunca adquirem linguagem operacional (EIGSTI *et al.*, 2011; PRIZANT, 1996). A maioria das pessoas com autismo começa a falar tarde, e o desenvolvimento da linguagem é lento e complexo em comparação com outras crianças (BAPTISTA; BOSA, 2002). Além disso, quando correlacionadas com as demais crianças com evolução típica, ainda no primeiro ano de vida, as crianças com autismo respondem com menos regularidade à voz da mãe (VOLKMAR *et al.*, 2004).

Outro ponto importante é quando Haag (1984) faz referência ao caso de duas crianças com autismo, no qual observou que, na aquisição do sistema fonológico, as crianças usavam uma língua composta apenas por vogais, sem consoantes. O autor retrata que essa distorção na aquisição da linguagem estava relacionada às fantasias e ansiedades das crianças e que, em seus desenhos, não são levantadas quaisquer anormalidades na comunicação ou padrões perceptivos.

Em contrapartida, há autores que atribuem os problemas de linguagem à falta de motivação social (PHILLIPS *et al.*, 1995) e que as habilidades linguísticas básicas, como a fonologia, que estuda o sistema sonoro e a sintaxe, encontram-se íntegras (EIGSTI *et al.*, 2011; JORDAN; POWELL, 1995). Além disso, a cognição é também um influente prognosticador de habilidades de linguagem e comunicação em crianças com autismo. No entanto, a idade mental não verbal tem se apresentado como um peso cognitivo consistente para o desenvolvimento de habilidades de linguagem receptiva e expressiva (THURM *et al.*, 2007).

4.4 Interação social

As interações sociais consistem em trocas de ideias, experiências, em uma relação com uma ou mais pessoas, de variadas formas em diferentes espaços. No contexto do autismo, isso raramente ocorre, dado que crianças com autismo geralmente têm pouca ou nenhuma habilidade para compartilhar sua atenção com os outros (JORDAN E POWELL, 1995, p.18).

A principal característica no autismo é a limitação ou dificuldade em sua capacidade de ter um senso de relacionamento pessoal e, por sua vez, vivenciar esse relacionamento, ou criar um senso de interação social e ingressar nele naturalmente (HOBSON, 1993). Lorna Wing ainda menciona quatro grupos diferentes com relação às características da interação social,

sendo eles: Isolamento Social, Interação Passiva, Interação Ativa – porém – estranha e Interação Hiperfomal. Na sequência, uma síntese de cada uma:

1. **Isolamento Social:** ocorre quando há acúmulo e indiferença em grande parte das relações inter-humanas. As poucas interações à disposição são tocáveis e para gratificação imediata. Em suma, demonstram pouca importância no funcionamento das articulações ou interações verbais ou não verbais.
2. **Interação Passiva:** verificam-se aproximações, porém ainda restritas. Não obstante permanecerem passivos à abordagem social dos outros, a articulação imediata geralmente ocorre juntamente com vários graus de comprometimento cognitivo.
3. **Interação Ativa – porém – estranha:** em geral, este grupo tende a ignorar as normas e práticas sociais, levando-os a dificuldades maiores de convívio, uma vez que a habilidade de se colocar no lugar do outro é fraca, além da preferência pela interação estar relacionada, muitas vezes, ao hábito e não à troca real.
4. **Interação Hiperfomal:** em suma, inclui o uso de modelos formais de comportamento e fala, mantendo padrões rígidos de interação social. Todavia, entender as normas e a pragmática da comunicação humana é incompreensível para estes indivíduos, que se apegam às formas de interação que ocorrem.

Consequentemente, esses grupos se distinguem pelo grau de mutualidade nas interações estabelecidas com outros indivíduos (Lorna Wing, 1998). Outro dado importante é que os autistas apresentam manifestações decorrentes dos problemas relacionados ao olhar. As crianças em geral, por outro lado, desde as primeiras semanas, demonstram claramente que reconhecem uma pessoa e preferem olhar para rostos familiares ou fotografias de pessoas que estejam na sua direção. Entretanto, os autistas não demonstram essa preferência.

4.5 Sensibilidade Sensorial

Crianças com autismo têm dificuldade em processar estímulos sensoriais e apresentam deficiências em responder adequadamente aos requisitos do ambiente (HILTON *et al.*, 2010). Consequentemente, apresentam reação prejudicada ou resposta às sensações, descrita como uma defesa sensorial ao toque, boca, visão, mas, em particular à hipersensibilidade sonora a sons específicos (KERN, 2002). Quanto à hipersensibilidade auditiva, Sanches *et al.* (1999) salientam que o termo hiperacusia deriva do grego hiper = excesso, akousis = audição, isto é, a palavra hiperacusia pode ser compreendida como audição excessiva. Assim, no sentido correto da expressão é o da hipersensibilidade aos sons, relacionado ao desconforto. Logo, o termo

hipersensibilidade pode aparecer também sob outros dois aspectos, como alta sensibilidade e hipersensitividade, sendo ambas as expressões utilizadas para retratar o mesmo fenômeno.

Nesse âmbito, a hipersensibilidade sonora caracteriza-se por uma perturbação perceptiva da intensidade dos sons cotidianos, que são frequentemente classificados como silenciosos pela população em geral, mas que incomodam profundamente o autista hipersensível (HAZELL, 2002). O primeiro a mencionar o assunto foi o fisiologista e médico russo Ivan Pavlov, conhecido por criar a Teoria dos Reflexos Condicionados. Em seus estudos, observou que entre 15% e 20% dos indivíduos se desligavam do mundo exterior como forma de responder ao estresse (ESCH; SALLES, 2016. p. 25).

Em complemento, o termo hipersensibilidade foi abordado por outros pesquisadores, mas sem desenvolver algo concreto. A primeira a obter notoriedade com o assunto foi a psicoterapeuta e professora universitária Elaine Aron, descrevendo com mais profundidade a condição de alta sensibilidade, em seu artigo, em 1997.

Temple Naoki Higashida, jovem autista japonês com autismo severo, retrata o incômodo terrível em relação aos sons e ruídos:

Existem certos ruídos que vocês não percebem, mas que incomodam bastante. O problema é que vocês não entendem com esses sons nos afetam. Não é bem pelo fato de que o barulho nos dá nos nervos. Tem mais a ver com o medo de que, se continuarmos a ouvir, perderemos toda a noção de onde estamos. Nesses momentos, sentimos como se o chão estivesse tremendo, como se tudo ao redor de nós estivesse vindo em nossa direção, e isso é muito apavorante. Então, para nós, cobrir os ouvidos é uma forma de nos protegermos e recuperarmos a consciência do lugar onde estamos (HIGASHIDA, 2014, p. 23).

Ademais, Mary Temple Grandin, pesquisadora e professora autista conhecida por revolucionar a indústria pecuária no comportamento animal, descreve experiências vivenciadas em seu livro:

Às vezes porém, a hipersensibilidade envolve não um som específico, mas uma riqueza de sons: “Talvez você precise pedir à pessoa com quem conversa para repetir o que disse algumas vezes, porque estava tentando superar o barulho de carros passando, o cão latindo a três quarteirões e o inseto que zumbiu ao lado do seu ouvido” (GRANDIN; PANEK, 2016, p. 376, 377).

Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 57) comentam que “as crianças com autismo apresentam maior sensibilidade de sentidos e nos relatam com grande frequência que o toque físico e o barulho podem parecer aversivos”. É normal crianças com autismo temerem ao extremo sons altos, como trânsito pesado, motores de helicóptero, cortadores de grama, entre

outros. A reação imediata da criança, majoritariamente, é levar as mãos aos ouvidos (WILLIAMS; WRIGHT, 2008).

Além da sensibilidade auditiva aos sons e ruídos, outros problemas sensoriais afetam o comportamento das pessoas com autismo, entre eles a baixa energia, a sensibilidade ao toque/movimento, o medo de altura, as sensibilidades gustativas/olfativas, a sensibilidade visual e a dificuldade de prestar atenção (BATISTA; PINTO, 2021).

4.6 Níveis de intensidade no autismo

A Associação Psiquiátrica Americana (APA) expôs novos estudos acerca do diagnóstico autista na DSM 5 de 2013, trazendo o autismo como um espectro amplo, em que há deficiências que caem em um continuum de leve a grave, conforme os sintomas e as características individuais (CAMPOS, 2015). Em suma, os sintomas do autismo variam em grau e intensidade, que emergem desde a infância (CARVALHO FILHA *et al.*, 2018). A seguir são retratados os níveis que abrangem o TEA, baseados na descrição da APA (2014):

1. **Nível Leve:** este nível abrange déficit de comunicação social, dificuldades com mudanças frequentes e dificuldade em planejar e organizar. São capazes de se comunicar verbalmente e construir relacionamentos, mesmo que tenham problemas para conversar ou fazer e manter amigos. Em suma, necessitam de apoio mínimo para atividades diárias.
2. **Nível Moderado:** há déficits graves na comunicação verbal e não verbal, apego excessivo à rotina e movimentos repetitivos e numéricos. Podem ou não se comunicar verbalmente e, nesse caso, as conversas podem ser curtas ou sobre temas específicos que requerem apoio para atividades sociais. Em geral, necessitam de mais suporte com relação ao nível anterior.
3. **Nível Severo:** déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, levando a graves deficiências no funcionamento, grandes limitações na iniciação de interações sociais e respostas mínimas às reações sociais dos outros. Muitos podem nem falar, além de reagirem mal a eventos inesperados, bem como ter hipersensibilidade a alguns estímulos sensoriais. Logo, estes indivíduos necessitam de imenso apoio.

Nesse âmbito, importa destacar que as intervenções precoces podem diminuir os sinais de autismo e melhorar a qualidade de vida das pessoas com autismo e suas famílias

(SCHWARTZMAN, 2015). Ademais, a triagem para riscos de desenvolvimento e intervenção precoce, se necessário, tem maior probabilidade de ser eficaz na redução dos sintomas do autismo, pois pode funcionar na primeira infância (HALPERN, 2015).

4.7 Proporção de casos de autismo

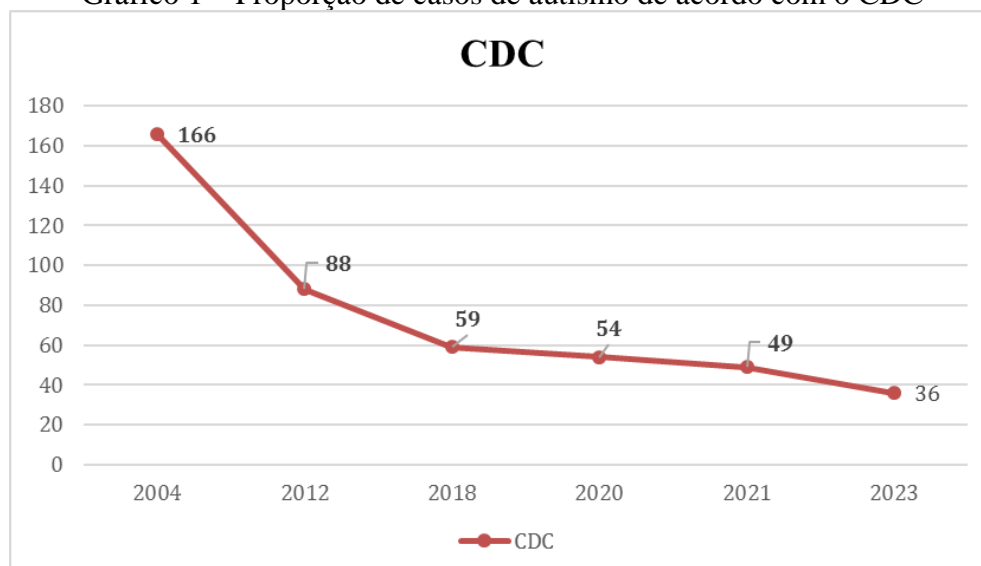
Ao longo dos últimos anos, a ocorrência de casos de autismo tem aumentado de forma considerável em todo mundo (SCHECHTER; GREYER, 2008). Contudo, até o momento, não existem exames laboratoriais que apontem a causa exata do surgimento do transtorno. Não obstante, ainda assim o autismo é um tema carente de informações à sociedade em geral; segundo Lobe (2020, p. 14), “há mais crianças no mundo com o TEA (Transtorno do Espectro Autista), do que com AIDS, câncer e diabetes juntos”.

Cabe ressaltar que, anteriormente, o autismo foi definido pelo Board of Directors of the National Society for Autistic Children como:

uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de 20 entre cada 10 mil nascidos e é quatro vezes mais comum no sexo masculino do que no feminino. É encontrada em todo mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar qualquer causa psicológica no meio ambiente dessas crianças que possa causar a doença (GAUDERER, 1997, p. 3).

Conforme pesquisas desenvolvidas pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), a incidência de autismo em nascidos aumentou consideravelmente ao longo dos últimos anos, já que, em 2004, a proporção era de um a cada 166 e, na versão mais recente, este número caiu para um a cada 36, dados que podem ser visualizados no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Proporção de casos de autismo de acordo com o CDC



Fonte: CDC (2023).

Outro ponto importante é que o número de matrículas de crianças e adolescentes com diagnóstico de TEA em escolas regulares no Brasil aumentou significativamente nos últimos anos. Conforme o último censo escolar, quase 300 mil alunos com TEA estavam matriculados nos ensinos infantil, fundamental ou médio nas redes pública e privada em 2021. A alta é de 280% se comparada a 2017, quando havia 77 mil.

As características mais relevantes, não raras vezes, estão associadas, principalmente, à falha no desenvolvimento da linguagem e na interação social, bem como as causas biológicas, que estão relacionadas aos desequilíbrios nutricionais, aos processos inflamatórios, às alergias alimentares e ambientais. Por seu turno, na esfera nutricional, estão surgindo respostas. Segundo Carreiro (2018), conforme os dados do Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos (CDC), a incidência de casos de autismo no país deve aumentar 15% ao ano nos próximos anos. A hipótese é que tais causas estejam relacionadas ao uso contínuo de agrotóxicos, em especial, o glifosato, muito utilizado na agricultura, que se destaca pelos efeitos negativos ao meio ambiente e à saúde.

Na perspectiva nacional, segundo esclarecimento da coordenadora de Mudanças Climáticas do World Resources Institute (WRI) Brasil, o Brasil não é exceção, correndo enormes riscos no uso de agrotóxicos, uma vez que, há cerca de uma década, se tornou o maior consumidor de agrotóxicos da Terra (ROMEIRO, 2017). Stephanie Seneff, pesquisadora da área de Ciência da Computação e Inteligência Artificial do Massachusetts Institute of Technology (MIT), dos Estados Unidos da América (USA), sustentou que até 2025 a estimativa é de que 50% das crianças tenham autismo devido ao glifosato (SENEFF, 2019).

Contestando o exposto, para Arantes (2019), professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pesquisadora do Instituto LAHMIEI/Autismo e BCBA (certificada internacionalmente para trabalhar com a condição), explica que o autismo tem sido muito estudado e não tem nenhuma relação com o glifosato, uma vez que não há nenhum estudo científico ligando o glifosato à condição. Ainda assim, apesar das discordâncias, compreende-se que o autismo é um tema em constante estudo e que necessita da interação das inúmeras áreas do conhecimento para um melhor resultado, em especial de pesquisas no campo da saúde, já que o autismo é caracterizado como um conjunto de síndromes, com diversas etiologias.

4.8 O que diz a legislação vigente

Nos últimos anos, o movimento inclusivo influenciou as políticas públicas e os sistemas educacionais em nível nacional e internacional, viabilizando novos olhares de acesso à educação continuada para todas as pessoas, em particular a inclusão de alunos com necessidades especiais (AZEVEDO, 2004). Conforme todas as finalidades jurídicas, uma pessoa com TEA é considerada uma pessoa com deficiência e, conseqüentemente, a lei que protege este indivíduo é muito ampla.

A educação passou por diversas mudanças em todas as sociedades, provocando transformações de ordem social, política e econômica. Neste âmbito, importa retomar alguns aspectos essenciais com relação às políticas educacionais inclusivas, em especial, a pessoas com Transtorno do Espectro Autista. A partir da década de 1920, mediante um clima de efervescência intelectual e agitações sociais, ocorrem transformações na sociedade brasileira. No ambiente educacional, o movimento Escola Nova ganhou forças, sofrendo reformas na tentativa de tornar a educação mais inclusiva. Mais tarde, após a deposição de Getúlio Vargas e o encerramento do Estado Novo, é promulgada, em 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), demonstrando que a educação era um direito de todos, podendo ser dada no lar e na escola.

Outro ponto importante é que nas décadas seguintes (1964 – 1985) o Brasil passou a vincular seu desenvolvimento econômico ao capitalismo internacional (SAVIANI, 2008) e, conseqüentemente, passou a adquirir meios financeiros e apoio das Organizações das Nações Unidas para a Educação, com a proposta de planos que incluíssem melhorias na educação, por meio de experimentos conjuntos e pesquisas (RAFANTE, 2015). Ainda nesse período é criado o primeiro órgão federal de Educação Especial (CENESP), em 3 de julho de 1973, mediante o Decreto nº 72.425:

Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Parágrafo único. O CENESP gozará de autonomia administrativa e financeira, sendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1973a, art 1º).

Em consequência dessas decisões, o governo começa a convocar pessoas com experiência em inúmeros domínios, incluindo médicos e fonoaudiólogos, além de promover treinamentos e intercâmbio, com o intuito de aprimorar conhecimentos e oferecer atendimento especializado para pessoas especiais (PIRES, 1974). Mais adiante, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, acerca do princípio constitucional da igualdade, preconiza que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Conforme menciona Ramos (2015), a Constituição de 1988 oferecia um vasto conjunto de direitos, incluindo diferentes categorias. Embora significasse a proteção às pessoas com deficiência, a CF 1988 ainda estava distante com relação à condição dos indivíduos com autismo.

Outro passo importante é quando as Organizações das Nações Unidas (ONU), na Cerimônia de Assinaturas em Nova York, assinam a convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 30 de março de 2007, buscando assegurar melhores condições a esses indivíduos. O objetivo dela foi garantir igual integridade a todos os cidadãos, sem discriminação, uma vez que essas pessoas com deficiência têm seus direitos violados pela exclusão social e pela marginalização (GONZAGA, 2017). Consequentemente, o Brasil tratou de assumir o compromisso em casa, aprovando o Decreto Legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008, sendo promulgado pelo Decreto nº 6.949, de agosto de 2009. Em seu artigo 24, inciso 1º, fica mencionado que os Estados-Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. A fim de concretizar este direito com base na igualdade de oportunidades e sem discriminação, os Estados-partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (GOMES, 2013).

Ademais, importa destacar que o termo *deficiência*¹⁴ tem sido amplamente abordado e que, em época alguma, existiu ou existirá um único termo correto válido em todos os termos e ambientes, pois os termos são empregados de acordo com os valores vigentes em cada sociedade. Todavia, de acordo com a Lei (13.005/14 - Anexo Meta 04 e estratégias), o termo

¹⁴ Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

atual mais completo para se utilizar é: “[população, criança, aluno, estudante, pessoa...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Nesse sentido, as deficiências sempre estiveram presentes desde os primórdios da humanidade, porém o modo como elas foram vistas mudou de acordo com os costumes, a política, as influências culturais e até mesmo o conhecimento equivocado. “Um dos grandes desafios de nossos tempos, a proteção do ser humano e a superação das discriminações que afetam as pessoas portadoras de deficiência em cada país” (ROSA; STURZA, 2009, p. 113). Infelizmente, expressões do tipo “portadoras”, mencionadas no trecho anterior pelas autoras, ainda são difundidas no contexto atual. Por isso, sem dúvida, um grande avanço na ótica social foi colocar a palavra “pessoa” antes de qualquer denominação, posto que, independentemente do tipo de deficiência, há uma pessoa, um cidadão de direitos garantidos pela Constituição, ou seja, com o direito à saúde, ao trabalho, à educação, a se comunicar, tal como a ir e vir sem discriminação, e a sociedade necessita adequar-se.

Isto posto, finalmente, em 27 de dezembro de 2012, sancionou-se a Lei nº 12.764, também conhecida como Lei Berenice Piana, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. Tal efeito teve resultado após Berenice Piana, mãe de um menino autista, resolver defender a condição dos autistas no Brasil, lutando pelos seus direitos, iniciando, assim, a estruturação de leis e políticas públicas que abraçassem a causa destes indivíduos (SILVA, 2017). No artigo 3º da referida lei, destacam-se os direitos da pessoa com autismo:

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

Nesse sentido, esta Lei assinala a aliança dos familiares de autistas mediante movimentos sociais e políticos mais dilatados, inclusive integrados no Brasil para pessoas com deficiência (RIOS, 2017), bem como representa a persistência das famílias e das pessoas com

particularidades autistas para terem direitos iguais a bens e serviços especiais garantidos na Lei de Inclusão brasileira (BRASIL, 2012), de modo, a respeitar suas diferenças e limitações.

Embora a Lei tenha apresentado avanços significativos a estes indivíduos e seus familiares, apenas em 2020, por meio de mobilizações sociais de pais, mães e autistas adultos, a Presidência da República do Brasil aprova o Projeto de Lei nº 2.573/2019¹⁵, que criou Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que foi aprovado pelo Congresso Nacional no dia 11 de dezembro de 2019.

Nesse sentido, houve avanços na compreensão das características do autismo, por isso há a necessidade de mais investimento em todos os setores. Entretanto, em decorrência de alguma divergência teórica, há necessidade de estudos sobre fatores etiológicos, os quais refletem nas diferentes formas de vincular e educar esses indivíduos (GUEDES; TADA, 2015).

Em seguida, outro avanço importante para as pessoas com necessidades especiais foi a instituição da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que traz garantias fundamentais para a equiparação das pessoas com deficiência em relação à sociedade. Conforme Vicente e Aguado (2015, p. 96),

A lei federal 13.146 de 2015 é um marco na defesa e proteção da pessoa com deficiência e instituiu a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência e tem por objetivo principal efetivar a inclusão social e a cidadania da pessoa com deficiência, através de mecanismos legais que visam assegurar e promover o exercício de direitos e liberdades fundamentais, pela pessoa com deficiência, em condições de igualdade com as demais pessoas.

Ainda no mesmo ano, decorrente do Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, adotou-se a declaração de Incheon para a Educação de 2030, que estabelece uma nova visão de educação para os próximos 15 anos. O processo de desenvolvimento envolveu a UNICEF, o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Agência para Refugiados (ACNUR) (UNESCO, 2016). O documento produzido pela comissão da Unesco, em 2015, visa não deixar ninguém para trás, em um panorama universal e nacional, reforçando a necessidade de uma educação de qualidade para todos os indivíduos, promovendo o desenvolvimento sustentável e caracterizando um novo marco internacional para garantia do direito à educação.

¹⁵ A proposta foi apresentada pela deputada federal Rejane Dias (PT-PI) e alterou dispositivos da Lei 12.764, de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a qual garante prioridade nas áreas de saúde, educação e assistência social (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

Não obstante os avanços para estas pessoas com deficiências, o caminho para a inclusão total¹⁶, particularmente no Brasil, necessita progredir muito ainda. Basta ver a estrutura organizacional das escolas tradicionais, que, na maioria das vezes, não dão conta das condições necessárias às mudanças propostas por uma educação aberta às diferenças, pois, para a maioria dos profissionais que atuam em nossas escolas hoje, se torna difícil entender a possibilidade de fazer a inclusão total; para muitos ainda é preciso mudar conceitos.

Por isso, ainda dependemos muito da vontade política na construção de um sólido sistema de apoio ao educador, em que nós, professores, possamos refletir com clareza acerca de nossas concepções e do que fazemos para concretizar o sonho de uma escola sem preconceitos, uma escola de todos, para todos. Assim, se uma escola deve ser considerada, deve ser um lugar onde possa haver desenvolvimento recíproco entre professores e alunos; no processo cognitivo, isso implica uma escola diferente da que temos atualmente, com seus programas e sua prioridade (MIZUKAMI, 1986). Desse modo, a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, especificamente os autistas, há muito a avançar ainda, tal como a formação de professores para atuarem com esse público, pois a educação é de natureza ampla e não se limita à própria escola ou a um processo educacional formal.

4.9 Estudos investigativos: análise de trabalhos relacionados

Com o propósito de sustentar as discussões, realizou-se uma investigação no campo da pesquisa científica, principalmente no Google Acadêmico, em artigos e dissertações. Nessa perspectiva, buscou-se especificamente estudos relacionados ao TEA, concomitantemente a Lev. S. Vygotsky e Carl Orff, pressupostos teóricos norteadores sobre o respectivo tema. Nesse sentido, foram selecionados quatro artigos que abordam o TEA e a interação social na perspectiva de Vygotsky, e três teses envolvendo o Transtorno e a Educação Musical. Importa destacar que o estudo encontrou diversos trabalhos relacionados à Educação Musical e ao autismo, porém poucos que abordam, especificamente, a metodologia musical de Carl Orff com o TEA, o que reforça a necessidade da continuidade de trabalhos com este tema.

¹⁶ É constituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

4.9.1 Artigos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista e a interação social na perspectiva de Lev S. Vygotsky

Na Tabela 1, apresentam-se os principais dados que caracterizam os quatro artigos relacionados ao TEA e à interação social do ponto de vista *vygotskyano*.

Tabela 1 – Artigos envolvendo os temas TEA e interações sociais

Título	Autor	Produção	Ano
Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar	Emellyne Lima Lemos Nádia Maria Ribeiro Salomão Cibele Shírley Ramos	Artigo 1	2014
A criança com autismo e importância das interações sociais na educação infantil	Alexandre Freitas Marchiori	Artigo 2	2016
Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico	Alessandra Dilair Martins Maria Inês Bacellar Monteiro	Artigo 3	2017
Comunicação e interação social da pessoa com Transtorno do Espectro Autista	Ana Silveira Sílvia Frizzarini Claudete Cargnin	Artigo 4	2020

Fonte: Dados da pesquisa – elaborada pelo autor (2022).

O primeiro estudo selecionado, denominado “Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar”, foi escrito por Emellyne Lima Lemos, Nádia Maria Ribeiro Salomão e Cibele Shírley Ramos e publicado em 2014, com objetivo de analisar as interações sociais de crianças com espectro autista nos contextos de escolas regulares, considerando a mediação das professoras. O estudo sustenta-se em pesquisas bibliográficas atreladas a uma pesquisa de campo, na qual foram realizadas observações quanto às interações sociais entre as crianças com TEA em escolas regulares da cidade de João Pessoa, na Paraíba, incluindo a participação de quatro professoras no processo de mediação.

Nesse sentido, com base nas “categorias comportamentais das professoras e categorias comportamentais das crianças com espectro autista” apresentadas no presente estudo, verificou-se que as professoras, de modo geral, demonstraram poucas ações quanto ao modo de *observar* esses sujeitos (crianças com TEA), alegando genericamente ter que auxiliar os demais alunos da classe, o que, conseqüentemente, dificulta ainda mais o processo de inclusão escolar. Por outro lado, os comportamentos das crianças autistas se apresentaram com mais constância, justamente nas ações do que nas pessoas, o que reforça a necessidade de que o educador, antes de tudo, tenha a capacidade de observação da realidade no ambiente escolar, levando em

consideração aspectos acerca da individualidade de cada educando no planejamento, para que, posteriormente, determine as estratégias que possibilitem uma interação social mais favorável.

Outro ponto importante, concerne aos comportamentos de apontar / mostrar objetos a estas crianças autistas. Isso porque, conforme dados observados no estudo, os objetos possibilitam uma aproximação mais promissora e, conseqüentemente, uma interação mais positiva, além de influenciar em comportamentos, como o de olhar pessoas. Na oportunidade, considerando os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, cabe destacar, por exemplo, a utilização de instrumentos musicais, uma vez que eles podem servir como um intermediário entre o educando e o educador.

Em vista disso, o estudo retrata a realidade do que ocorre em muitos ambientes de ensino, validando que a inclusão de crianças, jovens e adultos, particularmente com necessidade especial, tem muito a avançar, inclusive na formação de professores. Por isso, os agentes educacionais, ao evidenciar a construção e a socialização do conhecimento, carregam o compromisso com o desenvolvimento integral do aluno.

O segundo artigo escolhido foi “A criança com autismo e importância das interações sociais na educação infantil”, escrito por Alexandre Freitas Marchiori e publicado em 2016. De caráter exploratório, o estudo teve como objetivo compreender o autismo e as possibilidades de desenvolvimento de Suely, cujo nome foi preservado no anonimato, na relação com os pares e adultos. Trata-se de uma criança com TEA que faz parte de uma turma (com idades entre 4 e 5 anos). Nessa perspectiva, o estudo buscou desenvolver diferentes atividades, envolvendo aulas de Educação Física, além de intervenções com professoras de Artes e Educação Especial, de modo a reduzir algumas estereotípias do TEA, estimulando o desenvolvimento de habilidades, como a linguagem oral e a interação social desses sujeitos.

Ao longo dos encontros realizados no CMEI, Suely demonstrou entusiasmo em participar das atividades juntamente com os colegas. A interação entre as diferentes linguagens, envolvendo Educação Física, Artes e Educação Especial, oportunizou diferentes atividades culturais, dentre elas, brincadeiras de amarelinha, tirolesa, brinquedos, desenho livre sobre papel, confecção de fantoches, experiência teatral, basquete e música, com objetivos de desenvolver a expressão corporal e autoimagem, desenvolvimento da autonomia, experiências com o movimento, e proporcionar o acesso ao conhecimento, em uma abordagem interdisciplinar atrelada ao projeto “Brincando com Kandinsky”. Cabe destacar, novamente, o potencial da Música junto às outras áreas em atividades que promovam a inserção destes sujeitos nos diferentes espaços de ensino. Em suma, observou-se que Suely interessou-se em participar gradativamente das diferentes atividades realizadas no CMEI. Tais experiências

proporcionaram um avanço no uso da linguagem, com articulação de palavras e organização de pensamento, além da interação com os colegas e o professor.

O terceiro artigo, denominado “Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico”, redigido por Alessandra Dilair Formagio Martins e Maria Inês Bacellar Monteiro, publicado em 2017, teve como foco os processos de significação vividos por sujeitos autistas nas interações sociais que estabelecem com os outros de seu grupo social, problematizando as interações sociais que envolvem a criança autista no contexto pedagógico de uma instituição voltada ao Transtorno do Espectro do Autismo.

De caráter empírico, a pesquisa foi produzida mediante a observação de vinte filmagens, com aproximadamente uma hora de duração, em uma aula classificada como de Ensino Fundamental 1, considerando a relação entre as crianças com TEA (com idades entre 6 a 10 anos), a monitora, a pesquisadora e a professora. Inicialmente, nas primeiras duas semanas, foi realizada somente uma observação para que as crianças e a pesquisadora pudessem adaptar-se ao contexto, para que, posteriormente, fosse iniciado o processo de filmagens, razão pela qual as crianças manifestaram grande interesse no uso da câmera.

Os materiais registrados foram organizados em três categorias. Na primeira categoria, A interpretação da ação do aluno autista, revelou-se que, muitas vezes, algumas das ações desses sujeitos na relação com o educador geram um afastamento, uma ruptura. Isso porque, em grande parte, os professores não compreendem a construção do sentido e o comportamento da criança autista. Conforme observado no primeiro episódio, no momento que a professora retira Luiz de cima da cadeira, a criança demonstra ações seguidas de afeto e agressividade com ela. Como desfecho, a professora fica brava e se afasta, na medida em que a criança aperta sua bochecha com mais força, por não compreender o real significado da ação da criança, reagindo de forma contrária, causando uma ruptura na troca afetiva que, por vezes, leva tempo para construir com esses sujeitos. Neste primeiro exemplo, evidencia-se a dificuldade na compreensão de respostas com estes sujeitos, seja no ambiente educacional, familiar, profissional ou qualquer outro que esteja inserido.

Na segunda categoria, As mediações sociais e os indícios de processos de significação, evidenciou-se a relação de significados, que, conforme observado no estudo, não atendeu às expectativas da professora, que, inclusive, se mostrou irritada, afastando-se novamente da criança. Neste episódio, a professora inicia a atividade mostrando figuras de animais a Pedro e pede para que ele as relacione com figuras de animais iguais; todavia, ao apresentar a figura de um Leão, Pedro atribui um significado distinto do que a professora espera que ele conceda, relacionando-a a um sol. Tal aspecto se deve ao fato de Pedro relacionar o sol com o formato

da juba do leão, que lembra os raios do sol na cor amarela. Observa-se que, mesmo com uma abordagem negativa por parte da professora, Pedro se propôs a relacionar tais figuras de acordo com seu entendimento, e isso não quer dizer que sua interpretação esteja equivocada ou que a da professora está correta, o fato é que novamente tal ação provocou um afastamento e uma desconstrução de uma experiência que poderia ter sido melhor aproveitada.

Na última categoria, O autista orienta-se ao outro, revelou-se a importância da utilização da câmera de vídeo como potencial para interação com os outros. Neste episódio, quando a pesquisadora convida Pedro para olhar pelo visor da câmera, fica clara a expressão de alegria do menino ao enxergar as outras pessoas e, assim que retorna para seu lugar, também demonstra a vontade de ser filmado, sorrindo e acenando. Essa atitude ecoa nos demais colegas, como Ana que se aproxima da câmera expressando a mesma resposta de Pedro, o que reforça o modo como a criança autista constrói suas relações com os demais colegas de classe, num contexto real ao observar-se e observar os outros. Assim, nota-se que o conhecimento do sujeito com Transtorno do Espectro Autista não pode ser idealizado como carecido de qualquer discernimento e experiência, e, sim, estimular a produção de tais vivências a partir da concepção de cada sujeito, colaborando com o aprendizado, a comunicação e a interação social.

Por fim, o último artigo, intitulado “Comunicação e interação social da pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, escrito por Ana Silveira, Silvia Frizzarini e Claudete Cargnin, publicado em 2020, teve como objetivo explicar as formas de comunicação de autistas, sob a luz da semiótica, tecendo o desenvolvimento da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, numa abordagem histórico-cultural na perspectiva de Vygotsky.

Nesse âmbito, a pesquisa de cunho qualitativo, alicerçada na teoria sociointeracionista de Vygotsky, propõe reflexões quanto à inclusão desses sujeitos com Transtorno do Espectro Autista, considerando aspectos-chave como a interação e a comunicação. Logo, reitera-se o conceito de mediação desenvolvido por Vygotsky, principalmente com relação aos signos, posto que a escola simboliza um espaço para desenvolvimento e construção do conhecimento. Assim, conforme mencionado no estudo, a mediação por meio da significação na perspectiva de Vygotsky é fundamental para o desenvolvimento das relações do autista com os outros, pois, dentre outros aspectos, estimula o aprendizado e a linguagem.

Ademais, quanto à comunicação na perspectiva de Naoki Higashida (um menino japonês autista de grau severo), evidencia-se a experiência do garoto após utilizar uma prancha de alfabeto. Nesse sentido, o menino afirma que a prancha de alfabeto o auxilia na comunicação, particularmente em lembrar de frases, pois, de acordo com Higashida (2014, p. 33), “devolver a pergunta é uma forma de peneirar nossas lembranças em busca de pistas sobre aquilo que a

pessoa quer saber. Compreendemos bem o que ouvimos, apenas não conseguimos responder até localizar a lembrança e a imagem certa em nossa cabeça”. Assim, a partir dos relatos de Higashida, compreende-se como o autista constrói seus pensamentos, desenvolve seu modo de viver e se relaciona com o mundo.

Desse modo, a pesquisa retrata a contribuição dos estudos realizados por Vygotsky para o Transtorno do Espectro Autista, ressaltando, dentre outros aspectos, a importância da mediação como potencial nos processos das relações inter-humanas, de modo a auxiliar a criança a desenvolver as atividades com independência e autonomia, mas não realizar por ela.

4.9.2 Teses relacionadas à Educação Musical e ao Transtorno do Espectro do Autismo

Na Tabela 2, apresentam-se os principais dados das três teses analisadas que se relacionam com a Educação Musical e o TEA.

Tabela 2 – Teses envolvendo os temas Educação Musical e TEA

Título	Autor	Produção	Ano
A Música no desenvolvimento da comunicação e socialização da criança / jovem com autismo	Isabel Maria Filipe Irra Marques Bernardino	Tese 1	2013
A Prática Instrumental Orff como contributo para a Inclusão dos alunos com perturbação Espectro do Autismo: Estudo de Caso	Maria Elisabete Matos da Gama	Tese 2	2018
Música e Autismo: a mediação da Música e suas implicações no contexto da socialização e comunicação de jovens com perturbação do espectro do autismo	Antônio Lisboa da Silva	Tese 3	2020

Fonte: Dados da pesquisa – elaborada pelo autor (2022).

A primeira tese analisada, “A Música no desenvolvimento da comunicação e socialização da criança / jovem com autismo”, escrita por Isabel Maria Filipe Irra Marques Bernardino, apresentada em 2013 ao Instituto Politécnico de Beja Escola Superior de Educação, teve como objetivo investigar de que forma a Música desenvolve a comunicação e a socialização na criança com Perturbações do Espectro do Autismo. Trata-se de pesquisa de caráter qualitativa, atrelada ao modelo de investigação-ação, e baseou-se em metodologias ativas de Educação Musical (Dalcroze, Gordon, Orff, Wuytack, Willems e Schafer), de modo a promover uma interação e comunicação mais otimizada em grupo.

A intervenção envolveu cinco alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, todos do sexo masculino, com diferentes idades (entre 7 e 20 anos), matriculados em uma escola de ensino regular junto a uma unidade de suporte ao autismo, no conjunto de Escolas de Moura (Conselho de Moura) localizada ao sul da Espanha, mais especificamente, na sala da Unidade de Ensino Estruturado do Edifício A da Escola E. B. 2,3.

Inicialmente, foram realizadas diversas observações (no exterior e interior da sala de aula) por meio de entrevistas semiestruturadas e de questionários. Quanto à caracterização do grupo, está o aluno E diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo, o aluno L1 com Perturbações do Espectro do Autismo – X Frágil com Défice Cognitivo, o aluno L2 com Défice de Atenção/Hiperatividade Associada, o aluno J com Perturbações do Espectro do Autismo e o aluno N com Perturbações do Espectro do Autismo – Autismo Atípico. Foram desenvolvidas dez sessões de expressão musical, incluindo a utilização de instrumentos musicais, para fortalecer a socialização em grupo, em que os sujeitos foram colocados sentados em cadeiras no semicírculo.

Nesse sentido, foram estruturadas oito estratégias: 1) conhecimento do gosto musical dos alunos; 2) organização de rotina; 3) utilização de pistas verbais, imagens e linguagem corporal; 4) programa de atividades em sequência; 5) escolha de repertório (considerando a sensibilidade da criança); 6) tempo da atividade; 7) criatividade; 8) suprimir os tempos de espera. A pesquisa apresentou a sequência programada das intervenções (10 sessões), com foco na área da socialização e comunicação, considerando os métodos ativos da Educação Musical, conforme mencionado anteriormente.

Na primeira seção, foram utilizadas as pedagogias musicais de Willems (1970) e Gordon (2000), com o objetivo de: comunicar de forma mais espontânea; aumentar a distância entre a criança e o parceiro no processo comunicativo; desenvolver a voz cantada; desenvolver a linguagem corporal; desenvolver a coordenação motora e memória auditiva. A segunda seção abordou a metodologia de Ward (1964) e Dalcroze e Carl Orff (1995), com o objetivo de desenvolver a comunicação, a memória auditiva, a capacidade de concentração, a coordenação motora e a socialização. A terceira seção, embasada em Kodaly (citado por Cruz, 1998), teve como objetivo: desenvolver a comunicação, a socialização, a atenção e a concentração; identificar e reconhecer timbres, através dos instrumentos musicais. Na quarta seção, utilizou-se a pedagogia de Storms (2003), visando desenvolver a comunicação, a atenção e concentração e o jogo simbólico. A quinta seção fundamentou-se na metodologia musical de Carl Orff, com objetivo de desenvolver a socialização, a comunicação, a criatividade e a improvisação rítmica do grupo. A sexta seção esteve alicerçada em Schafer (1975), com o objetivo de desenvolver a

comunicação verbal e não-verbal e o pensamento abstrato, a socialização e a memória auditiva. Na sétima seção, novamente se utilizou a metodologia de Carl Orff (citado por Maschat, 1998), com o objetivo de desenvolver a coordenação motora e a socialização. A oitava seção, embasada em Wuytack (1992), objetivou desenvolver a memória auditiva, a comunicação e a socialização. Na nona seção, que se baseou em Dalcroze (citado por Abreu, 1998), o objetivo foi: desenvolver as competências comunicativas; alargar os parceiros comunicativos; responder a perguntas diretas formuladas pelo parceiro comunicativo. Por fim, na décima seção, com base em Storms (2003), teve o objetivo de desenvolver a comunicação, a socialização, a atenção, a concentração e a voz cantada.

Assim, considerando os pressupostos teóricos norteadores da pesquisa, Dalcroze, Gordon, Willems, Wuytack, Schaefer e Carl Orff, utilizados nas intervenções, foi possível compreender o impacto da Música na aprendizagem destas crianças, de modo particular, na comunicação e socialização. Cabe destacar a importância da pedagogia de Orff utilizada neste estudo, em especial na importância da experiência musical e na utilização de instrumentos musicais para fortalecer a socialização em grupo, o que reforça a fundamentação deste trabalho.

Dessa forma, constatou-se que as atividades envolvendo a Música possibilitaram um avanço na comunicação e nas interações sociais no grande grupo, além de proporcionar, dentre outros aspectos, momentos de relaxamento, valorização do espaço “Eu e do Outro”, manipulação de instrumentos musicais estimulando o desenvolvimento da criatividade e, conseqüentemente, a socialização entre os alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Posteriormente, a segunda tese, intitulada “A prática instrumental Orff como contributo para a inclusão dos alunos com perturbação do espectro do autismo: estudo de caso”, desenvolvida por Maria Elisabete Matos da Gama e apresentada em 2018 ao Programa de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, da Universidade Fernando Pessoa/PB, teve o objetivo de avaliar se a prática instrumental Orff promove a inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. Trata-se de pesquisa de cunho qualitativa e centrou-se numa metodologia de Investigação-Ação, num Centro Escolar de um Agrupamento de Escolas, envolvendo dez crianças (5 meninas e 5 meninos com idades entre 7 e 9 anos), dentre elas um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo, de uma turma do 2º ano de escolaridade do Ensino Básico.

Nessa perspectiva, foram realizados três testes sociométricos para fornecer informações, principalmente quanto às relações dos alunos na sala, às preferências e às escolhas. No primeiro teste sociométrico, foram elaboradas duas grelhas para avaliar a satisfação dos alunos, sendo uma aplicada no início de cada sessão e outra no final; os alunos assinalaram com um (x) a

partir das opções sugeridas: **não gosto**, **gosto mais ou menos** e **gosto**. Já no segundo teste sociométrico, buscou-se averiguar a convivência dos sujeitos fora das sessões; os alunos assinalaram com um (x) na cor vermelha para o colega **menos preferido** e na cor verde para o colega **preferido**. Por fim, no terceiro teste sociométrico, analisou-se o relacionamento entre os colegas de forma macro (toda turma), com objetivo de perceber se também houve uma alteração comportamental com os restantes alunos da turma.

Desenvolveram-se dez sessões de prática instrumental, por meio de instrumentos de madeira, pele e metal, utilizados como acompanhamento em cinco músicas clássicas, incluindo canções populares portuguesas e jogos musicais, cujo objetivo foi propor possibilidades de inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. Nesse sentido, na primeira sessão, foi realizada uma apresentação, seguida de atividades que envolviam uma exploração sonora mediante todos os instrumentos musicais, oportunidade que o aluno A1 com Perturbações do Espectro do Autismo demonstrou interesse por instrumentos da família de metal. Observou-se também que o aluno A1 tem facilidade em memorizar frases rítmicas.

Na segunda sessão, retomaram-se alguns aspectos anteriores com relação à família de instrumentos de maior preferência dos alunos. Observou-se que o aluno A1 buscou experimentar outros instrumentos nas músicas desenvolvidas, além de organizar os instrumentos de acordo com sua família no final das atividades. A terceira sessão iniciou com a realização de movimentos corporais, na qual o aluno A1 participou ativamente com os colegas, porém, quando realizada a atividade com a “Dança dos Limões e a canção: Era uma velha”, se recusou a participar, inclusive, distanciando dos colegas. Na quarta sessão, desenvolveu-se o jogo “O Mundo ao Contrário”, oportunidade em que o aluno A1 se dispôs a ser chefe, dando ordens com movimentos para os demais colegas repetirem. Posteriormente, foram retomadas as atividades com a prática instrumental, em que novamente se evidenciou uma grande capacidade de memorização de frases rítmicas do aluno A1, além da socialização com os demais colegas.

Na quinta sessão, foi desenvolvida uma atividade com balão por meio de uma Música, em que os alunos se agrupavam à medida que se retiravam os balões. Novamente, com a prática instrumental Orff, o aluno A1 participou ativamente das atividades propostas, interagindo de forma mais acentuada com os demais colegas, inclusive dialogando e auxiliando na utilização dos instrumentos. Posteriormente, a sexta sessão iniciou com o jogo “Coca-cola”, seguido da canção “Ursa, entra no Jogo”, em que o aluno A1 se mostrou bastante participativo. Além disso, quando realizada a atividade envolvendo os instrumentos musicais, além de demonstrar

facilidade em memorizar frases rítmicas, como observado nas sessões anteriores, o aluno A1 auxiliou os demais colegas a tocar o mesmo instrumento musical.

Na sétima sessão, foi desenvolvida a atividade musical com o jogo Maestro, no qual o aluno A1 imitou como se estivesse utilizando uma flauta, e os demais colegas o imitaram. Em seguida, na prática instrumental, foi distribuída uma tabela (com respectivo instrumento musical) para cada aluno interpretar em cada Música. Novamente, os alunos se esforçaram bastante na atividade e interagiram uns com os outros. Na oitava sessão, a brincadeira com o jogo Ratazana deixou todos os alunos animados e participativos. Logo após, com os instrumentos Orff, foi realizado um ensaio geral dos temas propostos nas sessões anteriores, no qual todos os alunos participaram se envolveram bastante na interpretação das músicas. A nona sessão iniciou com o tradicional Jogo das Cadeiras, seguido da canção “Que lindo botão de Rosa”. Ao final, foi realizada a prática instrumental ensaiando as músicas clássicas desenvolvidas ao longo dos encontros. Por fim, na décima sessão foi realizada uma apresentação no auditório da Escola com os cinco temas desenvolvidos ao longo das sessões. Dessa forma, constatou-se, de modo geral, um aumento expressivo dos alunos no número de *Gostos*, especialmente do aluno com Perturbações do Espectro do Autismo, confirmando o potencial da prática instrumental Orff como instrumento integrador no relacionamento entre os alunos.

Por fim, a última tese investigada foi “Música e Autismo: a mediação da Música e suas implicações no contexto da socialização e comunicação de jovens com perturbação do espectro do autismo”, redigida por Antônio Lisboa da Silva e apresentada em 2020 ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, com objetivo de verificar como a prática musical pode contribuir na aquisição de competências nas áreas da socialização e da comunicação de crianças com Perturbação do Espectro Autista. De caráter empírico, a pesquisa, com estratégia de investigação (estudo de caso), ocorreu na Escola Eney Santana da Associação de Pais e Amigos Excepcionais do Maranhão (APAE), com três alunos (2 autistas e 1 com deficiência intelectual).

Inicialmente, foram realizadas entrevistas com a responsável pelo aluno em questão, buscando conhecê-lo melhor. A partir disso, foram realizadas 18 sessões em dois formatos (em grupo e individual) num período aproximado de cinco meses, considerando as metodologias ativas de Educação Musical embasadas nas propostas de Carl Orff e Émile Jacques Dalcroze. Em suma, as intervenções foram baseadas em canções musicais infantis (balão mágico, atirei o pau no gato, o sapo não lava o pé, dentre outras), juntamente com a utilização de instrumentos musicais diversos, como caixa, pandeiro, atabaque, maracá, chocalhos, pandeirola, violão,

tambores de pele de animal, instrumentos de percussão em geral, além de recursos, como máquina filmadora e bambolês, conforme as necessidades das aulas.

Dessa forma, observa-se que as intervenções com a Música tiveram resultados positivos, pois as brincadeiras musicais, a entoação de canções infantis e o contato com diferentes instrumentos musicais proporcionaram momentos de alegria e satisfação, influenciando diretamente na autoestima dos sujeitos, além de estimular a comunicação e a socialização da criança com Perturbações do Espectro do Autismo. Assim, conforme as pesquisas analisadas acerca da Educação Musical, em particular na perspectiva de Carl Orff, conclui-se que as atividades envolvendo Música – brincadeiras, jogos, cantigas infantis e, de modo especial, a prática musical instrumental em conjunto – são fundamentais para promover a interação social da criança com TEA na sociedade.

Considerando que as informações retratadas até o momento evidenciaram informações relevantes sobre a área da Educação Musical e apresentaram os principais interlocutores norteadores do presente estudo, o capítulo a seguir destina-se a uma revisão da literatura específica acerca do TEA.

5 A PESQUISA

Assim que nascemos, começamos a incorporar saberes e conceitos por meio de cada experiência vivida, a partir do relacionamento com outras pessoas. Consequentemente, à medida que desenvolvemos e armazenamos o conhecimento, principalmente a partir de conjuntos e símbolos, somos capazes de criar diferentes tipos de conhecimento (popular, filosófico, científico, dentre outros). Logo, o conhecimento científico (pesquisa científica), é basilar no mundo universitário, pois permite aos acadêmicos obter dados e descobrir verdades parciais, a fim de confrontá-las com a realidade. Nessa perspectiva, o presente capítulo apresenta a classificação da pesquisa, a produção de dados empíricos, o detalhamento dos sujeitos participantes, os encontros, os instrumentos utilizados para coleta de dados, bem como os procedimentos aplicados para a análise dos resultados.

5.1 Classificação da pesquisa

Ao longo da civilização humana, manifestaram-se diversas concepções, a partir de filósofos e pensadores que foram aderindo e consolidando pensamentos em caminhos distintos. Ao realizar um trabalho científico, enquanto acadêmicos e pesquisadores, necessitamos nos posicionar de alguma forma, evidentemente, de acordo com nossa forma de pensar, buscando qual perspectiva melhor se alinha com nosso modo de reflexão. Sendo assim, os pesquisadores que estudam um determinado problema estão interessados, em especial, no modo como este problema se apresenta nas atividades, nos processos, bem como nas interações habituais do dia a dia (LÜDKE; ANDRÉ, 2001).

Considerando que a metodologia é um caminho pelo qual o pesquisador demonstra como realizou sua investigação, o presente estudo fundamenta-se em uma pesquisa de caráter qualitativo, em que os pesquisadores identificam pessoas ou ambientes, analisam dados para identificar temas ou categorias, além de fornecer explicações e conclusões sobre o significado dos achados (NEVES, 2020). Bodgan e Biklen (1999) apontam que os métodos qualitativos utilizados no ambiente de ensino envolvem descrições detalhadas do sujeito (comportamentos), a fim de compreendê-los.

Isto posto, quanto à abordagem qualitativa, a pesquisa ampara-se, sobretudo, na investigação do autor Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987), considerado um respeitável profissional em pesquisas na área da Educação. Cabe destacar, ainda, que a pesquisa qualitativa surgiu no final do século XIX, “[...] quando os cientistas sociais começam a indagar se o método

de investigação das ciências físicas e naturais [...] deveriam continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais” (ANDRÉ, 1995, p. 16). Os antropólogos, segundo Triviños (2009), perceberam, então, que a vida das pessoas não pode ser explicada apenas com dados quantitativos (números). Por isso,

[a pesquisa qualitativa] é conhecida como um “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodologia”, ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica” e outras (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

Nesse âmbito, a metodologia qualitativa se preocupa com uma descrição e com a subjetividade do pesquisador, ocorrendo mediante uma “interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a coleta de dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). O autor ainda ressalta que, ao utilizar este tipo de investigação, o pesquisador tem maior organização metodológica, pois “[...] os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). Em suma, é uma pesquisa que tem uma imersão no ambiente, que leva em consideração essa experiência, a subjetividade do pesquisador, privilegiando o ambiente natural em que serão coletados os dados, todo um processo descritivo, interpretação dos dados do pesquisador mediante um referencial teórico pertinente, a fim de criar categorias com intuito de analisar o material para facilitar e alcançar os objetivos propostos.

À vista disso, fundamentado na pesquisa qualitativa, o presente estudo procura compreender quais as possibilidades que a Educação Musical na perspectiva de Carl Orff pode contribuir para a interação social de sujeitos com TEA. Ademais, por tratar-se de uma investigação qualitativa, este estudo também se caracteriza como uma pesquisa-intervenção. Como a própria nomenclatura sugere, a pesquisa-intervenção pretende trabalhar com o que se chama de projeto, ou seja, de alguma forma o pesquisador intervirá em algo durante o processo. É importante, portanto, compreender que a pesquisa do tipo intervenção tem como objetivo contribuir para a resolução de problemas reais, opondo-se à pesquisa básica voltada para a expansão do conhecimento sem considerar seus possíveis benefícios práticos (Gil, 2010).

Outro ponto importante é que as intervenções se assemelham aos experimentos e por isso podem ser consideradas pesquisas, pois ambas estão engajadas em “tentar coisas novas e

ver o que acontece” (ROBSON, 1993, p. 78). Importa destacar que o experimento na concepção de Gil (2002, p. 32) “consiste essencialmente em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis capazes de influenciá-lo e definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto”. Logo, por tratar-se de uma intervenção, esta pesquisa tem um caráter aplicado, ou seja, dentro de um contexto de sala de aula, dentro de um laboratório, dentre outros espaços. Nesse âmbito, Damiani *et al.* (2013, p. 58) reforçam que:

[as pesquisas do tipo intervenção] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Convém destacar também que há alguns pontos de convergência quanto à classificação da intervenção e a pesquisa-ação. Não obstante ambas terem semelhanças, há aspectos imprescindíveis que as diferem. Tripp (2005) e Thiollent (2009) destacam cinco aspectos de convergência entre a pesquisa-ação e a pesquisa-intervenção: 1) o intuito de produzir mudanças nesses contextos, ou seja, o pesquisador vai estar no campo e vai intervir também; 2) a tentativa de resolução de um problema; 3) o caráter aplicado, de ser realizado em um contexto, no qual o pesquisador vai estar à frente dessa aplicação muitas vezes; 4) a necessidade de diálogo com o referencial teórico; 5) a possibilidade de produzir conhecimento.

Por outro lado, uma diferença presente na pesquisa-ação diz respeito à natureza de grupos, ou seja, “a uma orientação de ação emancipatória e a grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominadas” (THIOLLENT, 2009, p. 16), diferentemente da pesquisa-intervenção que tem uma natureza mais específica dentro de um determinado grupo. Outra distinção encontra-se no planejamento e na implementação destas pesquisas. A pesquisa-ação envolve uma gama de participantes e não necessariamente apenas o pesquisador que vai intervir, pode ser um professor ou um grupo de professores, diversamente da pesquisa-intervenção, na qual é o pesquisador que identifica o problema e define como vai resolvê-lo (THIOLLENT, 2009).

Rodrigues e Souza (1987, p. 31) mostram que o estudo de intervenção constitui uma crítica à política de pesquisa positivista, uma vez que

a antiga proposta *lewiniana* vem sendo ressignificada à luz do pensamento institucionalista: trata-se, agora, não de uma metodologia com justificativas epistemológicas, e sim de um dispositivo de intervenção no qual se afirma o ato político que toda investigação constitui. Isso porque na pesquisa-intervenção acentua-se todo o tempo o vínculo entre a gênese teórica e a gênese social dos conceitos, o que

é negado implícita ou explicitamente nas versões positivistas ‘tecnológicas’ de pesquisa.

Nesse sentido, o processo formativo da pesquisa-intervenção aprofundou a ruptura com as abordagens convencionais de pesquisa, propondo intervenções micropolíticas na experiência social. Dessa forma, nos estudos de intervenção, a relação entre pesquisadores e sujeitos é dinâmica e produto dos grupos envolvidos, determinando seus próprios rumos de pesquisa. A investigação é, portanto, a própria implicação, incluindo ação, construção, transformação coletiva, uma análise das forças sócio-históricas e políticas em ação na situação e uma bibliografia da análise. Por isso, esta é uma forma de intervenção, na medida em que elimina as tarefas, a funcionalidade e o pragmatismo da vida cotidiana, variáveis essenciais para a manutenção de um local de trabalho eficiente e estruturado de forma produtiva no paradigma do mundo moderno (AGUIAR; ROCHA, 1997, p. 97).

Por essa razão, este estudo se configura como uma pesquisa-intervenção de caráter qualitativa, em que se pretende acompanhar de perto a realidade destes sujeitos com TEA e compreender se as atividades desenvolvidas por meio da Educação Musical promoveram a interação social dessas crianças. Do mesmo modo, espera-se que os resultados obtidos possam estimular futuras pesquisas no meio acadêmico e social, uma vez que este tipo de pesquisa fornece informações de natureza descritiva e explicativa quanto a um desenvolvimento de um determinado fenômeno, nesse caso, crianças com TEA, permitindo, assim, que o pesquisador observe quais atividades facilitaram a interação social dessas crianças, além de servir de base para possíveis estudos futuros nesta área.

5.2 Os sujeitos participantes

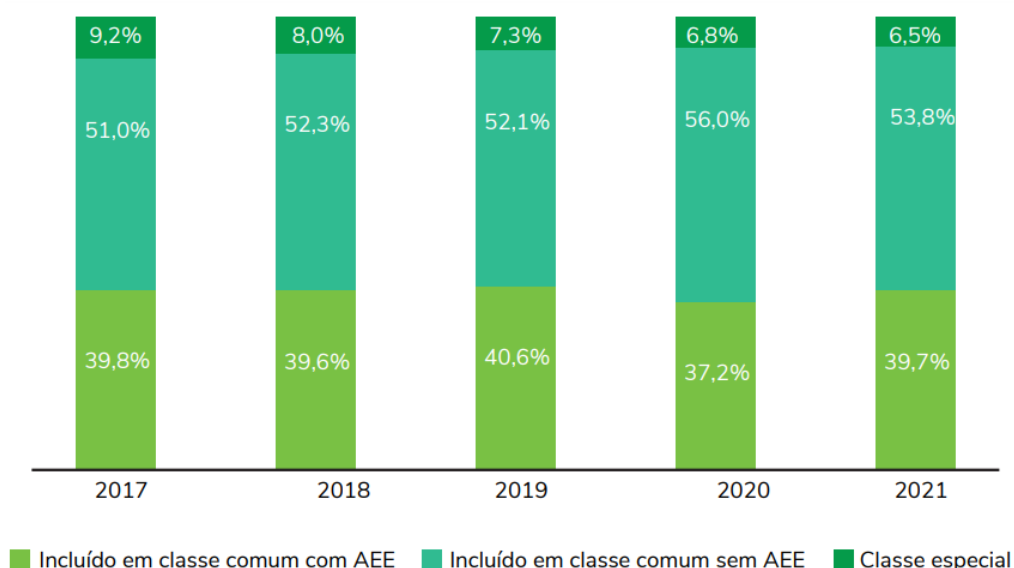
Os participantes que integram o presente estudo fazem parte da Associação de Pais e Amigos dos Autistas (AMA), localizada no município de Chapecó/SC, situado na região Oeste do Estado de Santa Catarina e ao Sul do Brasil. Chapecó possui uma área territorial de 624,846 Km², com 227.587 habitantes (IBGE, 2021).

Com base nos documentos analisados, a história do grupo AMA de Chapecó/SC iniciou no mês de julho de 2014, a partir de encontros com profissionais e pais de crianças com TEA. Consequentemente, com a finalidade de fundar uma associação em defesa, proteção e promoção de pessoas com autismo, reuniram-se, no dia 06 de outubro de 2014, na Sede do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Chapecó, pais e amigos dos autistas, profissionais desta área, autoridades públicas responsáveis por políticas voltadas a este público,

dentre outros. Dessa forma, nasceu a AMA OESTE, denominação resumida da Associação de Pais e Amigos dos Autistas e Chapecó e Região Oeste (AMA, 2014). Sua missão é ajudar o autista de acordo com suas necessidades individuais e desenvolver, junto à sociedade, conhecimento, na formação de uma cultura sobre o autismo, possibilitando a plena inclusão social (AMA, 2014). Ressalta-se que as atividades foram desenvolvidas no novo endereço, na Travessa Ilma Rosa de Nes, antigo prédio do fórum, no Centro de Chapecó/SC, CEP 8901-014.

Considerando que os sujeitos participantes do projeto estudam nas redes estadual, municipal e privada do município de Chapecó/SC, foi realizada uma pesquisa acerca do número de matrículas de alunos de classes especiais e incluídos. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os números aumentaram significativamente entre os anos de 2017 e 2021. Em 2017, o percentual de alunos incluídos era de 90,8% e, em 2021, passou para 93,5%. Isso se deve, sobretudo pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE), que passou de 51% em 2017 para 53,8% em 2021.

Gráfico 2 – Censo Escolar 2017 - 2021



Fonte: Inep (2021).

Ademais, ao se comparar a oferta de educação inclusiva por dependência administrativa, observa-se que nas redes estadual (97,4%) e municipal (96,2%), contabilizam os maiores percentuais de alunos incluídos. Em contrapartida, na rede privada, do total de 194.382 matrículas da educação especial, somente 77.353 (39,8%) estão em classes comuns. A partir disso, a tabela a seguir apresenta os sujeitos participantes do estudo – gênero, idade, escola que estuda e grau de intensidade em que se encontra.

Tabela 3 – Participantes do estudo

Criança (a) Código fictício	Gênero	Idade	Escola que estuda Chapecó/SC	Nível de intensidade
A1	Feminino	8 anos	Colégio Exponencial (Particular)	Leve
A2	Masculino	7 anos	Dilson Cechim (Municipal)	Leve
A3	Masculino	8 anos	Colégio Exponencial (Particular)	Leve
A4	Masculino	11 anos	Jardim do Lago (Municipal)	Leve
A5	Masculino	10 anos	EBM São Cristóvão (Municipal)	Leve
A6	Masculino	8 anos	Pedro Maciel (Estadual)	Leve
A7	Masculino	11 anos	Professor Nelson Horostecki (Estadual)	Leve
A8	Masculino	7 anos	Professor Nelson Horostecki (Estadual)	Leve
A9	Masculino	8 anos	Dom Bosco (Particular)	Leve
A10	Masculino	9 anos	EBM São Cristóvão (Municipal)	Leve

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O grupo foi constituído por dez crianças, as quais frequentavam escolas estaduais, municipais e particulares do município de Chapecó/SC, sendo uma menina e nove meninos com idades entre sete e onze anos, todas com níveis de intensidade de grau leve.

5.3 A produção dos dados empíricos.

Com base na metodologia qualitativa, atrelada a uma pesquisa-intervenção, apresenta-se a produção dos dados empíricos de acordo com o cronograma apresentado a seguir, no Quadro 1. Desenvolveram-se cinco encontros aos sábados à tarde, todos embasados na pedagogia musical de Carl Orff e Vygotsky, a fim de compreender se tal metodologia promove a interação social dessas crianças com TEA.

Quadro 1 – Cronograma da produção dos dados empíricos

Encontros	Data	Duração	Momento Musical
1º	11/02/2023	50 minutos	Boas-vindas (acolhida) Lar Doce Lar (localização no espaço) Brincadeiras musicais Instrumento mirabolante (Orff) Despedida
2º	18/02/2023	50 minutos	Boas-vindas (acolhida) Lar Doce Lar (localização no espaço) Brincadeiras musicais Instrumento mirabolante (Orff) Despedida
3º	25/02/2023	50 minutos	Boas-vindas (acolhida) Lar Doce Lar (localização no espaço) Brincadeiras musicais Instrumento mirabolante (Orff) Despedida
4º	04/03/2023	50 minutos	Boas-vindas (acolhida) Lar Doce Lar (localização no espaço) Brincadeiras musicais Instrumento mirabolante (Orff) Despedida
5º	11/03/2023	50 minutos	Boas-vindas (acolhida) Lar Doce Lar (localização no espaço) Brincadeiras musicais Instrumento mirabolante (Orff) Despedida

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

5.3.1 Caracterização dos encontros

A partir dos dados mencionados anteriormente, descreve-se, na sequência o desenvolvimento da metodologia, juntamente com as atividades musicais utilizadas em cada encontro. Considerando-se que os sujeitos com autismo necessitam ter uma rotina diária estabelecida para melhor organização, todos os encontros foram desenvolvidos em cinco momentos, utilizando como suporte um relógio musical de rotina para organizar as etapas das atividades.

O primeiro momento consiste em uma acolhida (movimento pré-entrada), acompanhado de uma Música. O segundo momento compreende a localização do espaço (Lar doce lar), para que as crianças se situem no ambiente das atividades. O terceiro momento envolve brincadeiras

musicais diversas, a fim de estimular a concentração, a desenvoltura, a coordenação motora e o equilíbrio emocional da criança. O quarto momento destina-se à utilização dos instrumentos musicais a partir da metodologia de Carl Orff. Por fim, ocorre o momento da despedida, acompanhado de uma Música.

Figura 3 – Relógio da rotina



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

5.3.1.2 Primeiro encontro: abordagem inicial

Inicialmente, foi realizada uma recepção com as crianças (movimento pré-entrada), com intuito de conhecer cada uma delas e possibilitar uma ambientação do espaço no qual seriam desenvolvidas as atividades musicais. Foi dialogado com o grupo em relação ao fato de as atividades musicais serem feitas em cinco momentos, tomando como referência o relógio musical da rotina.

Após este momento, iniciou-se com uma dinâmica de apresentação, utilizando os nomes das crianças com a Música "Já chegou está chegando", cujo objetivo foi acolher as crianças, propondo, de imediato, uma aproximação. Em seguida, com as crianças organizadas em um

semicírculo (Lar Doce Lar), a criança A1 fez questão de mostrar o seu tapete de piano musical para o grande grupo, motivando todos os demais a explorar os diferentes sons do instrumento, possibilitando uma interação imediata com todas as crianças.

Figura 4 – Tapete musical



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Na sequência, foram desenvolvidas três atividades musicais, com o objetivo de estimular a desenvoltura e a coordenação motora das crianças. Contudo, antes de iniciar esta sessão, o pesquisador convidou uma das crianças para ajustar o relógio da rotina para o momento das brincadeiras musicais. A maioria das crianças participou ativamente, exceto o A4 que, inicialmente, estava um pouco envergonhado, talvez por ser o mais velho do grupo. A primeira brincadeira musical – Aram sam sam – envolvia percussão corporal, sendo que as crianças tinham que alternar os movimentos do corpo conforme a letra da Música. Foi uma brincadeira muito divertida e bem acolhida por todos, possibilitando uma aproximação imediata entre o pesquisador e os sujeitos. Cabe destacar que, neste momento, o A4 começou a participar das atividades e, conseqüentemente, passou a interagir com os demais colegas do grupo, ainda que bastante tímido. Finalizando esta etapa, a brincadeira “Mestre mandou” possibilitou o desenvolvimento da autonomia das crianças, pois cada uma delas teve a oportunidade de exercer o papel de mestre, sugerindo comandos para os demais do grupo imitarem.

Em seguida, iniciou-se o momento mais esperado do encontro, o instrumento mirabolante. O primeiro instrumento apresentado ao grande grupo foi o Cajon; no início, as crianças acreditavam ser uma caixa, mas, ao observar as sonoridades (grave e agudo),

perceberam que se tratava, de fato, de um instrumento musical. A criança A1, muito empolgada e com seu espírito de liderança, foi a primeira a experimentar o instrumento, seguida pelos demais – A2, A3, A5, A6, A7 e A9. As outras duas crianças – A4 e A10 – ficaram em seus lugares só observando. Os demais instrumentos foram colocados no centro para que as crianças explorassem as diferentes sonoridades. Após este momento, cada criança escolheu seu instrumento de maior preferência para apresentar a sonoridade ao grande grupo. Em seguida, foram desenvolvidas cantigas de roda para trabalhar alguns elementos da Música, como forte / fraco e lento / rápido.

Figura 5 – Instrumento Mirabolante



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Ao final desta etapa, foi desenvolvida a Música “Sapituca”, que consiste na forma de pergunta e resposta; o pesquisador cantou a melodia com o ukulele e, a cada parada da canção, as crianças respondiam tocando seus respectivos instrumentos musicais. A partir disso, observou-se que a maioria das crianças tinha boa noção rítmica, além da facilidade de memorização. Além disso, as crianças A1 e A9 apresentaram uma melodia nos metalofones (instrumentos musicais), engrandecendo ainda mais a prática em grupo. Cabe ressaltar que essas crianças participam de outras atividades com Música em outros espaços.

5.3.1.3 Segundo encontro

Neste dia, o pesquisador chegou com 30 minutos de antecedência para organizar o espaço dos trabalhos e, conseqüentemente, conseguiu conversar melhor com os pais e as crianças à medida que chegavam para as atividades, especialmente com o aluno A4, que, na aula anterior, estava um pouco envergonhado, possibilitando uma maior aproximação com a criança. Posteriormente, após o acolhimento das demais crianças, iniciou-se o primeiro momento do encontro, as boas-vindas com a conhecida canção “Já chegou está chegando”. Na oportunidade, foi realizada uma apresentação do aluno A8 com os demais colegas, uma vez que ele não pode estar presente no encontro anterior. Cabe destacar, ainda, que, neste dia, as crianças A3, A9 e A10 não puderam comparecer, devido à coincidência de horário com outras atividades.

Posteriormente, com as crianças organizadas em um semicírculo (Lar Doce Lar), o pesquisador convidou uma delas para avançar a etapa do relógio da rotina para o momento das brincadeiras musicais. A primeira atividade desenvolvida foi com a Música “Samba lê lê”, conhecida da maioria das crianças. Inicialmente, o pesquisador demonstrou como seriam realizados os movimentos de percussão corporal para acompanhar a Música, e, na sequência, as crianças realizaram os movimentos. As crianças conseguiram realizar a atividade sem dificuldade; o aluno A3, no entanto, não participou, ficou só observando.

Em seguida, seguiu-se com uma brincadeira musical utilizando bambolês, por meio da Música *Dog's life*. As crianças ficaram encantadas com os bambolês coloridos e, logo de início, começaram a brincar e dançar com eles em volta do corpo. Após este momento, o pesquisador organizou as crianças em duplas, sendo que um dos pais participou junto com uma das crianças para formar o grupo completo de pares. Feito isso, demonstrou-se às crianças como seriam realizados os movimentos com os bambolês junto com a Música. Um dos momentos mais esperados pelas crianças era o final, quando tinham que soltar o bambolê em volta do corpo, o que foi muito divertido; todas, sem exceção, interagiram bastante umas com as outras.

Ainda utilizando bambolês, seguiu-se para a Música “Baú”, em que o pesquisador organizou a atividade com quatro bambolês, colocados no chão do espaço. Posteriormente, o pesquisador explicou às crianças como seria realizada a brincadeira, visto que as crianças tinham que pular nos bambolês conforme o ritmo da Música. Novamente, todas as crianças participaram e realizaram a atividade sem dificuldade, momento no qual o pesquisador observou a boa relação rítmica presente nos movimentos das crianças. Finalizando esta etapa, foram organizados os bambolês numa espécie de amarelinha musical, todavia, com duas

marcações em alguns deles. Distribuiu-se a cada criança um chocalho para acompanhar o movimento do corpo nos bambolês. Nesse momento, quando a criança se deparava com a marcação no bambolê, ao mesmo tempo em que pulava, precisava tocar o instrumento. As crianças adoraram a brincadeira.

Figura 6 – Brincadeiras musicais (bambolês)



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Antes de iniciar a próxima parte, o pesquisador convidou novamente outra criança para alterar a etapa no relógio da rotina para o instrumento Mirabolante. Neste dia, os instrumentos utilizados nas atividades foram xilofones, chocalhos e reco-reco. No momento da distribuição dos instrumentos musicais, o aluno A8 fez questão de ficar com um xilofone, além de apresentar para o grupo a Música *Jingle Bells*. O pesquisador levou um xilofone de madeira maior neste dia, o qual despertou um grande interesse do aluno A4.

Após esse momento inicial de exploração, as crianças foram organizadas em duas duplas e um trio de instrumentos musicais com sonoridades diferentes. O grupo com três integrantes ficou responsável pelos xilofones coloridos; a primeira dupla ficou com o xilofone de madeira e um vibrafone; a segunda dupla ficou com dois reco-recos. Logo após, o pesquisador explicou como seria desenvolvida a atividade com a Música “Marcha turca”, em que cada dupla e o trio ficou responsável por tocar o instrumento num determinado momento da Música, a partir dos

comandos do pesquisador. No primeiro momento, o grupo com três integrantes teve algumas dificuldades em parar de tocar os instrumentos na hora certa, mas, na sequência, conseguiu respeitar o momento dos demais colegas. Assim, além de acompanhar a Música, as crianças compreenderam a importância de respeitar o momento do outro, de modo que possam aparecer sem se sobrepor no espaço do colega. Nesta atividade, as crianças brincaram e interagiram bastante, em especial o aluno A4, que estava muito feliz com seu instrumento musical (xilofone de madeira).

Figura 7 – Prática em conjunto (destaque à direita, para A4 com seu xilofone)



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Posteriormente, realizaram-se duas atividades semelhantes: a primeira, novamente com a Música “Sapituca”; a segunda, com a Música “Aram sam sam”, realizando uma adaptação para os instrumentos musicais. Ao final desta etapa, as crianças não queriam devolver os instrumentos musicais, particularmente o aluno A8, que queria levá-lo para casa, porém, com auxílio dos pais, as crianças foram novamente organizadas no semicírculo, e os instrumentos musicais foram recolhidos.

Por fim, uma das crianças ajustou o momento final do relógio da rotina para a despedida, com a Música “Tchau Tchau, a aula vai terminar, bom estarmos juntos”, e a Música “Compartilhar”; depois, as crianças foram liberadas e o espaço das atividades foi organizado. Novamente, o encontro foi muito produtivo, com boas risadas e descontração, ainda que, em alguns momentos, houve certa dificuldade em organizar as crianças para as atividades, de modo particular no momento do instrumento musical. No entanto, em geral, a interação social está cada vez mais consolidada, tanto na relação com o grande grupo, quanto com o pesquisador.

5.3.1.4 Terceiro encontro

Novamente, o pesquisador chegou com 30 minutos de antecedência para organizar o espaço das atividades. Assim, à medida que as crianças chegavam, foi realizada a acolhida com a Música “Já chegou está chegando”, e elas foram organizadas no semicírculo (Lar Doce Lar) para iniciar a próxima etapa envolvendo as brincadeiras musicais. Neste encontro, as crianças A2, A4 e A10 não puderam comparecer.

Antes de iniciar as brincadeiras musicais, o aluno A7 se propôs a avançar a etapa do relógio da rotina. Posteriormente, iniciou-se a brincadeira musical “Vivo/Morto”. Logo após, aproveitando o momento a pedido das crianças, seguiu-se com a brincadeira “Mestre Mandou”. No início, o pesquisador sugeriu os comandos para as crianças imitarem, e, na sequência, cada uma delas propôs um movimento diferente para o grande grupo. Posteriormente, foi retomada a brincadeira *Fumaça*, porém, desta vez, alterando alguns movimentos, trabalhando a lateralidade.

Em seguida, o pesquisador apresentou, ao grupo, a brincadeira “Pula Pipoca”, explicando primeiramente como seriam realizados os movimentos, e, na sequência, as crianças foram organizadas em fila, no formato de trem, para iniciar a atividade. Inicialmente, as crianças tiveram dificuldade para realizar os movimentos, sobretudo em manter a organização em fila, por isso, o pesquisador alterou a dinâmica da brincadeira, organizando todas de mãos dadas em um semicírculo. Dessa forma, a atividade funcionou um pouco melhor, pois todas conseguiram estabelecer contato visual umas com as outras, com o auxílio do pesquisador na realização dos movimentos. Posteriormente, desenvolveu-se a brincadeira com a Música “Tutu de Táxi”; o pesquisador explicou os movimentos para acompanhar a canção, e, na sequência, as crianças acompanharam a canção. Todavia, os alunos A2 e A5 estavam mais tímidos nesta atividade e participaram pouco.

Figura 8 – Brincadeira Pula Pipoca



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Ao final desta etapa, realizaram-se brincadeiras musicais envolvendo a utilização de carretéis de linhas, com dois orifícios. O pesquisador distribuiu dois deles para cada um do grupo; na oportunidade, as crianças utilizaram a criatividade para brincar com os objetos de forma abstrata, por exemplo, no formato de microfone e binóculos. Após este momento, buscou-se trabalhar a canção “Escravos de Jó”, organizando as crianças em duplas. Contudo, não foi possível realizar esta atividade, pois as crianças tiveram dificuldade em concentrar-se e realizar os movimentos com o colega, então, seguiu-se para outras duas brincadeiras também com carretéis de linha.

A primeira delas envolveu a Música “Cambalhotas”, no formato de pergunta e resposta, utilizando a contagem de números, em que o pesquisador cantava a Música, e as crianças respondiam com o som dos objetos com base no número proposto na atividade. Na segunda, desenvolveu-se novamente a Música “Aram sam sam”, que foi a brincadeira que teve resultado mais positivo, talvez por ser mais familiar das crianças e por ter sido desenvolvida na aula anterior de outra forma. Aliás, as crianças sugeriram outros movimentos com os objetos para incorporar na brincadeira.

Figura 9 – Brincadeiras com carretéis de linha



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Posteriormente, o pesquisador convidou outra criança para avançar a etapa do relógio da rotina para o momento do instrumento Mirabolante. Com as crianças organizadas no semicírculo, em duas duplas e um trio, ele distribuiu os instrumentos musicais. As duplas ficaram responsáveis por tocar os xilofones, e o trio por tocar os reco-recos e o chocalho. O pesquisador inseriu três bambolês posicionados em frente ao grande grupo, sendo que cada dupla e o trio ficou responsável por um bambolê. Assim, o pesquisador começou a cantar algumas cantigas de roda, e as crianças tinham que prestar atenção no seu bambolê, pois, no momento em que o pesquisador entrava no bambolê de acordo com a dupla ou trio, eles tocavam seus respectivos instrumentos. A ideia desta atividade foi demonstrar a figura do maestro, assim como os momentos de silêncio, respeitando os momentos em que os colegas estavam tocando.

Na sequência, cada criança teve a oportunidade de desempenhar esta função pulando nos bambolês, enquanto os demais do grupo tinham que prestar atenção para tocar seu instrumento na hora certa. Inicialmente, as crianças conseguiram concentrar-se e tocar, todavia, após algum tempo, ficou difícil manter a dinâmica com a atividade. Em determinado momento, o aluno A8 estava inquieto e tocava seu xilofone de modo ofensivo, alto, o que acabou gerando um desconforto no aluno A7, devido a sua sensibilidade aos sons altos e agudos. Como já estava no final das atividades, os instrumentos musicais foram recolhidos, e se o pesquisador fez uma intervenção com as crianças, enfatizando o respeito de todos com o grande grupo. Assim, realizou-se um combinado com as crianças, em especial nos momentos envolvendo a utilização de instrumentos musicais, de modo a facilitar a dinâmica com o grande grupo.

Figura 10 – Brincadeira com a figura do maestro



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Após este momento, as crianças A6 e A9 foram juntas avançar para a última etapa do relógio da rotina, o momento da despedida, sob a Música “Tchau Tchau, a aula vai terminar, bom estarmos juntos” e a Música “Compartilhar”.

5.3.1.5 Quarto encontro

Neste dia houve um atraso na abertura do portão do local das atividades, gerando certa apreensão nas crianças à medida que iam chegando, especialmente na criança A1 e A8 que estavam mais inquietas. Passado este momento, já no espaço dos trabalhos, foi organizada a sala com ajuda dos pais e das crianças e, posteriormente, iniciou-se com a canção tradicional de acolhida “Já chegou está chegando”. Cabe destacar que somente cinco crianças estavam presentes neste encontro: A1, A2, A4, A8 e A9.

Em seguida, as crianças A1 e A3 se dirigiram ao relógio da rotina para dar início à próxima sessão envolvendo as brincadeiras musicais. Todas as crianças estavam empolgadas para o início das brincadeiras; a pedido delas, desenvolveram-se três brincadeiras que elas adoravam muito: “Pula Pipoca”, “Vivo/Morto” e “Mestre Mandou”. Outro ponto importante neste dia é que a mãe da criança A1 havia viajado, razão pela qual acabou impactando na rotina diária dela nas atividades, sobretudo, quanto ao sentimento de falta da mãe e o desejo eminente em vê-la, o que provocou momentos de muita emoção. Logo após, retomou-se com a brincadeira “Fumaça”, porém, desta vez, o pesquisador sugeriu que cada uma delas guiasse o trem, inclusive tocando o ukulele.

Posteriormente, desenvolveu-se a brincadeira “Vira Pião”, em que o pesquisador colocou a Música na caixa de som e realizou os diferentes movimentos junto com as crianças. Finalizando esta etapa, desenvolveu-se a brincadeira “Vira Virou”, cujos movimentos da Música imitavam objetos presentes em nossa cozinha, como saleiro, açucareiro, caneca, panela de feijão, dentre outras.

Figura 11 – Brincadeira Vira virou



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Na sequência, o pesquisador convidou outra criança para avançar o relógio da rotina para o momento instrumento Mirabolante. Neste dia foram utilizados somente reco-recos e maracas, a fim de proporcionar uma sonoridade mais agradável a todos, tendo em vista o ocorrido no encontro anterior. Assim, a primeira canção trabalhada foi “Clap Clap Sound”, em que as crianças tinham que acompanhar o ritmo da Música. Seguindo a mesma lógica, desenvolveu-se a Música tema de abertura da Família Addams, com a qual se utilizaram somente maracas, oportunidade na qual as crianças sugeriram alterar alguns movimentos com o instrumento. Constatou-se que todas elas têm uma boa coordenação motora, além da ótima relação rítmica no acompanhamento das músicas. Outro ponto importante é que a criança A8 estava bem inquieta no final da última Música, batendo as maracas uma na outra como se fosse uma baqueta de bateria, ao ponto de quebrar uma delas. Ao longo dos encontros, observou-se que o A8 faz questão que o som de seu instrumento se sobressaia dos demais.

Figura 12 – Atividade com maracas



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

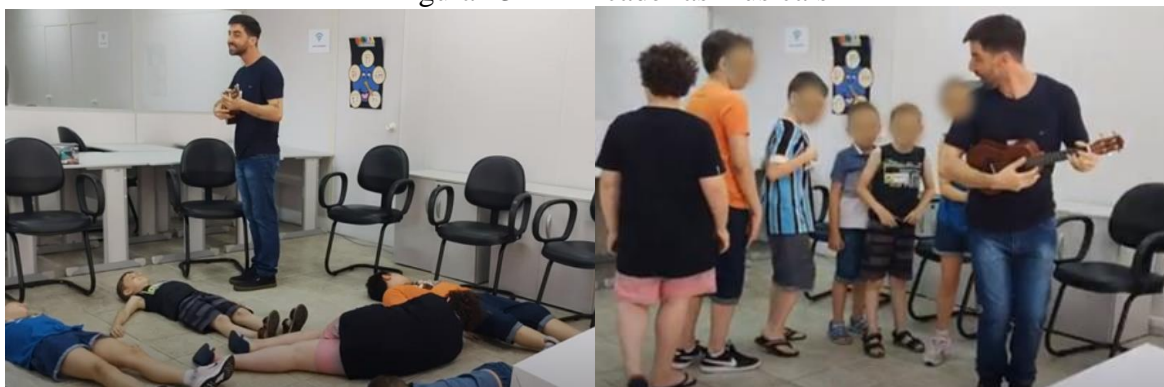
Por fim, a criança A8 avançou o relógio da rotina para o momento da despedida, com a canção tradicional “Tchau Tchau, a aula vai terminar, bom estarmos juntos”, e a Música “Compartilhar”. Logo após, foi organizado o espaço da atividade para a próxima oficina de robótica que seria desenvolvida na sequência por outro professor com outro grupo de autistas. Ao finalizar, o pesquisador agradeceu mais uma vez aos pais e às crianças por mais um encontro produtivo. A escolha por utilizar instrumentos com sonoridades de nível médio neste dia proporcionou uma dinâmica mais agradável, além de facilitar na organização das crianças, particularmente nos momentos de silêncio.

5.3.1.6 Quinto encontro

Assim como nos encontros anteriores, o pesquisador chegou com 30 minutos de antecedência. Como de costume, organizou-se o espaço para a realização das atividades e, à medida que as crianças iam chegando, realizou-se a acolhida com a Música “Já chegou está chegando”. Neste dia, estiveram presentes as crianças A1, A2, A4, A6, A8 e A9.

Após este momento inicial, a criança A9 ajustou o relógio da rotina para o momento das brincadeiras musicais. A fim de aquecer o corpo para as atividades, iniciou-se com a brincadeira “Vivo/Morto” e, na sequência, a pedido das crianças, “O mestre mandou”, ocasião na qual cada uma delas teve a oportunidade de exercer a função de mestre. Outra brincadeira que fez sucesso foi a “Fumaça”, na qual todas já estavam organizadas em fila esperando a partida do trem. Além de ser uma brincadeira divertida, trabalha a coordenação motora e o pulso rítmico das crianças.

Figura 13 – Brincadeiras musicais

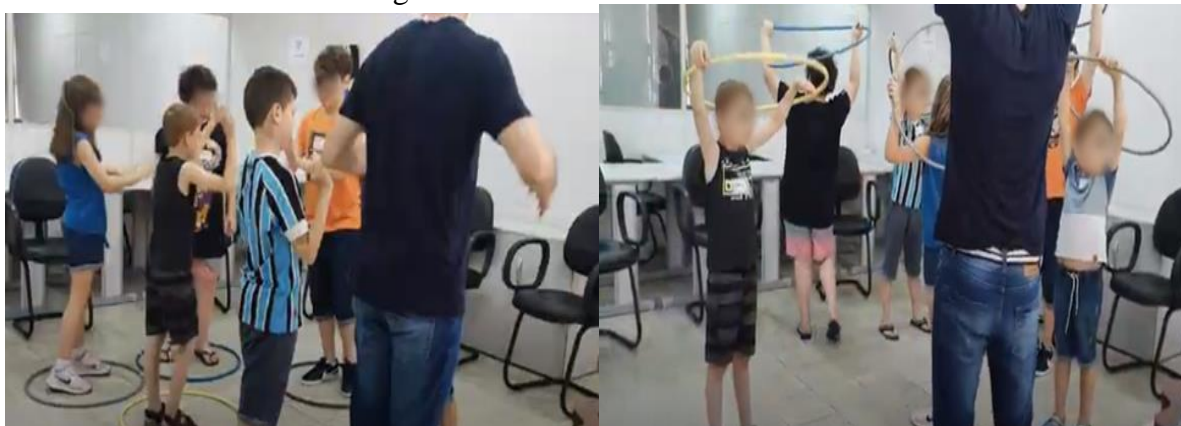


Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Na parte final desta sessão, desenvolveram-se duas brincadeiras musicais utilizando bambolês. Uma delas já desenvolvida em um dos encontros anteriores, a canção “Dog’s life”, em que as crianças foram organizadas em duplas para realizar os diferentes movimentos com base na Música. No primeiro momento, a criança A1 queria realizar a atividade com sua mãe, mas, na sequência, compreendeu que tinha que fazer com o colega, sendo muito participativa. O momento final da Música era sempre muito aguardado, quando tinham que soltar o bambolê no chão.

Posteriormente, aproveitando os bambolês, apresentou-se uma brincadeira nova ao grande grupo: “Jibidi”. Inicialmente, o pesquisador demonstrou como seria realizada a atividade e, na sequência, com os bambolês organizados no chão e com crianças posicionadas umas de frente para as outras, iniciou-se a brincadeira musical. No primeiro momento, a maioria teve dificuldade em alguns movimentos, sobretudo no deslocamento para frente e para trás, mas, após algumas repetições, todos conseguiram realizar sem muita dificuldade. A parte mais esperada da canção, era quando as crianças tinham que pular para frente e para trás, acompanhando o ritmo da Música. Em seguida, a pedido da criança A8, foi desenvolvida a brincadeira “Coelhinho sai da toca”, também utilizando bambolês. O aluno A4 estava com um pouco de receio no início, no entanto, depois acabou se empolgando e participando também. No final desta etapa, o pesquisador desenvolveu uma espécie de amarelinha musical. Assim, elas foram organizadas em fila e conforme o ritmo da Música se desenvolvia, tinham que deslocar-se para o próximo bambolê, sempre de um lado para o outro e, na sequência, para frente. A maioria teve dificuldade em deslocar-se nos bambolês, porém observou-se novamente a boa noção rítmica das crianças. Além disso, o A8 teve dificuldade em respeitar a vez do colega, pulando a todo momento nos bambolês.

Figura 14 – Atividades com bambolês



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Antes de iniciar a próxima sessão, a criança A6 avançou a próxima etapa do relógio da rotina para o instrumento Mirabolante. Na primeira parte, o pesquisador apresentou para o grande grupo um instrumento de percussão diferente, o Bumbo Leguero. O aluno A6 que, ao longo dos encontros, demonstrou bastante interesse pelos instrumentos com sons mais graves, a exemplo do tambor, ficou encantado com o Bumbo Leguero. Após este momento, com as crianças organizadas em um semicírculo, distribuí-se a cada uma delas um instrumento musical: maracas, reco-recos e cocos. Na sequência, desenvolveu-se a Música “Cirandinha nº 1”, de Villa Lobos, a fim de trabalhar elementos musicais – Música lento/rápido e forte/fraco. Por fim, retomou-se com a canção “Sapituca”, que funciona como uma espécie de pergunta e resposta, durante a qual todas participaram ativamente demonstrando novamente uma condução rítmica perfeita. No final, o pesquisador reforçou com as crianças o nome dos instrumentos musicais que estavam sendo utilizados, e todas lembraram muito bem de cada um deles.

Por fim, a criança A9 avançou para última sessão das atividades, a despedida com a canção “Tchau Tchau, a aula vai terminar, bom estarmos juntos”, e a Música “Compartilhar”. Em seguida, realizou-se uma confraternização com os pais e as crianças, momento em que também foi feito um agradecimento especial a todos pela participação e empenho, especialmente a vice-presidente da AMA, que auxiliou na organização do grupo dos pais e no espaço das atividades para que o projeto pudesse ser realizado.

5.3 Os instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados, a análise e as técnicas utilizadas para isso constituem elementos essenciais da pesquisa. O instrumento de coleta de dados é muito importante, uma vez que é utilizado para colher as informações para responder aos objetivos da pesquisa. Entretanto, segundo Creswell (2014, p.116), a coleta de dados vai além disso, uma vez que “significa obter permissões, conduzir uma boa estratégia de amostragem qualitativa, desenvolver meios para registrar as informações e prever questões éticas que possam surgir”. Nesse sentido, Gil (2002, p. 53) menciona alguns instrumentos utilizados:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

Nessa perspectiva, com a finalidade de alcançar os objetivos apresentados nesta pesquisa, utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados a estruturação de um diário de bordo, vídeos resultantes das gravações e fotos dos encontros. O diário de bordo, além de ser mais uma forma de registro, desempenha função de norteador no processo, permitindo que o pesquisador reveja suas práticas e, com base em suas observações, consiga modificar o que não deu certo ou manter o que deu certo, a partir das observações realizadas com as crianças.

Conforme comentam Serrazina e Oliveira (2014, p. 285), “cada vez que o professor reflete sobre a sua prática, procurando respostas para questões sobre como concretizar na sala de aula determinados aspectos de currículo está a fazer gestão curricular e a desenvolver-se profissionalmente”. Desse modo, ser um professor reflexivo é uma prática criativa baseada no pensamento e na introspecção, e não apenas alguém que reproduz ideias e se desenvolve como pesquisador das práticas docentes (ALARCÃO, 2011).

Nesse âmbito, o diário de bordo permite refletir sobre o ponto de vista do autor e os processos motivacionais mais importantes nos quais ele está imerso. Trata-se de um guia para refletir sobre a prática e uma reflexão sobre a própria evolução no modelo de referência, além de facilitar a tomada de decisões mais garantida. Finalmente, colabora no desenvolvimento de níveis de explicação, análise-interpretação e avaliação dos processos de indagação e reflexão do professor (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p. 19 - 20).

Por isso é importante utilizar um diário de bordo, pois nele é possível identificar como ocorre o processo em termos de dificuldades encontradas, procedimentos utilizados, emoções envolvidas, coincidências situacionais, novas situações e perspectivas pessoais, além de revelar quais impressões e sensações se apresentam na ação (MONTEIRO, 2007, p. 4). Assim, o diário de bordo permite que o pesquisador descreva e reveja as ações a partir das intervenções realizadas ao longo dos encontros, a fim de acompanhar a evolução das crianças com Transtorno do Espectro Autista, compreendendo se a Educação Musical promoveu a interação social desses sujeitos.

Outro ponto importante é em relação às videograções e imagens que também foram utilizadas ao longo dos encontros como instrumento de coleta de dados; segundo Gonçalves e Carvalho (1993), este instrumento permite visualizar e revisar uma aula a quantidade de vezes que for necessária. “Afiml, como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações para depois debruçar-se sobre? Há ditos que não são pronunciados oralmente; ditos que não são captados por um gravador e acabam perdidos sem um registro...” (HONORATO *et al.*, 2006, p. 6). Por isso, os registros em videograções são fundamentais neste processo, uma vez que uma sequência de comportamento humano se torna tão complexa e difícil de descrever e explicá-la de forma abrangente para um único observador (LOIZOS, 2008).

Ademais, as imagens ajudam a capturar uma dimensão visual que vai além do poder expressivo da palavra escrita, assim como, ampliam as condições para estabelecer um diálogo produtivo com o resto do mundo cultural (BITTENCOURT, 1998). De acordo com Banks (2009, p. 18),

a primeira boa razão é que as imagens são onipresentes na sociedade e, por isso, algum exame de representação visual pode ser potencialmente incluído em todos os estudos de sociedade. Por mais forte ou estreitamente focado que seja um projeto de pesquisa, em algum nível toda pesquisa social diz alguma coisa à sociedade em geral e, dada a onipresença das imagens, o exame delas deve fazer parte da análise em algum nível [...]. A segunda boa razão, é que pelo fato do pesquisador social querer incorporar a análise de imagens é que o estudo de imagens ou um estudo que incorpore imagens na criação ou coleta de dados pode ser capaz de revelar algum conhecimento sociológico que não é acessível por nenhum outro meio.

Nesse contexto, as imagens juntamente com a videogração podem registrar eventos temporários e não repetíveis que podem não ser diretamente observáveis (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 423), o que possibilita ao pesquisador um vasto número de informações, auxiliando-o no aprimoramento de seus entendimentos acerca das propostas de atividades elaboradas para cada intervenção com as crianças com TEA.

5.4 Os procedimentos da análise

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, se faz necessário mencionar a autora Laurence Bardin, responsável por criar um mecanismo importante para a aplicação, o tratamento e o formato de análise das pesquisas qualitativas, conhecido como análise de conteúdo. Trata-se de uma técnica de análise de comunicação de massa que utiliza métodos organizados e determinados para detalhar o conteúdo das mensagens (BARDIN, 2009, p. 38), ou seja, caracteriza-se como uma metodologia de coleta e tratamento de dados decorrentes do ambiente investigado.

Importa ressaltar ainda que o histórico da análise de conteúdo está relacionado ao passado, atrelado à hermenêutica, à retórica e à lógica. Contudo, no final da Segunda Guerra Mundial, nos EUA, particularmente, vários laboratórios de pesquisa se unem para entender as mensagens, a fim de analisar estratégias táticas a partir de conteúdos de jornais e, posteriormente, realizar pesquisas políticas (BARDIN, 1970, p. 16). Discussões à parte, a metodologia de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin compreende três pontos-chave, conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 15 – Organização da Análise



Fonte: Bardin (1970, p. 95).

Como o nome sugere, a pré-análise compreende a preparação do material, as informações a serem utilizadas na pesquisa. Ao contrário da descoberta sistemática de documentos, que envolve uma atividade aberta e não estruturada, a pré-análise é voltada para as organizações (BARDIN, 1970). Conseqüentemente, segundo Bardin (1970, p. 95), a pré-análise envolve: “A leitura flutuante, A escolha dos documentos, A formulação das hipóteses e dos objetivos, A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e A preparação do

material”. A leitura flutuante consiste, portanto, em estabelecer um contato com os dados, com os documentos, ou seja, ela caracteriza-se como o primeiro movimento, a primeira percepção que vai chamar atenção do pesquisador ao realizar a análise dos dados.

Nesse sentido, considerando que o primeiro contato com as informações se encontra na leitura flutuante, o pesquisador utilizou como espeque, conforme mencionado anteriormente, as observações realizadas no diário de bordo, fotos e videograções. Sem dúvida, o processo de análise dessas informações foi enriquecedor, pois permitiu que o pesquisador organizasse esses materiais a serem utilizados no estudo, inclusive, buscando responder à questão norteadora da pesquisa. Assim, mediante a triagem destas informações, foi possível compreender se as atividades desenvolvidas por meio da Educação Musical (Orff) promovem a interação social dessas crianças com TEA.

Em seguida, a segunda fase da análise de conteúdo compreende a *Exploração do material*, que, segundo Bardin (1970, p. 101), “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Nesse tópico foi realizada a administração das técnicas de codificação dos materiais que foram coletados na etapa anterior, com intuito de categorizar o estudo, que equivale, de acordo com Bardin (2016, p. 147), a “uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Por fim, na última fase da análise de conteúdo encontra-se o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, com o qual se interpreta o material encontrado. Juntamente com as categorias utilizadas, buscou-se realizar o cruzamento com esses materiais, além de considerar a perspectiva dos teóricos do presente estudo. Bardin (1970, p. 121) descreve alguns conjuntos de categorias, dentre eles: a) Análise de valores; b) Análise dos fins e dos meios; c) Análise da interação; d) Análise de um estado psicológico; e) Análise de imprensa.

Dessa forma, nesta investigação, com base nos conjuntos de categorias descritos por Bardin (1970), foi utilizada, sobretudo, a categoria referente à análise da interação, com o objetivo de compreender se as atividades musicais desenvolvidas na perspectiva de Carl Orff promoveram a interação social das crianças com TEA.

6 RESULTADOS

Este capítulo expõe os resultados alcançados mediante o estudo realizado envolvendo dez crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, estes resultados estão organizados nas seguintes categorias: análise de interação no grupo, análise da compreensão das atividades e análise da estrutura da sequência didática.

6.1 Análise da interação social em grupo

Esta categoria centra-se na análise da interação social em grupo. Conforme mencionado anteriormente, o conceito de interação remete ao convívio, à relação entre duas coisas ou duas ou mais pessoas. Logo, a interação social está diretamente vinculada ao pensamento de Vygotsky, no qual a construção do individual se dá a partir do coletivo. Nessa perspectiva, retoma-se a pergunta central da presente investigação: quais as possibilidades que a metodologia musical de Carl Orff pode proporcionar para o desenvolvimento da interação social preconizada por Vygotsky em sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Considerando que a base do TEA é a dificuldade da interação social, o estudo busca identificar os possíveis benefícios da metodologia musical de Carl Orff no desenvolvimento da interação social em sujeitos com TEA. Nesse âmbito, nesta categoria foram considerados três critérios fundamentais: 1) Interação social entre o sujeito e o objeto/instrumento musical; 2) Interação social dos sujeitos com as músicas; 3) Interação social entre os sujeitos em grupo.

6.1.2 Interação social entre o sujeito e o objeto/instrumento musical

Para Vygotsky (1984), a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas mediada por meio de instrumentos e signos. Nessa perspectiva, Ripper (1993, p. 25) afirma que:

A mediação por signo e instrumento são de natureza diversa, enquanto o signo constitui uma atividade interna dirigida para o controle do próprio sujeito, o instrumento é orientado externamente, para o controle da natureza. Tanto o controle do comportamento como o da natureza acarretam mudanças no funcionamento cognitivo.

Vygotsky (1984) realça a importância da exploração dos instrumentos e signos para o desenvolvimento da criança. Os instrumentos são de natureza externa, em que as pessoas se relacionam com as coisas do mundo utilizando ferramentas intermediárias, como livros,

cadernos, lápis, borracha, entre outros. Portanto, buscou-se analisar neste momento a interação social entre o sujeito e o objeto/instrumento musical, ou seja, se as crianças interagiram com os materiais e os instrumentos musicais utilizados nas atividades.

Figura 16 – Instrumentos musicais utilizados nas atividades



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

No primeiro encontro, quando o pesquisador trouxe a caixa de instrumentos, as crianças A4 e A10 ficaram só observando os demais do grupo, porém, com o tempo, também escolheram um instrumento musical para tirar um som. No quadro a seguir, apresenta-se o registro do primeiro encontro no diário de bordo do pesquisador.

Quadro 2 – Registro diário de bordo: interação social sujeito/objeto

Encontros	Trechos dos registros do diário de bordo
1º	As crianças estavam interagindo bastante com os instrumentos musicais. Ainda, foi possível observar uma boa interação entre os próprios sujeitos em grupo. Num certo momento, a criança A9 quis experimentar um xilofone, porém não havia mais baquetas, então ela falou: “professor não tem baqueta”. Logo, a criança A5 se dispôs a emprestar uma delas para o colega, “tenho uma pra ti”, deixando-o muito feliz e agradecido (Diário de bordo, registro do dia 11/02/2023).

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A partir do segundo encontro, cada criança foi se familiarizando com seus instrumentos musicais preferidos. Houve momentos em que os sujeitos compartilharam o instrumento musical com o colega, conforme evidenciado no próximo quadro, a partir dos registros do pesquisador em seu diário de bordo no segundo encontro.

Quadro 3 – Registro diário de bordo: interação social sujeito/objeto

Encontros	Trechos dos registros do diário de bordo
2º	Em certo momento, a criança A1 convidou a criança A8 para tocar junto no seu xilofone musical, logo a criança A6 também foi tocar junto com a criança A4, todos estavam bem à vontade. Em seguida, as crianças foram separadas em duplas e trios para tocar a Música: marcha turca, além de estarem interagindo e brincando, os sujeitos respeitaram o momento cada colega para tocar, já no final foi a maior farra, era todo mundo tocando junto. Foi um encontro bem produtivo (Diário de bordo, registro do dia 18/02/2023).

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao longo dos encontros, buscou-se trabalhar com as crianças instrumentos musicais que fossem fáceis de serem manuseados, pois cada pessoa tem um corpo e uma voz. A seguir, a apresentam-se outros dois relatos do diário de bordo do pesquisador.

Quadro 4 – Registro diário de bordo: interação social sujeito/objeto

Encontros	Trechos dos registros do diário de bordo
4º	No momento da prática musical, a criança A1 falou “eu quero aquele instrumento que faz o barulho do sapo”, que era na verdade um reco-reco. Já na Música clap clap sound, foi separada as crianças em dois grupos: 1) maracas / 2) reco-recos. Foi a maior diversão, todas estavam em perfeita sintonia, interagindo com seus instrumentos e com o grupo. No final da atividade, a criança A8 quis juntar todas as maracas para fazer um único chocalho, e os colegas ajudaram no trabalho (Diário de bordo, registro do dia 04/03/2023).
5º	No primeiro momento, o pesquisador apresentou outro instrumento musical ao grupo, um bumbo leguero. Foi muito engraçado, a criança A1 falou “é um tambor com pelos”, já a criança A9 falou “acho que ele é africano”, novamente a criança A1 falou “professor é um tambor com pelo de galinha”, todos amaram o som do instrumento. Em seguida, foram utilizadas maracas para acompanhar a canção: cirandinha nº1. Quando a canção ficou lenta, a criança A8 falou “mais rápido, mais rápido”. Mais uma vez, observou-se uma boa interação entre os sujeitos e os instrumentos musicais (Diário de bordo, registro do dia 11/03/2023).

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Orff (1978) reforça que não queria que as crianças tocassem em instrumentos muito avançados, mas em instrumentos relativamente fáceis de aprender, para que elas pudessem improvisar em sua própria Música, inclusive acompanhando os seus movimentos. Por isso, as atividades de canto e movimentos, juntamente com a utilização de instrumentos musicais, foram fundamentais para desenvolver e facilitar a musicalidade, a criatividade e a interação social entre os sujeitos, bem como a interação entre o sujeito e o instrumento musical.

Figura 17 – Registros da interação social sujeito/objeto



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

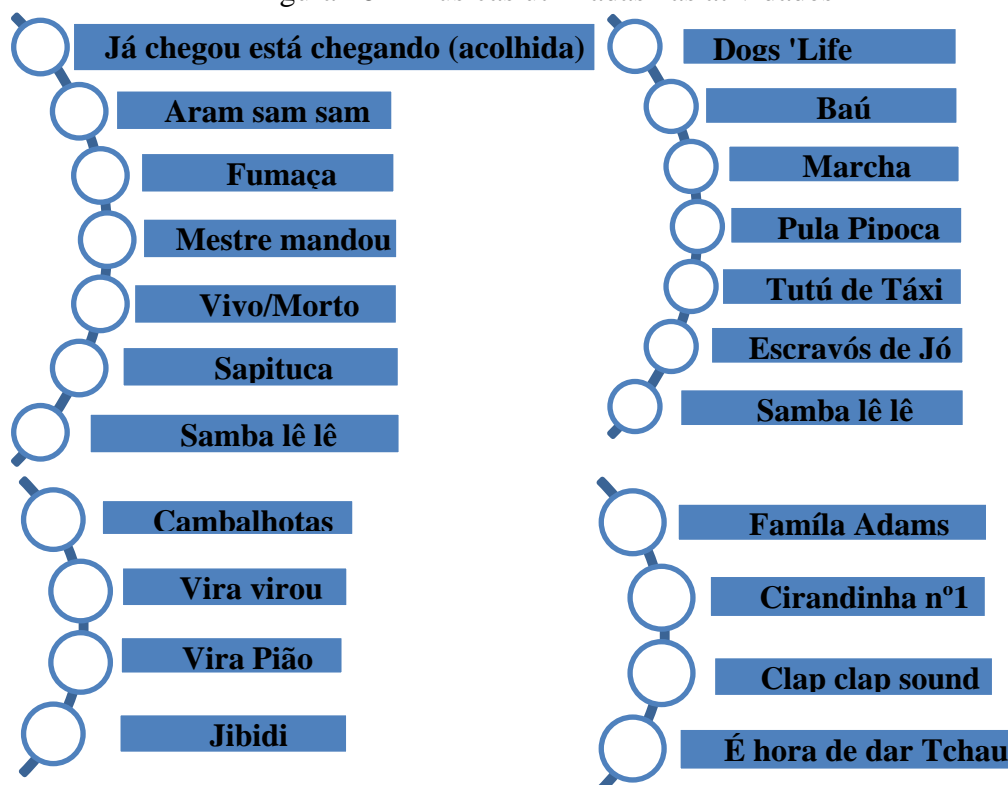
6.1.3 Interação social dos sujeitos com as músicas

A Música está presente na sociedade desde os primórdios da civilização, sendo um poderoso instrumento de comunicação e interação social entre as pessoas. Nesse sentido, o próximo critério buscou analisar a interação social dos sujeitos com as músicas. Mas será que a interação entre as crianças e as músicas ocorreram de fato? Inicialmente, é importante destacar que as músicas cantadas para as crianças ou ouvidas por meio de algum dispositivo eletrônico auxiliam na ativação do sistema auditivo, emocional e motor do ser humano. Nesse sentido, comenta Sacks (2007, p. 8):

A base disso é a extraordinária tenacidade da memória musical, graças à qual boa parte do que ouvimos nos primeiros anos de vida pode ficar “gravado” no cérebro pelo resto de nossa existência. O fato é que o nosso sistema auditivo, nosso sistema nervoso, é primorosamente sintonizado para a Música.

A apreciação sonora estimulava os sujeitos a viajar pela criatividade, internalizando a letra, o ritmo e, conseqüentemente, auxiliando nas brincadeiras com acompanhamentos musicais e na utilização de diversos instrumentos musicais. A figura a seguir apresenta as músicas utilizadas nos encontros.

Figura 18 – Músicas utilizadas nas atividades



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com o intuito de ampliar o repertório de atividades, foram utilizadas músicas desenvolvidas por grandes compositores e educadores, como Estevão Marques¹⁷ (Já chegou está chegando – Fumaça – Sapituca – Vira virou – Vira Pião – Pula pipoca – Baú – Tutú de táxi), Heitor Villa-Lobos¹⁸ (Cirandinha nº 1), Vic Mizzy¹⁹ (Tema abertura: A família Adams), Marcelo Serralva²⁰ (Cambalhotas), Wolfgang Amadeus Mozart²¹ (Rondo Alla Turca / Marcha Turca) e Charlie Chaplin²² (Dog’s Life), além de outras cantigas populares.

Nesse sentido, buscando investigar se as crianças interagiram com as músicas propostas nas atividades, aborda-se, no primeiro momento, a canção de acolhida “Já chegou está chegando”. Conforme as instruções do grupo, ela só poderia ser cantada após as crianças colocarem os crachás de identificação. Além dela, outras três canções que tiveram bom desempenho foram “O mestre mandou”, “A fumaça” e “A sapituca”. Isso se evidencia no diário de bordo do pesquisador neste primeiro encontro, conforme transcrições apresentadas a seguir.

Quadro 5 – Registro diário de bordo: interação social dos sujeitos com as músicas

Encontros	Trechos dos registros do diário de bordo
1º	Na canção do mestre mandou, todos em algum momento queriam sugerir um novo comando para o grupo, sempre cantando com o pesquisador acompanhado pelo ukulele. Já a Música da fumaça, tinha uma letra simples e fácil de cantar que auxiliou na brincadeira para imitar o trem, todas as crianças interagiam positivamente. Por fim, a canção da sapituca que foi desenvolvida na parte da prática instrumental em grupo, também tinha uma letra fácil e funcionava como uma espécie de pergunta e resposta, o pesquisador cantava uma frase e as crianças respondiam tocando no ritmo da Música. Foi uma Música que ficou na cabeça das crianças, pois quando chegava a hora do instrumento Mirabolante, alguns mencionavam “eu sapituca.....” (Diário de bordo, registro do dia 11/02/2023).

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

¹⁷ Estevão Marques é formado em música, professor no The San Francisco International Orff Course, nos Estados Unidos. Ministrou oficinas na Turquia, Colômbia, Argentina, Itália, Espanha, Finlândia, Tailândia, Holanda, Áustria, Noruega, em Portugal, Hong Kong, Taiwan e no Uruguai. Autor de 20 livros, dentre eles a coleção de livros "Histórias que cantam" e "Ideias saborosas"; é coautor da coleção de livros “Brincadeiras musicais da Palavra Cantada”. Criador e diretor do curso online Mini Esportistas e Educando pela Brincadeira. Disponível em: <https://www.estevoamarques.com/sobre>. Acesso em: 06 jun. 2023.

¹⁸ Maestro e compositor brasileiro, um dos mais originais do século XX. Graças ao emprego de ritmos brasileiros e de instrumentos de percussão, sua vasta obra inclui concertos, sinfonias, óperas, bailados, suítes sinfônicas e peças isoladas. Disponível em: https://www.ebiografia.com/heitor_villa_lobos/. Acesso em: 06 jun. 2023.

¹⁹ Compositor e ator e foi conhecido pelo seu trabalho em *A Família Addams* (1964). Conteúdo disponível em: <https://www.imdb.com/name/nm0006202/bio/>. Acesso em 04 de junho de 2023.

²⁰ Cantor, instrumentista e compositor, professor de musicalização infantil em várias escolas de ensino fundamental e pré-escola. Tem um site chamado “**musiqueeducando**”, projeto que surgiu na faculdade é voltado, sobretudo, para educadores musicais e interessados no assunto. Conteúdo disponível em: <https://musiqueeducando.com.br/site/professor-marcelo/>. Acesso em: 02 jun. 2023.

²¹ Mozart foi um dos principais compositores do Classicismo (Período Clássico da música erudita ocidental) e da história da música clássica mundial. Conteúdo disponível em: <https://www.suapesquisa.com/pesquisa/mozart.htm>. Acesso em: 02 jun.2023.

²² Famoso ator dos primeiros momentos do cinema *hollywoodiano* e, posteriormente, um notável diretor. Atuou, dirigiu, escreveu, produziu e eventualmente financiou seus próprios filmes. Conteúdo disponível em: <https://www.last.fm/pt/music/Charlie+Chaplin/+wiki>. Acesso em: 05 jun. 2023.

Outra canção muito conhecida pelo grupo foi “Samba lê lê”, que teve uma dificuldade maior no início por conta dos movimentos com o corpo. Em certo momento, a criança A8 falou “eu não consigo, não consigo”. Já a canção “Dog’s life”, todos estavam ansiosos para utilizar os bambolês; na hora da entrega, a criança A6 falou “Ebaaa... Uhuuuu”. Ninguém do grupo conhecia a Música, mas, logo na primeira vez que foi utilizada na atividade, todos adoraram a melodia e o ritmo alegre que ela transmitiu na brincadeira.

A Música “Marcha turca” foi desenvolvida na prática instrumental; poucas crianças a conheciam, provavelmente por tratar-se de um gênero clássico. No início, elas tiveram um pouco de dificuldade no acompanhamento por ser uma Música rápida, porém, na sequência, foi realizada na velocidade lenta, e isso auxiliou as crianças na execução. Aos poucos, elas foram internalizando a Música e se acostumando com ela. Outra canção que fez a alegria do grupo foi “A sapituca”, cuja estrutura foi rapidamente compreendida pelas crianças, o que Música, conseqüentemente, favoreceu uma boa resposta no acompanhamento instrumental, independentemente da família de instrumentos utilizada na execução. Como se verifica no registro do diário de bordo apresentado no próximo quadro, novamente a canção “Mestre mandou” foi requisitada no terceiro encontro.

Quadro 6 – Registro diário de bordo: interação social dos sujeitos com as músicas

Encontros	Trechos dos registros do diário de bordo
3º	Num determinado momento, a criança A1 falou o comando “ <i>vamos ler um livro</i> ”, e, conseqüentemente, distribuiu um para cada colega. Neste momento, os sujeitos sentaram-se nas cadeiras e ficaram vendo os livros, mostrando uns para os outros. Esta canção auxiliou bastante a interação do grupo, todos eram muito criativos em sugerir comandos novos e desafiadores. (Diário de bordo, registro do dia 25/02/2023).

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

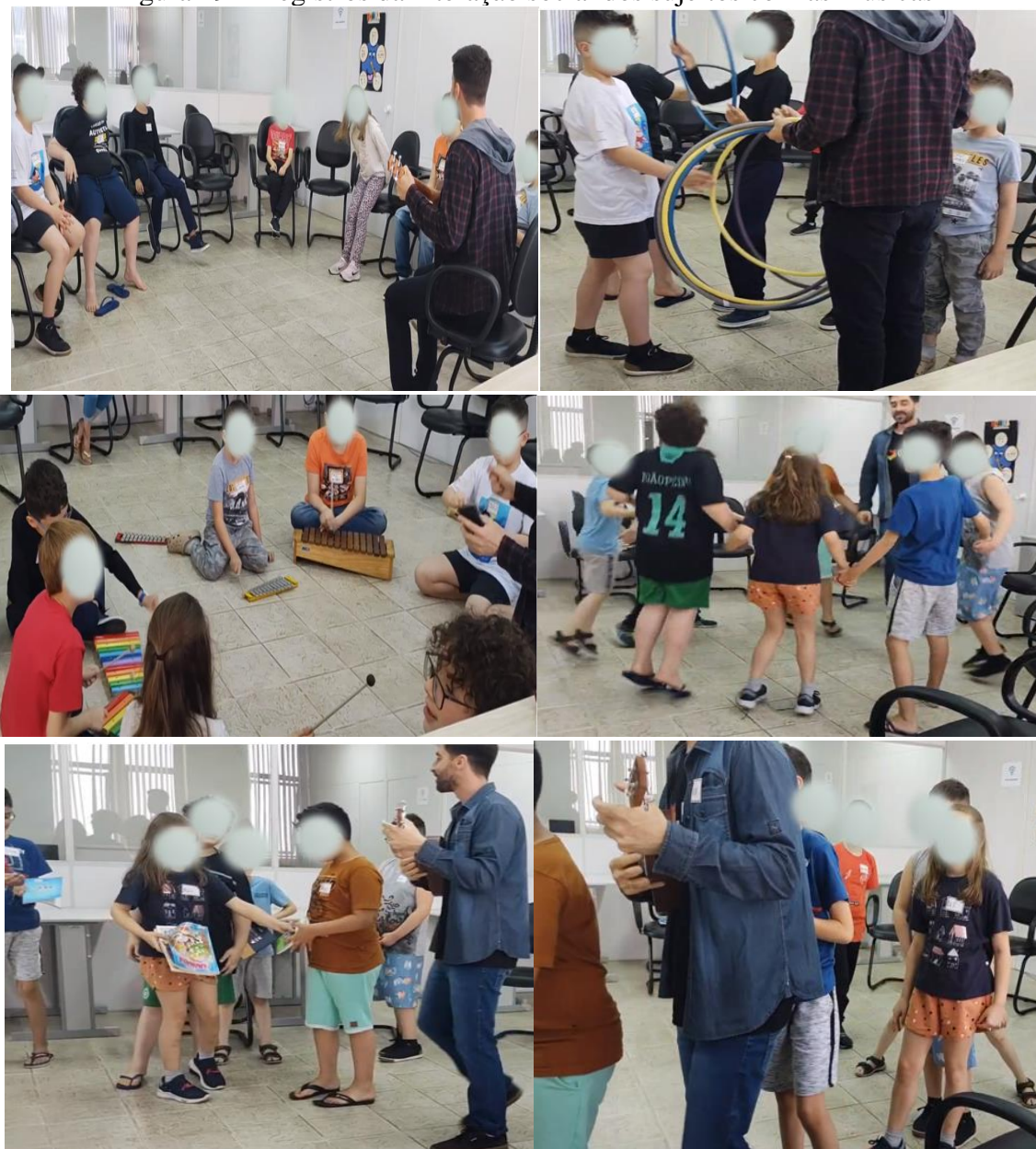
Teve também a Música *Pula pipoca*, a qual era confundida por todos do grupo com outra bem parecida, a “Pula pipoquinha”. Porém, aos poucos, foram se familiarizando mais com a “Pula pipoca” mesmo; era maravilhoso vê-los cantando e dançando todos juntos de mãos dadas como um verdadeiro grupo. E, claro, não poderíamos deixar de mencionar a canção “Fumaça”, que foi um sucesso. A seguir, no Quadro 7, apresenta-se o relato do diário de bordo do pesquisador em relação a essas atividades.

Quadro 7 – Registro diário de bordo: interação social dos sujeitos com as músicas

Encontros	Trechos dos registros do diário de bordo
4º	Fiquei muito feliz em ver a imaginação e criatividade deles para imitar o trem, sem contar das relações que eram feitas pelo grupo entre o maquinista (condutor) e os passageiros no vagão. A parte mais engraçada e aguardada pelo grupo, era quando o trem variava a velocidade, era a maior festa. Todos interagiram muito com a Música (Diário de bordo, registro do dia 04/03/2023).

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 19 – Registros da interação social dos sujeitos com as músicas



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Dessa forma, com base nas anotações do diário de bordo do pesquisador e registros dos encontros, observou-se que a interação social das crianças com as músicas ocorreu na maioria das atividades realizadas, mesmo em canções não conhecidas, que, em alguns momentos, foram

realizadas tanto em brincadeiras musicais como na prática instrumental, a fim de proporcionar condições diversificadas de aprendizagem.

6.1.4 Interação social entre os sujeitos em grupo

Por fim, o último critério analisado nesta categoria – a interação social entre os sujeitos em grupo – procura, sobretudo, responder à questão central desta investigação: quais as possibilidades que a metodologia musical de Carl Orff pode proporcionar para o desenvolvimento da interação social preconizada por Vygotsky em sujeitos com TEA?

Nesse sentido, é importante destacar que justamente pelo fato do autismo tratar-se de um espectro, em que cada criança tem uma característica específica, é possível que, em alguns casos, os sujeitos tenham interesse em buscar pela interação social com outras crianças, porém não conseguem desenvolver devido à demanda de repertório de habilidades sociais. Por exemplo, compreender expressões faciais de outras pessoas e entender essa comunicação, dificultando, assim, a construção de laços de amizade (BRUNONI; MERCADANTE; SCHWARTZMAN, 2014).

Considerando que o ser humano aprende e constrói seu saber junto à família, à escola, em grupos de amigos, dentre outros, a interação social torna-se fundamental para o convívio em sociedade. Para as crianças, esse elemento é ainda mais importante, pois elas observam e percebem se estamos interessados no que estão fazendo, assim como compreendem que esse interesse não passa apenas da criança para o adulto, mas também de criança para criança.

Para os sujeitos com TEA, a dificuldade maior reside justamente neste processo de interação social. Nesse sentido, as atividades musicais desenvolvidas buscaram, além de proporcionar aprendizados musicais, auxiliar as crianças no processo de interação com o colega e com o grupo, oportunizando fazer parte de algo, conviver. Cabe destacar que os participantes do estudo estiveram todos juntos nessas atividades com a Música pela primeira vez, por isso esse primeiro contato em grupo com esse número considerável de integrantes tornou-se desafiador para alguns.

Nesse contexto, houve momentos com uma interação social tranquila, agradável e prazerosa, assim como momentos conflitantes, com atritos e desavenças; afinal, a convivência em sociedade envolve essas situações, uma vez que somos todos diferentes, com características, com modos de pensar e gostos diferentes. A Música de acolhida era um momento em que as crianças se ajudavam para colocar os crachás com os nomes no colega, cantavam e dançavam

juntos, e isso foi observado logo no primeiro encontro, conforme trechos do diário de bordo do pesquisador apresentados no próximo quadro.

Quadro 8 – Registro diário de bordo: interação social entre os sujeitos em grupo

Encontros	Trechos dos registros do diário de bordo
1º	A canção de acolhida – Já chegou está chegando – deixou todas as crianças do grupo bem a vontade, parecia que elas participavam destas atividades todos os dias, como um dia de aula normal, era um momento animado, com uma recepção calorosa de cada colega que ia chegando. Certo momento, me aproximei da criança A1 e cantei a canção utilizando seu nome acompanhada de um adjetivo, após finalizar a canção a criança A1 falou “você me chamou de linda, haaaaa muito obrigada!”, ela adorou (Diário de bordo, registro do dia 11/02/2023).

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nesse primeiro contato, as crianças deixaram uma mensagem muito importante, o de que, além do espaço físico, das músicas e das brincadeiras, as pessoas são importantes. E essa interação com o colega, com o mundo, é fundamental para o desenvolvimento do ser humano.

Figura 20 – Registros da interação social entre os sujeitos em grupo
Criança A1 colocando crachá na criança A9 Criança A1 feliz ao ouvir seu nome



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Ainda no primeiro encontro, o momento do contato com os instrumentos musicais proporcionou também uma interação social entre os sujeitos do grupo; alguns, inclusive, trocavam o instrumento com o colega, sugeriam Músicas para o pesquisador cantar para que eles pudessem acompanhar, como uma espécie de bandinha rítmica. A criança A1 cantou para o pesquisador: “O sapo não lava o pé, não lava porque não quer.....”, e os demais colegas tocaram seus instrumentos para acompanhar.

Outro ponto importante a destacar-se é que, no início, a criança A10 estava só observando, um pouco afastada dos demais do grupo; no entanto, aos poucos, com auxílio do

pai, pegou um pandeiro e, gradativamente, se aproximou sentando-se próximo aos demais do grupo e começou a tocar e participar da atividade.

Figura 21 – Registros da interação social entre os sujeitos em grupo



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Vygotsky (1998) reforça que a interação social é justamente esse motor que impulsiona o desenvolvimento do ser humano e configura cenários de interesse mútuo, para que as pessoas possam expressar suas intenções, suas crenças e seus pontos de vista. Nesses momentos de acolhida, observou-se que a Música estimulou esses sujeitos com TEA a buscar pelo outro, seja de forma mais ativa ou passiva. A partir do segundo encontro, verificou-se que as crianças A1 e A8 tinham um perfil forte de liderança, o que gerava certo atrito em ambos para desenvolver algumas atividades. É o que se destaca no Quadro 9 a partir dos registros do pesquisador.

Quadro 9 – Registro diário de bordo: interação social entre os sujeitos em grupo

Encontros	Trechos dos registros do diário de bordo
2º	Na escolha dos bambolês, a criança A1 e A8 queriam escolher a mesma cor, logo surgiu o primeiro impasse. A criança A8 bateu algumas vezes o bambolê no chão, mas na sequência se acalmou e participou da atividade com os colegas. Em seguida, na hora de escolher o instrumento musical, tanto a criança A1 quanto a criança A8 queriam o mesmo xilofone musical, mesmo tendo um para cada um, os dois tiveram outro impasse. A criança A8 falou “eu quero um xilofone” e a criança A1 respondeu: “não, eu vou ficar com o xilofone”. Felizmente, os ânimos se acalmaram e cada um ficou com um xilofone colorido para tocar. (Diário de bordo, registro do dia 18/02/2023).

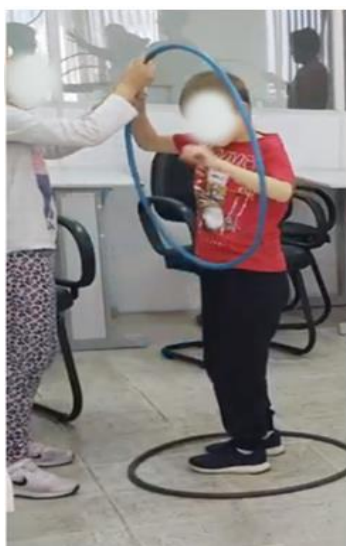
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

É importante ressaltar que a criança A8 começou a participar dos encontros no segundo dia de atividades. E como os dois sujeitos tinham personalidades parecidas, ambos encontraram algumas dificuldades na interação e confronto de interesses. Todavia, ao longo dos demais

encontros, os dois encontraram formas de melhorar o convívio e se tornaram companheiros de atividade em vários momentos, inclusive compartilhando instrumentos musicais. Isso demonstra que tais aspectos constituem características naturais e essenciais para a convivência em sociedade.

Figura 22 – Criança A1 e A8

Conflito de interesses



Compartilhando o mesmo instrumento



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

No terceiro encontro, os sujeitos adoraram o momento das brincadeiras musicais, com a Música “Pula pipoca”, por exemplo, em que realizaram a brincadeira em círculos, de mãos dadas, pulando e acompanhando o ritmo da Música, primeiro para um lado e, em seguida, para o outro. Na sequência, no momento da prática instrumental, ocorreu novamente um conflito, desta vez entre a criança A7 e A8. A seguir, no Quadro 10, encontram-se esses apontamentos no diário de bordo do pesquisador.

Quadro 10 – Registro diário de bordo: interação social entre os sujeitos em grupo

Encontros	Trechos dos registros do diário de bordo
3º	Todos interagiram bastante na brincadeira pula pipoca, eles se organizaram em círculos de mãos dadas. No início da brincadeira, a criança A1 falou “não é a pula pipoquinha”, nenhum deles conhecia esta canção, mas aos poucos foram se acostumando com ela, gostaram bastante, pois tinham que pular, bater palmas e alternar em ambos os lados na brincadeira (Diário de bordo, registro do dia 25/02/2023). Outro momento de atrito, ocorreu na hora do instrumento Mirabolante. Todos estavam tocando seus instrumentos musicais, porém a criança A8 estava tocando bem forte e rápido seu xilofone colorido, até que a criança A7 perdeu a paciência e tirou o instrumento do colega, pois o barulho estava lhe afetando bastante por conta da sensibilidade dos sons altos e agudos. Neste momento, a criança A8 gritou e na sequência o colega A6 falou “não pode gritar”, e novamente a criança A8 falou “esse instrumento é meu”. Por fim, foi conversado com eles que todos tinham que respeitar uns aos outros, como um verdadeiro grupo.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Essa abordagem musical desenvolvida por Orff compartilha o pensamento de Vygotsky de estimular os sujeitos no desenvolvimento de um ambiente sociointeracionista, posto que, a partir dos cinco anos, as crianças já compreendem a noção de grupo, de coletividade e, conseqüentemente, de interação social (SOUSA, 2003).

Apesar de terem surgido situações mais delicadas nas atividades em grupo, havia uma necessidade por partes das crianças de serem vistas, ouvidas, umas em maior, outras em menor escala, em especial as crianças A1 e A8, que eram um pouco mais ativas que as demais do grupo. Isso é compreensível, afinal os sujeitos estavam se conhecendo, convivendo, interagindo, o que gera, às vezes, diferentes respostas a determinadas situações. A Figura 23 retrata alguns registros desses momentos do terceiro encontro.

Figura 23 – Registros da interação social entre os sujeitos em grupo
 Conflito entre a criança A7 e A8



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Conforme mencionado anteriormente, no quarto encontro tivemos um momento de emoção no início das brincadeiras, em particular na brincadeira do “Mestre mandou”, quando a criança A1 falou o comando “quero fazer minha mãe aparecer”; na sequência comentou novamente “vamos voar”; rapidamente todos participaram e imitaram o comando dado pela colega. A imagem a seguir ilustra o momento vivido pelo grupo.

Figura 24 – Registros da interação social entre os sujeitos em grupo



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

O diário de bordo do pesquisador registrou também o momento em que a criança A8 se chocou sem intenção com a criança A9 na brincadeira “Vira pião”; passados alguns minutos, os dois colegas se desculparam e voltaram para a brincadeira.

Quadro 11 – Registro diário de bordo: interação social entre os sujeitos em grupo

Encontros	Trechos dos registros do diário de bordo
4º	As crianças estavam brincando felizes na canção do <i>vira pião</i> , quando, de repente, a criança A8 se chocou com a criança A9 sem querer, felizmente não foi nada grave e, na sequência, as duas crianças se desculparam pelo ocorrido. Fiquei muito feliz, pois a convivência entre os colegas foi ficando cada vez melhor, e eles foram aprendendo a respeitar uns aos outros (Diário de bordo, registro do dia 04/03/2023).

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em relação à interação social, a partir da perspectiva de Vygotsky, observou-se que a diversidade de idades dos sujeitos, considerando suas experiências, modos de pensar e agir auxiliaram no processo de uma aprendizagem mais dinâmica, construtiva, capaz de potencializar o desenvolvimento de cada criança. Tudo vinculado à interação social, tendo o pesquisador como mediador nesse processo.

Figura 25 – Registros da interação social entre os sujeitos em grupo
Criança A8 e A9
Brincadeira Vira pião



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

A metodologia de Carl Orff é um instrumento potencializador para a interação social, muito utilizado em diversas áreas da educação especial, desde crianças a adultos com alguma deficiência sensorial (visual, auditiva, etc.), transtornos da linguagem, dentre outros, inclusive sujeitos com autismo (SALMON, 2009).

Com base em Vygotsky (2007), observou-se que a mediação realizada por meio dos instrumentos e signos provou ser indispensável para estimular o processo autoconsciente do aprender e fazer. Assim, as atividades musicais envolvendo o movimento corporal, as brincadeiras musicais e o contato com os instrumentos musicais possibilitaram às crianças uma interação mais tranquila e agradável.

Nesse âmbito, a metodologia musical proposta por Carl Orff promoveu o processo coletivo, a participação e a interação social entre os sujeitos. É importante ressaltar, ainda, que o estudo, em momento algum, manifesta que a Música tem o caráter de cura para o autismo, tão somente buscou encontrar recursos por meio das atividades realizadas que pudessem colaborar no desenvolvimento da interação social dos sujeitos.

6.2 Análise da compreensão das atividades desenvolvidas

Nesta categoria, buscou-se analisar se os sujeitos compreenderam a proposta das atividades desenvolvidas com base na metodologia musical de Carl Orff. Essas atividades foram classificadas considerando três critérios fundamentais: coordenação motora (CM), autonomia (A) e a noção rítmica (NR) das crianças. Na Tabela 4, a seguir, apresentam-se os dados

Tabela 4 – Análise dos vídeos

Coordenação motora – CM	Autonomia – A	Noção rítmica – NR
Aram sam sam	Já chegou está chegando	Fumaça
Samba lê lê	Mestre mandou	Sapituca
Pula pipoca	Dogs ‘life	Baú
Tutu de táxi	Vivo/Morto	Marcha Turca
Vira peão	Figura do maestro	Escravos de jó
Vira virou	Jibidi	Cambalhotas
Clap clap sound		Família Adams
		Cirandinha nº 1

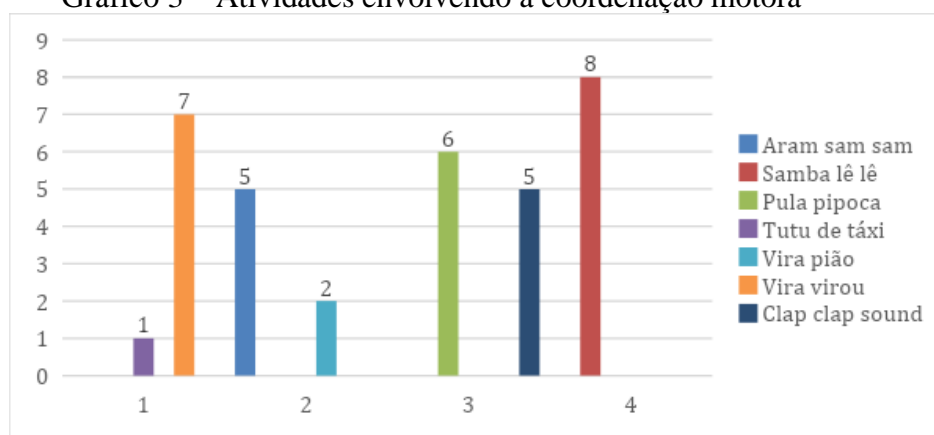
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Considerando que o corpo humano é o primeiro e principal instrumento musical, o primeiro critério analisado nesta categoria foi a coordenação motora das crianças, ou seja, atividades que envolviam movimentos corporais (palmas / coxas / pés / peito). De acordo com (GÓES, 2015, p. 92),

Os sons que podemos produzir com o corpo, incluindo aqui a voz, também são movimentos. [...]. Os processos de experimentação, criação e improvisação envolvendo a voz e movimento são fundamentais, pois além de permitirem o conhecimento do som, inclusive antes de qualquer sistema ou código específico, ocorrem a partir da atuação do corpo. Essas estratégias têm ainda como vantagem o fato de poderem eventualmente se realizar como um processo coletivo, o que é enriquecedor por permitir uma constante interação entre os participantes.

O movimento, para Carl Orff, é fundamental, pois une a Música e a dança. Por isso, a Música elementar (Música simples), um dos conceitos-chave de sua metodologia, visava facilitar o entendimento de Música, atrelando a linguagem e os movimentos do corpo. Referindo-se à metodologia de Orff, Bona (2011, p. 141) enfatiza que “as atividades com movimento propiciam experiências corpóreas de espaço e tempo, individuais e grupais, com diferentes dinâmicas, favorecendo a percepção do próprio corpo no espaço e em relação ao grupo”. Logo, observou-se que, em grande parte destas atividades, as crianças compreenderam a importância dos movimentos corporais, inclusive as diferenças de sonoridades presentes no corpo humano (grave / médio / agudo) a partir da execução dos movimentos. O gráfico a seguir apresenta as atividades envolvendo a coordenação motora que as crianças mais gostaram.

Gráfico 3 – Atividades envolvendo a coordenação motora



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O momento das brincadeiras musicais era sempre muito aguardado pelo grupo. Isso é evidenciado no segundo encontro, quando o pesquisador realizou a brincadeira do “Samba lê lê” e perguntou para as crianças se elas conheciam a brincadeira. A criança A1 respondeu na mesma hora: “eu conheço, samba, samba, samba lê lê, samba, samba, samba oh lá lá”. Após finalizar a primeira vez a brincadeira, a criança A8 falou: “professor, faz na velocidade máxima”. A criança A1 comentou novamente ao final da brincadeira: “professor, faz de novo a parte do samba, samba, samba”. Outra brincadeira bem prestigiada pelo grupo foi a “Vira virou” realizada no quarto encontro. Foi necessário repeti-la três vezes e, ao final da atividade, a criança A9 comentou: “que brincadeira irada”.

Nessa perspectiva, os registros do pesquisador em seu diário de bordo, apresentados no Quadro 12, demonstram a evolução nas atividades envolvendo a coordenação motora dos sujeitos, além da relação dos movimentos corporais com diferentes alturas (grave / médio / agudo).

Quadro 12 – Registro do diário de bordo: coordenação motora

Encontros	Trechos dos registros do diário de bordo
2º	Na brincadeira do “Samba lê lê”, as crianças A4 e A5 não realizaram os movimentos corporais presentes na Música, tão somente, a criança A5 participava cantando a letra da Música em voz baixa. Já a criança A4 ficou somente assistindo, talvez por estar um pouco tímida. Durante esta brincadeira a criança A8 comentou: “o som da palma é agudo”. Na mesma oportunidade, a criança A1 falou: “o som do peito é mais grave” (Diário de bordo, registro do dia 18/02/2023).
3º	Neste dia, todos participaram ativamente das atividades envolvendo a coordenação motora, incluindo, a criança A5 que não havia participado muito no encontro anterior. A criança A4 não compareceu das atividades neste dia. Na brincadeira do pula pipoca, a criança A8 novamente falou: “o som dos pés no chão é mais grave” (Diário de bordo, registro do dia 25/02/2023).
4º	Hoje foi um encontro maravilhoso e promissor, todos participaram ativamente das atividades, inclusive, a criança A4, estava muito feliz, se divertindo bastante com os demais do grupo (Diário de bordo, registro do dia 04/03/2023).

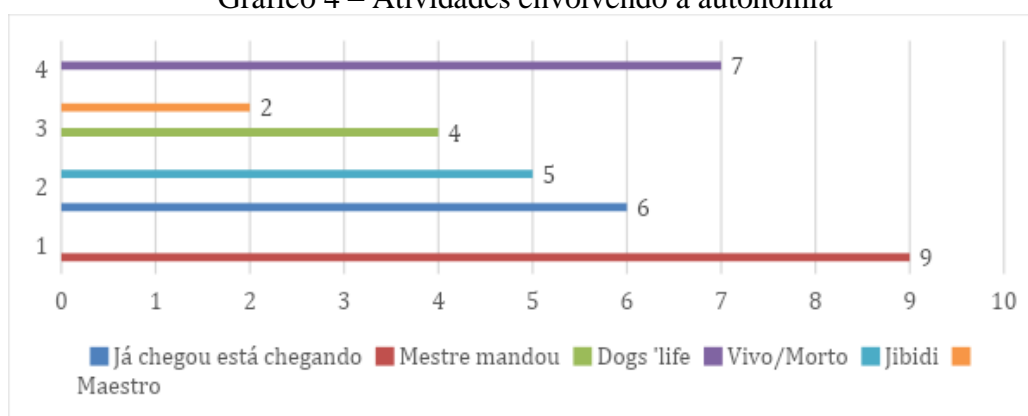
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Assim, observou-se que, ao longo dos encontros, os sujeitos tiveram um avanço gradativo nas atividades envolvendo a coordenação motora, realizando movimentos mais precisos, seguros, com muita facilidade e naturalidade, além de compreender a importância da riqueza rítmica e expressivas desses movimentos para o desenvolvimento da coordenação motora. Outro critério analisado nesta categoria foi a autonomia das crianças mediante atividades que proporcionaram momentos de liderança frente ao grande grupo, uma vez que a essência da autonomia é que as crianças tenham o poder de tomar suas próprias decisões, ou seja, significa ser capaz de determinar o melhor trajeto da ação (KAMII, 1990, p. 74).

Nesse contexto, Orff (1978) tem a liberdade, a experimentação, a criação, a improvisação e a autonomia como base de sua metodologia, permitindo o desenvolvimento do ser humano em relação a si mesmo, oferecendo condições para a construção de sua personalidade. Isso é compartilhado por Vygotsky (1984), quando menciona que brincar é fundamental para o processo de ensino/aprendizagem, pois promove momentos de reflexão e o desenvolvimento da autonomia, além de estimular a criatividade, o que, por sua vez, contribui para a validação pessoal e integração social.

Nesse sentido, as brincadeiras musicais desenvolvidas proporcionaram momentos para estimular a autonomia desses sujeitos, em um ambiente de construção coletiva, aprendendo pela brincadeira de forma prazerosa, ativa e criativa. O gráfico a seguir apresenta as atividades que se destacaram mais, inclusive sendo solicitadas várias vezes pelas crianças do grupo.

Gráfico 4 – Atividades envolvendo a autonomia



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Considerando o critério da autonomia nesta categoria, a brincadeira musical que mais se destacou foi, sem dúvida, a do “Mestre mandou”; todos esperavam ansiosos a sua vez para dar um comando aos demais do grupo. Isso é evidenciado no terceiro encontro, quando a criança A8, impaciente, falava sem parar: “professor agora sou eu, agora sou eu”, e, quando chegou sua

vez, ficou muito feliz em falar o comando para o grupo. Em seguida, a criança A9 falou o comando: “pular girando”. Foi claramente muito divertido para todas.

Outro momento marcante, com muita emoção, foi observado no quarto encontro. Neste dia, a mãe da criança A1 estava em viagem, o que, por sua vez, deixou a criança triste, com saudades dela. Na hora da brincadeira do “Mestre mandou”, a criança A1 sugeriu o comando: “professor, quero fazer minha mãe aparecer”. Foi um momento muito especial, e vendo que isso não poderia se concretizar naquele momento, então ela sugeriu um novo comando: “então vamos voar, imitando um pássaro”. Observou-se que o amor pela mãe e o sentimento de falta fez com que a criança sugerisse outro comando ao grupo, porém, com o mesmo objetivo, de tentar encontrar a mãe, aproximar-se dela. Outra brincadeira muito prestigiada pelas crianças foi a do “Vivo/morto”, sobretudo quando chegava a hora de cada um ficar em frente a todos para cantar a Música aos demais, sugerindo e alternando os comandos da brincadeira. O diário de bordo do pesquisador (Quadro 13) também registrou o progresso desses momentos envolvendo o desenvolvimento da autonomia desses sujeitos.

Quadro 13 – Registro do diário de bordo: autonomia

Encontros	Trechos dos registros do diário de bordo
3º	No início da brincadeira do mestre mandou, a criança A6 ficou sentada olhando um livro que estava numa mesa ao lado, enquanto os demais do grupo estavam participando ativamente. Porém, ao chama-la para que ela desempenhasse o papel de mestre, veio no mesmo instante e falou: “eu, eu, eu, vamos pular e bater palmas” (Diário de bordo, registro do dia 25/02/2023).
4º	Neste dia, todos participaram ativamente das brincadeiras com foco na autonomia. A do vivo/morto foi muito prestigiada pelo grupo, estavam muito felizes, brincando, sugerindo novos movimentos para o grupo. Na brincadeira do mestre mandou, a criança A5 estava participando bastante sugeriu o comando para os colegas: “pular e cair no chão” (Diário de bordo, registro do dia 04/03/2023).
5º	Neste último encontro não foi diferente, todos sem exceção participaram ativamente das brincadeiras, novamente a brincadeira do mestre mandou foi um sucesso, dentre tantos comandos sugeridos pelo grupo, surgiram as letras do alfabeto, um abraço ao colega e deitar ficando alguns segundos em silêncio (Diário de bordo, registro do dia 11/03/2023).

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Dessa forma, observou-se que, a cada encontro, as crianças estavam mais seguras, livres, menos tímidas, interagindo com os colegas, proporcionando muitos aprendizados para todos do grupo, inclusive, para o pesquisador.

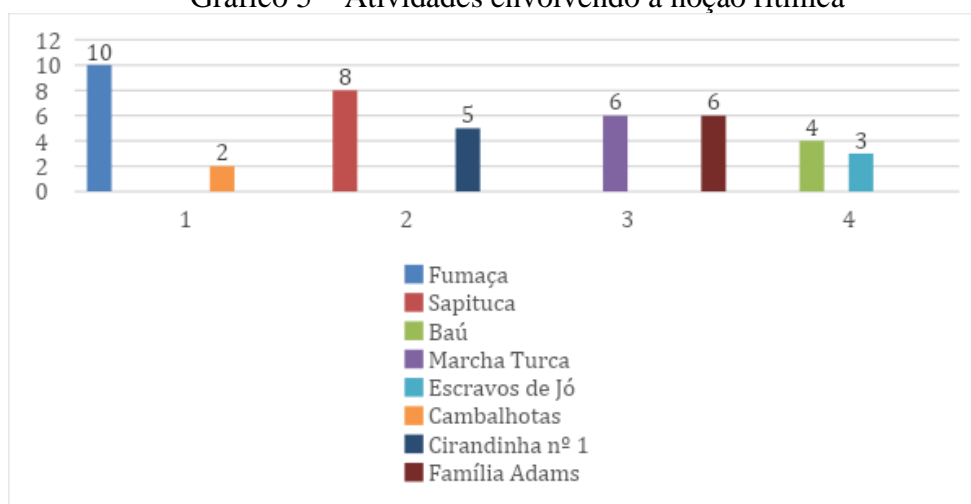
Por fim, o último critério analisado foi a noção rítmica das crianças. Para Carl Orff (1978, p. 17), “o ritmo²³ não é um conceito abstracto, é, em si mesmo, vida. O ritmo é ativo e produz efeitos, ele é o poderoso unificador entre linguagem, Música e movimento”. Orff parte

²³ Ritmo é a acentuação dos sons e das pausas (CHEDIAK, 1986, p. 41)

do entendimento de que a linguagem, a Música e os movimentos estão diretamente interligados pelo ritmo; logo, se tem som tem movimento, e se tem movimento, tem ritmo.

Ao longo dos encontros, foram desenvolvidas brincadeiras musicais para trabalhar a noção rítmica dos sujeitos, utilizando o corpo, diferentes materiais (bambolês e carretéis de linha) e instrumentos musicais (chocalhos, xilofones, etc.), alterando com variações de velocidade (lento, rápido), assim como a utilização de tempos (1, 2, 3, 4), incluindo as figuras negativas (as pausas – momentos de silêncio na Música). Dentre todas as atividades desenvolvidas, houve aquelas que também foram mais prestigiadas pelo grupo e outras menos, conforme ilustra o gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Atividades envolvendo a noção rítmica



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As duas brincadeiras que se destacaram em relação ao critério “noção rítmica” foram “Fumaça” e “Sapituca”. Na brincadeira “Fumaça”, as crianças tinham que imitar o movimento do trem conforme o ritmo da Música, que, geralmente, começava devagar e ia acelerando gradativamente. No momento em que o trem parava, todas ficavam em silêncio, imóveis, e o maior prazer era quando a velocidade aumentava. Isso é evidenciado no terceiro encontro, em que a criança A8 falou: “acelera professor, acelera”. Logo depois, a criança A6 comentou: “mais rápido, mais rápido”. Já a brincadeira “Sapituca” foi desenvolvida com instrumentos musicais e funcionou muito bem. Basicamente funcionava como uma espécie de pergunta e resposta; o pesquisador cantava uma parte da Música, e o grupo apresentava a resposta tocando os instrumentos musicais sempre em um ritmo de compasso ternário (três tempos). Nesse sentido, quanto à metodologia Orff, especialmente sobre o ritmo, Cunha, Carvalho e Maschat (2015, p. 47) reiteram que:

O ritmo é elemento vital, natural e espontâneo em o todo o ser humano, pelo que movimentos corporais e expressão rítmico-musical apresentam ligações diretas de desenvolvimento. Tomemos como exemplo uma frase rítmico-musical: ‘lento- - rápido-lento-final’, semelhante aos padrões básicos de motricidade humana: ‘andar-correr-andar-parar.

Outro fator importante observado pelo pesquisador foi a capacidade dos sujeitos de memorizar frases, particularmente as crianças A1, A5, A8 e A9. Em termos de dinâmica, isto é, forte, fraco, a maioria interpretava tudo em forte, mesmo nos momentos em que a Música era mais suave. Outras duas atividades, não menos importante que também funcionaram bem, foram “A cirandinha nº 1” e o tema da “Família Adams”.

Na primeira canção, foi desenvolvido o ritmo de modo geral, começando mais lento no início e acelerando gradativamente. Na segunda, pergunta e resposta, em que as crianças tocavam os instrumentos sempre com base em dois tempos, em ambas as canções foram utilizadas maracas (chocalhos) para o acompanhamento, a fim de auxiliar o grupo a compreender o toque mais suave (fraco) nas Músicas. Nessa atividade, a criança A8 ficou um pouco ansiosa no início, queria que seu som se sobressaísse aos demais do grupo e falou para o pesquisador: “esse som é muito baixo”. Então, foi comentado com o grupo a respeito da importância de utilizar diferentes dinâmicas na Música, a fim de torná-la mais interessante e prazerosa para quem está ouvindo. O critério acerca da noção rítmica dos sujeitos também foi observado no diário de bordo do pesquisador (Quadro 14).

Quadro 14 – Registro do diário de bordo: noção rítmica

Encontros	Trechos dos registros do diário de bordo
1º	Logo no primeiro encontro foi possível perceber a boa percepção rítmica das crianças. Na brincadeira “Sapituca”, utilizando os instrumentos musicais, a maioria demonstrou boa condução de rítmico, além da capacidade de memorização de frases. No meio da brincadeira a criança A6 se afastou com seu instrumento musical (tambor), ficando mais num canto da sala, a criança A10 também preferiu ficar um pouco afastada dos demais do grupo com seu instrumento (pandeiro) (Diário de bordo, registro do dia 11/02/2023).
2º	Hoje foi retomada a canção da sapituca utilizando xilofones e vibrafones, no início funcionou bem como esperado, porém aos poucos a criança A8 começou a tocar sem parar e cada vez mais alto, querendo que seu som fosse mais alto dos demais do grupo. Nesse momento a criança A7 falou: “chega, está muito alto”. Após este momento, cada criança foi convidada a mostrar seu som para os demais colegas, podendo ser também uma Música. Neste momento a criança A5 preferiu não participar, ficou em silêncio (Diário de bordo, registro do dia 18/02/2023).
4º	[...] a Música da família Adams funcionou muito bem, foram utilizadas maracas (chocalhos) para que as crianças acompanhassem a Música. Foi possível observar um bom desempenho rítmico do grupo, estavam todos em sincronia. A brincadeira deu tão certo, que as crianças realizaram a condução rítmica de pé se movimentando e tocando ao mesmo tempo, foi um momento muito enriquecedor (Diário de bordo, registro do dia 04/03/2023).

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Dessa forma, observou-se que o critério envolvendo a noção rítmica das crianças foi talvez mais evidenciado nesta primeira categoria. O ritmo é essencial, uma vez que está presente em nosso cotidiano. Por meio dele, também foi possível desenvolver a atenção, a concentração, a noção de espaço e as habilidades motoras, dentre outros aspectos.

6.3 Análise da estrutura da sequência didática

Por fim, buscou-se analisar a estrutura da sequência didática, uma vez que o objetivo geral da presente investigação é identificar os possíveis benefícios da metodologia musical de Carl Orff no desenvolvimento da interação social em sujeitos com TEA. Foram considerados os seguintes critérios: tempo destinado aos encontros e atividades desenvolvidas. O tempo proposto para os encontros realizados aos sábados à tarde foi de 50 minutos, os quais foram organizados em cinco momentos: 1) Boas-vindas (acolhida); 2) Lar Doce Lar (localização no espaço); 3) Brincadeiras musicais; 4) Instrumento Mirabolante; 5) Despedida.

Nesse contexto, observou-se que o tempo de execução para os encontros foi, por vezes, limitado, sobretudo nos dois primeiros encontros, pois os sujeitos eram bem ativos e estavam se acostumando com o espaço e a rotina das atividades, necessitando de um tempo maior para a organização. Outro ponto importante é que poderiam ter sido desenvolvidos mais encontros com os sujeitos, uma vez que, ao longo dos encontros, as crianças foram se adaptando melhor e respondendo às etapas propostas das atividades. A seguir, no Quadro 15, encontram-se alguns apontamentos referentes a essa questão.

Quadro 15 – Registro do diário de bordo: tempo de execução

Encontros	Trechos dos registros do diário de bordo
1º	Neste dia, as crianças estavam bem ansiosas para as atividades. Após a acolhida, foi dialogado com elas sobre o funcionamento das atividades e, posteriormente, apresentou-se o relógio da rotina que auxiliaria no desenvolvimento das atividades, o que levou um tempo maior do que o esperado para organização. Em seguida, a criança A1 fez questão de mostrar seu tapete musical de piano para o grande grupo, que foi um momento bem divertido, porém acabou afetando a dinâmica do tempo proposto para as próximas atividades. Hoje, o encontro durou pouco mais de uma hora (Diário de bordo, registro do dia 11/02/2023).
2º	Neste dia, o pesquisador chegou com 30 minutos de antecedência para organizar o espaço das atividades. Após o momento inicial de boas-vindas com a canção, seguimos para as brincadeiras musicais. Nesta etapa, o tempo proposto para as brincadeiras se excedeu, pois as crianças adoraram utilizar os bambolês, ao passo de realizar uma brincadeira além das planejadas. Embora tenha sido prazeroso, tivemos um tempo menor para o momento dos instrumentos musicais; mais uma vez atingimos o tempo de 1 hora no encontro (Diário de bordo, registro do dia 18/02/2023).
3º	Neste encontro, conseguimos manter o tempo proposto de 50 minutos nas atividades. Entretanto, as brincadeiras musicais novamente passaram um pouco do tempo estabelecido, uma vez que estas envolviam atividades com carretéis de linha, e as crianças adoraram utilizá-los, dentre outras formas, como binóculos (Diário de bordo, registro do dia 25/02/2023).

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Não obstante o tempo proposto de execução ter sido excedido, principalmente nos primeiros encontros, todas as atividades estabelecidas foram realizadas sem dificuldade. Cabe destacar também que estas atividades foram elaboradas seguindo uma sequência lógica, possibilitando às crianças uma associação direta entre cada um dos cinco momentos dos encontros, o que facilita a construção de novos conhecimentos. A Figura 26 apresenta alguns registros desses momentos.

Figura 26 – Atividades musicais



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Outro critério analisado foram as atividades desenvolvidas. A metodologia de Carl Orff centra-se, de modo particular em sentir com o corpo, por meio da dança, da percussão corporal, além da utilização de instrumentos musicais. A importância dessa metodologia para o desenvolvimento da criança é enfatizada por Klemp (2009, p. 26):

[...] conceitos musicais são apreendidos através do canto, da dança, do movimento, da expressão dramática e da prática de instrumentos de percussão. Orff enfatizou o uso de instrumentos de percussão simples, de forma a construir acompanhamentos para o canto natural da criança. As crianças que estão expostas à abordagem Orff são estimuladas a criar Música.

Nesse sentido, a canção de boas-vindas “Já chegou está chegando”, utilizando os nomes das crianças, foi muito prestigiada pelos sujeitos, inclusive, quando uma criança chegava atrasada, não importava qual atividade estava sendo desenvolvida, faziam questão de cantar a canção para acolher o colega ao grupo, o que, por sua vez, fomentava a participação e interação com o grupo.

Vygotsky (2001) retrata que a coletividade é realizada mediante a linguagem, em que os sujeitos compartilham informações, e, conseqüentemente, a Música é uma parte essencial desse universo de códigos, comunicações e interpretações.

Figura 27 – Momento de acolhida

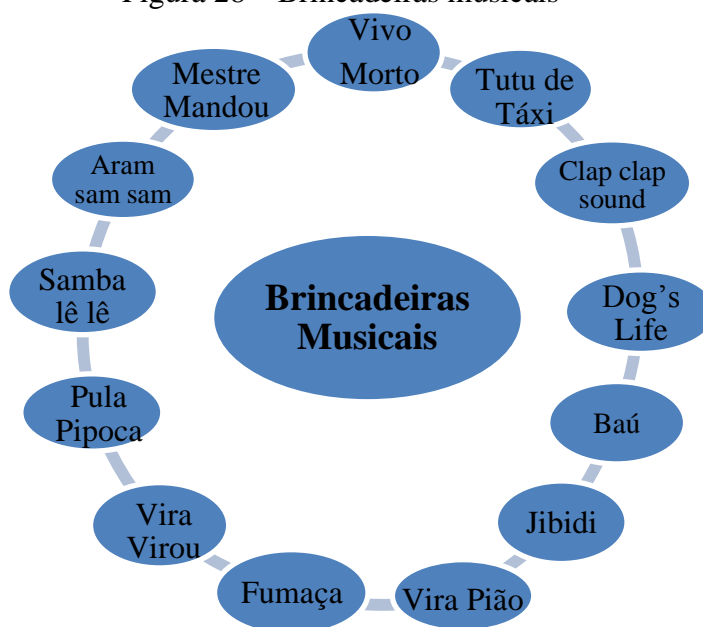


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nas brincadeiras musicais, de modo geral, buscou-se trabalhar o movimento corporal por meio da dança e da percussão corporal, pois “a Música estimula o movimento, ordena, intensifica e organiza, estruturalmente, todos os gêneros de dança” (CUNHA, CARVALHO e MASCHAT, 2015, p. 51).

Importa destacar, ainda, que a metodologia proposta por Carl Orff não se reduz simplesmente a utilização de instrumentos musicais. A seguir, na figura 34 apresentam-se as brincadeiras musicais desenvolvidas, com a finalidade de trabalhar o movimento corporal, o canto, a percussão corporal, estimulando, sobretudo a desenvoltura da criança.

Figura 28 – Brincadeiras musicais



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Além de ser muito prestigiada pelas crianças, a etapa envolvendo as brincadeiras musicais buscou trabalhar diferentes elementos a partir da metodologia de Carl Orff, como o ritmo corporal, a concentração, a motricidade (utilização de materiais diversos), a percepção rítmica, a autonomia, a coordenação motora, etc. Em relação a esta metodologia, destaca-se a avaliação de Bischoff (2009, p. 6):

Carl Orff foi um grande proponente de uma educação de forte influência humanizadora, temendo que se as oportunidades para nutrir o potencial de se relacionar corpo, mente e espírito fossem ignoradas na fase inicial da vida, o potencial da criança nunca poderia ser plenamente desenvolvido. Orff sentiu fortemente que as crianças devem ser envolvidas em situações que despertam e estimulam o crescimento através da Música (BISCHOFF, 2009, p. 6).

Vygotsky (2008,) também descreve a importância das brincadeiras para o desenvolvimento da criança, pois elas permitem que a criança vivencie um universo imaginário diferente da realidade, sendo essa imaginação é uma (nova) forma de representar a realidade e aprender as regras sociais. A seguir, no Quadro 16, encontram-se alguns registros dessa etapa muito prestigiada pelas crianças.

Quadro 16 – Registro do diário de bordo: brincadeiras musicais

Encontros	Trechos dos registros do diário de bordo
2º	Neste dia foram utilizados bambolês no momento das brincadeiras musicais. A Música Dog's life foi muito divertida, todas as crianças estavam dançando com seus bambolês acompanhando a canção e brincando com o colega da frente. Além da interação com os colegas, observou-se que a grande maioria tinha uma boa coordenação motora e desenvoltura ao longo de toda atividade. Na segunda repetição da brincadeira, a criança A8 falou “agora vamos mais rápido”, estavam se divertindo bastante (Diário de bordo, registro do dia 18/02/2023).
3º	A brincadeira da fumaça proporcionou momentos de muita risada. As crianças adoravam organizar o trem para iniciar a brincadeira, esperando ansiosos o momento da parada brusca “brete”. Além disso, todos queriam desempenhar o papel de maquinista, conduzindo todos os demais. Esta canção auxiliou bastante as crianças no desenvolvimento rítmico motor, começando devagar e acelerando aos poucos (Diário de bordo, registro do dia 25/02/2023).
5º	O último encontro não poderia ser melhor, muita diversão, alegria, as crianças estavam se sentido em casa. Aproveitando essa energia, iniciamos com a brincadeira do Vivo/morto, e, conseqüentemente, a do mestre mandou e a da fumaça. Todas estavam participando ativamente, com muita autonomia e segurança na realização das atividades, além da disposição em auxiliar os colegas quando necessário. Novamente, foi constatado uma boa percepção rítmica, coordenação motora, motricidade e autonomia dos sujeitos (Diário de bordo, registro do dia 11/03/2023).

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Desse modo, observou-se que toda criança é naturalmente musical e que, além das brincadeiras musicais serem divertidas, colaboraram diretamente em aspectos de natureza cognitiva, motora e emocional dos sujeitos, mediante um ambiente prazeroso e favorável promovendo inúmeras experiências musicais.

Figura 29 – Brincadeiras musicais



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

A etapa do instrumento Mirabolante proporcionou, de imediato, o contato com diferentes instrumentos musicais, em que as crianças exploraram diversas sonoridades. Orff (1932) reitera que a utilização de instrumentos musicais está diretamente atrelada ao corpo humano, pois é a partir dele que surgem as pulsações, o ritmo. A seguir, encontram-se as principais Músicas desenvolvidas nesta etapa.

Figura 30 – Instrumento Mirabolante



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O instrumental Orff envolve uma gama de instrumentos musicais, de fácil acesso e manipulação. Carl Orff também se preocupava com alunos público-alvo da educação especial, o que foi evidenciado em 1963, quando ele afirma que a utilização desses instrumentos musicais “[...] tem sido amplamente posta em prática em trabalhos com invisuais; com surdos-mudos; em terapia da fala; em escolas para crianças portadoras de deficiências mentais; em todas as formas de neurose e, como terapia ocupacional, nos mais variados tipos de sanatórios” (ORFF, 1963, p. 150, 152).

A prática musical em grupo proporcionou, principalmente a liberdade musical, a improvisação e a interação social entre os sujeitos. Conforme demonstra o Quadro 17, o diário de bordo do pesquisador também registrou esses momentos.

Quadro 17 – Registro diário de bordo: atividades desenvolvidas

Encontros	Trechos dos registros do diário de bordo
1º	[...] fiquei impressionado com a percepção rítmica das crianças na prática musical. A canção Sapituca funcionou muito bem, as crianças estavam se sentindo bem à vontade com os instrumentos musicais, acharam bem fácil acompanhar a Música, em alguns momentos alguns até se ariscaram com improviso (Diário de bordo, registro do dia 11/02/2023).
2º	No primeiro momento, as crianças tiveram um tempinho para realizar uma exploração em seus instrumentos musicais. Aproveitando este momento, cada criança teve a oportunidade de apresentar a sonoridade do seu instrumento para os demais do grupo. Já na Música marcha turca, as crianças foram divididas em duplas e trios para acompanhar a canção em determinados trechos. Esta atividade foi bem interessante, pois a grande maioria das crianças soube logo em qual momento deviam tocar e qual momento deviam fazer silêncio, respeitando a vez dos outros colegas (Diário de bordo, registro do dia 18/02/2023).
4º	Nas Músicas desenvolvidas, Clap clap sound e o tema de abertura da família Adams, as crianças estavam em perfeita sincronia, no mesmo ritmo. Como elas estavam utilizando maracas para o acompanhamento, foi possível vincular o movimento corporal, caminhando e tocando os instrumentos no ritmo da Música (Diário de bordo, registro do dia 04/03/2023).

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas por meio da Música cantada, tocada e dançada agregaram na construção de elementos de linguagem dos sujeitos, ou seja, brincadeiras com nomes próprios, rimas, canções infantis, improvisações melódicas, atividades corporais e a prática musical em grupo, contribuindo assim para a formação da criança.

Figura 31 – Instrumento Mirabolante



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Conforme Carl Orff, a Música é uma forma de expressão natural e deve ser aprendida como qualquer outra linguagem. Em sua metodologia, a Música, o movimento e a fala são partes integrantes. Assim, a sequência didática foi construída considerando estes aspectos, pois a criança se baseia em movimentos e sons naturais para fazer Música.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido durante um mestrado em Educação permite que o sujeito enquanto educador, educando e pesquisador tenha a oportunidade de vivenciar novas experiências, mas, sobretudo, promover uma transformação de impacto social na sociedade, pois, ao realizar uma pesquisa, justificamos por que ela é importante no cenário que nos propomos a pesquisar. Por isso, ao trabalhar com o método científico, passamos a ser profissionais melhores no sentido de trabalho, seja ele qual for estreitando nosso desejo e nossa intenção de pesquisa a um conhecimento único, novo e inovador neste processo.

Considerando o processo desenvolvido durante este estudo, o momento da conclusão possibilita uma reflexão aprofundada sobre as contribuições a partir da pesquisa de campo realizada envolvendo os sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Afinal, todos nós somos diferentes; algumas características como a altura, o cabelo, o gênero são mais visíveis e fáceis de diferenciar, porém há outras que nem podem ser vistas, por exemplo, uma comida favorita ou habilidades especiais, portanto, a maneira como vemos o mundo também é diferente. Por vezes, o cérebro conecta-se de tal maneira que afeta os sentidos e a forma como percebemos situações e interações, o que é característico do TEA.

Nesse âmbito, ao longo desta pesquisa, investigamos justamente o Transtorno do Espectro Autista, que, como o próprio nome sugere, é um espectro, um transtorno neurobiológico e genético com início nos primeiros anos de vida, que se prolonga por toda ela. Esse transtorno engloba diversas áreas do neurodesenvolvimento, como a comunicação social, alguns comportamentos estereotipados, repetitivos, mas com um denominador comum – a dificuldade de interação social. Nesse viés, o estudo desenvolvido envolveu dez crianças com idades entre 7 e 11 anos, da Associação de Pais e Amigos dos Autistas (AMA), do município de Chapecó/SC, situado na região Oeste do Estado de Santa Catarina.

Nesse âmbito, o primeiro objetivo específico desta investigação foi relacionar a Música no processo de interação social, sobretudo em sujeitos com TEA. Realizamos um resgate histórico aos primórdios da civilização, passando por diversos períodos da história da Música, em especial, a Música ocidental, seguindo para as metodologias de Educação Musical e, finalmente, aos avanços quanto à legislação vigente. Esse percurso histórico realizado por meio de diferentes leituras, especialmente do final do século XVIII para o início do século XIX, possibilitou o contato com grandes educadores musicais que trouxeram a Música para a área das experiências. Observamos que, por meio da metodologia musical de Carl Orff, um dos pressupostos teóricos deste estudo, foi possível estruturar uma sequência didática que

contemplasse diversos aspectos, como o movimento corporal, o canto, a improvisação e o contato com instrumentos musicais.

Concomitantemente, o segundo objetivo específico buscou compreender a teoria histórico-cultural proposta por Lev. Vygotsky, incluindo a metodologia musical desenvolvida por Carl Orff. Considerando que o foco da pesquisa foi a interação social de sujeitos com TEA, recorremos a Lev. Vygotsky, conhecido por instituir a psicologia sociointeracionista ou teoria histórico-cultural. Outro ponto importante para utilizarmos Lev. Vygotsky neste estudo se deve ao fato dele ter se dedicado a estudar as características das pessoas que tinham algum tipo de deficiência e sobre as possibilidades de desenvolver um trabalho pedagógico com elas. Carl Orff tem como base o conceito de Música elementar, buscando trazer a Música para a convivência mediante diferentes formas artísticas. Ademais, o número de estudos encontrados no campo da pesquisa científica envolvendo a Educação Musical e o TEA demonstram que ela pode auxiliar no desenvolvimento de diversas habilidades desses sujeitos, especialmente na interação social.

O terceiro objetivo específico tratou de revisitar a literatura sobre o TEA. Além disso, nos permitiu discorrer também sobre a legislação vigente acerca do espectro, o que reforça a reflexão sobre esse tema nos meios políticos, educacionais e sociais, de modo a construir uma educação para todos, uma vez que esses sujeitos, por vezes, sofrem intimidações, o que lhes causa grande sofrimento, provocando, inúmeras vezes, um afastamento social ainda maior.

Por fim, o último objetivo específico buscou contribuir com os estudos da área da Educação Musical. Por meio da análise de trabalhos relacionados, evidenciamos diversos estudos envolvendo a Educação Musical e o TEA, porém, poucos que vinculam especificamente a metodologia musical de Carl Orff com este espectro. Consequentemente, esta pesquisa desenvolvida corrobora a continuidade de trabalhos com esse tema, a fim de dar mais notoriedade e visibilidade na utilização desta metodologia.

Nessa perspectiva, buscamos responder à seguinte questão norteadora da pesquisa: quais as possibilidades que a metodologia musical de Carl Orff pode proporcionar para o desenvolvimento da interação social preconizada por Vygotsky em sujeitos com Transtorno do Espectro Autista? Nesse âmbito, Lev. Vygotsky e Carl Orff, os dois autores principais utilizados nesta investigação, foram determinantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Consequentemente, a presente investigação manifesta-se justamente a partir da dificuldade de interação social, considerada um dos aspectos principais desse espectro, buscando identificar os possíveis benefícios da metodologia musical de Carl Orff no desenvolvimento da interação social desses sujeitos com TEA. Outrossim, estes encontros

proporcionaram o contato direto com o ambiente investigado, com o qual o pesquisador e os sujeitos tiveram a oportunidade de se conhecer melhor, brincando, aprendendo e interagindo. Os recursos utilizados ao longo dos encontros foram as anotações no diário de bordo do pesquisador, videogravações e fotos dos encontros.

Isto posto, considerando que os sujeitos com TEA necessitam uma rotina preestabelecida para melhor organização, o estudo é resultante de uma sequência didática estruturada em cinco momentos: 1) acolhida (movimento pré-entrada acompanhada de Música); 2) localização do espaço, organização (Lar doce lar); 3) brincadeiras musicais; 4) instrumento Mirabolante; 5) despedida (acompanhado de uma Música). Também foram utilizadas diferentes Músicas, materiais alternativos (bambolês e carretéis de linha), bem como alguns instrumentos musicais nas atividades.

Com o intuito de analisar se a metodologia musical de Carl Orff proporcionou a interação social dos sujeitos, a análise dos resultados coletados foi organizada em três categorias: 1) Análise da interação social em grupo; 2) Análise da compreensão das atividades; 3) Análise da estrutura da sequência didática. Essas três categorias são fundamentais, pois cada uma delas procura responder uma parte da questão central desta investigação. Na primeira categoria, elaboramos três subcategorias de análise, a fim de obter resultados mais precisos: 1) análise da interação social entre o sujeito e o objeto/instrumento musical; 2) interação social dos sujeitos com as Músicas; 3) interação social entre os sujeitos em grupo. Importa ressaltar, ainda, que esta categoria buscou responder grande parte da questão central do estudo, uma vez que a interação social é o foco principal de análise nas três subcategorias.

Na primeira subcategoria de análise, observamos que os sujeitos interagiram diretamente com os materiais (bambolês / carretéis de linha) e os instrumentos musicais utilizados. Os bambolês foram essenciais nas atividades, em especial na canção “Dog’s life”, que envolvia movimento corporal e dança, proporcionando uma interação direta entre os sujeitos em grupo. Nas atividades envolvendo os carretéis de linha, as crianças preferiram utilizá-los como binóculos, o que auxiliou positivamente no contato visual, já que todas adoravam olhar-se por meio da lente imaginária.

Ademais, a manipulação dos instrumentos musicais era sempre um dos momentos mais aguardados; todos ficavam ansiosos e curiosos esperando o pesquisador abrir a caixa musical do qual eles se encontravam. Nessa etapa, foi possível vivenciar diferentes experiências com os sujeitos, por exemplo, o companheirismo em compartilhar o instrumento musical com o colega, assim como aprender a respeitar o espaço e a sonoridade do outro. Constatamos, portanto, que, além da interação social entre o sujeito e o objeto/instrumento musical, os instrumentos

musicais utilizados também fortaleceram a interação social entre os sujeitos em grupo, além de estreitar os laços de amizade.

Na segunda subcategoria de análise, analisamos a interação social dos sujeitos com as músicas. Ao longo dos últimos anos, a Música tornou-se cada vez mais uma ferramenta extremamente acessível a qualquer pessoa, entretanto, muitas vezes, não compreendemos como ela funciona. Nesse sentido, buscamos trabalhar diferentes músicas com o grupo, desde canções conhecidas até canções não conhecidas, a fim de observar se elas proporcionavam a interação social dos sujeitos com o repertório utilizado nas atividades, independentemente do gênero musical.

De modo geral, constatamos que, em grande parte do repertório utilizado nos encontros, os sujeitos interagiram com as músicas, mesmo com canções não conhecidas, uma vez que, ao trabalhar com determinado estilo ou gênero musical no modo mais simples possível, entramos num universo muito abstrato, no qual se encontram diferentes frequências melódicas ou não. Logo, quando isso é compartilhado com outras pessoas, como no caso deste estudo, surgem sensações diferentes ao ouvir uma Música, criando vários sentidos, o que reforça que somos seres humanos diferentes, cada qual com seu modo de ver, falar, pensar e ouvir as coisas. A terceira e última subcategoria de análise foi a interação social entre os sujeitos em grupo. Considerando que a dificuldade maior dos sujeitos com TEA reside na interação social, todas as atividades desenvolvidas, desde a acolhida, as brincadeiras musicais, o contato com instrumentos musicais até a hora da despedida, buscaram contribuir para a melhora da interação social em grupo.

A Música oferece um ambiente estruturado e convidativo, o que facilita gostarmos dela, saindo de nós mesmos e nos integrando a ela para poder senti-la. Essa é uma das razões por que a Música faz tanta diferença na vida da sociedade, em especial na vida de sujeitos com TEA. Nessa perspectiva, ao longo dos encontros, observamos que os sujeitos participantes do estudo interagiram uns com os outros em vários momentos, seja ouvindo, brincando ou tocando algum instrumento musical, a Música tornou-se um instrumento facilitador para que essas habilidades sociais pudessem ser desenvolvidas, oportunizando o contato e a convivência com o grupo.

Na categoria de análise da compreensão das atividades, consideramos três critérios fundamentais: a coordenação motora, a autonomia e a noção rítmica dos sujeitos. Esses critérios foram elaborados com base em alguns conceitos basilares que formam a Música, como o ritmo, a harmonia e a melodia, os quais, unidos a partir de uma estrutura consistente, dependem da pulsação de uma Música, que, em outras palavras, é o seu coração, podendo variar como nosso batimento cardíaco.

Nesse sentido, a partir do conceito de Música elementar desenvolvido por Carl Orff, as atividades foram organizadas a fim de auxiliar no entendimento de Música, considerando a importância do movimento corporal, diferentes materiais e instrumentos musicais nesse processo. Nessa categoria, ficou claro que os três critérios analisados tiveram resultados positivos ao longo dos encontros. Ao analisar a coordenação motora, observamos que alguns sujeitos tinham mais dificuldades e outros menos em determinados movimentos, porém, à medida que eles iam sendo retomados em alguns momentos, a execução tornava-se mais natural e segura.

No segundo critério analisado, a autonomia ficou evidente com as brincadeiras musicais, especialmente a do “mestre mandou”, e a do “vivo/morto”, que estimularam a criatividade, a desenvoltura e a diminuição da timidez das crianças, colaborando para um ambiente saudável de muitos aprendizados e de grande interação com o grupo. Outro ponto analisado nesta categoria foi a noção rítmica dos sujeitos, pois, para Carl Orff, o ritmo é a engrenagem principal que vincula a linguagem, a Música e os movimentos. Considerando que a pulsação musical determina toda estrutura de uma Música, observamos que os participantes do estudo, em grande parte, sentiam essa pulsação de forma igualitária para poder reproduzi-la, além da grande capacidade na memorização de frases rítmicas.

Por fim, na categoria de análise da estrutura da sequência didática, consideramos dois critérios-chave: o tempo destinado aos encontros e as atividades desenvolvidas. Conforme mencionado anteriormente, especialmente nos dois primeiros encontros, o tempo estipulado para a realização das atividades foi excedido. É importante considerar que estes sujeitos estavam todos juntos, reunidos pela primeira vez, em um ambiente com atividades de Música, se adaptando ao espaço, ao contato com outros colegas, inclusive com o pesquisador que participou diretamente com eles nas atividades. Apesar de extrapolar o tempo, constatamos que a sequência didática organizada em cinco momentos colaborou na realização de todas as atividades, proporcionando aos participantes uma melhor adaptação às diferentes situações de aprendizagem.

As atividades desenvolvidas igualmente foram analisadas. Dentre elas, o momento da acolhida, que envolvia a canção com o nome dos participantes, as brincadeiras musicais com várias atividades acompanhadas de músicas, com movimento corporal, juntamente com a utilização de materiais como bambolês e carretéis de linha, e o contato com diferentes instrumentos musicais, desenvolvendo aspectos, como a improvisação, o canto, o ritmo, a prática musical em grupo, dentre outros. Assim, observamos que a metodologia musical de Carl Orff contribuiu com a construção de diversos aprendizados aos participantes, tanto em aspectos

inerentes à educação musical, quanto em condições humanas essenciais para o convívio em sociedade, como é o caso da interação social.

Dessa forma, a partir dessas categorias, concluímos que as informações analisadas demonstram que a metodologia musical proposta por Carl Orff contribui, de fato, no desenvolvimento da interação social de sujeitos com TEA, proporcionando uma aprendizagem musical diferenciada, por meio de diversos contextos de aprendizagens. Logo, esta metodologia de Carl Orff, se aplicada de forma apropriada, sobretudo a partir do conceito de Música elementar, em que a Música deve ser compreendida como uma forma de expressão natural, por meio da observação, imitação e da apropriação, pode contribuir efetivamente com o processo de interação social de sujeitos com TEA. Além disso, observamos também que a Música, sendo oportunizada a esses sujeitos desde cedo, auxilia na sua organização e no seu sistema emocional. Consequentemente, ajuda a ser uma pessoa bem desenvolvida intelectualmente, pois trabalha com coisas que vão além do visual, trabalha com coisas que vêm do sensorial e da emoção.

Embora mencionado em outro momento, é importante ressaltar novamente que, com este estudo, em circunstância nenhuma buscamos demonstrar que a Música tem a grandeza de cura para este espectro, mas apenas apresentar mecanismos da metodologia musical de Carl Orff que pudessem colaborar com o desenvolvimento dessas habilidades sociais, a fim de promover a interação social desses sujeitos. Cabe destacar, ainda, que estes encontros foram realizados com um grupo significativo de sujeitos, todos com grau leve de autismo. Logo, dependendo da faixa etária e do nível de intensidade do espectro, os resultados podem variar havendo certas limitações. Neste estudo, no entanto, constatamos que estes sujeitos com TEA participaram ativamente das atividades, aprendendo, brincando e interagindo com os colegas do grupo.

Nessa perspectiva, a partir desta pesquisa aqui desenvolvida poderão surgir outras envolvendo a mesma temática de investigação, assim como distintas possibilidades de aplicação em diferentes condições, por exemplo, com sujeitos com síndrome de Down, síndrome de Willians, síndrome de Edwards, esquizofrenia, dentre outras. Consequentemente, estes trabalhos poderão colaborar para a eclosão de novas pesquisas, inclusive, sequências didáticas relacionando a Educação Musical com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Por fim, cabe reiterar que é necessário acreditarmos diariamente por maiores que sejam os obstáculos e desafios, pois podemos tornar mais acessível o lugar do autista na sociedade, rompendo com o paradigma da exclusão. E, assim, mostrarmos a todos que é fundamental ter respeito, empatia e consciência, afinal, diferenças são apenas diferenças que todos nós temos.

REFERÊNCIAS

- ABRAORFF. *Associação Orff está em plena atividade no Brasil*. Jornal da ABRAORFF. São Paulo, dez. de 2006. Disponível em: https://legado.abraorff.org.br/jornal/ABRAORFF_dez_2006.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.
- AGÊNCIA BRASIL. *Bolsonaro sanciona lei que institui carteira nacional do autista*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2020-01/bolsonaro-sancionalei-que-institui-carteira-nacional-do-autista>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- AGUIAR, K. *Ligações Perigosas e Alianças Insurgentes*. Subjetividades e Movimentos Urbanos. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- AKIYAMA, E. M.; SILVA, J. A. Afetividade na Educação Infantil. *Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP*, Pitanga, v. 1, n. 3, p. 57-77, mar. 2010.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ÁLVARES e ALMEIDA. *500 anos de educação musical no Brasil: aspectos históricos*. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓSGRADUAÇÃO EM MÚSICA, 12., 1999, Salvador-BA. Anais... Salvador: Anppom, 2000. 1 CDROM.
- AMABILE, T. *The social psychology of creativity*. Nova York. Springer-Verlag, 1983.
- AMARAL, Ana Valeska (org.). *Legislação sobre educação* [recurso eletrônico]. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Série legislação, n. 9. Disponível em: <https://livraria.camara.leg.br/legislacao-educacao-6ed>. Acesso em: 28 ago. 2021.
- AMATO, Rita. *Escola e educação musical: (Des) caminhos históricos e horizontes*. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-V*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1952.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. [recurso eletrônico]. 5. ed. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5, Manual de Diagnóstico e estatística das perturbações Mentais*. 5. ed. Lisboa: Climepsi Editores, 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- APAE Brasil. *Federação Nacional das Apaes. Mensagem da Apaes*. Edição Especial 60 anos. Ano 47 – nº 01. novembro – 2014.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. *Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV)*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ATLAS, Jeffrey A ; LAPIDUS, Leah B. Patterns of Symbolic Expression in Subgroups of the Childhood Psychoses. *Journal of Clinical Psychology*, 1987.

AUDY, Jorge. MOROSINI, Marília. *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. ISBN: 978-85-7430-677-3.

AZEVEDO, J. L. de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BAECKER, R. M, BUXTON, W. A. S. *Readings in human-computer interaction: A multidisciplinary approach*. San Mateo, CA: Morgan Kaufmann Publishers, 1987.

BARROCO, Sonia Mari Shima. *A educação especial no novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia a educação atuais*. Araraquara, 2007. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

BANKS, Marcus. *Dados Visuais Para Pesquisa Qualitativa*. Tradução: José Fonseca. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

BAPTISTA, Claudio Roberto. BOSA, Cleonice. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p. ISBN 9788562938047.

BRASIL. *Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica da criança. In: CIRINO, O. *Psicanálise e psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001. p. 129-144.

BERNIER, Raphael A. *O que a ciência nos diz sobre o transtorno do espectro autista: fazendo as escolhas certas para o seu filho*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2021. ISBN 9786558820215.

BERRY, Marion. EISENSON, John. *Speech Disorders – Principles and Practices of Therapy*. Appleton Century Crofts. New York, 1956.

BIANCHETTI, Lucídio. *Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania*. Lucídio Bianchetti, Ida Mara Freire (orgs.). Campinas: Papyrus, 1998.

BISCHOFF, S. *Music, Growth, and Wisdom: The Educational Thought of Carl Orff and Alfred North Whitehead*. (Master of Education Thesis). Department of Educational Foundations – University of Saskatchewan, 2009.

BITTENCOURT, L. A. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: Feldman-Bianco, B.; LEITE, M. (orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BODGAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Tradução: Maria João Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1999.

BOHUMIL, Med. *Teoria da Música*. 5. ed. Vade Mecum de teoria musical. Brasília, DF: Musimed, 2017.

BONA, Melita; *Carl Orff: um compositor em cena*. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011.

BRASIL. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno*. Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002.

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

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Constituição Política do Imperio do Brazil. Título 8º, Inciso XXXIII, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4 ed. rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

BRASIL. *Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020a]. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. *Decreto-lei n.º 630, de 17 de setembro de 1851*. Autoriza o Governo para reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte. Rio de Janeiro, 1851. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. *Lei n. 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, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. An. Sciencult, Paranaíba, V.7, n.1, p.358-370, 2017370 Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

BRASIL. *Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. *Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB nº 9,394/96 de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. *Presidência da República*. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. *Presidência da República*. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, que cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, 1973a.

BRASIL. *Presidência da República*. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a

BRASIL. *Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854*. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, 17 fev. 1854. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 29 abr. 2016.

BRASIL. Decreto-lei n.º 4.993 de 1942, de 26 de novembro de 1942. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1 data=19/08/2008>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL/ MEC/CENESP. *Diretrizes básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1974b.

BRECHT, Bertold. *Gesammelte Gedichte*, 1976, ed. Suhrkamp, Frankfurt/Main (4 volumes).

BRITO, T. A. *Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BRUNONI, D.; MERCADANTE, M. T.; SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do Espectro do Autismo. In: LOPES, Antonio Carlos (org.) *Clínica Médica: diagnóstico e tratamento*. São Paulo: Atheneu, 2014, p. 5731-5746.

CALDERÓN, González *et al.* Autismo infantil II – estudio del lenguaje en 27 niños. *Bol Med Hosp Infant Mex*, n. 45, v. 2, p. 79-83, 1988.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. ISBN: 85-7139-260-9.

CAMPOS, L. K. *Comparação entre o perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação) – Faculdade de Medicina, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

CARMO, Apolônio Abadio do. *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina*. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CARLO, M. M. R. P. *Se essa casa fosse nossa: Instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus Editora, 2021.

CARREIRO, Denise. *Abordagem nutricional na prevenção e tratamento do autismo*. ISBN: 85-5409-520-0, 2018.

CARVALHO-FILHA, F. S. S. *et al.* Coping e estresse familiar e enfrentamento na perspectiva do transtorno do espectro do autismo. *Rev. Cient. Sena Aires*, v. 7, n. 1, 2018.

CHEDIAK, Almir. *Harmonia e improvisação*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1986.

COLARUSSO, Osvaldo. Carmina Burana. *Os Segredos de um dos Hits da Música Clássica*. Curitiba: Gazeta do Povo, 2013.

CORREIA, L. M. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto, Porto Editora, 1977.

CRESTANA, Hilara. *Educação Musical e Musicoterapia: suas complementaridades*. Clube de autores, 2012.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. Porto Alegre. RS: Penso, 2014. Recurso online ISBN 9788565848893.

CUNHA, Antônio Eugênio. *Práticas pedagógicas para a inclusão e a diversidade*. 4 ed. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

CUNHA, João; CARVALHO, Sara; MASCHAT, Verena. *Abordagem Orff-Schulwerk: História, Filosofia e Princípios Pedagógicos*. Aveiro: UA, 2015.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: Seção 1, Edição 189, p. 6. Brasília, 2020. Disponível em: de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

DANIELS, Harry. *Uma introdução a Vygotsky*. Tradução: Marcos Bagno. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2002.

DAMIANI, Magda *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, n. 45, p. 57-67, 2013.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUNLAP, Pierce & Kay. *Autism and Autism Spectrum Disorder (ASD)*, 1999.

ESCH, Marie. SALLES, Eliane. *Vivendo à flor da pele*. São Paulo: Matrix, 2016.

EIGSTI, I. *et al.* Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, New York, v. 5, n. 2, p. 681-691, 2011.

EL RETO HISTÓRICO. *A flauta de Divje babe: o instrumento musical mais antigo do mundo*. Disponível em: <https://elretohistorico.com/la-flauta-de-divje-babe-el-instrumento-musical-mas-antigo-del-mundo/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: Daniels H. (ed.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, SP: Editora Papirus, 1995. p. 69-89.

FACION, J. R. *Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtornos de comportamento disruptivo*. Curitiba: IBPEX, 2005.

FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba: Unimep, 1994.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre Música e educação*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Música, conhecimento e história: um exercício de contraponto. *In: Encontro Anual da ABEM*, Salvador, 1992.

FREDERICO, Edson. *Música: Breve história*. 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 14, n. 2, p. 01-20, 2001.

GADALLA, Moustafa. *Instrumentos musicais do Egito*. 2019. ISBN: 9780463151617.

GADIA, Carlos. *Aprendizagem e autismo: transtornos da aprendizagem: abordagem neuropsicológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GAUDERER, E. Christian. *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e professores*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1997. 358 p. ISBN 8573091274.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILLBERG, G. Infantile autism: diagnosis and treatment. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, v. 81, n. 3, p. 209-215, 1990.

GINSBERG-KLAR, M. E. The Archaeology of Musical Instruments in Germany during the Roman Period. *World Archaeology*, s/l, v. 12, n 3, p. 313-320, 1981.

GOMES, M. C. C. *Envolvimento familiar e autonomia na criança com Síndrome de Asperger*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti – Departamento de Educação Especial, Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, Porto – Pt, 2013.

GONZAGA, André dos Santos. A Educação Inclusiva como Direito Fundamental das Pessoas com Deficiência. *In: XXVI CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI*, 2017, São Luís. *Anais...* Disponível em: site.conpedi.org.br/publicacoes/27ixgmd9/9h4q89rm. Acesso em: 17 abr. 2020.

GOULART, Diana. *Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály: Semelhanças, Diferenças, Especificidades*. *In: Seminário movimentos pedagógicos I do curso de pós-graduação em Educação Musical no Conservatório Brasileiro de Música*, Rio De Janeiro, 2000.

GOULART, Márcia. *A Música contemporânea nos eventos científicos brasileiros*. São Paulo, 2020.

GRANDIN G, SCARIANO, M. *Uma menina estranha – autobiografia de uma autista*. Trad. de Sérgio Flaksman. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. Rio de Janeiro: Record, 2016.

GÓES, Amanda A. Corpo Percussivo e Som em Movimento: A Prática Da Música Corporal. *Opus*, Porto Alegre, v. 12, n. I, p. 89-100, jun. 2015.

GUEDES, N. P. S.; TADA, I. N. C. A Produção Científica Brasileira sobre Autismo em Psicologia e Educação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 31, n. 3, p. 303-309, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722015000300303&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 maio 2021.

GUGEL, Maria Aparecida. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2014/09/A-pessoa-com-deficiência-e-sua-relação-com-a-história-dahumanidade-1.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

HAAG, G. *Reflexions sur Certains Aspects du Langage d'Enfants Autistes em Cours de Demutisation*. Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 1984.

HABERMAS, Jurgen. *Teoria do Agir Comunicativo. Sobre a crítica da razão funcionalista*. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

HALPERN, R. Transtorno do espectro autista. In: *Manual de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento*. Barueri, SP: Manole, 2015.

HASELBACH, B. (org). *Textos sobre teoría y práctica del OrffSchulwerk*. vol. 1. Vitoria-Gasteiz: Agruparte, 2011. p. 61-70.

HASELBACH, B. História del Orff-Schulwerk. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, SP, v. 2, n. 4, jul.-dez. 2010. Disponível em: Acesso em: 12 out. 2014.

HAZELL, J. *Hypersensitivity of hearing: hyperacusis, phonophobia and recruitment*. AIA Newsletter, Autumn, 2002.

HIGASHIDA, N. *Palavras de um menino que rompem o silêncio do autismo*. O que me faz pular. Tradução de Rogério Durst. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

HOBSON, P. *The emotional origins of social understanding*. *Philosophical Psychology*, v. 6, n. 3, p. 227-249, 1993.

HOLMES, David L. *Autism Through the Lifespan ã The Eden Model*. Princeton: Woodbine House, 1997.

HONORATO, A. *et al.* A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2006.

HOURLAKIS, Antoine. *Aristóteles e a educação*. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo/SP: Loyola, 2001. ISBN: 85-15-02309-1
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 18 abr. 2021.

ITARD, J. Relatório I – Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron. *In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (orgs.). A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 123-177.

JORDAN, R. POWELL, S. *Understanding and teaching children with autism*. J. Wiley, 1995.

KAHN, Charles. *Pitágoras e os Pitagóricos: uma breve história*. Coleção Leituras Filosóficas. São Paulo: Loyola, 2007.

KAJIHARA, O. T. 1943-2013: Setenta anos de pesquisa sobre o autismo. *In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (orgs.). Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais*. Maringá, PR: Eduem, 2014. p. 20-33.

KAMII, Constance. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, 1943.

KAPITANIUK, R. B. S. Cognição, cultura e funções sógnicas: uma análise da mediação semiótica no desenvolvimento histórico, social e linguístico do sujeito surdo. *Ciências & Cognição*, n. 16, v. 2, p. 50-64, 2011. Disponível em:
<http://www.cienciasecognicao.org/revista>. Acesso em: 25 ago. 2021.

KASSAR, M.C.M; REBELO, A.S. O especial na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. *In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial – Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Nova Almeida, abr. 2011.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela. Educação Musical e Educação Especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. *Textos & Debates*, n. 15, UFRGS, 2012.

KELLY, Kevin. *Inevitável: as 12 forças tecnológicas que mudarão nosso mundo*. Tradução de Cristina Yamagami. São Paulo: HSM, 2017. ISBN: 978-85-67389-91-2.

KERN, J. *The possible role of the cerebellum in autism/PDD: disruption of a multisensory feedback loop*. *Med Hypot*, 2002.

KJELLMER, L. *et al.* Language and communication skills in preschool children with autism spectrum disorders: Contribution of cognition, severity of autism symptoms, and adaptive

functioning to the variability. *Research in Developmental Disabilities*, London, v. 33, n. 1, p. 172-180, 2012.

KLEMP, B. *The Effects of Instrumental Training on Music Notation reading abilities of High School Choral Musicians* (Doctor of Musical Arts Dissertation). New Jersey: State University of New Jersey, 2009.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev. Bras. Psiquiatria*, n. 28, Supl. 1, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LANG, N. *Autism Spectrum Disorders. A study of Symptom Domains and Weak Central Coherence*. 2003. 133f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas), Universidade de Groningen, Rotterdam, 2003.

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LANE, S. M; CAMARGO, D. Contribuições de Vigotski para o estudo das emoções. In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (org.). *Novas Veredas da Psicologia Social*, v. 1, p. 115-131, São Paulo, Brasiliense, 1994.

LAURENT, Érik. *A Batalha do Autismo (Da Clínica à Política)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LEMOS, Edson Ribeiro et. al. *Louis Braille sua vida seu sistema*. 2. ed. São Paulo: FDNC, 1999.

LEVITIN, Daniel. *A Música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

LOBE, A. LOBE, K. K. B. *Propósito Azul: Uma História sobre Autismo*. São Paulo: nVersos, 2020.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, P. A. L. *Direito ambiental brasileiro*. São Paulo: Malheiros, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: Da antiguidade aos nossos dias*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASCHAT, V. *Música y Danza para desarrollar la Expresión creativa del niño*. La Educación Artística, Clave para el Desarrollo de la Creatividad. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001. p. 57-62.

MATOS, A. Joel *et al.* *Enciclopédia Geral da Educação* vol. 6. Oceano. Alcabideche. MM Liarte, 1999.

MEDAGLIA, Julio. *Música, maestro! do canto gregoriano ao sintetizador*. São Paulo: Globo, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOMBERGER, M. M. *Inclusão no ensino superior: itinerários de vidas de acadêmicos com necessidades educacionais especiais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MOTA, SILVA, Pedro e COUTINHO, Clara. *Podcasting: relato de uma experiência na disciplina de Educação Musical*. Actas do Encontro sobre Podcast, 2009. Braga: CIEed. Acesso em 09/08/2021. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/1223>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MPSC. *Cartilha para os familiares: as entrelinhas do autismo*. Centro de Apoio Operacional dos Direitos Humanos e Terceiro Setor, Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude e Educação. Florianópolis, SC, 2022.

NASCIMENTO, P. S. *et al.* Comportamentos de crianças do Espectro do Autismo com seus pares no contexto de educação musical. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, p. 93-110, 2015.

NAVARRO, Soares. *Interação e movimentos retóricos na educação a distância*. São Paulo: Blucher, 2019.

NEVES, E. P. *Facilidades e dificuldades de alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre o currículo de Matemática*. 2020. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2020.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008.

O'NEILL M, Jones. Sensory-perceptual abnormalities in autism: a case for more research? *J Autism Dev Disord*, v. 27, n. 3, p. 283-93, 1997.

OLIVEIRA, Andreia Margarida Boucela Carvalho. *Perturbação do espectro de autismo: a comunicação*. Porto: Editora Porto, 2009.

OLIVEIRA, Daisy. *A Música como instrumento de poder*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011. ISBN: 978-85-64367-13-5.

OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges. *A arte dos bons costumes na corte brasileira (1808 - 1821)*. 2009. (Mestrado em História e Cultura Social) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. *In: Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate.* São Paulo: Ática, 1988. p. 51-81.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.* São Paulo: Scipione, 1998.

ORFF, C. *The Schulwerk.* V. 3 of Carl Orff/Documentation. Tradução de Margaret Murray. Nova Iorque: Schott Music, 1978.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.* 10. ed. São Paulo: EDUSP, 1993.

PAIVA, Wilson. *O Emílio de Rousseau e a formação do cidadão do mundo moderno.* 2 ed. Belo Horizonte: Dialética, 2021. ISBN: 978-65-5956-111-7.

PASSERINO, L. M.; SANTAROSA, L. C. Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem. *Psicol reflex crit*, v. 20, n. 1, p. 54-64, 2007.

PATRICE, P. *Diccionario del teatro: Dramaturgia, estética, semiologia.* Barcelona: Paidós Iberica, 1998.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino.* Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, C. L.; SANTOS, M. Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre avanços no Brasil após a Declaração de Salamanca. *Revista da Católica*, v. 1, n. 2, Uberlândia, 2009. p. 265-274.

PERORAZIO, D. *Meu guerreiro famoso.* São Paulo: Biblioteca, 2009.

PERRY, J. C. A Música na educação de infância. *In: SPODEK, Bernand. Manual de Investigação em Educação de Infância.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência.* São Paulo: T. A., 1984.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. *Interação on-line: um desafio da tutoria.* 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

PIRES, Nise. *Educação Especial em foco.* Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

PLATÃO. *A República.* Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

PLATÃO. *As Leis e Epínomis.* Trad. Carlos Alberto Nunes. Pará: Universidade Federal do Pará, 1977.

PORLÁN, R; MARTÍN, J. *El diario del professor: un recurso para la investigación en el aula.* Sevilla: Díada, 1997.

PRIZANT, B. Brief report: Communication, language, social, and emotional development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, New York, v. 26, n. 2, p.173-178, 1996.

PRIZANT, Barry. Language Acquisition and Communicative Behavior in Autism: Toward na Understanding of the Whole of it. *Journal of Speech and Haring Disorders*, 1983.

RAFANTE, Heulalia Charalo. Política de educação especial no Brasil: a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. *In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. Anais...* Florianópolis, 2015.

RAIMUNDO, Elaine. *Contextos históricos, políticos e legais da educação especial*. São Paulo: Senac, 2020.

RANGEL, Valcir. *A influência da Música no corpo humano*. 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=hV04BQAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_atb&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 20 jan. 2023.

REGNER, Hermann. *Las ideas pedagógicas de Carl Orff: utopía y realidade*. Traducción: Daniel Basi, 2011.

REGO, Teresa. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

REINATO, Campos José. *Música ao seu alcance*. Campinas, SP, 2014.

RESENDE, H. Política de saúde mental no Brasil: uma visão histórica. *In: TUNDIS, S. A.; COSTA, N. R. (orgs.). Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 15-73.

REVISTA BRASILEIRA DE TERAPIA COMPORTAMENTAL E COGNITIVA. *A nova classificação americana para os transtornos mentais – o DSM-5*. 2014, Vol. XVI, no. 1, 67 – 82. ISSN: 1982-3541.

RIO DE JANEIRO. Decreto n. 82, de 18 de julho de 1841. Homologa a fundação do Hospício de Pedro II, anexo ao hospital da Santa Casa da Misericórdia, para tratamento de alienados. *Revista Médica Brasileira* [S. l.], v. 1, n. 3, jun. 1841.

RIOS, Clarice. Nada sobre nós, sem nós? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 212-230, 2017.

RIPPER, Afira V. Significação e mediação por signo e instrumento. *Temas em psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 25-30, abr.1993.

ROBINSON, Andrew. *Escrita: uma breve introdução*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2016.

ROBSON, Colin. *Real World Research*. Oxford: Blackwell, 1995. 510 p.

ROCHA, M. L. *Do Tédio à Cronogênese: uma Abordagem Éticoestético-política da Prática Escolar*. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ROCHA, M. L. Formação e Prática Docente: Implicações com a Pesquisa Intervenção. *In: MACIEL, I. M. (org.). Psicologia e Educação: Novos Caminhos Para a Formação.* Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001. p. 175-191.

RODRIGUES, H. B. C.; SOUZA, V. L. B. A Análise Institucional e a Profissionalização do Psicólogo. *In: KAMKHAGI, V. R.; SAIDON, O. (orgs.). Análise Institucional no Brasil.* Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987. p. 27- 46.

RÖHRS, Hermann. Maria Montessori: a criança e sua educação. *In: TARDIF, Maurice. A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias.* 2. ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 201-217. ISBN: 078-85-326-2426-0.

ROMANELLI, R. C. O vocabulário indo-europeu e o seu desenvolvimento semântico. *Revista Kriterion*, Belo Horizonte, Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, 1959.

ROSA, J. M.; STURZA, M. P. A Educação para pessoas com necessidades educativas especiais no Brasil: reflexos trazidos pela declaração universal dos direitos humanos e pela emenda constitucional 45. *In: GORCZEVSKI, Clovis (org.). Direitos humanos, educação e sociedade.* Porto Alegre: Gráfica UFRGS, 2009. p.113-136.

ROSENHALL U. *et al.* Autism and hearing loss. *J Autism Dev Disord*, 1999.

ROSSI, Magali. BRITTES, Daniel. *As origens do Chamamé: uma história para ser contada* (par. Marco Antonio Marzolla). Porto Alegre, 2021. ISBN: 978-65-00-27109-6.

ROTTA, Newra Tellechea. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. ISBN 9788582712658.

SACKS, Oliver. *Alucinações Musicais: Relatos Sobre a Música e o Cérebro.* Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

SADALLA, A. M.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SALMON, S. On the development of “Music and Dance in Social Work and in Integrative Pedagogy” at the Orff Institute. *Orff-Schulwerk Informationen*, 81, 7-1, 2009.

SANDRONI, Clara. *260 dicas para cantor popular: profissional e amador.* Rio de Janeiro, RJ, Lumiar, 1998. ISBN: 85-85426-45-4.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez., 2008.

SCHAFER, Murray. *A afinação do mundo.* São Paulo, SP: Unesp, 1991.

SCHECHTER, R.; GREETHER, J. K. Continuing increases in autism reported to California’s Developmental Services System: Mercury in retrograde. *Archive of General Psychiatry*, v. 65, n.1, p. 19-24, 2008.

SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C.A.; *Transtornos do espectro do Autismo*. São Paulo, SP: Mennon, 2011.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Autismo infantil*. São Paulo, SP: Memnon, 2003. 157 p. ISBN 8585462582.

SANTOS, F. H.; GRILLO, M. A. Transtorno do espectro do autismo. *Colloquium Humanarum*, v. 12, n. 3, 2015. ISSN: 1809-8207.

SCHWARTZMAN, Simon ; BOMENY, Helena Maria Bousquet ; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: EDUSP; Paz e Terra, 1984.

SENEFF, S. (23 fev. 2019). *Glifosato-mitos-e-verdades-sobre-um-dos-agrotoxicos-mais-usados-do-mundo*. Fonte: g1.globo.com:
<https://g1.globo.com/google/amp/natureza/noticia/2019/02/23/glifosato-mitos-e-verdades-sobre-um-dos-agrotoxicos-mais-usados-do-mundo.ghtml>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SERRAZINA.L; OLIVEIRA, I. O professor como investigador: leitura crítica de investigações em educação matemática. *In: Grupo de Trabalho de Investigação (GTI). Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002.

SILVA, A. J. da. *Autismo, direito e cidadania*. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos; Rede Gaúcha Pró- Autismo. Alexandre José da Silva. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2017.

SILVA, Aline. *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba, PR: Editora Ibplex, 2010.

SILVA, O. M. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Ana; GAIATO, Mayra; REVELES, Leandro. *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SOLMER A. *Manual de Teatro*. Lisboa: Cadernos Contra Cena/IPAE, 1999.

SOMBRA, Luzimar Alvino. *Educação e Integração Profissional de Pessoas Excepcionais: Análise da Legislação*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 1983.

SOUSA, R. A origem das notas musicais. *Brasil Escola*, 2010. Disponível em:
<http://www.brasilecola.com/curiosidades/a-origem-das-notas-musicais.htm>. Acesso em: 28 maio 2021.

SOUZA, Marcos. *História da Música*. 2018.

TEIXEIRA, Gustavo. *Manual do autismo* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 132 p.

THURM, A. *et al.* Patterns of growth in verbal abilities among children with autism spectrum disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2007.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. 18 reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

ULLOA, M. O que é isto, audição musical? *Repertório: Teatro e Dança*, v. 11, n. 11, p. 54 – 60, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa à educação ao longo da vida para todos*. Brasília, 2016.

VAGGIONE, Horacio. Some Ontological Remarks about Music Composition Process. *Computer Music Journal*, v. 25, n. 1, p. 54-61, Spring 2001.

VALSINER, René. *Vygotsky: uma síntese*. Tradução: Cecília Bartalotti. Edições Loyola, São Paulo, 1991.

VICENTE, Maysa Caliman; AGUADO, Juventino de Castro. A proteção e defesa da pessoa com deficiência: A evolução da legislação até a promulgação da lei 13.146 de 2015 e a garantia do direito à saúde. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROCESSO COLETIVO E CIDADANIA. *Anais...*, 2016.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 1994.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. 3. ed. Tradução de João Cipolla Neto, Luiz S. M. Barreto e Solange c. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. *Formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

VYGOTSKY, L. *Obras Escogidas: fundamentos de defectología*. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. Fundamentos de defectologia. *In: Obras completas*. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKY, L. S.; LEONT'EV, Aleksei Nikolaevich; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. ISBN 9788527400466. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/184911/pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto orfeônico*. São Paulo/ Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1940. v. 1.

VOLKMAR, F. R. *et al.* Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, London, v. 45, n. 1, p. 135-170, 2004.

WHITMAN, T.L *O desenvolvimento do autismo*. São Paulo, SP: Books do Brasil, 2015. ISBN: 978-85-7680-316-4.

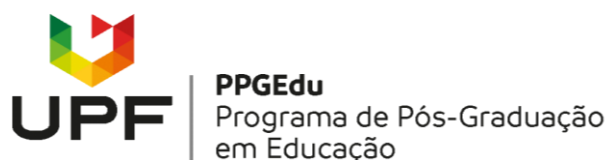
WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. *Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008. 326 p. ISBN 9788576800385.

WING, L.; RICKS, D. M. The etiology of childhood autism: criticism of Tiberger's ethological theory. *Psychological Medical*, London, 1976.

WUYTACK, Jos. Actualizar as ideias educativas de Carl Orff. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, Lisboa, n. 76, p. 4-9, 1993.

ANEXO A – Autorização da Associação de Pais e Amigos do Autista (AMA)

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE
(IHCEC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DO AUTISTA
(AMA)**



Eu, Adriana Freitag Migott, presidente da Associação de Pais e Amigos do Autista (AMA), localizada no município de Chapecó, situada no estado do de Santa Catarina, autorizo a realização do projeto: Educação Musical e Autismo: a contribuição da Música no desenvolvimento da interação social de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pelo pesquisador Álvaro Nery Ferri, para pesquisa associada a dissertação [tese], que desenvolve junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, RS. Trata-se de uma pesquisa atrelada a dados produzidos durante a aplicação de atividades com sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com idades entre 7 e 11 anos de idade.

- Autorizo
 Não autorizo

Documento assinado digitalmente
gov.br ADRIANA FREITAG MIGOTT
Data: 07/02/2023 09:46:47-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Responsável pela AMA
Nome, cargo e carimbo

Eu, Álvaro Nery Ferri, me comprometo a cumprir as normativas da escola, mantendo conduta ética e responsável e a utilizar os dados produzidos pela pesquisa, exclusivamente para fins acadêmicos e a destruí-los após a conclusão do estudo.

Álvaro
Ferri
Assinado de
forma digital por
Álvaro Ferri
Dados: 2023.02.07
13:54:44 -03'00'

Álvaro Nery Ferri



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

**INSTITUTO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE
(IHCEC)**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Seu filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: “Educação Musical e Autismo: A contribuição da Música no desenvolvimento da interação social de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, de responsabilidade do pesquisador Álvaro Nery Ferri e orientação do Dr. Luiz Marcelo Darroz. Nesse viés, a presente pesquisa tem como objetivo geral, identificar os possíveis benefícios da Educação Musical na interação social de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conseqüentemente, serão desenvolvidos cinco encontros, de aproximadamente 50 minutos aos sábados à tarde. Logo, para realização das atividades, a pesquisa conta com a utilização de diferentes instrumentos musicais, assim como outros materiais incluindo: bambolês, caixa de som e copos plásticos, ambos sob a responsabilidade do pesquisador.

Esclarecemos que a participação do seu filho(a) não é obrigatória e, portanto, poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Além disso, garantimos que receberá esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. As informações serão transcritas e não envolvem a identificação do nome dos participantes. Tais dados serão utilizados apenas para fins acadêmicos, sendo garantido o sigilo das informações.

A participação do seu filho(a) nesta pesquisa não traz complicações legais, não envolve nenhum tipo de risco, físico, material, moral e/ou psicológico. Caso for identificado algum sinal de desconforto psicológico referente à sua participação na pesquisa, pedimos que nos avise. Além disso, lembramos que você não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberá pagamento pela participação no estudo.

Em caso de dúvidas acerca da pesquisa e seus processos, você pode entrar em contato com o pesquisador orientador do trabalho Dr. Luiz Marcelo Darroz pelo e-mail idarroz@upf.br ou no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo pelo e-mail ppgedu@upf.br

Dessa forma, se concordam em participar da pesquisa, em conformidade com as explicações e orientações registradas neste Termo, pedimos que registre abaixo a sua autorização. Informamos que este Termo, também assinado pelos pesquisadores responsáveis.

Passo Fundo, 11 de fevereiro de 2023.

Nome do (a) participante:

Assinatura do responsável:

Nome do (a) pesquisador (a):

Assinatura: _____