

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS**

**FERNANDA GUERRA SILVETSRIM**

**OS PARADIGMAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS COM  
AUTISMO: UMA ANÁLISE DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA PUBLICADOS PELA  
ABEM DE 2000 A 2022**

**MANAUS-AM**

**2023**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS**

**FERNANDA GUERRA SILVETSRIM**

**OS PARADIGMAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS COM  
AUTISMO: UMA ANÁLISE DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA PUBLICADOS PELA  
ABEM DE 2000 A 2022**

Trabalho de Conclusão de Curso para a obtenção do título de Licenciada em Educação Musical pelo curso de Música da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas.

Orientadora: Prof. Dra. Caroline Caregnato.

**MANAUS-AM**

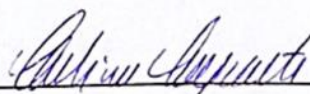
**2023**

## TERMO DE APROVAÇÃO

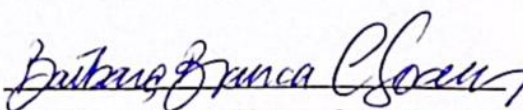
FERNANDA GUERRA SILVESTRIM

OS PARADIGMAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS COM AUTISMO: UMA ANÁLISE DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA PUBLICADOS PELA ABEM DE 2000 A 2022

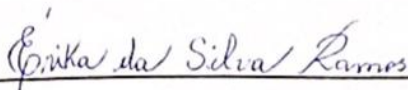
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aprovado como requisito parcial para obtenção do título de Licencianda pelo curso de Música, da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas, pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dra. Caroline Caregnato  
Orientador (UEA)



Prof. Msc. Barbara Bianca Carvalho Soares  
Membro da banca (UEA)



Prof. Dra. Érika da Silva Ramos  
Membro da banca (UEA)

Manaus, 17 de Março de 2023.

## **RESUMO**

Este trabalho objetiva discutir como se desenvolveram ao longo da história os paradigmas de inclusão na educação brasileira e apurar quais paradigmas de inclusão se encontram presentes em relatos de experiência publicados pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), com recorte temporal de 2000 a 2022. A metodologia utilizada foi a revisão sistemática de literatura, sendo possível identificar, nos artigos analisados, o paradigma de institucionalização como o paradigma de inclusão predominante na educação musical de pessoas com autismo.

Palavras-chave: Autismo. Educação musical. Educação inclusiva. Paradigmas de inclusão. Transtorno do Espectro Autista.

## SUMÁRIO

Introdução.....	06
1. Paradigmas de inclusão.....	09
2. Análise dos relatos de experiência.....	14
Considerações Finais.....	36
Referências Bibliográficas.....	39

## INTRODUÇÃO

O TEA – Transtorno do Espectro Autista, assunto que será estudado neste trabalho, é um distúrbio do desenvolvimento neurológico, considerado como uma deficiência (APA, 2002). Pessoas com autismo, termo criado por Leo Kanner em 1943, tendem a apresentar dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos de caráter restrito, bem como o uso de estereotípias, além de divergências no processamento auditivo e em aspectos referentes à atenção, à linguagem, à memória e ao desenvolvimento psicológico e motor (LOURO, 2021). É possível identificar os sintomas do TEA no período de desenvolvimento inicial da criança, antes e depois de 12 meses completos e, em alguns casos, esses sintomas podem se manifestar mais tarde ou serem ocultados por estratégias aprendidas (LORD; BRUGHA; CHARMAN; CUSAK; DUMAS; FRAZIER; J.H. JONES; M. JONES; PICKELS; STATE; TAYLOR; VEENSTRA-VANDERWEELE, 2020). A causa do TEA ainda é pouco conhecida, tendo em vista que ela é multifatorial e possui influência genética (LOURO, 2021). Não existe uma cura para o autismo e quanto antes diagnosticado e iniciado o tratamento, melhor será o prognóstico (APA, 2002). Prescrito de forma individualizada, o tratamento deve ser desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, com intervenção que pode ser medicamentosa, psicológica, fonoaudiológica e psicomotora, havendo em alguns casos a necessidade de dietas específicas. Segundo Louro (2021), a musicoterapia também é uma ótima ferramenta para desenvolver os aspectos comportamentais e linguísticos dessas pessoas.

No nome TEA encontramos a palavra “espectro”, que faz referência à existência de diferentes formas de caracterização do autismo. Desse modo, ele é dividido em três níveis que divergem pela intensidade das dificuldades de comunicação social e dos comportamentos restritivo-repetitivos e, dependendo do nível de autismo, o indivíduo pode precisar de diferentes tipos de suporte no seu dia a dia (MASI; DEMAYO; GLOZIER; GUASTELLA, 2017). 2017). Vale ressaltar que existem condições mistas de sintomas cognitivos que podem causar inconsistências na classificação da pessoa com TEA em níveis, tendo em vista que os sintomas associados podem aumentar quando pessoas autistas recebem, em determinados ambientes, demandas que vão além da sua capacidade de resposta (MASI *et al*, 2017).

Nesta pesquisa, pretende-se analisar quais paradigmas de inclusão têm sido adotados na educação musical de crianças com TEA nos relatos de pesquisa publicados pela ABEM

(Associação Brasileira de Educação Musical) entre 2000 a 2022. Por meio das experiências que tive na infância junto a crianças com TEA, bem como as que identifiquei ao longo da minha vivência em sala de aula enquanto professora, do mesmo modo, ainda, pela leitura de relatos de experiência de educadores, pude observar escolas e professores (muitas vezes não capacitados) utilizarem a palavra *inclusão* para definir sua forma de ensino. Contudo, de acordo com o que foi escrito por Sasaki (2002), essas abordagens muitas vezes não se enquadram nesse paradigma, e sim no paradigma da exclusão, institucionalização e integração.

De acordo com Kuhn (1970, p. 13), paradigmas são “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Sendo assim, podemos dizer que os paradigmas de inclusão são normas adotadas em comum acordo pela comunidade científica acerca dos meios como pessoas com deficiência são consideradas no âmbito educacional em uma determinada época. Descritos por Sasaki (2012), os paradigmas da inclusão fazem parte da história da educação de pessoas com deficiência, sendo eles o paradigma de exclusão (rejeição social), de institucionalização (segregação), de integração (adaptação da pessoa com deficiência - PCD - ao meio) e de inclusão.

Ao longo da última década, vem aumentando a quantidade de movimentos políticos, culturais, sociais e pedagógicos em prol da inclusão de PCDs. Essa inclusão no meio educacional pode acontecer por meio da mediação do professor e visa promover oportunidades para a equidade dos estudantes como um todo, sendo um dos principais objetivos do desenvolvimento sustentável idealizados pela Organização das Nações Unidas (MACIEL, 2000). Porém, mesmo que, de acordo com a Lei nº 14.164/2021, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, as pessoas com deficiência tenham o direito de ingressar em instituições de ensino, sendo papel das escolas assegurarem uma educação de qualidade para essas pessoas, são poucas as instituições de ensino brasileiras que oferecem a inclusão de crianças autistas no meio escolar, paradigma que oferece oportunidades para que essas crianças interajam com outras de sua idade em um ambiente de desenvolvimento das suas competências sociais e intelectuais (CAMARGO; BOSA, 2009).

A problemática que norteia essa pesquisa é como os paradigmas de inclusão têm sido adotados pela educação musical brasileira e quais desses paradigmas vem sendo usados com maior frequência pelos professores de música de crianças com TEA no Brasil entre os anos 2000 a 2022. Há uma carência muito grande de trabalhos acerca de quais paradigmas de inclusão encontram-se

na educação musical de crianças com deficiência e, ao longo da minha pesquisa, foi possível identificar a presença destes paradigmas em relatos de experiência. Além de contribuir como um referencial teórico para estudos futuros, essa pesquisa se justifica uma vez que, com seu apoio, educadores musicais brasileiros poderão compreender melhor quais são os paradigmas de inclusão e como eles são ou poderão ser utilizados em suas próprias aulas de música. De igual modo, os responsáveis de crianças com TEA saberão identificar se seus filhos estão de fato sendo incluídos nessas aulas.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a presença dos paradigmas de inclusão nos relatos de experiência publicados pela ABEM acerca da educação musical de crianças com TEA, de 2000 a 2022. Especificamente, o estudo teve como objetivos: descrever como se desenvolveram ao longo da história os paradigmas de inclusão na educação brasileira e verificar qual foi o paradigma de inclusão predominante nestes relatos.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a revisão sistemática de literatura e caracteriza-se por analisar a presença dos paradigmas de inclusão em relatos de experiência presentes em artigos de revistas e anais da ABEM envolvendo alunos autistas. As bases de dados utilizadas foram a *Revista da ABEM*, edições dos anos 2000 a 2022; *Revista Música na Educação Básica*, edições 2009 a 2014, 2016, 2017, 2019, 2020 e 2022; assim como os Anais de Congressos Nacionais e Encontros Regionais da ABEM, a partir do recorte supracitado (2000-2022), sendo que todos os trabalhos coletados encontravam-se disponíveis no site da ABEM.

O critério para inclusão de artigos neste trabalho de conclusão de curso foi a presença do seguintes termos de busca no título ou resumo dos artigos: “Autismo”, “TEA”, “Transtorno do Espectro Autista”, “Inclusão”, “Educação Musical”, “Educação Musical Inclusiva” e “Relato de Experiência”. Foram excluídos trabalhos que não eram relatos de experiência e não envolviam exclusivamente pessoas com TEA, assim como foram excluídas pesquisas em andamento. No total, foram identificados, nas revistas e anais de congressos da ABEM, 9 artigos condizentes com os critérios de inclusão e exclusão adotados neste trabalho.

A seguinte pesquisa encontra-se dividida em duas seções: na primeira, intitulada “Paradigmas de inclusão”, a história e as características desses paradigmas serão descritas de acordo com a abordagem de Sasaki (2012) e, na segunda seção, “Análise dos relatos de experiência”, serão analisados relatos de experiências pedagógicas publicados pela ABEM.



## 1. PARADIGMAS DE INCLUSÃO

A sociedade já passou e continua passando por diversas práticas sociais relacionadas às PCDs e divididas por Sasaki (2012) em quatro paradigmas: a exclusão, a institucionalização, a integração e por fim, a inclusão. O paradigma da exclusão refere-se à rejeição pela sociedade de indivíduos com deficiência, sendo esses indivíduos privados do convívio social em qualquer nível. É considerado “o mais antigo de todos os paradigmas” devido a relatos históricos da Antiguidade, tanto grega quanto romana, que pessoas com deficiência eram consideradas “indivíduos impuros”, possuídos por “espíritos malignos”, o que gerava medo nos cidadãos da época, destinando assim esses indivíduos com deficiência a uma vida distante do convívio social. Importante destacar que na Grécia, por exemplo, os meninos eram educados para guerrear e se apresentassem imperfeições consideradas físicas e/ou mentais, além de serem excluídos do meio educacional e social eram, em algumas cidades, jogados de rochedos, afogados ou abandonados em praças públicas, onde eram considerados indignos, inferiores e incapazes de contribuir com a sociedade, o que ocasionava, na maioria dos casos, suas mortes prematuras (SANTOS *et al*, 2018).

O segundo paradigma, ainda de acordo com Sasaki (2012), é o da institucionalização, conhecido por separar socialmente as pessoas com deficiência das pessoas sem essa condição. Com o surgimento do cristianismo fomentou-se a ideia de amor ao próximo, revolução esta que fez com que a sociedade adotasse uma visão assistencialista para com as pessoas com deficiência, assim, as igrejas passaram a fornecer-lhes alimento e abrigo, procurando proteger crianças com deficiência para que não fossem mortas, fazendo com que no século XVI fossem criadas instituições próprias para educar, alimentar e cuidar delas. Nos séculos XIX e XX, esse paradigma ainda se encontrava em vigência, visto que PCDs eram segregadas e enviadas a instituições psiquiátricas, asilos e até mesmo prisões, podendo muitas vezes se tornarem cobaias em experimentos científicos ou um entretenimento para a sociedade em circos e afins (SANTOS *et al*, 2018).

Com a popularização deste paradigma, experimentos passaram a ser realizados em pessoas com deficiência a fim de categorizá-las, e métodos de tratamento (muitas vezes desumanos) eram desenvolvidos em prol da sua cura e reabilitação. Em autistas, por exemplo, eram utilizados tratamentos destinados à psicose como a indução de convulsões por inalação de cânfora e, em alguns casos, a prática de exorcismos era aceita (RIGONATTI, 2004). Mesmo que seja diferente

do primeiro paradigma, este, de certa forma, ainda é excludente, uma vez que as PCDs não têm acesso a todos os âmbitos sociais, estando restritas a uma “bolha” construída para elas do lado de fora do espaço ocupado por pessoas sem deficiência. Não havia interesse em educá-las, tanto que testes de “inteligência” eram realizados a fim de rotular as crianças com deficiência intelectual e enviá-las a instituições especializadas, potencializando sua discriminação (SANTOS *et al*, 2018).

A educação de indivíduos com alguma deficiência no Brasil encontra-se, segundo Mantoan (2007), dividida em três fases, sendo a primeira delas caracterizada por iniciativas de caráter privado entre os anos de 1854 e 1958. Nesse período as instituições de ensino tinham valores assistencialistas e uma visão segregativa, sendo assim baseadas no segundo paradigma de inclusão, o paradigma da institucionalização. Estes cidadãos eram atendidos em centros educacionais restritos a pessoas com deficiência. Esse tipo de educação teve seu marco inicial no ano de 1717 com as “Santas Casas de Misericórdia”, locais construídos pela igreja católica em que crianças doentes e abandonadas pelos pais eram acolhidas (SANTOS *et al*, 2018). Na época do império foram criadas duas instituições cariocas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, de 1854, atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, de 1857, conhecido nos dias de hoje como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) (RODRIGUES, 2017; SANTOS *et al*, 2018).

Na primeira instituição, voltada às pessoas com deficiência visual, além de receberem aulas do ensino primário e alguns ramos do secundário, os jovens tinham acesso a aulas de educação moral e religiosa, ofícios mecânicos com aulas adaptadas de acordo com a força e a faixa etária dos alunos, leitura, escrita, gramática, francês, aritmética, cálculo, geometria, história, geografia e educação musical, enquanto na segunda, voltada a pessoas com deficiência auditiva, os alunos eram privados de estudar música, tendo acesso apenas a aulas de leitura, escrita, doutrina cristã, aritmética, geometria elementar, contabilidade, desenho linear, história, geografia, português e francês (CABRAL, 2015a; CABRAL, 2015b; SANTOS *et al*, 2018). Esse paradigma prevaleceu no Brasil por mais de 70 anos. Na época, a deficiência era considerada uma doença e os casos mais graves eram encaminhados para instituições como as citadas anteriormente ou admitidos em hospitais psiquiátricos, enquanto os casos mais leves eram permitidos de frequentar a escola regular, sinalizando uma transição entre o segundo e o terceiro paradigma de inclusão.

O terceiro paradigma de inclusão é o da integração que, segundo Sasaki (2002), ocorre por meio da inserção de indivíduos com deficiência em espaços físicos e sociais sem que haja uma

adaptação para recebê-los. A integração não exige nenhum esforço por parte da sociedade, pois são as pessoas com deficiência que precisam se adaptar aos procedimentos tradicionais das pessoas sem deficiência. Com a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, iniciou-se uma revolução em prol da não segregação de pessoas com deficiência, passando-se a buscar a sua integração a escolas regulares depois de capacitadas, habilitadas ou reabilitadas nas instituições especializadas. No entanto, a apesar de estarem inseridas nesses ambientes educacionais regulares, não havia nenhuma preocupação com a sua permanência nos mesmos (SANTOS, 2018). No âmbito da educação musical a integração é frequentemente adotada por instituições de ensino e educadores não capacitados para trabalhar com PCDs. Esses, por falta de um suporte adequado, excluem os alunos com deficiência do processo de aprendizagem musical (KEBACH; DUARTE, 2012).

Mantoan (2007) classifica o período de 1957 a 1993 como o período da história da educação de PCDs no Brasil foi marcado por atitudes oficiais de caráter nacional. Um exemplo foi a criação da Política Nacional de Educação Especial (2008), que apesar de promover o acesso de pessoas com deficiência ao ensino regular, acompanha ações segregadoras e por muitas vezes contraditórias, já que direciona PCDs a instituições e/ou salas de educação especial, promovendo simultaneamente a integração e a segregação destes alunos, tendo em vista que estes são muitas vezes direcionados para classes especiais dentro de escolas regulares e, portanto, privados do convívio social (CAMARGO; BOSA, 2009; SASSAKI, 2002).

Já o paradigma de inclusão visa inserir pessoas com deficiência em espaços físicos e sociais adaptados para elas. De acordo com Sasaki (2002), a Organização Mundial de Pessoas Portadoras de Deficiência, abreviada no inglês como DPI, definiu, em sua Declaração de Princípios (1981), o conceito de equiparação das oportunidades, que evoluiu para o conceito de inclusão que conhecemos hoje graças às contribuições de documentos internacionais como o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (1983), as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1994) e a declaração de Salamanca (1994), emitida pela UNESCO. Esses movimentos em prol da inclusão de PCDs no ambiente escolar surgiram na história da educação brasileira a partir de 1993, estando presentes no cenário educacional nacional até os dias de hoje. Com a finalidade de construir uma escola que fosse verdadeiramente acessível a todos, surgiu, por volta do ano de 1985, o movimento de inclusão escolar em países desenvolvidos, que, após ganhar relevância em países em desenvolvimento na década de 1990,

passou a envolver todos os países no século XXI. Caminhando para o desenvolvimento de uma sociedade gradualmente mais inclusiva, diversos países começaram a adotar políticas relacionadas a este paradigma em suas instituições de ensino, tendo em vista que a educação inclusiva celebra as diferenças individuais de cada aluno, promovendo a aprendizagem cooperativa, a solidariedade, a igualdade acompanhada da cidadania, além de assegurar os direitos das maiorias e minorias presentes no processo de aprendizagem (SASSAKI, 2012).

O paradigma da inclusão, inicialmente pouco incentivado de forma técnico-financeira, foi sendo implementado nos meios escolares aos poucos pela deliberação de professores, pais, diretores, bem como por secretários municipais e estaduais de educação. A filosofia e a metodologia escolar inclusiva passaram a ganhar forças com sua adesão a diversos setores da sociedade, a partir da ideia de que jovens com ou sem deficiência devem ter o direito de aprender em conjunto, contribuindo, dessa forma, para a qualidade de vida de todos. Para Sasaki (2002), que foi consultor de inclusão nas áreas de educação escolar e profissional das secretarias de educação de estados como Goiás, Paraná e Minas Gerais, as escolas regulares se tornam gradativamente inclusivas ao mesmo tempo em que as escolas especiais estão se tornando centros de capacitação para professores. Esta crescente mudança pode ser notada por meio das 250 publicações em língua portuguesa envolvendo escolas, inclusão e práticas inclusivas analisadas por Sasaki (2002a; 2002b).

Houve um aumento recente no número das pesquisas sobre inclusão de alunos com deficiência, o que mobilizou educadores musicais a se aprofundarem mais na aprendizagem e desenvolvimento musical da criança portadora de TEA em sala de aula (SCHAMBECK, 2016; AIRES FILHO, 2020). A inclusão desses alunos é uma responsabilidade de todos e fazer com que todos tenham acesso a uma educação musical de qualidade é crucial não apenas para esses alunos, mas para a classe como um todo, tendo em vista que esse convívio diverso entre alunos com e sem deficiência traz efeitos fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo e social por meio de valores como a aceitação das diferenças e a empatia (SCHAMBECK, 2016).

Devido ao período de transição do paradigma de integração para o de inclusão no início do século XXI, a sociedade, segundo Sasaki (2012), acabou adotando significados diferentes para as palavras integração e inclusão. Por esse motivo, observa-se que implementar uma forma de ensino inclusivo tornou-se uma tarefa difícil, já que este paradigma é, muitas vezes, confundido com o terceiro paradigma, da integração. Algumas pessoas, por exemplo, veem a integração como a

inserção social da PCD que já está apta a frequentar espaços sociais e se relacionar com outras pessoas em ambiente escolar sem a necessidade de adaptações e suportes, esse mesmo grupo visualiza a inclusão como a modificação necessária em uma instituição de ensino para que o aluno com deficiência consiga aprender e conviver nesse espaço (SASSAKI, 2012).

Outras pessoas utilizam a palavra integração total ou plena para se referirem à inclusão, sendo essa nomenclatura presente na maioria das pesquisas publicadas no início dos anos 90, mais especificamente próximo ao ano de 1994, em que foi emitida a declaração de Salamanca, documento que fornece diretrizes básicas acerca dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, e que é considerado um dos principais documentos mundiais em prol da inclusão social. Ao mesmo tempo, há pessoas que utilizam os termos “integração”, “integração total” e “inclusão” como sinônimos, ou simplesmente usam a palavra integração para se referir aos dois paradigmas, não utilizando palavras como integração total e inclusão. Sassaki (2002) coloca, ainda, a integração como um meio a ser utilizado quando há um receio para com a adoção de critérios inclusivos por parte das instituições de ensino, classificando esses dois paradigmas como importantes processos sociais.

Mantoan (2007), explica que o debate entre a integração e a inclusão de PCDs no ambiente escolar vai muito além da dificuldade que alguns tem de compreender determinados conceitos. Para a pesquisadora, isso envolve ainda o medo que a sociedade tem da inclusão de pessoas com deficiência. Professores da educação especial tem medo de perder seus empregos, uma vez que com o aumento da inclusão de PCDs é provável que o número de escolas e salas de aula voltadas para a educação especial diminua drasticamente, enquanto professores da educação regular se sentem incapazes de ensinar alunos com deficiência e temem fazê-lo. Em relação aos pais das crianças que frequentam o ambiente escolar, ao mesmo tempo que alguns responsáveis de alunos sem deficiência são contra a inclusão por receio de que a qualidade do ensino dessas instituições diminua ao receber PCDs, alguns os pais de crianças com deficiência encarregados de associações com ideais tradicionais e assistencialistas encontram-se receosos de perder seus clientes.

Vale ressaltar que existem alunos com deficiência capazes de se integrar no ambiente escolar sem que essa precise realizar mudanças para recebê-los, enquanto outros precisam que o lugar se torne inclusivo. Em alguns estados brasileiros não é possível matricular pessoas com autismo em classes especiais e, ao serem inseridas em escolas regulares, essas pessoas acabam por receber, em muitos casos, um atendimento educacional especializado (AEE) em um turno

contrário ao que estão matriculadas, o que muitas vezes não é suficiente para garantir a inclusão desses estudantes. Além disso, de acordo com Louro (2021), o ensino de música pode contribuir para a inclusão de crianças com autismo na escola regular, sendo necessário que as aulas de música sejam bem embasadas e direcionadas para que possam contribuir tanto para o aprendizado musical em si, quanto para o processo de desenvolvimento global da pessoa com TEA.

## **2. ANÁLISE DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

Utilizando os paradigmas de inclusão propostos por Sasaki (2012), serão analisados a seguir nove relatos de experiência acerca da educação musical de pessoas com TEA. Os artigos foram coletados em revistas e anais de congressos da ABEM com o intuito de identificar quais paradigmas de inclusão estiveram presentes nessas vivências.

O primeiro relato de experiência desenvolveu-se no Programa de Apoio Pedagógico e Inclusão (PAPI), na educação musical de Breno (nome fictício utilizado no artigo), um aluno com TEA da Fundação das Artes de São Caetano do Sul, instituição que oferece cursos livres e profissionalizantes em música, teatro, dança e artes visuais. À primeira vista, pode-se dizer que esta experiência ocorreu em um ambiente que se enquadra no paradigma de inclusão, uma vez que o aluno com deficiência teve aulas de música em um local que oferece a ele o contato social com pessoas neurotípicas da sua idade.

Os pais de Breno, jovem de 18 anos, o colocaram no curso de Musicalização da Fundação das Artes aos 11 anos com o intuito de melhorar a qualidade da interação e comunicação social de seu filho autista, enquanto ele estudava algo de que gostava muito e já tinha uma noção básica. Foi necessário que o PAPI oferecesse as adaptações e intervenções necessárias para o bom rendimento e participação de Breno nas aulas de música. Acredito que o PAPI, ao adaptar e intervir, quando necessário, na educação de Breno para que este tenha um bom desempenho social e musical, demonstrou características de um programa inclusivo, uma vez que se adapta às necessidades da PCD.

Contando, em 2011, com 13 alunos de diferentes diagnósticos, o PAPI oferecia aos seus estudantes aulas individuais de apoio; flexibilização curricular; reuniões assim como o acompanhamento de educadores e monitores membros; observação das atividades desenvolvidas; reuniões com familiares e encontros formativos, assim como parceria com outros profissionais que

atendem os alunos. Acredito que ao oferecer esses serviços, observando os alunos com dificuldade em acompanhar as aulas, conversando com a família destes a fim de determinar a necessidade destes jovens, que podem ou não ter diagnóstico de necessidades especiais, a fim de que se pondere a necessidade destes alunos beneficiarem-se pelo PAPI, o programa assume características de um projeto inclusivo, uma vez que procura identificar as dificuldades das PCDs, promovendo no ambiente educacional, em que estas estão inseridas, as mudanças necessárias para que essas pessoas tenham um bom processo de aprendizagem. Vale ressaltar que os alunos em questão são consultados, realizando-se dessa forma o levantamento de suas expectativas e necessidades em relação ao curso, ao contrário do que normalmente acontece no paradigma de institucionalização, em que por vezes apenas os pais participam dessas conversas, ignorando, em muitas ocasiões, a opinião das PCDs.

Além de ter pouco desenvolvimento na área da fala, se comunicando por meio de movimentos corporais como pulos e sorrisos, Breno adotava uma posição de passividade durante as aulas, precisando da intervenção, acredito que inclusiva, dos monitores, uma vez que ela tinha como objetivo ajudar o jovem na compreensão das atividades devido à sua dificuldade de abstração.

Ao ingressar no segundo nível do curso de Formação Musical, Breno foi dispensado das disciplinas de rítmica e estruturação, sendo decidido pelo corpo docente, por conta de dificuldades não especificadas no artigo apresentado, que ele teria aulas individuais deste tópico no ano seguinte. Assim, apesar de adotar uma abordagem inicialmente inclusiva, o PAPI se comportou como um projeto institucionalista ao oferecer aulas individuais de rítmica e estruturação para Breno.

Mesmo que o conteúdo das aulas individuais tenha sido ofertado segundo as suas possibilidades cognitivas naquele momento e o aluno continuasse frequentando com seus colegas as demais disciplinas com a presença de um monitor e o apoio de materiais e atividades adaptados, Breno estaria, durante as aulas individuais, isolado de outros colegas, característica do paradigma de institucionalização, uma vez que o aluno aprende em um ambiente sem a presença de outras crianças da sua idade.

Suponho que ao invés de oferecer aulas particulares, o PAPI poderia ter incluído Breno em uma sala de aula com alunos que também estivessem com dificuldade em estruturação, ou então com o apoio de um mediador e de um currículo e material adaptado, Breno poderia ter sido convidado a ficar na mesma sala que os seus colegas do nível 2 (dois).

Responsáveis por acompanhar os alunos nas diversas matérias do curso e colaborar com a confecção de materiais pedagógicos, os monitores do PAPI eram alunos dos anos finais dos cursos livres e profissionalizantes de música da fundação, que atuavam como mediadores recebendo uma bolsa integral da instituição pelo trabalho. No caso de Breno, além de contribuir com seu avanço teórico-prático musical, os monitores ajudavam em seu entrosamento com professores e colegas, estimulando um comportamento de maior autonomia.

Ao contribuírem para o desenvolvimento social do aluno, instigando-o a tomar iniciativa, já que no início Breno só fazia o que era solicitado de forma direta, os monitores apresentaram atitudes de educadores inclusivos, uma vez que após identificar as dificuldades de comunicação e interação social do aluno que impactariam de forma negativa em sua aprendizagem, realizaram as mudanças necessárias para seu melhor desempenho, obtendo inclusive respostas orais do adolescente que ao ser orientado pelo monitor da aula de canto coral a não reproduzir expressões sem necessidade, desenvolveu uma melhor qualidade em sua prática oral.

As aulas de apoio do PAPI também apresentavam caráter inclusivo, uma vez que contavam com atividades práticas e teóricas com base na psicomotricidade, melhorando aspectos como esquema corporal, equilíbrio, lateralização e lateralidade, noção espacial, noção temporal e tons, tendo como objetivo ensinar através de estratégias e materiais diferenciados, buscando desenvolver conceitos específicos e proporcionar condições para avanços cognitivos, sendo possível observar uma abordagem musico-terapêutica nessas aulas, afinal, a música era utilizada como uma ferramenta para desenvolver outras habilidades além da musical.

É possível observar um exemplo da inclusividade presente nessas aulas por meio das metodologias desenvolvidas na explicação de conteúdos como “escalas maiores”, tendo em vista que foram primeiramente utilizadas fichas com as letras T e ST (para representar tom e semitom) em parceria com piano e lousa, a fim de ajudar Breno a compreender a diferença entre tom e semitom, tendo em vista que ele conseguia diferenciar duas alturas diferentes, mas tinha dificuldade em dizer qual dos dois intervalos havia ouvido. A professora adaptou sua forma de ensino, passando a tocar notas ao piano e pedir ao aluno que apontasse para a ficha correspondente, identificando o intervalo como tom ou semitom, sendo assim possível identificar avanços no desenvolvimento de Breno, que passou a realizar atividades de ditados de tom e semitom, escrevendo o que havia escutado. Enquanto trabalhava este conteúdo, a professora utilizou exercícios auditivos com uma escala musical feita de caixas, formando uma escada em que cada



degrau correspondia a um sinal de alteração. Ao colocar um objeto no degrau x, por exemplo, a professora tocava um intervalo e pedia ao aluno que colocasse o objeto no degrau correspondente, compreendendo, dessa forma, os sinais de alteração presentes nas escalas maiores. Ao fim desse processo, quando foi orientado a escrever escalas maiores na lousa, o aluno conseguiu identificar tons e semitons, mas teve dificuldades em escrever os sinais de alteração de forma correta. Buscando uma mudança de abordagem, a fim de que o aluno tivesse o melhor desempenho possível, a professora utilizou o piano, instrumento no qual Breno conseguiu tocar as escalas maiores perfeitamente.

Foram identificados no aluno alguns pontos diferenciados em relação à abstração. Posto isso, as professoras coordenadoras e monitores adaptaram suas atividades e avaliações considerando os objetivos das atividades e as dificuldades de Breno. Essa atitude tomada pelos educadores se enquadra no paradigma de inclusão, uma vez que eles identificaram as necessidades do aluno e adaptaram seus meios de aprendizagem de acordo com suas necessidades. No texto são citadas as fichas de figuras rítmicas para ajudá-lo a se organizar mentalmente na aula de rítmica como um desses ajustes pedagógicos necessários para o melhor desenvolvimento do aluno.

As ações com os professores e as famílias dos alunos atendidos pelo PAPI vem se caracterizando como um trabalho de ensino colaborativo, resultando em avanços satisfatórios no processo de aprendizagem do aluno, sendo possível observar a presença do paradigma de inclusão dentro das atividades desenvolvidas pelo PAPI na Fundação das Artes de São Caetano do Sul. A associação a esse paradigma se deve ao fato de a instituição se adaptar às necessidades do aluno, oferecendo acompanhamento contínuo ao seu processo de aprendizagem, contando com monitores, materiais e aulas extras adaptadas de acordo com as dificuldades de cada estudante, a fim de que ele consiga desenvolver suas habilidades musicais e sociais. Ao longo de 7 anos, Breno conseguiu compreender conceitos abstratos de teoria musical, melhorar sua fala e afinação vocal nas aulas de canto coral, acompanhando de forma mais rápida e ativa as atividades de percepção e rítmica em uma abordagem de educação musical inclusiva e musico-terapêutica.

Assim como foi possível observar nas atividades desenvolvidas com Breno pelo PAPI, o relato de Cunha (2020) nas Oficinas de Musicalização, ofertadas como projeto de extensão no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), teve como objetivo, além de musicalizar, melhorar as habilidades de interação social de Pedro, um aluno com TEA.

Cunha (2020) entrou como professor no projeto na mesma época em que Pedro havia se inscrito, ficando, devido ao seu interesse no tema da educação musical para pessoas com TEA, responsável por esse aluno. Cada professor do projeto tem um ou dois alunos sob sua responsabilidade, oferecendo um acompanhamento particular para que atinjam seus objetivos. Acredito que essa atenção individualizada é inclusiva para os alunos de forma geral, tendo em vista que os professores passam a entender melhor quais dificuldades cada aluno está apresentando, criando, assim, estratégias para que ele aprenda o conteúdo de outras formas.

Os professores realizavam seus planejamentos semanalmente, analisando o que deu e o que não deu certo nas aulas anteriores. Com isso, de acordo com o autor do artigo, procuravam deixar as aulas teóricas com uma abordagem mais concreta, a fim de facilitar a aprendizagem de Pedro. Creio que essa estratégia foi adotada devido à dificuldade de abstração apresentada por algumas pessoas com autismo que tendem, na maioria das vezes, a assimilar situações de forma concreta, não compreendendo falas contendo sarcasmo, humor, figuras de linguagem e situações de duplo sentido, bem como apresentando dificuldade de imaginação (APA, 2014). O autor do relato enfatiza a importância de planejar atividades que envolvam aspectos diversos do desenvolvimento, como a relação entre corpo, linguagem e abstração, a fim de que o aluno possa socializar com maior qualidade. É possível observar a presença de características do paradigma de inclusão nesse planejamento, pois ele valoriza o processo de aprendizagem dos alunos e envolve aspectos que ajudarão a desenvolver a musicalização assim como a interação social de Pedro com outras crianças.

A primeira atividade feita na turma de Pedro foi um jogo de apresentação em grupo, que utilizava uma bola. O aluno que a segurava se apresentava e então passava a bola para outra pessoa fazer o mesmo. Nessa atividade foram trabalhados aspectos motores, atenção e lateralidade, fatores que Pedro conseguiu desenvolver ao participar. As demais atividades foram uma espécie de revisão do conteúdo do semestre anterior, em que Pedro e seu professor responsável não estavam presentes, mas com o apoio dos demais professores foram realizadas com facilidade. Não foi revelado pelo autor do artigo quais foram as atividades realizadas, nem quais métodos de apoio foram adotados para que o aluno acompanhasse a aula e fosse incluso no processo de aprendizagem, porém é possível observar como o professor responsável se mantém atento ao desempenho de Pedro ao longo da aula, conseguindo identificar os pontos em que o aluno teve mais facilidade e dificuldade, como no caso a seguir.

Com o passar das aulas foi identificado pelos professores que o aluno abraçava os colegas de forma repetitiva, mas como acreditavam ser algo da personalidade dele, não deram tanta importância. Foi observado que na atividade *improvisação com os nomes*, o aluno demonstrou bastante dificuldade, sendo necessárias múltiplas explicações dos professores. Segundo o autor, a atividade não prendeu a atenção de Pedro, que se distraía e começava a abraçar novamente os colegas como uma forma de brincar, tendo em vista que crianças com TEA às vezes apresentam, como o professor responsável descreve no texto, um brincar empobrecido devido à sua baixa atividade exploratória, rigidez, dificuldade em se comunicar e interagir socialmente, assim como um baixo potencial imaginativo. Sendo assim, acredito que o ato de abraçar os colegas seja a forma utilizada por Pedro para brincar e interagir com as demais crianças.

Vale ressaltar também a possibilidade desse comportamento de abraçar como uma fuga da atividade, tendo em vista que pessoas com TEA tendem a fugir de situações e/ou atividades que requerem mais esforço e/ou nas quais apresentem mais dificuldade. Logo, acredito que nessa situação ele abraçe os colegas a fim de evitar a atividade que apresenta uma demanda que vai além da sua capacidade de resposta.

Os abraços ocorriam com frequência, deixando algumas alunas desconfortáveis e atrapalhando o desenvolvimento da aula. Quando já estava mais bem enturmado com seus colegas, Pedro aumentou a frequência desse comportamento, tornando mais difícil para os professores gerenciarem a situação, tendo em vista que os demais alunos começaram a copia-lo, abraçando uns aos outros, perdendo o foco na atividade. O paradigma de inclusão se vê presente na atitude adotada em seguida pelos professores que passaram, por indicação da colega de sala que estudava com Pedro, a negociar com os estudantes um abraço coletivo no início e no fim das aulas, assim como sua professora fazia na escola quando o menino apresentava esse tipo de comportamento. Mesmo com esse acordo entre os professores e os alunos, Pedro continuava a abraçar seus colegas em momentos inapropriados, o que fez com que os educadores tivessem uma conversa com os alunos sobre como não era legal debochar dos comportamentos diferenciados do colega, o que fez com que os discentes se tornassem parceiros dos professores, não imitando a atitude inapropriada do colega, ajudando Pedro a lembrar, quando este queria abraçar aleatoriamente, que aquele não seria o momento para um abraço.

Após uma reunião com a mãe do aluno, os professores resolveram seguir sua recomendação de separar Pedro dos demais alunos nesses momentos, mudando seu foco para outra

atividade. Acredito que características do paradigma de inclusão estiveram presentes nas adaptações feitas pelos professores para manter Pedro em sala de aula durante suas tentativas de fuga, mas creio que ao retirá-lo da atividade que causava essa vontade de fuga, encaminhando-o para outra sala para que tocasse instrumentos de percussão, como xilofone, os professores acabaram excluindo o aluno do convívio social, uma vez que este era retirado da sala de aula e encaminhado para um local isolado dos seus colegas. Vale ressaltar que não foi especificado pelo autor se esse comportamento surgia em alguma atividade específica ou qual atividade os alunos estavam realizando nos momentos em que o comportamento ocorreu, assim como também não foi descrita qual atividade o aluno realizava quando era encaminhado para a sala de instrumentos.

Creio que ao invés de retirar o aluno das aulas de música no momento em que ele começa a abraçar os colegas, deveria ser feita uma investigação por parte dos professores, da escola e dos responsáveis pela criança, a fim de identificar o que causa esse tipo de comportamento. Com isso em mente, os professores poderiam encontrar uma solução para que os abraços se tornassem menos frequentes, mantendo o aluno em sala de aula aprendendo ao lado de seus colegas.

Os professores procuraram manter uma rotina ao longo das aulas, creio que devido à rigidez de comportamento encontrada em pessoas com TEA, inserindo cantigas de roda, exercícios rítmicos e canto em grupo como atividades mais práticas, a fim de trabalhar a interação social de Pedro com outras crianças. Foi observado pelo professor responsável o bom desenvolvimento do aluno na prática com a cantiga de roda africana “Funga Alafia”, envolvendo movimento corporal, música e atenção, atividade em que dois grupos são separados e o primeiro grupo toca seu instrumento rítmico de altura não definida quando se canta “pa” e o outro grupo faz o mesmo quando se canta “tum”. Foi observado em alguns momentos durante essa atividade um desconforto da parte de Pedro, que de acordo com o autor ficou muito irritado com os timbres agudos de alguns instrumentos e foi para a frente da sala gritar consigo mesmo para que o barulho parasse, dizendo frases como “para, hoje você está muito barulhento”.

Percebendo tratar-se de uma sensibilidade aguda ao som, comumente presente em algumas pessoas com TEA, os professores pararam imediatamente com a atividade, característica presente em educadores inclusivos, uma vez que ao respeitarem o limite de Pedro diante da sua sensibilidade a sons agudos, os professores se adaptaram às necessidades do aluno, parando de tocar imediatamente quando o desconforto da criança começou. Porém, vale ressaltar que se tratando de aulas de música, este tipo de som deve voltar a ser emitido e ao interrompe-lo, toda

vez que surgir, em prol da não irritação de Pedro, prejudica-se o desenvolvimento musical dele e de seus colegas. Sendo assim, acredito que o ideal seria promover no aluno uma desensibilização a esses sons, expondo a eles de forma gradativa até que se tornasse suportável escutá-los.

O autor revela mais uma vez estar bem inserido no acompanhamento do processo de aprendizagem de Pedro, identificando suas dificuldades assim como seus momentos preferidos ao longo das aulas, citando a hora do relaxamento como a preferida da criança. Nesse momento era colocada uma música calma e atividades lúdicas eram realizadas, como por exemplo a atividade *marionete* em que o aluno deita no chão e, a partir de linhas imaginárias, se movimenta como se estivesse sendo conduzido pelo marionetista. Apesar de identificar o que funcionava e o que não funcionava ao longo do processo de aprendizagem do aluno, o autor não apresentava soluções para as dificuldades encontradas, atitude necessária em educadores inclusivos, uma vez que é preciso promover as mudanças necessárias para o melhor desempenho do estudante.

Após uma análise do trabalho desenvolvido com Pedro, o autor do artigo chega à conclusão de que o aluno conseguiu melhorar de forma significativa sua interação social, tendo em vista que a criança participou ativamente de todas as atividades em grupo planejadas pelos professores. O professor responsável faz ainda uma crítica construtiva às universidades brasileiras, pedindo para que repensem seu currículo a fim de capacitar melhor os futuros educadores musicais do país no quesito música e inclusão.

Essa preocupação dos licenciandos em música de não receberem no ensino superior as orientações e experiências necessárias para trabalhar com crianças autistas encontra-se também presente no relato de experiência de Santos, Carvalho, Viana, Júnior e Rodrigues (2018). Em seu artigo, os 4 alunos de graduação em música da Universidade Estadual do Pará (UEPA) envolvidos nos relatos de experiência como estagiários na educação musical de estudantes com autismo em diferentes contextos, não haviam cursado a disciplina Educação Musical e Inclusão no primeiro semestre de 2018, período em que se desenvolveu seu estágio.

A primeira experiência relatada no artigo ocorreu em uma escola de ensino para PCDs. O estagiário relatou que presenciou uma conversa entre seu professor de estágio e outro docente em que falavam sobre um aluno com TEA de forma sarcástica, demonstrando desprezo em relação à presença deste aluno em sala de aula. As falas de tais professores, bem como qual aspecto do aluno autista em questão era, do ponto de vista dos professores, digno de sarcasmo, não foram ditos pelo graduando em seu relato.

Acredito que existam dois paradigmas presentes no caso acima. O paradigma de institucionalização se manifesta, uma vez que as aulas de música ocorreram em uma escola para PCDs, fazendo com que os alunos tivessem menos oportunidades de socialização com crianças sem deficiência. Também se observa o paradigma de exclusão, uma vez que o comportamento de deboche dos professores em relação ao aluno com TEA é um exemplo de rejeição social que contribui para sua exclusão social. Para que o paradigma de inclusão estivesse presente seria necessário que as aulas de música se dessem em uma escola regular, assim como seria preciso que o professores assumissem uma postura ética e respeitosa para com o aluno.

A segunda experiência ocorreu em uma escola particular de ensino regular. O estagiário acompanhava de forma ativa os estudantes com TEA nas aulas de música, chamando atenção a capacidade dos alunos autistas de superarem suas dificuldades graças às diferentes metodologias adotadas em sala de aula, resultando, ao fim do ano, em uma apresentação de todos os alunos da escola no teatro Margarida Schivasappa. Não foi relatado pelo estagiário quais foram as dificuldades superadas pelos alunos autistas e nem quais as metodologias foram utilizadas pelos professores para que fossem incluídos nas aulas de música.

Imagino que o paradigma de inclusão encontra-se presente nessa experiência, uma vez que as aulas se deram em um uma escola regular, beneficiando as crianças com TEA ao promover o convívio social delas com outras crianças de sua idade, que podem ou não apresentar outros tipos de deficiência. Os professores também parecem ter adotado atitudes inclusivas ao utilizarem metodologias diversas com o intuito de proporcionar aulas mais proveitosas aos alunos com necessidades especiais, adaptando-se a elas quando necessário.

A terceira experiência, assim como a segunda, ocorreu em uma escola particular de ensino regular. O graduando observou que havia um aluno com comportamento diferente dos demais, entendendo, após uma conversa com o professor, que aquele aluno era autista. Não houve nenhum aviso prévio por parte da coordenação ou do professor de que aquele aluno tinha uma deficiência, fazendo com que o graduando em música entrasse naquela sala despreparado para trabalhar com uma pessoa com TEA. As aulas de música eram conduzidas de forma lúdica, com improvisação, histórias cantadas e canções de acolhida. Penso que o paradigma de integração encontra-se presente nesta experiência, pois o aluno com TEA é inserido nas aulas de música sem que haja uma adaptação dessas aulas para recebê-lo. Houve da parte do professor uma tentativa de adaptação de conteúdo com uma abordagem mais lúdica, que não foi descrita pelo graduando, mas

aparentemente o educador não conseguiu incluir a criança nas atividades de música, já que sem compreender as dificuldades deste aluno, torna-se impossível adaptar as aulas de acordo com suas necessidades.

Os alunos acompanhavam o professor por meio do canto e de instrumentos percussivos, mas o aluno com TEA apresentava muitas vezes comportamentos inapropriados não descritos pelo estagiário em seu relato, sendo necessário chamar a assistente dos alunos especiais para manejar o comportamento do aluno nesses momentos. Mesmo com as medidas adotadas pela assistente não sendo explicadas pelo autor do relato, posso dizer que a falta de capacitação do educador para trabalhar com crianças autistas, não sabendo assim o que fazer ao ver o aluno apresentar um comportamento diferente do esperado por ele nas aulas e recorrendo imediatamente à assistência de uma funcionária responsável pelos alunos especiais, faz com que esta experiência se consolide como integracionista, uma vez que ao invés de procurar entender o que causava as possíveis crises do aluno, mudando assim sua forma de ensino para melhor atender esta criança, o professor esperava que a criança se adequasse ao ambiente, pedindo que a auxiliar intervisse e fizesse o aluno parar com o comportamento considerado inapropriado pelo professor.

O estagiário ainda observou a dificuldade desse aluno em se concentrar nas aulas e fazer o que foi pedido pelo professor, mas não descreveu em seu relato o que causava essas dificuldades. Essa situação pode ter acontecido pelo fato de o professor e o estagiário não saberem como identificar as dificuldades da criança, assim como o que fazer para ajuda-la a supera-las, o que pode sugerir que eles não tenham recebido formação específica nesse sentido. Acredito que a capacitação do professor e do estagiário somada ao apoio e à orientação da escola contribuiriam para que o paradigma de inclusão estivesse presente.

Já a quarta experiência se deu na casa de uma criança com TEA em uma aula particular de instrumento, na qual o professor de teclado apresentou características presentes em educadores inclusivos ao adaptar sua forma de ensino de acordo com as dificuldades do aluno. Inicialmente o aluno só batia nas teclas e, ao identificar a capacidade do aluno de soletrar, o professor passou a colocar o nome das notas musicais nas teclas do instrumento, fazendo com que o aluno se desenvolvesse de forma considerável, passando a tocar acordes do campo harmônico de Dó maior com as duas mãos no segundo mês de aula. Os autores do texto ressaltaram, em meio à sua discussão, a importância de o professor compreender as necessidades do seu aluno, pois cada

pessoa com TEA precisará de uma abordagem de ensino diferente e cabe ao professor conhecer seu aluno para que ele obtenha um bom rendimento em seu processo de aprendizagem.

O fato de o professor ter identificado as dificuldades do aluno, realizando as adaptações metodológicas necessárias para sua melhor aprendizagem, se enquadra no paradigma de inclusão, mas não podemos dizer que este paradigma está completamente presente nesta experiência devido ao fato de que as aulas eram realizadas na casa do aluno, limitando suas possibilidades de interação social.

Tal como é possível identificar no relato de Afonso (2013) que acompanha, ao longo de 7 meses, a educação musical de MC, uma menina autista de 5 anos que desfruta de atividades musicais adaptadas de acordo com as suas necessidades. O texto nos leva a entender que a aluna teve aulas particulares com a professora, estando assim privada de conviver com outras crianças durante suas aulas de música. Com o intuito de demonstrar as diversas metodologias utilizadas para desenvolver a integração sensorial, a afetividade, a comunicação, a atenção e a relação social em crianças com TEA, Afonso (2013) não revelou o local em que essa experiência aconteceu, mas percebeu nas primeiras aulas que a aluna tinha muita dificuldade motora, apresentando uma percussão irregular, brusca e aleatória, desvinculada do instrumento musical. Sendo assim, é possível identificar, utilizando Beyer (1988) e Rappaport (1981) como fundamentação, que MC estava no período pré-operacional, portanto, musicalmente assimilaria melhor a música por imagens. A autora adaptou atividades rítmicas utilizando placas com imagens de símbolos e animais. Pode-se dizer que ao compreender as dificuldades da aluna, utilizando imagens no lugar de subdivisões rítmicas, a autora foi inclusiva, uma vez que, utilizando métodos de Orff e Kodaly, adaptou sua forma de ensinar de acordo com as necessidades da criança.

O primeiro modelo de atividade adaptada citado pela autora utilizou imagens de coração acompanhadas da palavra TUM, simbolizando o som do coração e do tambor, instrumento utilizado na tarefa. Os corações tinham tamanhos diferentes para representar as diversas figuras rítmicas. Após sentir a batida do coração em seu peito, fazendo o som TUM para cada batida, MC tocou no tambor, com o apoio de uma baqueta, o ritmo de seu coração.

Semelhante à atividade anterior, a segunda utilizou imagens de estrelas acompanhadas da palavra PLIM, simbolizando o som da estrela e do cubo sonoro, instrumento utilizado na tarefa. Assim como na atividade anterior, as estrelas tinham tamanhos diferentes para representar as figuras rítmicas. De acordo com os dados oferecidos pelo artigo, a terceira atividade utilizou placas



com fotos de diferentes animais acompanhadas das divisões silábicas dos sons emitidos por eles, como por exemplo AU AU AU, MIAU e PIU PIU, a fim de imitá-los por meio de gestos corporais.

Em outras atividades, a autora utilizou instrumentos musicais percussivos acompanhados do canto a fim de que ao cantar músicas como *A barata diz que tem* e *Atirei o pau no gato*, segurando o instrumento da forma adequada, MC adquirisse propriocepção (habilidade sensorial de reconhecer em que posição está cada parte do próprio corpo), tendo em vista que pessoas com TEA às vezes tem dificuldade em perceber seu corpo e manter o equilíbrio.

A autora procurou conhecer as dificuldades da criança a fim de planejar atividades que desenvolvessem habilidades de cunho musical, motor e sensorial, característica encontrada em educadores inclusivos. A professora preparou a si mesma e as aulas para o melhor desenvolvimento de MC, adaptando-se às necessidades da aluna, fator que volta a se repetir na última atividade citada no artigo, em que a professora utiliza um teclado com as notas musicais. A educadora iniciou as aulas nesse instrumento de forma livre, passando a introduzir de forma gradual as notas musicais, promovendo em MC, ao final dos 7 meses de estudo, a independência dos dedos indicador, médio e anelar ao tocar as notas Dó, Ré e Mi.

Ao final do trabalho a autora apresenta uma tabela mostrando o desempenho musical da aluna antes e depois das aulas de música nos tópicos ordenação rítmica, coordenação motora, comunicação verbal-sonora, aspecto socio-afetivo, linguagem e piano, sendo possível identificar uma evolução significativa da criança em todos esses aspectos. Acredito que as adequações realizadas nas aulas foram de suma importância para a evolução de MC, mas apesar das atividades criadas pela professora se mostrarem inclusivas devido ao fato de terem sido adaptadas de acordo com as necessidades da aluna, não podemos dizer que as aulas se enquadrem completamente no paradigma de inclusão, uma vez que o texto nos leva a entender que MC teve aulas particulares com a professora, estando assim privada de conviver com outras crianças durante suas aulas de música.

O paradigma de institucionalização também encontra-se presente na experiência vivida por Queiroz (2013), uma vez que as aulas de música dos alunos com autismo observados por ela (R, de 13 anos e L, de 15 anos), ocorriam em salas de aula destinadas a alunos especiais dentro da escola regular. Os alunos com TEA, assim como outras PCDs, eram socialmente separados dos demais alunos estando privados de conviver com pessoas não deficientes em um ambiente de aprendizagem, por isso, acredito que o paradigma de institucionalização esteja em evidência.

O aluno L frequentava a sala especial I e participou de 15 aulas no início do semestre, ficando um tempo sem ir às aulas por conta de problemas de saúde. Quando retornou, ao fim do primeiro semestre, a autora pode identificar que L interagia muito bem com os outros alunos, sendo muito participativo em especial nas aulas de história da música. O aluno dava opiniões, prestava muita atenção às explicações do professor, respondia perguntas quando solicitado e entendia com facilidade os assuntos abordados. Ainda de acordo com a observadora, o estudante tirava dúvidas com o professor de música frequentemente, mas muitas vezes não conseguia estruturar suas perguntas corretamente, fazendo com que o professor sentisse uma dificuldade maior ao respondê-las.

Acredito que essa dificuldade de L em estruturar frases corretamente na hora de fazer perguntas está relacionada ao *deficit* de comunicação verbal e não verbal presentes em algumas pessoas com TEA. Com isso em mente, apesar da autora declarar que o aluno entendia todo o conteúdo mesmo com as dificuldades de comunicação, não foi descrito no artigo o que era feito pelo professor para compreender as perguntas ou ajudar o estudante a organizá-las de forma adequada. Na falta de dados, imagino que se o professor interagisse com o aluno de forma diferenciada, a fim de fornecer suporte para que este conseguisse se comunicar de forma autônoma e eficiente, seria possível identificar o paradigma de inclusão, uma vez que o professor mudou sua forma de se comunicar a fim de contribuir com o processo de aprendizagem de L. Se ele apenas falava não entender o que o aluno havia dito, repetindo a explicação da mesma forma sem procurar compreender tanto a dificuldade do aluno em sua disciplina quanto o que o jovem queria comunicar, sua forma de ensino se enquadraria no paradigma de institucionalização, tendo em vista que apesar de o aluno ser aceito naquele ambiente, o educador não fará nada para melhor atender as suas necessidades especiais, fazendo com que o aluno seja privado de compreender aquele conteúdo, sendo assim excluído do processo de aprendizagem.

Já o aluno R frequentava a sala especial II e se distraía com muita facilidade, demonstrando, segundo a autora, uma dificuldade maior ao acompanhar os conteúdos da aula. O aluno passava a maior parte do tempo assistindo os colegas e devido à falta de informação acerca do que acontecia nas aulas e o que o professor fazia a respeito das dificuldades do aluno, especulo que se o professor continuava sua aula normalmente, ignorando o fato de o aluno não estar participando da tarefa, sua forma de ensino estaria enquadrada no paradigma de integração, uma vez que, mesmo sendo aceito naquele ambiente, nada é feito para que o aluno interaja com os demais alunos e participe

da atividade. Para que o paradigma de inclusão estivesse presente nas aulas de L e R seria preciso que além de as aulas ocorrerem em uma sala de aula com alunos sem e com deficiência, que o professor se adaptasse às necessidades apresentadas pelos alunos. Acredito que com o apoio de um mediador e a capacitação do educador isso seria possível.

A autora afirma ter percebido que em outras atividades o estudante R se relacionava muito bem com as músicas que ouvia, apresentando movimentos corporais no ritmo do que era escutado. Esse interesse maior do aluno em ouvir música ao invés de realizar atividades musicais práticas se repetiu durante um exercício envolvendo baquetas com o objetivo de trabalhar a coordenação motora. Nele, o aluno teve seu comportamento reprovado pelo professor por conta da sua falta de atenção à aula. O diálogo do professor com o aluno, assim como o desenvolvimento das atividades e do comportamento de R não foram descritas no artigo, mas suponho que o professor tenha ignorado o interesse maior da criança em ouvir do que tocar música, informação que um educador inclusivo utilizaria para adaptar atividades práticas a fim de que envolvessem a escuta. Sendo assim, imagino que a fim de ter a atenção do aluno o professor deva ter apresentado características de educadores integracionistas uma vez que R era aceito no espaço da sala de aula, mas não era incluso no processo de aprendizagem, já que o educador teria brigado com a criança e continuado a aula como se nada tivesse acontecido, ignorando o que poderia ter feito o aluno perder o foco durante exercício e propondo soluções para que o aluno se mantivesse engajado na aula.

Segundo a autora, apesar de se distrair com facilidade, o aluno R era participativo e tinha um bom desempenho nas tarefas que recebia, relacionando-se muito bem com as músicas que ouvia mas em alguns momentos realizava movimentos repetitivos como balacear as mãos e dava voltas voltas ao redor da sala de aula, balbuciando, por vezes, palavras sem sentido. O movimento repetitivo de balançar as mãos se chama *flap* e, assim como o movimento de andar de um lado para o outro de forma repetitiva, é um tipo de estereotipia normalmente vista em crianças com autismo como forma de se autoregularem devido a alguma alteração sensorial, por exemplo (BARROS; FONTE, 2016). Acredito que o ato de balbuciar palavras sem sentido apresentado pelo aluno possa ser um distúrbio de desenvolvimento da fala e da linguagem chamado ecolalia. Comum em pessoas com autismo, faz com que elas repitam palavras que ouviram ou disseram, de forma repetitiva (BARROS; FONTE, 2016). O que desencadeava esses comportamentos no aluno assim como o que era feito pelo professor nessas situações não foi dito no artigo.

Na falta de informações, suponho que o professor possa ter atuado como um educador integracionista. Ao não conseguir mediar e identificar as atitudes do aluno, de balaçar as mãos e repetir palavras fora do contexto da aula, como comportamentos relacionados à ecolalia e à estereotipia, condições associadas ao autismo, o professor acabaria permitindo que o aluno estivesse inserido na sala de aula sem fazer com que este aluno se envolvesse com o que acontecia nas atividades. Apesar das experiências discutidas apresentarem características integracionistas, R e L tiveram suas aulas em salas especiais, caracterizando o ensino que tiveram como pertencente ao paradigma de institucionalização.

Assim como pode ser observado no relato de Afonso (2013), tendo em vista que esta experiência de estágio ocorreu no Espaço de Atendimento Multidisciplinar Autista Amigo Ruy (EAMAAR), recinto destinado a atender exclusivamente pessoas com autismo, privando-as, dessa forma, do convívio social com outras crianças. Contando com o apoio de uma pedagoga especialista em educação especial, seis alunos da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ministravam aulas no abrigo às sextas-feiras de manhã no segundo semestre de 2016, realizando atividades musicais com as crianças que estivessem no local aguardando suas consultas. Não fica claro no artigo se as atividades eram semanalmente feitas com as mesmas crianças, assim como não é informado se alguns alunos saíam no meio da aula para comparecerem aos atendimentos médicos, interrompendo, dessa forma, o processo de aprendizagem. Sabe-se que as aulas foram embasadas em uma cartilha desenvolvida a partir de um projeto de extensão, envolvendo educação ambiental, construção de instrumentos de sucata em parceria com os pais das crianças, lendas amazônicas e atividades musicais envolvendo personagens dessas lendas.

Devido ao fato das aulas de música terem sido desenvolvidas em um ambiente dedicado especificamente a pessoas com autismo, contando com a participação dos pais das crianças em algumas atividades, pode-se dizer que a experiência se enquadra no paradigma de institucionalização, uma vez que as aulas ocorriam em um ambiente que não promovia o contato social com outras crianças, permitindo-as apenas interagir socialmente com seus pais, pessoas que já as conheciam, e outras PCDs com o mesmo tipo de deficiência. Acredito que para que o paradigma de inclusão estivesse presente, seria necessário que essas aulas se dessem em um ambiente com uma maior diversidade de crianças, porém, é possível observar características de educadores inclusivos presente nos professores, uma vez que desenvolveram um material didático que acredito ter sido confeccionado especificamente para crianças com TEA, adaptando, assim, a

metodologia de ensino de acordo com as possíveis dificuldades de aprendizagem encontradas em pessoas com autismo. Mas, vale ressaltar que não há relatos que indiquem que os professores observaram as crianças previamente para o desenvolvimento das atividades, ou que adaptaram sua metodologia ao longo das aulas de acordo com dificuldades apresentadas pelos alunos.

A primeira aula realizada foi uma oficina de confecção de instrumentos, que contou com o suporte dos pais dos alunos e tinha como objetivo construir instrumentos para serem utilizados nas demais atividades, bem como no cotidiano das crianças com a família. Os procedimentos adotados pelos professores e o desenvolvimento dos alunos e seus responsáveis nessa oficina não foram descritos pelos autores. Já a segunda aula, tinha como base a *lenda da Iara*, com o objetivo de identificar a intensidade e a altura dos sons, desenvolver a coordenação motora, a atenção e a concentração da criança enquanto essa conhecia a lenda amazônica. Em relação aos procedimentos adotados, os autores iniciaram a aula contando a lenda de forma simples, apresentando em seguida uma atividade em que as crianças batiam os pés no chão de acordo com o que era solicitado, a fim de, relacionando a intensidade desse movimento com o canto, compreender a diferença entre forte e fraco. Após esse exercício foi pedido às crianças que movimentassem suas mãos como se estivessem penteando os cabelos da Iara, fazendo uma analogia entre os sons agudos, médios e graves com o comprimento dos cabelos da personagem folclórica. Utilizando os instrumentos musicais confeccionados junto com os pais dos alunos, cantaram a canção “Carangueijo”, encerrando a aula com a pintura livre de um desenho da Iara a pedido das crianças. Não foi relatado pelos autores como cada exercício foi explicado, assim como não foram reveladas as facilidades e/ou dificuldades dos alunos ao realizá-los.

A terceira atividade desenvolvida com as crianças, que aguardavam o horário de suas consultas, foi embasada na *lenda do Boto*. Com o objetivo de identificar o timbre, a altura e a duração do som, visava também compreender a lenda do boto e a importância desse animal na natureza. Os estagiários apresentaram uma encenação teatral para explicar a lenda do boto e a função desse animal no meio ambiente, utilizando em seguida três chapéus distintos para demonstrar timbres: o chapéu grande simbolizava o timbre grave, o chapéu médio simbolizava o timbre médio e o chapéu pequeno simbolizava o timbre agudo. Os professores encerraram as atividades daquele dia ensinando a cantiga “A canoa virou”, introduzindo os instrumentos feitos na primeira aula, cantando e tocando junto com as crianças.

A quarta atividade tinha como objetivo perceber a intensidade e altura dos sons, utilizando a *lenda do Curupira*. Após narrarem a lenda para as crianças, os estagiários de música realizaram perguntas com o intuito de gerar interação entre eles e os alunos. *Como é o pé do Curupira? Porque o curupira é amigo da natureza?* foram algumas das perguntas feitas às crianças. Instruindo os jovens a perceberem a diferença entre forte e fraco por meio de batidas no chão com o pé, os educadores mostraram desenhos com a finalidade de que as crianças relacionassem a intensidade do som com o tamanho do pé desenhado.

Já a quinta atividade tinha como objetivo utilizar música para apresentar a *lenda da Vitória Régia*, promovendo um resgate da cultura popular. Os professores prepararam o espaço para a aula e convidaram as crianças a assistirem um teatro de fantoches sobre a lenda folclórica, fazendo perguntas do tipo *Quem é a Vitória Régia? Alguém já viu uma Vitória Régia? Quem já viu o reflexo da lua no rio?*, com o intuito de promover nos alunos uma maior interação e aprendizagem. Além disso, os estagiários discutiram sobre a natureza e seus atributos, estimulando os alunos a participarem das atividades relembrando situações que já haviam vivenciado, o que, em parceria com a dramatização, segundo os professores, fez com que os alunos criassem conexões entre tudo o que haviam aprendido nas aulas anteriores, contextualizando a história da Vitória Régia com suas próprias histórias de vida. Não foi especificado pelos estagiários quais atividades foram desenvolvidas ao longo da aula, assim como as dificuldades e/ou facilidades dos alunos não foram exploradas.

Uma das mães que acompanhavam as aulas relatou que seu filho não demonstrava interesse nenhum em pintar, mas devido à interação desenvolvida no projeto junto às outras crianças, passou a colorir “direitinho”. Mesmo com os educadores procurando manter as crianças engajadas nas atividades, as aulas dois, três, quatro e cinco tiveram caráter institucionalista. A classificação dessas aulas, neste paradigma, se deve ao fato de a interação social das crianças restringir-se a seus familiares e outras crianças com o mesmo tipo de deficiência, não permitindo que essas PCDs explorassem o contato social com outras de sua idade, com outro tipo de ou sem deficiência.

Os autores tomaram conhecimento, após uma conversa com a pedagoga, que as crianças que se dispersavam com muita facilidade das atividades ainda não tinham acompanhamento com um profissional para ajudá-las no processo de interação social, estando dessa forma presentes nas aulas apenas crianças com uma qualidade maior de interação. Acredito que essa decisão dos professores em parceria com a pedagoga do EAMMAR se enquadra no paradigma de exclusão,

tendo em vista que as crianças com TEA que apresentam uma maior dificuldade de interação social são privadas das aulas de música oferecidas pelos estagiários. Além de impedir que algumas crianças com autismo participassem das atividades, os organizadores do projeto faziam com que as poucas crianças autistas do EAMMAR que eram aceitas nas aulas, aprendessem em um ambiente sem crianças sem deficiência, gerando a presença do paradigma de intitucionalização.

Sendo assim, pode-se dizer que o paradigma predominante no relato de experiência escrito por Afonso *et al.* (2017) é o paradigma de institucionalização, tal como é possível identificar no relato de Reis *et al.* (2019), uma vez que ao ser desenvolvido em um ambiente destinado exclusivamente a pessoas com autismo, o projeto “Música para o Lado de Dentro”, desenvolvido na Associação Norte Mineira de Apoio ao Autismo (ANANDA) pelo Programa de Educação Tutorial (PET) foi destinado apenas às PCDs o que impedia que as crianças aprendessem na companhia de outras com outro ou nenhum tipo de deficiência.

Os idealizadores do projeto “Música para o Lado de Dentro” tinham como objetivo desenvolver ao longo de 10 aulas as habilidades musicais, de linguagem e interação social de crianças com TEA de 3 à 9 anos de idade por meio de aulas de música semanais na cidade de Montes Claros – MG. Ministradas por alunos cursando Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e bolsistas e voluntários do Programa de Educação Tutorial (PET) - ARTES MÚSICA, as aulas ocorreram ao longo do segundo semestre de 2018, contando com 34 crianças e adolescentes autistas dos mais variados níveis de suporte. Segundo os autores, nenhum dos inscritos tinha estudado música anteriormente, apresentando poucos hábitos de canto, escuta e prática musical.

Para participar, os acadêmicos de Licenciatura foram capacitados pelo PET para desenvolver atividades musicais adaptadas aos alunos inscritos no projeto de acordo com as informações oferecidas por seus familiares, recebendo também orientações de professores e psicólogos com vivência no cuidado de crianças e adolescentes com TEA. Acredito que a capacitação dos acadêmicos, tal como o diálogo estabelecido entre eles e os responsáveis pelos alunos do projeto, se enquadram como ações presentes no paradigma de inclusão, uma vez que os jovens professores se adaptam às necessidades do aluno ao serem preparados para trabalhar com crianças e adolescentes autistas por profissionais capacitados, estabelecendo um diálogo com as famílias a fim de compreender melhor as particularidades de cada aluno. No relato não foram

oferecidos detalhes sobre quais foram as recomendações feitas pelas famílias e nem as medidas específicas que foram adotadas pelos acadêmicos e seus supervisores.

As primeiras aulas contaram com a presença e participação dos alunos e seus responsáveis. Apesar das atividades, assim como o decorrer das aulas, não terem sido descritas pelos autores, podemos dizer que essa participação dos pais se enquadre no paradigma de inclusão, já que promove a relação desses com seus filhos e os demais colegas em um ambiente de aprendizagem.

As crianças foram divididas em 3 subgrupos de idade (subgrupo 1 – 3 a 4 anos; subgrupo 2 – 5 a 6 anos; subgrupo 3 – 7 a 9 anos), e de duas em duas semanas todos os subgrupos tinham aulas juntos, com os acadêmicos se revezando a fim de terem a experiência de trabalhar com crianças de diversas idades e níveis de suporte. Os acadêmicos demonstraram mais uma vez, acredito, atitudes presentes em educadores inclusivos ao se adaptarem às necessidades de seus alunos, posto que atuavam de forma ativa, chegando antes do horário para organizar as salas e os materiais, encarregando-se de moderar as atividades, discutindo-as entre si durante o período de planejamento e continuando sua capacitação por meio de treinamentos proporcionados a eles pelo projeto. É importante ressaltar que não foram especificados no artigo quais tipos de treinamento foram esses.

Os estagiários fixavam na parede quadros com as ordens das atividades daquele dia a fim de proporcionar previsibilidade aos alunos com TEA. Essas atividades eram divididas em acolhimento, alongamento, ritmo, conceitos básicos dos parâmetros da música e despedida e relaxamento. Posso dizer que antecipar os acontecimentos da aula às crianças, que muitas vezes apresentam resistência a mudanças, é uma atitude inclusiva, tendo em vista que os acadêmicos adaptaram sua sala de aula para o melhor desempenho dos alunos. Não foi descrito pelos autores como se deram as 10 aulas, assim como possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos não foram relatadas.

Ao final das oficinas as crianças apresentaram, com o apoio dos acadêmicos na parte do canto e instrumental, um musical. Não foi descrito pelos autores como se deu a apresentação, mas esses expressaram sua satisfação com o desenvolvimento musical e social das crianças ao longo das aulas. Alguns pais ainda disseram que seus filhos iniciaram a linguagem falada devido às aulas de música.

Tal como foi possível identificar no projeto “Música para o lado dentro” Cordeiro *et al.* (2016) realizou seu relato de experiência em um projeto chamado Grupo Som Azul, também



destinado a oferecer a pessoas com TEA prática de bandinha rítmica e flauta doce, conceitos básicos de música e histórias sonorizadas. As atividades são desenvolvidas de acordo com a capacidade de cada aluno e isso requer uma abordagem inclusiva por parte dos professores, uma vez que eles adaptam suas aulas de acordo com as necessidades de cada estudante.

O projeto tem como objetivo oferecer educação musical a pessoas com TEA e proporcionar aos licenciandos em música experiências de trabalho com pessoas autistas, incentivando o convívio entre essas duas partes através do ensino e da aprendizagem musical. Apesar desse relacionamento próximo professor-aluno, as pessoas com TEA participantes do projeto não convivem com outros alunos, que podem ou não apresentar outra deficiência, fazendo com que o paradigma de inclusão não esteja presente, posto que o convívio social entre PCDs e pessoas sem deficiência de forma geral é um dos pilares de tal paradigma.

Para o bom andamento do projeto foram desenvolvidas quatro etapas: a *gestação*, o *nascimento*, o *desenvolvimento* e por fim, a *maturidade*. Segundo os autores do artigo, na *gestação* foi pesquisado sobre o Autismo e os alunos foram observados e estudados através de reuniões com a associação que os indicou para o projeto, contando também com a presença de seus cuidadores, familiares e profissionais responsáveis. Acredito que o fato de serem aceitos no projeto apenas alunos indicados por uma associação se enquadra como uma característica presente no paradigma de exclusão, uma vez que priva da oportunidade outras pessoas com TEA, mas que não foram indicadas para participar do projeto.

No entanto, vale ressaltar que ao se prepararem para receber esses alunos, estudando sobre sua deficiência e suas particularidades, os educadores do projeto demonstraram ser inclusivos, uma vez que procuraram conhecer seus alunos antes de iniciar as aulas a fim de melhor atendê-los, adaptando seu material de acordo com as dificuldades de cada um, característica do paradigma de inclusão, presente nas etapas *nascimento* e *desenvolvimento*, uma vez que nelas as atividades foram projetadas e adaptadas a fim de que as dificuldades de cada aluno fossem trabalhadas individualmente e em grupo.

Já a *maturidade* contou com a contribuição de artigos publicados para o enriquecimento da escassa produção científica da temática de educação musical, autismo e educação inclusiva, assim como desenvolveu apresentações em grupo a fim de, respeitando o rendimento de cada aluno, proporcionar-lhes autoestima. Creio que apesar desse interesse de pesquisar sobre a área da educação musical inclusiva de pessoas com autismo ser frequentemente encontrado em

profissionais praticantes do paradigma de inclusão, não podemos dizer que o projeto seja inclusivo, uma vez que apenas pessoas com TEA possam participar das aulas.

Desenvolvendo atividades que concedessem aos alunos a compreensão do início, meio e fim de cada atividade, com o intuito de proporcionar previsibilidade aos alunos com TEA, os professores demonstraram mais uma vez características presentes no paradigma de inclusão, tendo em vista que adaptaram suas aulas para o melhor desempenho da turma. Os autores citam a música *Quem é que veio hoje?*, de Elvira Drummond, como uma atividade realizada no início das aulas com o objetivo de trabalhar essa previsibilidade, uma vez que durante essa canção os alunos se apresentavam fazendo um gesto, preparando-se para o início da aula.

Foi citado pelos autores a utilização de músicas como “*Estica Dobra*”, do Palavra Cantada e *Desengonçada*, da Bia Bedran para atividades de aquecimento corporal e canções como *O tomate e o caqui*, do Grupo Triii, assim como exercícios de *Movimento Espelhado* e *Eco Sonoro* para o desenvolvimento da discriminação auditiva, controle motor, contato visual, consciência perceptiva e expressão e percussão corporal. Não foi revelado em detalhes pelos autores como essas atividades ocorreram.

Segundo o texto o projeto Som Azul cresceu contando com o apoio de mais professores e monitores bolsistas, sendo que no segundo semestre de 2014 um desses monitores foi convidado a assumir a turma de flauta doce, sentindo-se inicialmente inseguro para realizar a tarefa devido à sua deficiência visual. Acredito que ao começar a ler livros e artigos sobre autismo, para compreender melhor seus alunos, e observar durante duas semanas as aulas de musicalização, a fim de identificar as necessidades das crianças, desenvolvendo metodologias de ensino adequadas para elas, o monitor demonstrou atitudes de um educador inclusivo, já que buscou estudar sobre a condição de seus futuros alunos, planejando formas de adaptar suas aulas para o melhor aproveitamento dos alunos.

Como cegos interagem principalmente pela comunicação verbal e alguns alunos com TEA não tinham a linguagem verbal desenvolvida, o monitor contou com o apoio de uma das supervisoras, que junto a 4 monitores, proporcionaram suporte a ele durante suas aulas, ajudando-o a interagir com os alunos. Os autores do texto não entraram em detalhes acerca do decorrer das aulas, dizendo apenas que a experiência foi ótima tanto para o monitor quanto para os alunos, que apresentam a música *Si, eu toco* de Lourdinha Lima em um auditório, contando também a história

sonorizada *A Sopa Supimpa*, de Estevão Marques, trazendo personagens e execução rítmica por meio de colheres de pau.

Com base nas informações oferecidas pelos autores, posso dizer que os integrantes do projeto Som Azul apresentaram características presentes em educadores inclusivos ao auxiliarem o monitor com deficiência visual durante suas aulas, uma vez que, se comportando, segundo o texto, “como seus olhos”, ajudaram-no a adaptar sua forma de ensinar de acordo com as necessidades dos alunos com TEA. Sendo assim, tanto o monitor responsável pela turma de flauta, quanto os demais responsáveis por auxiliá-lo ao longo de suas aulas, apresentaram características presentes em educadores inclusivos

Os autores finalizam o artigo dizendo que em 2016 os alunos foram divididos em duas turmas de acordo com seu nível de suporte. Acredito que essa decisão se enquadre no paradigma de institucionalização, uma vez que segrega os estudantes com TEA, privando-os de aprender em parceria com outras pessoas autistas, paradigma que também é possível identificar no artigo integrante de uma pesquisa completa de mestrado que tem Figueiredo e Lüders (2016) como autoras, uma vez que as aulas de música de crianças autistas entre 6 e 13 anos de idade ocorreram em uma Escola Estadual de Educação Básica Modalidade Especial.

Com o objetivo de descrever as práticas pedagógicas e musicais utilizadas em aulas de música de crianças com TEA nessa instituição, Figueiredo e Lüders (2016), inicialmente com o intuito de conhecer as singularidades e vivências musicais de cada criança, realizaram conversas com as mesmas, encaminhando questionários para que a professora de classe e os pais dos alunos respondessem, possibilitando dessa forma o planejamento de atividades adequadas para as habilidades musicais de cada criança. Apesar de ocorrer em um contexto institucionalista, ao buscar compreender o relacionamento das crianças com a música, a fim de desenvolver aulas que estejam à altura de suas habilidades, compreendendo suas particularidades por meio da inclusão de seus responsáveis no processo, a mestranda, primeira autora deste artigo, demonstrou características de uma educadora inclusiva.

A pesquisadora procurou proporcionar o ensino musical de forma prática utilizando escuta atenta e certo conhecimento de diversos estilos e gêneros musicais, o que implantou uma rotina em suas aulas devido à necessidade de previsibilidade presente em algumas pessoas com TEA. Nesse sentido, foram utilizados cartões coloridos para indicar a ordem das atividades: colocando os instrumentos musicais na cor verde, o nome das músicas na cor amarela, os conceitos

musicais em azul e a rotina da aula na cor vermelha. Ao adaptar sua aula de acordo com as necessidades dos alunos em prol de seu melhor rendimento, neste caso utilizando cartões coloridos com o intuito de oferecer às crianças previsibilidade, a professora exibiu um comportamento presente em educadores inclusivos.

Para trabalhar a improvisação musical dos alunos, o artigo utilizou a teoria do desenvolvimento dos conceitos de Vigotsky (2009 *apud* FIGUEIREDO; LÜDERS, 2016), a pesquisadora utilizou um painel magnético para demonstrar um padrão de ritmo simples, uma vez que, segundo ela, alguns alunos com TEA apresentavam dificuldade de imitação. Ao adaptar sua forma de ensino de acordo com as dificuldades apresentadas por seus alunos, com o intuito de favorecer sua aprendizagem, a professora demonstrou características de uma educadora inclusiva, assim como foi possível observar nas aulas de elementos musicais, em que foram utilizados cartões para simbolizar a altura, animais para representar os sons graves e agudos, tal como flechas para indicar se o som subiu ou desceu.

A pesquisadora finaliza o artigo salientando a importância de o professor de música atuar como mediador do processo de aprendizagem do aluno, identificando suas dificuldades e condições a fim de propor alternativas que visem o melhor aproveitamento do estudante. Apesar da pesquisadora propor que o educador se adapte às necessidades do educando, fator presente no paradigma de inclusão, o ensino-aprendizagem descrito nesta experiência ocorreu em uma escola especial, apresentando-se dessa forma como pertencente ao paradigma de institucionalização, uma vez que as crianças tem aulas em um ambiente que as priva de conviver socialmente com outras de sua idade, que podem apresentar ou não outro tipo de deficiência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta investigação buscou discutir os paradigmas de exclusão, institucionalização, integração e inclusão, bem como analisar quais deles estiveram presentes nos relatos de experiência acerca da educação musical de pessoas com TEA publicados pela ABEM coletados a partir do recorte temporal de 2000 a 2022.

Dentre os nove artigos encontrados e analisados, foi possível reconhecer características do paradigma de institucionalização em todos eles. Tal como é possível observar na tabela 1, este paradigma se deu em ambientes de aula particular (em verde), tal como em escolas, salas de aula

e projetos dedicados exclusivamente a pessoas com autismo (em azul), privando-as, dessa forma, de aprender em comunhão com crianças que apresentassem outro ou nenhum tipo de deficiência.

Tabela 1: Artigos analisados e os paradigmas encontrados em cada um deles

ARTIGOS ANALISADOS	PARADIGMAS
1. Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso (2012)	INCLUSÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO
2. Interação social de um estudante com Transtorno do Espectro Autista na oficina de musicalização da Unicamp: um relato de experiência (2020)	INSTITUCIONALIZAÇÃO, EXCLUSÃO, INTEGRAÇÃO, INCLUSÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO
3. AUTISMO E MÚSICA: relato de experiência de graduandos sobre a prática da educação musical para estudantes com autismo (2018)	INCLUSÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO
4. Música e Autismo: práticas musicais e desenvolvimento sonoro musical de uma criança autista de 5 anos (2013)	INSTITUCIONALIZAÇÃO E INCLUSÃO
5. autismo: aspectos gerais e um breve relato de experiência (2013)	INSTITUCIONALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO
6. A Educação Musical no Espaço de Atendimento Multidisciplinar Autista Amigo Ruy (2017)	INSTITUCIONALIZAÇÃO, INCLUSÃO E EXCLUSÃO
7. “Música para olhar do lado de dentro”: relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças com Transtorno do Espectro Autista (2019)	INSTITUCIONALIZAÇÃO E INCLUSÃO,
8. Projeto som azul: musicalização e autismo (2016)	INSTITUCIONALIZAÇÃO, EXCLUSÃO E INCLUSÃO.
9. Práticas pedagógicas e musicais com estudantes com transtorno do espectro do autismo (2016)	INCLUSÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO

Fonte: A autora (2023).

O mais antigo de todos os paradigmas, o de exclusão (em vermelho), esteve presente em três relatos de experiência uma vez que nesses artigos alguns alunos com autismo foram privados de frequentar e ou participar ativamente das aulas de música. Acredito que os casos de integração (em rosa) se deram nos artigos em que, devido aos poucos detalhes oferecidos pelos autores, os

professores, assim como os locais em que as aulas de música aconteceram, inseriram o aluno em sala de aula sem nenhuma adaptação para que aquele aluno permanecesse naquele ambiente, o que acabava comprometendo a aprendizagem da criança.

Apesar de muitas vezes os professores demonstrarem atitudes inclusivas (em preto) ao adaptarem sua forma de ensino e oferecer o suporte que o aluno precisava, as aulas ocorriam ou em ambientes destinados exclusivamente para PCDs ou em ambientes sem outras crianças, privando os alunos com TEA de conviverem socialmente com outros de sua idade.

Apesar de Sasaki (2012) colocar o nível de adesão de cada um dos paradigmas de inclusão de acordo com a evolução ética e moral de determinada sociedade, em um relato de 2020 pudemos encontrar a presença de todos os paradigmas de inclusão. Considerando que no século XIX a educação musical de pessoas com deficiência no Brasil era de caráter institucionalista, era de se esperar que quase dois séculos depois, esse paradigma, assim como os que vieram antes dele já não estivessem em uso, ou fossem menos recorrentes.

Nos artigos analisados, os autores apontaram muitas vezes os comportamentos e impasses apresentados pelos alunos com TEA, porém poucos foram os educadores que conseguiram propor intervenções capazes de solucionar as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Acredito que essa falta de conhecimento, por parte dos educadores musicais, sobre o que fazer nessas situações se dê pela falta de capacitação e formação continuada dos professores, pelas instituições de ensino superior, secretarias de educação e instituições de ensino no Brasil. É preciso rever a estrutura curricular dos cursos de música para que esses profissionais estejam aptos a trabalhar com alunos autistas ao se formarem, buscando ainda a formação continuada, contando com o apoio pedagógico e a gestão escolar.

A falta de capacitação dos professores, aliada aos locais segregacionistas em que ocorreram as aulas de música, foi o que impediu o paradigma de inclusão de prevalecer em relação aos outros. Na área musical, adotar uma educação inclusiva pode ser ainda mais desafiador devido ao ensino de música ser tradicionalmente individualista, envolvendo em sua maioria, um professor e um aluno. Esse modelo de ensino não favorece o processo ensino-aprendizagem de forma coletiva, o que impede que os alunos desenvolvam suas habilidades musicais em conjunto, dificultando a inclusão. Entretanto, desenvolver este assunto iria além do foco deste artigo. Estudos futuros poderiam se aprofundar nessa questão, trazendo também questionamentos a respeito de

como o nível de capacitação dos profissionais da educação influencia de forma direta ou indireta no paradigma de inclusão presente em sua forma de ensino.

Este trabalho, portanto, pesquisou e analisou a presença dos paradigmas de inclusão apenas em relatos de experiência publicados pela ABEM. Faz-se necessário que, por meio da análise de relatórios das secretarias de educação de municípios e estados, assim como relatórios do Ministério da Educação (MEC), relatos de experiência de outros professores que trabalharam com alunos autistas publicados em outros locais e entrevistas com professores de música das redes públicas e privadas de educação, sejam desenvolvidos estudos vindouros que tenham como objetivo identificar quais desses paradigmas estão sendo adotados na educação musical brasileira de pessoas com TEA.

### Referências:

AFONSO, L de M. Música e Autismo: práticas musicais e desenvolvimento sonoro musical de uma criança autista de 5 anos. In: *Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*, p. 21, Pirenópolis. Anais. Pirenópolis, 2013. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2013\\_p.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf)> [Acesso em:](#) 06 de fev. de 2023.

\_\_\_\_\_. *Et. Al. A Educação Musical no Espaço de Atendimento Multidisciplinar Autista Amigo Ruy*. In: *Anais do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Manaus, 2017. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v2/papers/2234/public/2234-9094-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2234/public/2234-9094-1-PB.pdf)> [Acesso em:](#) 06 de fev. de 2023.

APA (American Psychiatric Association). *Diagnostic and static manual of mental disorders*, 5. ed. Washington: APA, 2013. Disponível em: <<https://cdn.website-editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf>> [Acesso em:](#) 06 de fev. de 2023.

BARROS, I; FONTE, Renata Fonseca Lima da. Estereotipias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 16, n. 4 ISSN: 745-763. Minas Gerais, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/9TbpRpGMG4sqDSSbFXDTKFF/abstract/?lang=pt>> [Acesso em:](#) 06 de fev. de 2023.

CABRAL, D. Instituto dos Surdos-Mudos. In: *Arquivo Nacional – Mapa: memória da administração pública brasileira* (artigo de notícia em website), publicado em dez. de 2016.

Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos>> [Acesso em:](#) 06 de fev. de 2023.

\_\_\_\_\_. Instituto dos Meninos Cegos (1889-1930). In: *Arquivo Nacional – Mapa: memória da administração pública brasileira* (artigo de notícia em website), publicado em dez. de 2020. Disponível em <<http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/815-instituto-dos-meninos-cegos>> [Acesso em:](#) 06 de fev. de 2023.

CAMARGO, S. P. H; BOSA, C. A. *Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura em Psicologia e Sociologia*, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/?lang=pt>> [Acesso em:](#) 06 de fev. de 2023.

CORDEIRO, L. K. SILVA, R. S. ARAÚJO, G. J. Projeto Som Azul: Musicalização E Autismo. In: *Caderno de artigos do XIII Encontro Regional Nordeste da ABEM*, 2016. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ernd/v2/papers/2018/public/2018-6971-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v2/papers/2018/public/2018-6971-1-PB.pdf)> [Acesso em:](#) 06 de fev. de 2023.

CUNHA, R. V. Interação social de um estudante com Transtorno do Espectro Autista na oficina de musicalização da Unicamp: um relato de experiência. In: *Caderno de artigos das proposições e ações a partir dos 30 anos de lutas, conquistas e problematizações da ABEM*. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/RegSd2020/sudeste/paper/viewFile/523/424>>. [Acesso em:](#) 06 de fev. de 2023.

FARIAS, R. R. S; LOPES, T. A. C. de F. As pessoas com deficiência no contexto da educação escolar brasileira. In: *Revista HISTEDBR*. Campinas, n. 65, 2015. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/7359/6176>>. [Acesso em:](#) 06 de fev. de 2023.

FIGUEIREDO, C. F; LÜDERS, V. Práticas pedagógicas e musicais com estudantes com transtorno do espectro do autismo. In: *XVII Encontro Regional Sul da ABEM Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical*. Curitiba, 2016. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ersul/v2/papers/1781-6504-1-DR.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v2/papers/1781-6504-1-DR.pdf)

FILHO, S. A. *Educação Musical e Autismo: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil*. João Pessoa, 2020. Dissertação de Mestrado em Música, do Programa de Pós-Graduação em Música, do Centro de Comunicação, Turismo e Artes – CCTA, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Disponível em: <<http://www.ccta.ufpb.br/ppgm/contents/documentos/dissertacoes/dissertacao-sergio-aires-final.pdf>>. [Acesso em:](#) 06 de fev. de 2023.

KEBACH, P; DUARTE, R. *Educação Musical e Educação Especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino*. Disponível: <<https://revista.ufrb.br/textosedebates/article/view/751/651>> [Acesso em:](#) 06 de fev. de 2023.



KUHN, Thomas Samuel *The Structure of Scientific Revolutions*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.

LORD, C. *Et. Al.* Autism spectrum disorder. In: *Nat Rev Dis Primers*. n. 6. DOI: 10.1016/S0140-6736(18)31129-2. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30078460/>>. Acesso em: 06 de fev. de 2023.

LOURO, V. *Autismo e neurociências*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

MACIEL, M.R.C. *Portadores de deficiência: a questão da inclusão social*. São Paulo, Perspectiva, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 06 de fev. de 2023.

MANTOAN, M. T. E. *Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha*. **Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/675>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MASI, Anne. *Et. Al.* An Overview of Autism Spectrum Disorder, Heterogeneity and Treatment Options. In: National Library of Medicine: *Neuroscience Bulletin*, vol. 33, n. 2, p. 183-193). Science Press. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12264-017-0100-y>. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28213805/>> Acesso em: 06 de fev. de 2023.

MEC, BRASIL. *Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* Secretaria de Educação Especial. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 06 de fev. de 2023.

NUNES, P. *Et. Al.* Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. In: *Revista Educação Especial*, vol. 26, n. 47. ISSN: 1808-270X. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128786005>> Acesso em: 06 de fev. de 2023.

QUEIROZ, I.S.C. O autismo: aspectos gerais e um breve relato de experiência. In: *Caderno de comunicações do Congresso Nacional da ABEM*, 2013. Disponível em: <<https://www.amplificar.mus.br/data/referencias/ver/O-autismo--aspectos-gerais-e-um-breve-relato-de-experiencia/>> Acesso em: 06 de fev. de 2023.

RIGONATTI, S.P. História dos tratamentos biológicos. In: *Revista Psiquiatria Clínica*, vol. 31 n. 5; p. 210-212, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rpc/a/W5SkG4fvkxP5rsw6M9YDcBB/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 06 de fev. de 2023.

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. In: *Revista Interterritórios*. vol. 3, n. 5. 2017. ISSN: 2525-7668, Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/234432>> Acesso em: 06 de fev. de 2023.

SCHAMBECK, R. F. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. In: *Revista da ABEM*, v. 24, n. 36, p. 23-35, jan./jun. Londrina: 2016.

SANTANA, L. de S. R. *Et. Al.* Música para olhar do lado de dentro: relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças com Transtorno do Espectro Autista. In: *Caderno do XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos*. Campo Grande, 2019. Disponível em: <<https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/19/26>> Acesso em: 06 de fev. de 2023.

SANTOS, J. da S. *Et. Al.* Autismo e música: relato de experiência de graduandos sobre a prática da educação musical para estudantes com autismo. In: *Caderno de comunicações do X Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos*. Macapá, 2018. Disponível em <[http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ernt/v3/papers/3358/public/3358-11431-1-PB.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais_ernt/v3/papers/3358/public/3358-11431-1-PB.pdf)> Acesso em: 06 de fev. de 2023.

SANTOS, J. P. da C; VELANGA, C. T; BARBA, C. H. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. In: *Revista Educação e Cultura contemporânea*, vol. 14, n. 35, 2017. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3237>> Acesso em: 06 de fev. de 2023.

SASSAKI, R. K. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. In: *Revista Reação*. São Paulo, vol. XIV, n. 87, jul./ago. 2012. Disponível em: <<https://revistareacao.com.br/wp-content/uploads/2018/05/ED91.pdf>> Acesso em: 06 de fev. de 2023.

\_\_\_\_\_. Paradigma da Inclusão e suas Implicações Educacionais. *Revista Forum* São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129>> Acesso em: 06 de fev. de 2023.

SOARES, L. Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso. In: *Revista da ABEM*, vol. 20, n. 27, 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/160>> Acesso em: 06 de fev. de 2023.