

Educação Musical e o Transtorno do Espectro Autista: um estudo de levantamento Comunicação

GT12 -

Ensino de música, inclusão e anticapacitismo

Dhean Karlley Rodrigues Pereira

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

dheankarley@outlook.com

Resumo: Esta pesquisa parte da necessidade de compreender como ensinar música para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, questiona-se a forma como a música está sendo ensinada a este público específico que o presente artigo propõe estudar. Nesse contexto, objetiva-se explorar a utilização de jogos e brincadeiras musicais para crianças com TEA. Deste, desdobram-se os objetivos específicos de analisar a bibliografia sobre o espectro do autismo e educação musical; conhecer jogos e brincadeiras musicais para educação musical para crianças com TEA. Em termos metodológicos foi feita uma análise bibliográfica sobre o autismo na educação musical e para isso foram consultados artigos, dissertações, teses e livros, focando especialmente na utilização de jogos e brincadeiras musicais. A metodologia bibliográfica envolveu a seleção e interpretação de diversos textos para aprofundar o entendimento do tema. Após a revisão da literatura, os conceitos encontrados foram aplicados e adaptados às atividades musicais criadas

Palavras-chave: Educação musical, Transtorno do Espectro Autista, Jogos e brincadeiras musicais, Educação, Música.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema que vem desafiando parte dos professores que passam por dificuldades na sala de aula, pois não possuem conhecimento sobre como trabalhar com estes estudantes. Ao tematizar a educação musical para pessoas autistas, proponho estudar a produção acadêmica e a utilização de materiais e jogos musicais na sala de aula que visem potencializar e aperfeiçoar os conhecimentos apreendidos pela criança com TEA. Com isso, espero fornecer um apanhado teórico e prático para incentivar professores a desenvolverem atividades inclusivas em sala de aula.

Ademais, quero estudar sobre como as crianças com TEA aprendem e se desenvolvem através do uso de música e como a música pode ajudar na socialização. Assim, o objetivo da pesquisa foi explorar a utilização de jogos e brincadeiras musicais para crianças com TEA. Para isso, apresento brevemente, a seguir, o histórico e as definições sobre o TEA e a discussão da importância da utilização de jogos e brincadeiras musicais para educação musical para crianças com TEA.

Aulas de Música e o Transtorno do Espectro Autista: histórico, definições e concepções para a aprendizagem

De acordo com Orrú (apud Silva e Silva, 2019, p. 15), a origem da palavra autismo vem do grego *autós*, que quer dizer por si mesmo. Por muitos anos, o autismo, citado por Bleuler (1857- 1939) pela primeira vez em 1911, não tinha um diagnóstico preciso. Atualmente, essa condição é denominada por TEA. No início, o autismo não era devidamente diagnosticado, o que levou à impressão de que ele estava fortemente associado “às ideias de déficit, deficiência e impossibilidade, quer na perspectiva das crianças, metaforicamente chamadas por diferentes autores de ‘Fortalezas vazias’, ‘Tomadas desligadas’, ‘Conchas’ e ‘Carapaças’” (Cavalcanti e Rocha, 2007, p. 26). Ou seja, as crianças com autismo eram comumente tratadas por termos pejorativos.

De acordo com o último Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR, 2023, p. 60)¹, o TEA é definido por “prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritivos e repetitivos no comportamento, interesses ou atividades (Critério B)”. No referido manual², abaixo destas definições, há especificações que podem definir a gravidade baseadas nos prejuízos na comunicação social e em padrões restritos e repetitivos no comportamento.

Tradicionalmente, o nível do TEA é definido por especificadores de gravidade que descrevem a sintomatologia atual, embora esta possa variar com o tempo e o contexto (DSM-

¹ “Diversos autores [...] apresentam críticas a esse modelo, por transformar o sofrimento psíquico em patologias de cunho genético e cerebral. [...] Allen Frances (2016) ressalta as dificuldades inerentes ao DSM-V, como diversas patologias mal formuladas, pouco claras e inconsistentes, bem como o aumento da lista de diagnósticos - a qual já era excessiva nas versões anteriores -, novas patologias associadas à prevenção e antecipação de riscos como a detecção de transtornos mentais em crianças” (Martinhago e Caponi, 2019, p. 12).

² Vide ASSOCIATION, American P. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5-TR: Texto Revisado**. Porto Alegre: Grupo A, 2023, p. 60.

5-TR, 2023). No entanto, esses níveis não devem determinar os serviços oferecidos, pois as necessidades devem ser avaliadas individualmente, com base nas prioridades e metas de cada pessoa. Segundo o referido Manual, o autismo possui três níveis de gravidade que podem variar de acordo com o tempo e/ou com o contexto. Os níveis estão ligados à necessidade de apoio, sendo eles:

- Nível 1: Exigindo apoio;
- Nível 2: Exigindo apoio substancial;
- Nível 3: Exigindo apoio muito substancial.

O termo *espectro* é utilizado por haver uma grande variação nas manifestações clínicas, a depender de diversos fatores como por exemplo: a idade cronológica, níveis de gravidade e desenvolvimento da criança (DSM-5-TR, 2023, p.60).

Ademais, de acordo com o DSM-5-TR (2023), o TEA não é um transtorno degenerativo, sendo comum que aprendizagem e compensação continuem ao longo da vida. Ou seja, quando descoberto e recebido o tratamento adequado, há ganhos no desenvolvimento que se tornam frequentes ao fim da infância em certas áreas.

Embora algumas pessoas com TEA apresentem dificuldades mais leves e possam viver com maior independência, é essencial considerar que ainda podem ser socialmente vulneráveis, com dificuldades práticas e maior propensão à ansiedade e depressão (DSM-5-TR, 2023).

Dessa forma, ainda perduram dificuldades na identificação do autismo, pois, a depender da perspectiva teórica, médicos, psicanalistas e psicólogos podem a interpretar de uma maneira diferente.

Acerca do diagnóstico, é necessário considerar múltiplas fontes de informação, uma vez que, apesar da existência de instrumentos padronizados, ele ainda é essencialmente clínico (DSM-5-TR, 2023).

Constata-se que é muito importante a observação de todos os fatos, ou seja, os gestos, a comunicação, o contato visual, e a interação social ausente. Além disso, é necessário ter os dados registrados, pois esses dados poderão ser úteis ao clínico que fará o diagnóstico.

À luz do diagnóstico de autismo e dos aspectos técnicos envolvidos, apresento a seguir uma análise do TEA, com base nas abordagens e contribuições de diversos autores.

Histórico do autismo

Leo Kanner (1894-1981), psiquiatra infantil de origem austríaca, foi quem começou a caracterizar o quadro de autismo em 1943. De acordo com Schwartzman (2003), Kanner descreveu a tendência ao isolamento, as dificuldades na comunicação, os problemas comportamentais e as atitudes inconsistentes que constituem a tradicional etimologia associada ao autismo. Contudo, ainda hoje, encontramos lacunas a serem estudadas.

Kanner, criou a teoria chamada de “mães geladeiras”. Esta teoria partia da concepção da ideia de pais frios e distantes. Ele afirmava que os pais não investiam em seus filhos. Logo, Kanner afirmava que, “crianças autistas não estabeleciam contato afetivo, entendeu-se e se passou a aceitar que elas eram desprovidas de qualquer sentimento e da capacidade de sentir” (Cavalcanti e Rocha, 2007, p. 48).

Eugen Bleuler (1857-1939) foi o primeiro a utilizar o termo autismo em 1911. Ele utilizava este termo para descrever um dos sintomas da esquizofrenia no adulto (Cavalcanti e Rocha, 2007). Com isso, ele criou o termo “barreira” autística. Segundo Cavalcanti e Rocha (2007), Eugen Bleuler definiu a barreira autística como um interesse acentuado na vida interior em detrimento do mundo exterior, o que pode resultar, segundo ele, na criação de um mundo próprio, fechado, inacessível, impenetrável.

De acordo com Amy (2001), desde 1944, a psicanálise tem abordado o autismo através do trabalho de Bruno Bettelheim, um psicanalista de origem judaica. Bettelheim nasceu em Viena, em 1903, e esteve preso entre os anos de 1938 e 1939 nos campos de concentração de Dachau e Buchenwald. Nos campos de concentração “pôde observar os fenômenos de isolamento nos quais o sofrimento mergulhava certos prisioneiros” (Amy, 2001, p. 35).

Segundo Amy (2001), a hipótese de Bettelheim é a seguinte: a criança encontra no isolamento autístico (como os prisioneiros de Dachau) o único recurso possível a uma experiência intolerável do mundo exterior, experiência negativa vivida muito precocemente em sua relação com a mãe e seu ambiente familiar. Ou seja, Bettelheim acreditava que as crianças que possuíam TEA eram criadas em um grande isolamento afetivo.

Frances Tustin, nascida em 1913, foi uma psicóloga inglesa, que começou a trabalhar com autismo em 1950, tendo começado a estudar sobre o assunto em 1943. Tustin chamava sua hipótese sobre crianças autistas de “crianças encapsuladas” (Amy, 2001). Nesta teoria ela

afirmava que o indivíduo “havia sido paralisado, em um estágio precoce da vida do bebê, por uma tomada de consciência traumática da separação do corpo da criança do da mãe” (Tustin, 1972 apud Amy, 2001, p. 37).

De acordo com Cavalcanti e Rocha (2007), Donald Woods Winnicott ratifica a ideia de que no autismo, antes de nos confrontarmos com uma doença, encontramos-nos diante de questões relativas à história do desenvolvimento humano. Portanto, “questiona a classificação psicopatológica e psiquiátrica, possibilitando-nos, dessa forma, uma nova compreensão acerca dos sofrimentos psíquicos na primeira infância” (Cavalcanti e Rocha, 2007, p. 101).

Para Winnicott, deveria continuar a ser utilizado o conceito de esquizofrenia infantil. É importante ressaltar que este termo utilizado por ele não se aplica a literatura atual. Apesar da contradição, seu trabalho com autismo trouxe diversos benefícios para o tratamento de autismo ao dizer que o “autismo não é uma doença, mas um problema de desenvolvimento, de constituição do psiquismo e que seus supostos sintomas podem ser encontrados em qualquer criança” (Cavalcanti e Rocha, 2007, p. 102).

A partir dos textos explorados nos últimos subcapítulos, trago uma definição de autismo como um transtorno neurodivergente que, dentre suas especificidades, denominado *espectro*, apresenta dificuldades na comunicação e interação social e que a depender de seu nível de gravidade identifica-se certos padrões no seu comportamento, interesses e/ou atividades que são restritivos e repetitivos.

Para a sala de aula: mediação, aprendizagem e desenvolvimento

Com base na compreensão do TEA e de suas formas de mediação, torna-se essencial refletir sobre o papel do professor. É necessário repensar estratégias e a condução das aulas, considerando as necessidades dos estudantes. Como destaca Freire (1996), a prática docente deve estar fundamentada na reflexão crítica e articulada à teoria, evitando tanto o ativismo vazio quanto a teoria desconectada da realidade. Assim, o educador precisa manter-se atualizado e aberto a múltiplos saberes que sustentam sua atuação inclusiva.

Professores, dentro de sua prática, estão em constante busca de novas teorias e como aplicá-las em sala de aula. Porém, há ainda dificuldade de se desenvolver em aula tais teorias.

Davis et al (2012, p. 64) afirmam que “os professores sabem disso, pois almejam intensamente alcançar a ‘práxis’, ou seja, contar com uma teoria capaz de orientar sua prática pedagógica e conseguir, com base nessa prática, fazer novas perguntas à teoria”.

E esse suporte se faz necessário às crianças com TEA. Pois, de acordo com o DSM-5- TR (2023, p. 65), a ausência de capacidades sociais e comunicação pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio de interação social ou em contextos com seus colegas.

Vigotski reforçava a ideia de o aluno estar presente no desenvolvimento das atividades. Como aponta Friedrich (2012), sem a resposta do aluno, a aprendizagem tende ao fracasso. A educação, segundo essa perspectiva, é entendida como um desenvolvimento artificial da criança, considerando que muitas de suas atividades psíquicas ocorrem de forma espontânea, antes mesmo das aprendizagens escolares.

A Lei nº 6.925, de agosto de 2021, assegura a flexibilização curricular para alunos autistas, com adaptações pedagógicas, metodologias diversificadas e avaliações adequadas. Garante a inclusão nas escolas regulares, promovendo igualdade de oportunidades para todos. Além disso, promove a articulação entre políticas educacionais e sociais para garantir a continuidade da aprendizagem, inserção no mercado de trabalho e participação social das pessoas autistas.

Diante das especificidades do TEA, o professor deve compreender as diversas formas de aprendizagens e adotar uma postura aberta, crítica e reflexiva, comprometida com o ensinar e não apenas com a transmissão do conhecimento (Freire, 1996). Os estudantes precisam ser participantes ativos, entendendo o que aprendem e como aplicar esse conhecimento além da escola. Assim, o docente reconhece que “sem rigorosidade metódica não há pensar certo” (Freire, 1996, p. 49).

A teoria é, de fato, importante, porém o docente não pode estar apegado somente a ela. Como educador, baseado nos estudos teóricos, deve-se dar importância ao trabalho prático que irá desenvolver. Acerca do proposto, Freire (1996) afirma que, “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (Freire, 1996, p. 68).

Dessa forma, ao atentar para todos esses aspectos, o professor deverá observar outro fator importante, a de como trabalhar com crianças. Freire (1996) diz que,

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos [...] (p. 70).

Ou seja, é preciso que o educador tenha atenção à forma que tratará os alunos, à forma que se comunicará com eles, à forma como resolverá um conflito entre os alunos, entre outras questões.

Para a sala de aula: importância das brincadeiras para crianças com TEA

Antes de se falar de brincadeiras, é necessário compreender a linguagem da criança com deficiência. No embasamento que busquei para falar da pessoa com deficiência, trouxe ideias centrais que utilizarei para me nortear na comunicação com crianças com TEA, uma vez que a legislação assim as nomeia. Reily (2012), afirma que “para Vygotsky, a palavra, a linguagem, é o veículo primordial de mediação” (Reily, 2012, p. 19).

No TEA é importante ressaltar que mesmo com habilidades linguísticas intactas, as pessoas com autismo ainda apresentam dificuldades de comunicação³. De acordo com Louro (2021), “em pessoas com essa patologia, está diretamente relacionada às dificuldades apresentadas nas questões da fala e uso funcional da linguagem” (Louro, 2021, p. 29).

Entendendo a complexidade da linguagem, precisamos compreender a importância da escola e como ela pode ser um agente que vai de encontro a qualquer procriação de preconceito contra as crianças com TEA. Essa discussão é importante porque muitas crianças não são ativas ou participantes do processo de aprendizagem, elas se tornam meras espectadoras de suas turmas, como afirma Reily (2012) ao dizer que “muitas crianças com necessidades educativas especiais nas áreas de comunicação e linguagem, ou de mobilidade, vivenciam a escolarização como espectadoras” (Reily, 2012, p. 23).

³ “Mesmo quando habilidades linguísticas formais (p. ex., vocabulário e gramática) estão intactas, o uso de linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado no transtorno do espectro autista” (DSM-5-TR, 2023, p. 60).

A brincadeira está presente em toda a fase infantil e persiste na adolescência e por vezes na fase adulta. Nas brincadeiras quase sempre precisam da interação do outro. E são nelas que as crianças criam e imaginam e “dessas criações advém da sua relação imitativa com o outro porque sempre vemos as crianças brincando de suas situações que nos lembram o mundo adulto; brincar de filhinha, de casinha; de carrinho etc” (Silva e Silva, 2019, p. 64).

Em situações em que o discente não está incluído no processo de aprendizagem ou não se sente participante, o jogo se torna uma boa forma de facilitar este processo, pois “o aluno com necessidades especiais que se vê excluído de muitas experiências vividas por seus pares pode, por meio do brincar, fazer jus ao seu direito de ser criança” (Reily, 2012, p. 51).

Deve-se alertar que o jogo não deve ser o brincar pelo brincar, apesar de ser importante haver esses momentos. Isso porque para a prática pedagógica é necessário haver uma proposta final intrínseca ao desenvolvimento infantil através dos jogos na aprendizagem por meio dela. Esses jogos devem possuir um valor final aplicado a um objetivo central das aulas. Sobre isso Reily (2012) ressalta que utilizar brinquedos como recurso pedagógico exige planejamento, objetivos claros e, em certos casos, mediação e reflexão sobre o que foi aprendido durante a atividade lúdica.

De acordo com Louro (2021), vários teóricos da educação musical apresentam propostas para ensinar música e todos concordam entre si acerca do ensino de forma lúdica. Louro (2021) afirma que, embora com propostas variadas, os autores criaram atividades lúdicas por reconhecerem a importância da experimentação, criatividade e jogos no desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem musical.

Reily (2012) traz algumas propostas de jogos para trabalhar a acessibilidade como o jogo simbólico, a armação de espaços cênicos e arte do improviso. No jogo simbólico, ou “faz de conta”, objetos e pessoas ganham novos significados, permitindo que rótulos e estigmas sejam ressignificados.

Na proposta da armação cênica utiliza-se da arte do improviso e nela “a criança conquista níveis mais sofisticados de pensamento abstrato à medida que consegue conceber objetos como portadores de significado, descolando o instrumento original das outras possibilidades de sentido” (Reily, 2012, p. 54). Essas abstrações são significativas pois através

delas elas podem observar um novo mundo fora do que já vivenciam, podem dar novos significados.

Aplicando a proposta do espaço cênico, podemos observar que o espaço em que as crianças estarão é muito importante. A preparação do espaço é feita com intencionalidade. É necessário haver boa iluminação, espaço para as atividades, objetos que remontam à infância, cadeiras, livros, instrumentos. Isso se faz necessário pois, “estar no espaço lúdico com outras crianças é um primeiro passo no movimento de brincar inclusivo. Uma próxima etapa será viabilizar a ação física e simbólica do aluno com o brinquedo” (Reily, 2012, p. 54).

Podemos avançar nas atividades para crianças com TEA ao usar a brincadeira para promover colaboração, comunicação e interação social. Segundo Louro (2014 apud 2021), é importante ir além do simples jogar, antecipando, preparando e improvisando dentro do jogo para desenvolver habilidades, percepção social, teoria da mente e colaboração.

Aqui, resumimos, então, que para as aulas de música com crianças com TEA, a ludicidade deve estar sempre presente, e o professor precisa conhecer bem o contexto em que atua, buscando constantemente estudos e atualizações. É fundamental que o docente evite reproduzir métodos tradicionais inadequados, pois crianças com TEA demandam um suporte diferenciado e adequado às suas necessidades. Reily (2012) afirma que

na construção de uma escola brasileira inclusiva, de fato, e não apenas inclusiva na palavra da lei, será preciso atentar para garantir acesso aos instrumentos de mediação da atividade. Instrumentos esses primordialmente linguísticos (p. 23).

Soares (2020), apoiada em palavras de Violeta Gainza (1988), trata da “importância da relação homem-música, lembrando que a comunicação permeia tal relação” (Soares, 2020, p. 57). Com isso, ela entende que cada pessoa age tanto como emissor quanto como receptor da música e que os aspectos motores, cognitivos e afetivos devem estar em harmonia (Soares, 2020, p. 57). Ou seja, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23). Ainda acerca do proposto, Soares (2020) afirma que “trata-se, assim, de um processo que se inicia no interior do sujeito (momento receptivo) e que só culmina quando há a emissão de respostas musicais (momento expressivo)” (Soares, 2020, p. 57).

Na fase da infância, a utilização do lúdico facilitará a comunicação com a criança e isto é primordial para a criança com TEA. É importante que o professor saiba que necessitará

entender a mente do seu estudante, mente que por vezes não é igual a de um adulto que possui plena convicção de seu ser. Acerca disso, Louro (2021) aponta que, inicialmente, a criança confunde subjetivo e objetivo, mas com o tempo passa a compreender a subjetividade como parte do mundo real.

Essa distorção do mundo real dificulta que a criança compreenda os conteúdos em sua integralidade. O professor deve saber como mediar essa situação. As brincadeiras e os jogos musicais são importantes pois auxiliarão as crianças a compreenderem os conteúdos e facilitará a associação até que venha entender a subjetividade do objeto de estudo.

Para que o ensino seja eficaz, é essencial considerar como a criança recebe o conteúdo. Segundo Louro (2021), com base em Albano (1990), o desenvolvimento da linguagem depende de quatro condições: interesse em brincar, integridade sensório-motora, inserção em um ambiente com linguagem significativa e contato com uma língua minimamente estruturada.

A ausência de comunicar-se com outro não pode ser um empecilho para o professor seguir com o planejamento das atividades. Portanto, a música nesse momento pode ser um facilitador na interação dos alunos. O professor precisa estar atento a conteúdos além da música. Conteúdos esses que o auxiliarão nas práticas.

Através da educação musical, alguns desses fatores poderão se adequar ao que é proposto para a idade da criança em seu nível de conhecimento. De acordo com Sugahara (apud Louro, 2021, p. 51) “uma das principais funções da educação musical é dar acesso a uma forma de expressão simbólica que possibilite a expressão de coisas, situações e emoções [...]”.

De acordo com Louro (2021, p. 52) “dentro de um trabalho pedagógico musical, o trabalho com a pessoa com TEA será no sentido de ajudá-la a desenvolver a atenção, concentração e cognição para que haja compreensão dos conteúdos da aula”. Ou seja, as atividades musicais beneficiarão a criança não somente no contexto musical, mas no desenvolvimento de outras atividades propostas dentro da comunidade escolar ou fora dos muros da instituição. Uma vez que tais atributos se aplicam a diversas áreas de nossas vidas.

A uma pessoa com TEA, ou qualquer outra deficiência, não pode lhe ser negada a possibilidade de participar ou ter aulas de músicas. As dificuldades não são barreiras para o acesso, pois a música deve ser democrática e aberta a todos. Como destaca Soares (2020), o

aprendizado musical não depende de dons inatos, mas de um processo acessível a qualquer pessoa.

Assim, a educação musical deve ser pensada para todos. Entendo, também, com base em Soares (2020, p. 250), que a educação musical pode ser pensada além da leitura de notas e aquisição de técnicas instrumentais, “deve favorecer o encontro entre pessoas e sons, valorizando os diferentes produtos dele derivados” (Soares, 2020, p. 250).

Mesmo pensando em executar atividades técnicas e instrumentais, para se trabalhar a inclusão de alunos com TEA, o professor necessitará pensar técnicas e formas diferentes para ensinar. Soares (2020), nos diz que

os educadores devem considerar a importância de elaborar, por exemplo, arranjos específicos para a execução de determinada música, considerando as possibilidades de execução de cada aluno, da mesma maneira, devem fazer uso de materiais diferenciados, como o uso de imagem de instrumentos, promovendo a integração das informações sonoras, táteis e visuais (Soares, 2020, p. 251).

Para Soares (2020), entende-se que discutir acessibilidade na educação, especialmente na musical, envolve refletir não apenas sobre recursos físicos e materiais, mas também sobre o acesso aos currículos e ao conhecimento histórico.

Para concluir, o professor que conhece as características e necessidades dos alunos consegue utilizar melhor o tempo em sala de aula e aprimorar suas atividades. Soares (2020) destaca que ter clareza das concepções que fundamentam a prática docente é fundamental para analisar o processo de ensino-aprendizagem. Essas concepções são essenciais para trabalhar com eficiência e refletir sobre as aulas, considerando não só o aspecto social, mas também o educacional.

Considerações Finais

Através de meu estudo, foi possível observar que o TEA tem evoluído significativamente em termos de diagnóstico e compreensão. No passado, o autismo era mal compreendido e frequentemente associado a termos pejorativos, enquanto atualmente é reconhecido pelo DSM-5-TR como um transtorno caracterizado por prejuízos persistentes na comunicação social e padrões repetitivos de comportamento. A inclusão de crianças com

Transtorno do Espectro Autista nas práticas educacionais exige uma abordagem cuidadosa e fundamentada em teorias que integrem tanto a prática quanto a teoria educacional. A reflexão crítica apontada por Freire (1996), é essencial para a evolução e eficácia das práticas pedagógicas. Para isso, é necessário que os professores estejam atualizados para uma melhor prática e poder então desenvolver suas atividades.

A partir deste estudo sobre as práticas educacionais, verifiquei estratégias para se ter uma eficácia maior nas aulas de música. Essas estratégias devem ser desenvolvidas tanto no aluno quanto no professor. O desenvolvimento das crianças com TEA se dá, inicialmente, através de ações exploratórias e investigativas. Essas ações devem ser pensadas pelo professor para que os alunos possam desenvolver atenção, concentração e cognição. Criando assim uma forma eficaz de compreender os conteúdos da aula. Há metodologias que o professor pode utilizar para criar um ambiente de aprendizado favorável à apreensão do conteúdo. Ele deve pensar em estratégias e formas diferentes de ensinar. A partir das leituras, o professor pode criar arranjos específicos e utilizar materiais diferenciados levando em consideração as possibilidades de cada aluno. É importante pensar na aula de música como um espaço de encontro entre pessoas e sons. Uma estratégia que pode ser proveitosa em sala de aula é a utilização do jogo simbólico, como abordado no texto (Soares, 2020; Louro, 2021; Reily, 2012).

Este trabalho traz a reflexão sobre a importância que a educação tem na vida de cada indivíduo. A forma que ela pode transformar a vida das pessoas. Como professores, precisamos ter em mente que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

Referências

AMY, Marie Dominique. *Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica*. Tradução: Sérgio Tolipan; Prefácio à edição brasileira, Marta Midori Yoshijima. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2001.

ASSOCIATION, American P. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - *DSM-5-TR*: Texto Revisado. Porto Alegre: Grupo A, 2023.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth e ROCHA, Paulina Schmidtbauer. *Autismo: construções e desconstruções*. 3. ed. rev. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, RIBEIRO, Marilda Pierro de Oliveira e RACHMAN, Vivian Carla Bohm. *Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula*. *Psic. da Ed.* São Paulo, 34, 1º sem. de 2012, p. 63-83.

DISTRITO FEDERAL. Câmara Legislativa. Lei nº 6.925, de 02 de agosto de 2021. Estabelece diretrizes a serem observadas na formulação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às pessoas com Transtorno de Espectro Autista, no Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara Legislativa, 2021. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/relacoes-institucionais/arquivos/lei-no-6-925-de-02-deagosto-de-2021.pdf>. Acesso em: 22 de julho de 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Tradução: Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. In: *THE NERVOUS CHILD*. Baltimore: Child Care Publication, 1943. p. 217-250. Disponível em: <https://autismtruths.org/pdf/Autistic%20Disturbances%20of%20Affective%20Contact%20-%20Leo%20Kanner.pdf>. Acesso em: 29 de junho de 2023. LIBÂNEO, José C. Didática. São Paulo: Cortez, 2017.

LOURO, Viviane dos Santos. *Educação musical, autismo e neurociências*. Curitiba: Appris, 2021.

MARTINHAGO, Fernanda e CAPONI, Sandra. Controvérsias sobre o uso do DSM para diagnósticos de transtornos mentais. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 29(2), e290213, 2019.

REILY, Lucia. *Escola Inclusiva: Linguagem e mediação*. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Autismo infantil*. São Paulo: Memnon, 2003.

SILVA, Maria Angélica da, SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Como brincam as crianças com Autismo*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

SOARES, Lisbeth. *Música, educação e inclusão: reflexões e práticas para o fazer musical*. Curitiba: InterSaber, 2020.