

A educação musical na perspectiva inclusiva: reflexões sobre estudantes com TEA e as práticas em sala de aula

Comunicação

Daniela Barzotti Kohlrausch
Colégio de Aplicação da UFRGS
danibarzotti@gmail.com

Tásia Fernanda Wisch
Colégio de Aplicação da UFRGS
proftasia@gmail.com

Resumo: Este relato tem como objetivo principal apresentar reflexões sobre práticas do ensino de música em sala de aula, numa perspectiva da inclusão em turmas com estudantes com TEA. Para fundamentar teoricamente utilizamos alguns dos autores e documentos que dão suporte à presença da música no ensino fundamental, bem como os aspectos teóricos no contexto da educação inclusiva que partem da legislação vigente e dos estudos de Mantoan (2015). Ao longo deste relato, explicitamos o contexto no qual esses estudantes estão inseridos, na tentativa de dar a dimensão de todos os fatores envolvidos nas práticas de educação musical. Como resultados, apontamos a importância da compreensão do professor acerca do contexto de cada turma, a atenção ao planejamento com vistas a considerar os interesses dos estudantes e especialmente, compreender que os estudantes com TEA são singulares e não podem ser reduzidos a um diagnóstico.

Palavras-chave: educação musical, inclusão, TEA

Introdução

Primeiro dia de aula das crianças – o 1º ano revela uma escola grande, cheia de pessoas desconhecidas. A manhã inicia com uma conversa, juntamente com as famílias, apresentando as professoras da turma e falando um pouco sobre a adaptação. Em seguida, todos são convidados a irem para outro espaço, deixando os materiais escolares na sala, para um momento de integração e despedida. Uma grande roda é formada por crianças e familiares, com a professora de música ao centro, acompanhando os movimentos que a música indicava. Foi um momento lúdico e descontraído para pais e crianças ansiosos pelo que viria. Vimos algumas crianças um pouco tímidas, outras bastante empolgadas e Alfinha 22, que sabíamos ter diagnóstico de autismo, sendo conduzido pelo pai, sem

demonstrar muita autonomia nos movimentos. Ao final da canção, todos já cantavam o refrão - menos Alfinha 22, que ainda não oralizava (Daniela Barzotti Kohlrausch, memórias do primeiro dia de aula).

A vivência dos sons contribui significativamente para o desenvolvimento cerebral de uma criança durante toda a sua fase escolar. Nesse sentido, a educação musical é uma área que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais das crianças.

A música estimula áreas do cérebro responsáveis pela linguagem e pela memória, o que pode facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Através da musicalização, as crianças são expostas a diferentes ritmos, melodias e sons, estimulando o desenvolvimento da audição e a capacidade de identificar e reproduzir sons diversos. Além disso, a música também promove a concentração, desenvolve a coordenação motora e a criatividade, habilidades essenciais tanto para a experiência musical como para o processo de alfabetização.

O relato com o qual iniciamos esse texto busca contextualizar, minimamente, alguns dos desafios que nos deparamos quando pensamos em uma educação musical na perspectiva inclusiva. Abordaremos aqui, turmas de primeiro ano que ingressam nos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma diversidade de crianças que aos poucos, como professoras, vamos conhecer, algumas das quais carregam consigo algo mais, o diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA¹). E, é sobre este contexto que vamos abordar em nossas reflexões: o ensino de música para turmas com estudantes com TEA.

O primeiro aspecto a ser destacado é que o autismo situa-se dentro de um espectro, desse modo, toda criança é única e não nos permite prever quais características elas apresentarão.

Apresentamos brevemente as perspectivas teóricas que fundamentam nossas concepções acerca dos conceitos de educação

¹ “Segundo o DSM-5, o autismo é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos.” (INSTITUTO NEUROSABER DE ENSINO, 2022, s/p)

inclusiva e ensino de música na educação básica. No que tange ao relato, buscamos mostrar elementos que compõem todo o cenário educativo do qual tratamos: um panorama da estrutura da escola e uma breve descrição das três turmas, foco deste relato. Ainda, por meio dos exemplos, tratamos de problematizar as individualidades de estudantes com TEA que estão inseridos em diferentes grupos de crianças que também apresentam características distintas. Por fim, consideramos pertinente ponderar o quanto as crianças são diferentes, mesmo compartilhando um mesmo diagnóstico, para que se possa oferecer a todos os estudantes possibilidades de participação e aprendizagens.

Aspectos teóricos no contexto da educação inclusiva

A educação na perspectiva inclusiva é algo recente no contexto educativo brasileiro. Desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação passa a ser um direito de todos os cidadãos brasileiros. Contudo, mesmo diante de diferentes leis e normativas, foi somente no ano de 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), que efetivamente as escolas regulares passaram a receber estudantes público-alvo da educação especial.

Cabe destacar sobre este aspecto, que partimos da compreensão de que o termo educação inclusiva abarca um conceito amplo sobre princípio orientador da educação. Ou seja, trata-se da garantia de igualdade de oportunidades a todas as pessoas (UNESCO, 2008). No entanto, este texto está centrado nas práticas escolares e nas reflexões referentes a estudantes público-alvo da educação especial.

Ainda, para sustentar o conceito de inclusão, apoiamos-nos nos escritos de Mantoan (2015) ao apresentar em seus estudos o entendimento de que este termo implica uma mudança paradigmática, na qual a escola necessita reconfigurar-se para acolher e ensinar todas as pessoas - crianças/adultos. Desse modo, estudantes com e sem deficiência

têm direito a aprender e a escola necessita constituir-se neste lugar para todos. Segundo Mantoan,

As condições de que dispomos, hoje, para transformar a escola autorizam-nos a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham e os talentos de cada um se sobressaiam. (MANTOAN, 2015, p.15)

Assim, quando assumimos a educação na perspectiva inclusiva somos convocados a olhar cada estudante na sua individualidade, buscando promover um currículo que favoreça diferentes aprendizagens. Cada turma é múltipla e cada grupo de crianças possui suas características, suas vivências, suas famílias e é neste contexto que a escolarização se concretiza.

O ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental

A música é uma forma de expressão artística que se constitui a partir da organização do som de maneira intencional. O som musical transforma experiências pessoais em experiências sociais “por causa de sua notável capacidade de nos cercar e de criar sincronicidade entre nós” (BOWMAN, 1994, p. 54). Deste modo, a música na escola tem a potencialidade de oportunizar experiências únicas aos estudantes e de construir identidades individuais e coletivas.

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vai ao encontro dessa ideia ao descrever a Música como

a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais



distantes da cultura musical dos alunos. (BRASIL, 2017, p. 154).

Assim, na escola básica, a música não tem o papel de formar grandes artistas, mas de introduzir os alunos ao universo sonoro/musical em muitos âmbitos (LOURO, 2019), reconhecendo-se cada vez mais a importância de proporcionar aos alunos uma experiência musical completa. No entanto, é essencial que esse tipo de educação constitua-se em uma experiência inclusiva e acessível a todos os estudantes e que considere as habilidades e possibilidades das crianças que compõem a turma.

Para tanto, é necessário ressaltar a importância do planejamento do ensino de música aplicado a cada contexto de sala de aula. Ao estruturar o planejamento, o professor organiza um plano, o qual não é algo a ser seguido como um manual, mas que contemple ideias, trace rumos, trafegue por saberes e possibilite avaliações, ressignifique ações e, principalmente, trace novos planos a partir das respostas das crianças (SOLER, 2008). De modo geral, no nosso planejamento, as atividades nas aulas de música são voltadas aos coletivos das turmas, ou seja, não possuem adaptações específicas ou proposições separadas para os estudantes com TEA (tarefas individualizadas). Com este entendimento, buscamos a integração da turma toda na realização da aula. Cabe ressaltar que todos os estudantes em processo de alfabetização necessitam de atenção e explicações mais direcionadas.

O contexto da escola:

O cenário de que trata este relato é uma escola pública federal situada no município de Porto Alegre. A escola atende cerca de 630 estudantes distribuídos no ensino regular e EJA e o ingresso acontece mediante sorteio público. Anualmente é publicado um edital de ingresso e, desde 2021, há a disponibilização de 50% de reserva de vagas para diferentes modalidades (PcD, étnico raciais e perfil socioeconômico). Dessa forma, a escola recebe o ingresso de uma turma de primeiro ano do

ensino fundamental e uma turma dos anos finais (6º ou 8º) do ensino fundamental.

As vagas desta instituição possuem grande procura, desse modo, o perfil dos estudantes apresenta ampla diversidade, inclusive de estudantes que residem na região metropolitana.

No que tange aos anos iniciais do ensino fundamental, é possível sinalizar que o currículo ofertado no Colégio de Aplicação da UFRGS possibilita que as crianças tenham experiências no contexto das diferentes linguagens artísticas, dentre elas, o ensino de música. Assim, a música constitui-se como componente curricular específico no 1º, 4º e 5º ano. Além disso, os estudantes experienciam aulas com diferentes professores especializados, por meio da docência compartilhada, em outro componente curricular, que inclui também as artes visuais e o teatro, do 2º ao 5º ano.

Cabe destacar que mais do que um conteúdo dentro do componente Artes, o Colégio de aplicação, avança nos aspectos legais e oferece o ensino de Música como componente curricular em todas as etapas e modalidades de ensino da instituição. A organização do currículo² de cada etapa é fundamentada nas especificidades de cada grupo de alunos e nos projetos das equipes das etapas de ensino, dentro de uma organização metodológica comum que tem por base as proposições de Keith Swanwick (2003), a fim de proporcionar vivências práticas em música:

- Composição: criação musical e improvisação buscando a organização de ideias musicais e sons diversos.
- Apreciação: a experiência da escuta musical de forma crítica, ampliando e valorizando o repertório dos estudantes.
- Execução: Cantar, tocar instrumentos e percussão corporal, experimentar e construir outras fontes sonoras.

² Informações constantes no texto do Projeto da Área de Música do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Na turma de 1º ano, os alunos têm dois encontros semanais de aula de música, com a turma dividida em 2 grupos. A escola dispõe de uma sala de música específica para os anos iniciais, com um bom acervo de instrumentos: teclado, violão, xilofones, instrumentos de percussão e instrumentos feitos de sucata.

Turmas do 1º ano do ensino fundamental: o contexto dos últimos três anos

A turma 1: ingressou ao longo da pandemia, neste contexto, todas as práticas docentes necessitaram se reinventar, para assim, promover aprendizagens por meio de telas e vídeo aulas. Nesta turma, estava matriculado Alfinha 21³, estudante com diagnóstico de autismo, linguagem estruturada e muito comunicativo. No contexto do ensino remoto, as características do TEA não se sobressaiam diante das telas, o estudante conseguiu, com o apoio da família, participar plenamente das proposições das aulas de música. Nesta condição, o principal desafio foi relacionado ao acesso das crianças/famílias à tecnologia e pouca autonomia para participar de tal formato de aula. No caso de Alfinha 21, ele se mostrou autônomo e muito envolvido.

Turma 2: Esta turma ingressou no retorno das atividades presenciais em 2022. Uma característica muito interessante deste grupo foi a privação das experiências da educação infantil, tendo em vista que nos últimos dois anos, a grande maioria das crianças passaram em casa com suas famílias ou cuidadores. Aqueles que tiveram aulas, aprenderam a usar máscaras, evitar contato físico e tiveram limitações nas atividades coletivas ou colaborativas. Nesta turma, recebemos Alfinha 22, estudante com TEA com grande necessidade de suporte. Este estudante não se comunicava com linguagem oral nem com outras estruturas relacionadas à comunicação alternativa. Apresentava grande resistência às atividades

³ Os estudantes serão identificados pela nomenclatura “Alfinha XX” - referência ao projeto dos anos iniciais e ao ano de entrada na escola, a fim de preservar suas identidades.

escolares e baixa tolerância à frustração. Manifestava também comportamentos agressivos e auto-lesivos.

Turma 3: A turma 3 ingressou na escola neste ano (2023) e apresenta um conjunto de crianças com questões de linguagem e compreensão em processo de investigação de diagnóstico. Como mencionado anteriormente, muitos estudantes chegam à escola com diagnóstico, contudo, há crianças que não o possuem, mas apresentam características que necessitam ser observadas no cotidiano das práticas escolares. Neste grupo, temos Alfinha 23, estudante que também possui diagnóstico de TEA, não oraliza, porém consegue se envolver e participar de muitas atividades propostas. É uma criança tranquila e que desde o início do ano tem chamado a atenção dos professores para seu interesse pela música.

Reflexões sobre as aulas de música para turmas com estudantes com autismo

Para apoiar a prática do ensino da música, autores como Dalcroze e Orff, contribuem ao trazer, em seus métodos ativos, pressupostos que consolidaram a relação da música e o movimento, ligados pelo fenômeno rítmico, abordando a habilidade motora e demonstrando a importância da consciência corporal na prática musical (MATEIRO, T.; ILARI, B.; 2011). Além de destacar o desenvolvimento da voz, como o faz Marisa Fonterrada, citando os princípios de Doreen Rao: “[...] no trabalho técnico de descobrimento da voz, Rao destaca a importância da dicção para as crianças, para que elas tenham acesso ao amplo espectro da literatura musical mundial” (FONTERRADA, 2008, p.203)

Para as turmas do primeiro ano, alguns dos objetivos das atividades de música se constituem em: ampliação de repertório musical; desenvolvimento da voz cantada; desenvolvimento da memória; socialização; consciência corporal e controle rítmico corporal. As atividades relatadas aqui têm esse propósito.

Em 2021, quando encontramos a turma pela primeira vez, virtualmente, Alfinha 21 não se diferenciava dos demais em suas atitudes: esperava o momento de falar, gostava de contar suas experiências para a professora e para a turma, de dar sua opinião, enfim, era bem participativo. Como foi um período atípico, tivemos que nos reinventar em relação ao fazer musical: as atividades eram postadas no Moodle e algumas delas solicitavam devolutiva, outras eram relatadas e reforçadas nos encontros síncronos quinzenais. Alfinha 21 sempre fazia as atividades, enviava vídeos cantando, fazendo percussão corporal, experimentando sons com objetos diversos e com a voz, que por sinal tinha um bom domínio. Pareceu compreender diversos conceitos musicais presentes nas atividades de desenho e experimentação e até então, parecia que a sua inclusão já estava dada. Porém, ao retornarmos ao presencial quase no final do ano, percebemos que o gatilho desestruturador de Alfinha 21 era a hipersensibilidade auditiva, fato que sozinho, em casa, ou com os áudios e vídeos da professora, ainda não havia se manifestado. A sonorização de uma história em conjunto com a turma, já desorganizava o estudante. É possível que a socialização “presencial” na turma tenha potencializado essa desorganização.

Na turma que ingressou em 2022, o contexto foi diferente. As crianças tinham um grande interesse e participação nas atividades de música, mas ainda convivíamos com as restrições impostas pelo retorno às atividades presenciais, com protocolos da COVID-19. Nesta turma, Alfinha 22, com diagnóstico de TEA e acompanhamento de equipe terapêutica desde os primeiros anos de vida, apresentava importante comprometimento na socialização, comunicação e linguagem. A principal barreira identificada foi referente à comunicação, pois este estudante manifestava a negação a algo com agressividade e comportamento autolesivo.

Sendo assim, encontramos dificuldades em identificar interesses para serem contemplados nos planejamentos. Suas especificidades exigiram ao longo do ano, readequação do currículo e redução do tempo

na escola, contudo essa nova organização garantiu ao estudante participar das aulas de música junto da turma. A partir dos relatos da família, identificamos que dentre as terapias, ele fazia musicoterapia – o que poderia justificar sua afinidade inicial nas aulas de música. Alfinha 22 se interessava bastante pelo piano e alguns instrumentos de percussão, com os quais, às vezes, acompanhava canções. A falta de oralidade impossibilitava o estudante de participar vocalmente das aulas, seja cantando ou se expressando, o que fazia apenas através de balbucios ou gritos quando estava eufórico. Pouco participava das canções com gestos, apenas quando pegávamos suas mãos – ele dava as mãos para professoras e colegas, demonstrando bastante tolerância ao toque, porém sem intenção rítmica.

No ano de 2023, a turma ingressante apresenta um conjunto de crianças com diferentes demandas de ordem comportamental, sócio emocional e cognitiva. Desse modo, as crianças manifestam grande agitação, dificuldades em compreender comandos e participar coletivamente das proposições. Ou seja, os princípios da perspectiva inclusiva se aplicam à turma como um todo, pois exigem um olhar individualizado e a promoção de atividades voltadas a aprendizagens que ainda não estão consolidadas para esta faixa etária. No que tange aos estudantes público-alvo da educação especial, nesta turma há dois estudantes diagnosticados com TEA e quatro em processo de avaliação.

Destacamos que neste relato abordaremos somente o caso de Alfinha 23 que tem chamado a atenção por suas características no contexto da música. Trata-se de uma criança que não oraliza, mas que consegue manifestar interesses e coisas que não gosta ou não deseja realizar. Consegue, do seu jeito, participar das atividades propostas, identifica letras e faz tentativas de pronunciar palavras simples. Nas aulas de música, tem demonstrado habilidades diferenciadas dos seus colegas e apesar de não oralizar, participa ativamente, demonstrando ter uma percepção auditiva bastante apurada, sendo capaz de reproduzir sons,

levantando a hipótese de ter ouvido absoluto e/ou altas habilidades/superdotação em música.

Cabe ressaltar que identificamos que os estudantes Alfinha 22 e Alfinha 23 não apresentam hipersensibilidade auditiva, sendo um fator positivo para a possibilidade de participação nas aulas de música em grupo. Para melhor exemplificar nossas práticas no âmbito destas três turmas, destacamos as seguintes proposições.

Boneca de lata:

Boneca de lata⁴ é uma canção cumulativa, porém diferente de outras canções e parlendas, a sequência acumulada é apresentada em gestos e se relaciona com partes do corpo, já que a sequência de palavras é reduzida a repetição de “desamassa aqui”. Essas canções, além de estimularem a memória e a concentração, quando possuem gestos, contribuem para o controle rítmico corporal. Ainda promove a relação com outras habilidades, como a contagem e a identificação das partes do corpo.

“Minha boneca de lata bateu com a cabeça no chão
Levou mais de uma hora pra fazer a arrumação
Desamassa aqui, pra ficar boa
Minha boneca de lata bateu com o nariz lá no chão
Levou mais duas horas pra fazer a arrumação
Desamassa aqui, desamassa aqui, pra ficar boa
Minha boneca de lata bateu com o ombro no chão
Levou mais de três horas pra fazer a arrumação
Desamassa aqui, desamassa aqui
Desamassa aqui, pra ficar boa”...
(segue com cotovelo, mão, barriga, costas, joelho, pé,
bumbum)

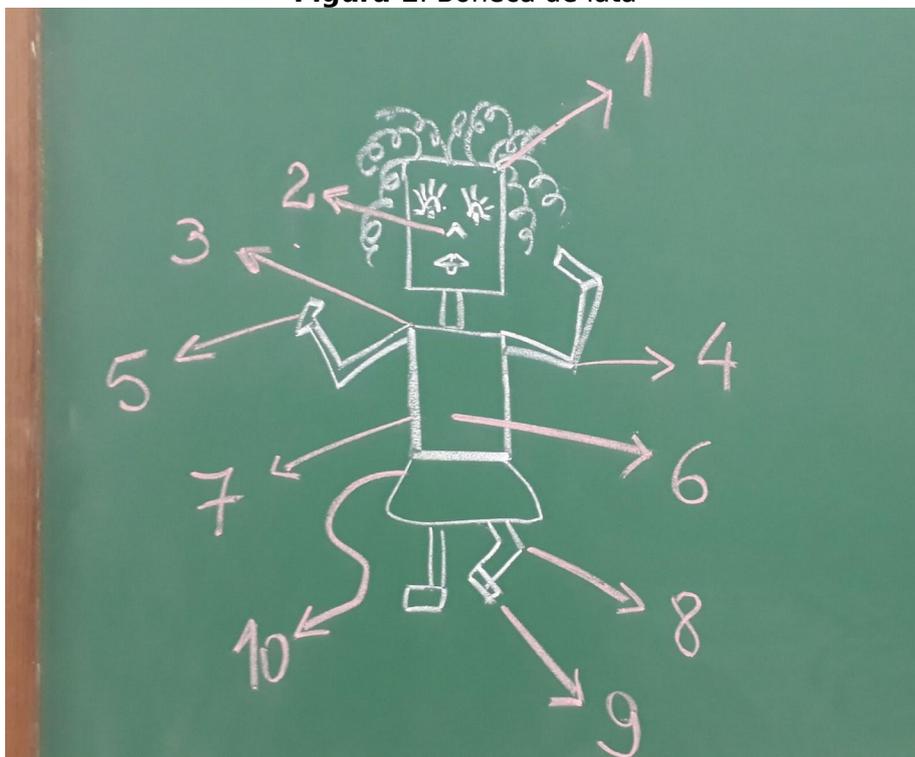
Além da escolha da música a ser trabalhada, uma das estratégias utilizadas na educação musical na perspectiva inclusiva é a utilização de recursos visuais. Para alunos que, muitas vezes, têm dificuldades na compreensão da linguagem verbal e/ou de memorização, o uso de

⁴ Existem várias versões da Boneca de lata. Aqui utilizamos a da autora, Bia Bedran, que pode ser encontrada no link <https://www.youtube.com/watch?v=T9FfvqOijpk>

imagens, símbolos ou gestos pode facilitar a compreensão e a participação nas atividades musicais.

Quando foi apresentada a canção da Boneca de Lata, com um desenho da boneca no quadro e os números indicando as partes do corpo que ela batia no chão e o tempo para conserto, Alfinha 22 demonstrou interesse. Esta canção foi retomada diversas vezes, para encerrar ou para iniciar a aula, visto que a turma gostava bastante dela e por ser uma das poucas que o estudante participava ativamente, se integrando à turma. Aqui, pôde-se perceber que Alfinha 22 estava atento às atividades, conseguia memorizar as sequências e relacionar com os gestos (números com os dedos e partes do corpo).

Figura 1: Boneca de lata



Fonte: Desenho das autoras, 2023

No caso de Alfinha 23, a canção da Boneca de lata não causou tanto impacto na sua participação, em termos de movimento e memorização da sequência. Porém, o estudante se envolveu no campo rítmico, já que prefere acompanhar com clavas, marcando a repetição da palavra “aqui”, no pulso da música.

Paquetum:

Outra música que envolve movimentos e também é utilizada com a finalidade de trabalhar ritmo, partes da música (cada parte tem um movimento específico), articulação/dicção e a voz cantada é a canção “Paquetum⁵”, uma adaptação de canção do continente africano:

Paquetum beme tume papa
Paquetum beme tume pá
Dudu é dudu é papa
Dudu é dudu é pá
lepe, iepe, iepe, iá
lepe, iepe, iepe, iá

Nesta canção, tanto o estudante Alfinha 22 como o estudante Alfinha 23 só realizavam os gestos com a condução das mãos e braços pela professora. Porém, foi com essa canção, que percebemos o quanto Alfinha 23 tem uma habilidade para decodificar sons - ao ser tocada no teclado pela professora (pois era normalmente realizada no violão ou no ukulele), o estudante chegou próximo ao instrumento e executou a melodia, cantando muito afinado, utilizando o som/sílaba ‘ga ga ga’ - causando espanto em todos que estavam na sala. Alfinha 23 ainda repetiu a melodia em várias alturas do teclado, sempre cantarolando. Diferente de Alfinha 22, é importante salientar que Alfinha 23 não tem acompanhamento de musicoterapeuta e nunca tinha acessado um piano ou teclado, sem ser nas aulas de música.

Cabe ressaltar ainda que as turmas são bastante acolhedoras, em relação aos colegas com TEA, no sentido de buscar integrá-los às atividades em conjunto e se preocuparem com seu bem estar.

Considerações finais

Diferentemente de uma aula individual, a música na escola é coletiva - uma prática em conjunto que busca a valorização da escuta de

⁵ Esta música é uma adaptação da música Make Tume Tume Papa - Moçambique - Continente Africano. Além de ser uma adaptação, como tem sido transmitida de modo oral, pode sofrer variações na versão escrita.

si e do outro. No contexto do TEA e das deficiência, por vezes, os objetivos das aulas de música necessitam ser adaptados, considerando as características e os objetivos estabelecidos para determinado estudante.

Por exemplo, para o caso do estudante com TEA que não interagiu com colegas e com as atividades em si, o Plano de Desenvolvimento Individualizado - PDI, foi elaborado coletivamente pelos professores da turma, estabelecendo como objetivo principal experiências que garantissem a socialização, a integração e o bem estar do estudante na sala de aula, buscando sempre que possível, atividades nas quais o estudante demonstrasse maior interesse. Desse modo, no contexto do ensino de música, os objetivos e a avaliação não estiveram, inicialmente centrados nos conteúdos musicais do ano/série e sim, foram construídos ao longo do processo.

Já no caso de estudantes com hipersensibilidade ao som, mesmo utilizando abafador ou estratégias pedagógicas com menor intensidade sonora, as práticas coletivas se transformam em grandes desafios, visto que em muitas aulas, o estudante necessitou se retirar da sala de música e buscar um espaço mais silencioso. Diante deste caso, observamos que a ausência de práticas em conjunto durante o período de ensino remoto, que até então achávamos ter sido uma perda enorme durante a pandemia da COVID-19, foi a solução para a participação de Alfinha 21.

Ainda, as estratégias visuais que foram importantes no contexto do Alfinha 21 e Alfinha 22, não tiveram efeitos para a Alfinha 23. Nesse sentido, nossas reflexões estão assentadas na importância de conhecer os diferentes contextos das turmas e buscar oferecer experiências de ensino de música que venham ao encontro das especificidades de cada grupo e sempre que possível, que partam dos interesses observados no cotidiano da sala de aula.

Quando falamos em estudantes com TEA, não é possível definir um único perfil, pois mesmo compartilhando características similares, cada criança apresenta o seu jeito de estar na escola e no mundo. Além disso, a perspectiva inclusiva, que tanto falamos, se aplica a todas as crianças que

fazem parte das turmas. Não podemos olhar somente para o diagnóstico ou somente para a criança público-alvo da educação especial. O contexto da aula e da escola é coletivo e colaborativo e a partir desse prisma necessita ser olhado.



Referências

BOWMAN, Wayne. Sound, sociality, and music: Part one. *The Quarterly*, v. 5, n.3, p. 50-59. 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arte>. Acesso em: 08 jul, 2023.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.

INSTITUTO NEUROSABER DE ENSINO. *DSM-5 e TEA: o diagnóstico do autismo*. Paraná, setembro, 2022. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/dsm-5-e-tea-o-diagnostico-do-autismo/>. Acesso em: 12 de julho de 2023.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo, SP: Ed. da UNESP; Rio de Janeiro, RJ: Funarte, 2008.

LOURO, Viviane dos Santos. Conceitos de psicomotricidade e o ensino de música. *Música na Educação Básica*, V. 9, n. 10/11, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011.

SOLER, Karen Ildete Stahl. *A Música na Educação Infantil: Um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba*. São Paulo. 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95145/soler_kis_me_ia.pdf?sequ%20ence=1. Acesso em 08 jul, 2023.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Trad. Alda Oliveira eCristina Tourinho. São Paulo. Moderna, 2003.