



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

PEDRO IVO XIMENES GUIZZO

**Um estudo longitudinal sobre processos pedagógicos para a musicalização de
um aluno com autismo e deficiência intelectual.**

São Carlos – SP

2023

PEDRO IVO XIMENES GUIZZO

**Um estudo longitudinal sobre processos pedagógicos para a musicalização de
um aluno com autismo e deficiência intelectual**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de
Licenciatura em Educação
Especial da Universidade Federal
de São Carlos.

Orientador: Prof. Dr. Nassim
Chamel Elias.

São Carlos – SP

2023

RESUMO

A formação de professores nas mais variadas áreas do conhecimento perpassa a Educação Especial e a didática para com os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) de diversas maneiras. O objetivo desta pesquisa é investigar e levantar dados sobre práticas pedagógicas de um professor de educação musical para um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) associado à Deficiência Intelectual (DI) profunda. A presente pesquisa tem como foco um estudo de caso das práticas pedagógicas em uma determinada relação professor-aluno em contexto de aulas de música que ocorreram em meados dos anos 2000. O resgate das informações foi feito por meio de entrevistas semiestruturadas através de plataformas online de videoconferência. O participante em questão respondeu perguntas relacionadas às suas experiências docentes com alguns alunos PAEE e com maior enfoque ao seu contato com o aluno Júlio (autista e com deficiência intelectual, decorrentes de um quadro de síndrome de Bourneville-Pringle) que frequentou aulas particulares durante cerca de dez anos. Após coleta de dados, foram feitas análises e reflexões acerca dos procedimentos pedagógicos, além da importância da formação profissional para atendimento educacional especializado e de que forma o atendimento foi feito no recorte deste estudo. Por meio dos relatos do professor entrevistado e levantamentos feitos pelos familiares, aponta-se que diversos comportamentos foram estimulados ao longo dos dez anos de acompanhamento de musicalização para com o aluno em questão. Dentre os resultados, destaca-se que a estimulação auditiva de determinadas frequências sonoras proporcionou um amadurecimento neurológico tangente à recepção dos sons. Outras dinâmicas trouxeram ao aluno uma série de aprendizagens, como acender e apagar as luzes, além do canto e da dança através da musicalização, que posteriormente foram ferramentas importantíssimas para a apropriação do aluno sobre a língua e a comunicação, considerando que cantar, para o aluno, o levou a acessar palavras novas, e dançar proporcionou-lhe maior domínio sobre a sua linguagem corporal. Por fim, analisar-se-á a efetividade de uma prática musical em alunos com deficiência severa, tanto no âmbito pedagógico e de desenvolvimento da criança, quanto no que tange a qualidade de vida dos familiares e da criança.

Palavras-chave: Educação Especial; Música; Pessoa com deficiência; Inclusão; Didática

Sumário

DEDICATÓRIA	6
INTRODUÇÃO	6
Definições de autismo e deficiência intelectual.....	7
Música	11
OBJETIVO	16
MÉTODO	16
Participantes.....	16
Instrumento.....	17
Procedimentos de coleta e análise de dados.....	17
Questões disparadoras	178
Procedimentos éticos	19
RESULTADOS E DISCUSSÃO	19
Contextualização: Trajetória do professor até o primeiro contato com o aluno Júlio	19
Contato com Aluno Público Alvo da Educação Especial.....	21
Eixo 1: A questão do aparelho auditivo	22
Eixo 2: Estratégias pedagógicas	25
Eixo 3: Técnicas multidisciplinares.....	31
Relatos sobre o desempenho do estudante	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	41

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à [Isabela Paiutto](#), que tanto me ajudou nas várias conversas, reflexões assertivas e diversas revisões dentre nossas vivências e trocas dialógicas sobre tudo que engloba as artes e a inclusão. Dedico também a todos os meus amigos e parceiros que acompanharam o desenvolvimento deste trabalho, cada um à sua maneira especial de checar o andamento deste estudo de caso. Por fim, dedico também à minha família, parte essencial e protagonista do por que insisto em lutar pela inclusão em uma sociedade desigual.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013), o TEA e a DI estão na categoria dos transtornos do neurodesenvolvimento e são caracterizados por déficits no desenvolvimento que podem acarretar prejuízos nos âmbitos pessoal, social, acadêmico e na vida adulta profissional e se manifestam durante o período de desenvolvimento infantil, normalmente antes que a criança atinja idade escolar. Levy, Mandell e Schultz (2009) indicam que entre 40% e 80 % dos casos de TEA apresentam comorbidade com DI.

O objetivo desta pesquisa foi investigar e levantar dados sobre práticas pedagógicas de um professor de educação musical para um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) associado à Deficiência Intelectual (DI) profunda. A escolha pelo tema de música, TEA, DI e desenvolvimento infantil, se deu pela vivência do pesquisador com a música e sua proximidade com pessoas com deficiência que têm na música algum tipo de interesse e estímulo. Alunos, familiares e amigos frequentemente recorrem à música como ferramenta de autoconhecimento e objeto de interação com o mundo. Tal vivência também foi um facilitador para realizar este estudo de caso, pela proximidade que os participantes desta pesquisa têm entre si.

Definições de autismo e deficiência intelectual

O TEA é uma condição muito ampla, em que os indivíduos podem enfrentar barreiras comportamentais, afetivas, de desenvolvimento, comportamentais, de interação, emocionais e de aprendizagem. A definição mais recente do TEA é fornecida na quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatísticos de Doenças Mentais (DSM-5; APA, 2013) e está incluído na categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento. Definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico presente desde a infância, o diagnóstico do TEA é dado quando o indivíduo apresenta déficits nas dimensões de comunicação e interação social e comportamentos e interesses fixos e restritos.

O diagnóstico de DI, segundo Almeida (2012) e Shogren et al. (2010), não pode e nem deve ser determinado apenas por testes de inteligência (QI – Quociente de Inteligência), apesar deste teste ser uma ferramenta importante para medir o

funcionamento intelectual, como a capacidade mental para o aprendizado, raciocínio, resolução de problemas etc. Escores entre 70 ou 75 pontos em testes de QI indicam uma limitação no funcionamento intelectual, mas outros testes devem ser utilizados para determinar as limitações no comportamento adaptativo.

Segundo Shogren et al. (2010), os comportamentos adaptativos abrangem três tipos de habilidades: (i) Habilidades conceituais (linguagem e alfabetização; dinheiro, tempo e conceito de número, e autodireção); (ii) Habilidades sociais (habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade ou cautela, resolução de problemas sociais, e a capacidade de seguir regras, obedecer às leis e evitar ser vítima; e (iii) Habilidades práticas (atividades da vida diária, higiene pessoal, qualificação profissional, saúde, viagens/transporte, horários/rotina, segurança, uso de dinheiro, uso do telefone).

Para a definição e a avaliação da DI, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD; Shogren et al., 2010) salienta que os profissionais devem considerar diversos fatores, como ambiente cultural e da comunidade típicos dos pares do indivíduo, diversidade linguística, diferenças culturais na forma como as pessoas se comunicam entre si, se movimentam e se comportam.

Segundo o DSM-V (American Psychiatric Association, 2013),

O início da DI se dá no período do desenvolvimento. Idade e aspectos característicos no início dependem da etiologia e da gravidade da disfunção cerebral. Atrasos em marcos motores, linguísticos e sociais podem ser identificáveis nos primeiros dois anos de vida entre aqueles com deficiência intelectual mais grave, ao passo que níveis leves podem não ser identificados até a idade escolar, quando ficam aparentes as dificuldades de aprendizagem acadêmica. Todos os critérios devem ser atendidos pela história pregressa do indivíduo ou pela apresentação atual. Algumas crianças com menos de cinco anos de idade, cuja apresentação atenderá, em última análise, aos critérios de deficiência intelectual, têm déficits que satisfazem a critérios de atraso global do desenvolvimento. (Seção 7, Deficiência Intelectual, Desenvolvimento e curso, §1, 2013).

O DSM-V (APA, 2013) também explica que

Quando a deficiência intelectual está associada a uma síndrome genética, pode haver uma aparência física característica (como na síndrome de Down). Algumas síndromes têm um *fenótipo comportamental*, que se refere a comportamentos específicos, característicos de determinado

transtorno genético (p. ex., síndrome Lesch-Nyhan). Nas formas adquiridas, o aparecimento pode ser abrupto, após doenças como meningite ou encefalite ou traumatismo encefálico durante o período do desenvolvimento. Quando a DI decorre de perda de habilidades cognitivas previamente adquiridas, como em lesões cerebrais traumáticas, pode ser atribuído tanto diagnóstico de DI quanto o de transtorno neurocognitivo. (Seção 7, Deficiência Intelectual, Desenvolvimento e curso, §2, 2013).

Embora a DI, em geral, não seja progressiva, em algumas doenças genéticas (p. e., síndrome de Rett) há períodos de piora seguidos de estabilização, e, em outras (p. ex., síndrome de San Phillippo), ocorre piora progressiva da função intelectual. Depois da primeira infância, o transtorno costuma perdurar por toda a vida, ainda que os níveis de gravidade possam mudar ao longo do tempo. O curso pode ser influenciado por condições médicas ou genéticas subjacentes e por condições comórbidas (p. ex., deficiências auditivas ou visuais, epilepsia). (Seção 7, Deficiência Intelectual, Desenvolvimento e curso, §3, 2013).

Intervenções precoces e continuadas podem melhorar o funcionamento adaptativo na infância e na vida adulta. Em alguns casos, ocorre melhora significativa da função intelectual, até tornando o diagnóstico de deficiência intelectual não mais apropriado. Desse modo, é prática comum ao avaliar bebês e crianças pequenas postergar o diagnóstico de deficiência intelectual para até depois de um curso apropriado de intervenção ter sido proporcionado. Em crianças mais velhas e adultos, o nível de apoio oferecido é capaz de possibilitar a completa participação em todas as atividades cotidianas e melhora na função adaptativa. As avaliações diagnósticas devem determinar se uma melhora nas habilidades de adaptação é resultado da aquisição de uma nova habilidade estável e generalizada (caso em que o diagnóstico de deficiência intelectual pode não ser mais apropriado) ou contingência da presença de apoios e intervenções ininterruptas (caso em que o diagnóstico de deficiência intelectual pode ainda ser apropriado). (Seção 7, Deficiência Intelectual, Desenvolvimento e curso, §3, 2013).

Cabe aqui discorrer sobre a natureza dialógica da DI como um aspecto do indivíduo que envolve ocorrências da área da saúde e da educação. Assim como a DI costuma ter causas ditas biológicas para seu aparecimento, de ordem genética e/ou patológica, há de se considerar também os fatores sociais para o surgimento do diagnóstico de DI, como a falta de acesso a diversos elementos básicos para o desenvolvimento do indivíduo, como escola, alimentação saudável, convivência com os pares, dentre outros. Dito isto, é necessário cada vez mais apropriar-se de uma visão mais maleável da DI e menos permanente, pois há níveis de DI que podem ser mais ou menos trabalhados através de uma perspectiva social e pedagógica de suprir as necessidades que aquele indivíduo não tem ou não teve acesso, principalmente durante a primeira infância.

O DSM-5 (APA, 2013) caracteriza a DI como um espectro comumente associado a outras síndromes e/ou deficiências. Afirma o documento:

A ocorrência concomitante de condições mentais, do neurodesenvolvimento, médicas e físicas é frequente na deficiência intelectual, com taxas de algumas condições (p. ex., transtornos mentais, paralisia cerebral e epilepsia) 3 a 4 vezes mais altas que na população em geral. O prognóstico e o resultado de diagnósticos comórbidos podem ser influenciados pela presença da deficiência intelectual. Os procedimentos de avaliação podem demandar mudanças em função dos transtornos motores, sensoriais e outros. Informantes são essenciais para a identificação de sintomas como irritabilidade, desregulação do humor, agressividade, problemas alimentares e problemas do sono, bem como para a avaliação da função adaptativa em locais variados na comunidade. (Seção 7, Deficiência Intelectual, Comorbidade, §1, 2013).

Os transtornos mentais e do neurodesenvolvimento comórbidos mais comuns são transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtornos depressivo e bipolar, transtornos de ansiedade, transtorno do espectro autista, transtorno do movimento estereotipado (com ou sem comportamento autolesivo), transtornos do controle de impulsos e transtorno neurocognitivo maior. Um transtorno depressivo maior requer imediata atenção diagnóstica, podendo gerar um diagnóstico separado de transtorno do movimento estereotipado. Indivíduos com deficiência intelectual, em especial os com uma deficiência mais grave, podem também evidenciar agressividade e comportamentos disruptivos, inclusive causando danos a outros ou destruindo propriedades. (Seção 7, Deficiência Intelectual, Comorbidade, §2, 2013).

A presente pesquisa se ancora na possibilidade de reiterar os dados que confirmam que aulas complementares ao currículo regular estudantil (seja em Atendimento Educacional Especializado, o AEE, ou em aulas particulares), durante os anos de trajetória escolar dos alunos e por meios pedagógicos, pode ajudar a criança com deficiência a se desenvolver plenamente dentro de suas capacidades e limitações, podendo inclusive alterar alguns laudos e diagnósticos e/ou complementar a investigação clínica de doenças crônicas e condições de saúde a longo prazo.

O objeto de estudo será o tempo de atuação de um professor de música, licenciado pela UNICAMP, com um aluno que foi matriculado e frequentou as aulas dos cinco aos quinze anos. Este aluno, a princípio, tinha um diagnóstico de síndrome de West e síndrome de Bourneville-Pringle (esclerose tuberosa), ao passo em que exames médicos constataavam ausência de audição nos dois ouvidos. Porém, com o decorrer das aulas, foi detectado pelo professor e pelos familiares que o aluno reagia a estímulos auditivos,

como sons e barulhos. Posteriormente, o diagnóstico do aluno foi alterado para TEA e DI profunda como consequências da esclerose tuberosa (Síndrome de Bourneville-Pringle).

Música

A música, como estratégia de ensino, pode ser uma grande ferramenta de intervenção comportamental. Dentre as práticas possíveis, o pareamento de notas, sons e notações musicais com cores, ações, verbalizações. Langendonck, Asnis e Elias (2020) realizaram um estudo em que um aluno deveria aprender a tocar as notas da escala diatônica (escala de sete notas que obedecem um padrão de distância entre si, por exemplo: dó, ré, mi, fa, sol, la, si) no teclado através do uso de cartões com cores distintas e os símbolos de cada nota, comandos verbais e dicas gestuais, além de um tampo de cartolina com o intuito de reduzir a visualização do teclado para apenas uma oitava (intervalo de 12 notas que contemplam as sete notas da escala diatônica, além das cinco notas que residem entre cada nota da escala. O termo “oitava” é comumente utilizado para definir um trecho do teclado em que todas as notas são apresentadas sem se repetirem), para facilitar o reconhecimento das notas. Durante os dois meses desta intervenção, o aprendizado do aluno foi se consolidando conforme este foi aumentando seu repertório de notas aprendidas. Ao final do estudo, o aluno já não necessitava do tampo para redução de informações visuais no teclado e obteve 100% de acertos com auxílio dos cartões coloridos. Além disso, o tempo de permanência do aluno na atividade aumentou, diminuindo comportamentos de fuga e reduzindo a necessidade de reforçadores nos intervalos entre as atividades. Todo este repertório de comportamentos aprendidos pelo aluno gerou uma rede de relações de estímulo entre o reconhecimento das cores, dos símbolos e as teclas do piano, e isto pode ser continuado e transferido para o ensino de várias áreas do conhecimento e no desenvolvimento de comportamentos de vida diária.

Embasadas pelo estudo de Louro (2006), Langendonck, Asnis e Elias (2020) apontam que pessoas com algum tipo de atraso no desenvolvimento podem ser beneficiadas através de atividades que envolvam a música, possibilitando a efetividade de habilidades que envolvam atividades em grupo e contribuindo para a comunicação. Destaca-se também, nos estudos de Langendonck, Asnis e Elias (2020) que Froehlich

(2012) sugere que aulas de piano para alunos com TEA (dentre outras diversidades funcionais) diminuem a presença de comportamentos de fuga/esquiva perante novos cenários enfrentados pelo aluno e aumentam a confiança do aluno e seu vínculo com o professor, impactando na disciplina e na criatividade do aluno, assim como, vale destacar que favorece o desenvolvimento de habilidades motoras.

Langendonck, Asnis e Elias (2020) também apontam que “a área da Linguagem Musical envolve, entre outros aspectos, a aprendizagem de comportamentos verbais e simbólicos como ler uma partitura, nomear as notas e estabelecer seu som.” (p. 582). Os autores utilizaram a associação de uma cor de fundo às notas musicais para avaliar se o participante desenvolvia a habilidade de distinguir as alturas e localizações das notas no pentagrama musical e no instrumento, além de ser capaz de utilizar as figuras e suas cores como unidades mínimas de ensino.

O ensino de música pode ser uma ferramenta de aprendizagem de valores simbólicos e conceitos internos e abstratos que podem ser aproveitados durante a elaboração de habilidades comunicacionais do aluno, sejam estas verbais, sonoras, corporais ou por meio de trocas simbólicas por meio de fichas, objetos, fotografias e imagens, dentre outros.

Langendonck, Asnis e Elias (2020) também observam que houve aumento no tempo de permanência na atividade e redução de comportamentos de fuga. O participante passou a pedir os cartões da atividade, sentado em frente ao piano, para manipular e sequenciar na lousa magnética as respostas de sua tarefa, sugerindo que a atividade se tornou reforçadora por ter sido associada a outros reforçadores ou pelo próprio som produzido ao pressionar uma tecla.

Garcia (2017) utilizou a música como estratégia de atendimento em pacientes com deficiência, ressaltando que há uma “grande influência comportamental” através da ludicidade na aplicação de música e dança com pacientes com deficiência durante tratamento odontológico. Segundo a autora, essa estratégia ameniza a ansiedade referente ao tratamento, além de auxiliar no desenvolvimento psicomotor, pois promove maior segurança sobre o ambiente, sua convivência com as pessoas próximas, além de desenvolver sua corporalidade e movimentos novos. A autora lembra ainda que a

musicoterapia atua diretamente no reconhecimento e na expressão de sentimentos como amor, dor, insegurança, medo, alegria, tristeza e ajuda as pessoas a exteriorizarem suas sensações e seus sentimentos, resultando na melhora da autoestima, sendo que as pessoas com deficiência que participam deste tipo de intervenção passam a se conhecer melhor e a se sentirem inseridas na sociedade. Por fim, Garcia (2017) ressalta os benefícios e as melhorias provocados pelo uso das artes na qualidade de vida de pessoas com deficiência bem como transmitir a cultura por meio da brincadeira, e com isso, demonstra esses avanços em sua pesquisa na área odontológica.

Sobre processos educativos decorrentes de uma prática artística e musical em uma escola de Educação Especial e formas efetivas de promover o desenvolvimento dos alunos, Martins, Rocha e Fabrício (2019) afirmam que os processos exigem contextos educativos que precisam ser criados e desenvolvidos por não se tratarem de mera distração ou recreação disponíveis em diversos lugares.

É ver pela própria ótica, ver também pelas lentes do outro e depois voltar-se à sua visão, agora ampliada naquilo que o outro é, pensa, acredita, pode e deseja. Quando isso acontece, não há meio termo, mas “encontro”, possivelmente encontro criador e transformador, resultado da procura deliberada de cada um, e não de promessa descumprida (Martins; Rocha; Fabrício, 2019, p. 9).

As autoras também utilizam diversos pesquisadores para explicar a relevância da música em um processo pedagógico e explicam como a música atua no desenvolvimento sociocultural de pessoas com deficiência. Baseando-se no estudo de Góes (2002) sobre Vygotsky, afirmam que o modelo de educação para pessoas com deficiência deveria estimular as funções psicológicas superiores (como a cognição) e não apenas as funções elementares (como a percepção dos sentidos). Martins, Rocha e Fabrício (2019) lembram ainda que a educação de pessoas com deficiência não deveria ser orientada pelas deficiências, mas pelos potenciais existentes nesses indivíduos, para, então, educar primeiramente a criança e não a criança com deficiência. Portanto, ensinar o estudante com deficiência implica em estimular e ampliar todos os seus conhecimentos prévios e experiências pessoais, sociais e culturais, focando em suas potencialidades mais do que em suas dificuldades. Por fim, as autoras destacam que a música, como componente de ensino, é essencial no processo de formação humana, e é preciso pensar e dar destaque

e visibilidade nas contribuições do saber musical na perspectiva de pessoas com deficiência.

Baseando-se nos estudos de Pederiva e Tristão (2006), citando os desafios que os modelos da Educação Especial enfrentam para uma educação efetiva, as autoras explicitam que a relevância de práticas artísticas e musicais:

apresentam-se como importantes meios na educação de pessoas com deficiência, especificamente no contexto da Educação Especial, já que a música, em especial, presente no dia a dia das pessoas, contribui consideravelmente para o desenvolvimento cognitivo, além de estimular a associação de inúmeras funções psicossociais, como a comunicação e o desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva (Martins; Rocha; Fabrício, 2019, p. 10).

A contribuição da música para o desenvolvimento pleno de pessoas com deficiência vai além da trajetória escolar da educação básica, ao passo em que também perpassa mera atuação no mercado de trabalho. Na realidade, contemplam a formação de um ser artístico em todo seu potencial, e isto inclui o ensino superior e o seu papel nesta etapa do desenvolvimento. Em seu estudo sobre Atendimento Educacional Especializado no ensino superior de música, em casos sobre formação de professores de música, Valim e Pacheco (2020) indicam que há três aspectos indissociáveis para esse atendimento, que, utilizando-se de diálogos constantes entre a comunidade acadêmica e os - PCD, incluem “garantir formação necessária ao licenciando para atuar na educação musical inclusiva, a conclusão (permanência) do Ensino Superior e ingresso no mercado de trabalho da PCD.” Tais aspectos como vertentes norteadoras são fundamentais para o acesso da PCD à docência. Os autores destacam a inclusão profissional e atuação no mercado de trabalho das PCD formadas em Licenciatura em Música em quatro instituições de ensino superior diferentes, cada instituição com suas especificidades e características no atendimento à Pessoa com Deficiência. A partir dos dados coletados, os autores explicitam a relevância da formação acadêmica de PCD e sua atuação futura na docência.

Por todos estes motivos, a presença do estudante com deficiência no Ensino Superior de Música cria demanda e fomenta a produção de materiais, técnicas e conhecimentos, assim como sua presença como docente em educação musical, atuando como educador e multiplicador das aplicações das letras da lei na Inclusão. [...] as Instituições muito têm a crescer ao assumirem seu papel social de multiplicadores de saberes e

referência em educação, compartilhando as vivências, democratizando o acesso aos saberes e fomentando as pesquisas na área. A formação de professores não pode mais deixar de atender à visão de propiciar aprendizagens a todos os tipos de alunos, através de mediação de conhecimentos com todos os tipos de públicos, inclusive o público-alvo da Educação Especial.

Ao pesquisar os efeitos da Capoeira com pessoas com DI, Carvalho, Baptista e Morais (2020) embasam os benefícios e estratégias destas práticas, baseando-se nos estudos de Nascimento et al (2016):

Através de frequências, vibrações, pulsos e ritmos, podemos sentir a música, e com isso reproduzi-la de várias maneiras. Além da expressão de sentimentos, a música auxilia no controle da ansiedade ao transmitir uma sensação de relaxamento e tranquilidade, tornando-se um instrumento muito importante para o estímulo de pessoas com Deficiência Intelectual (Carvalho; Baptista; Morais, 2020, p. 70).

Como indicam os autores, através dos estudos de Artaxo e Assis Monteiro (2007), a expressão corporal também é estratégia fundamental para o acesso ao aprendizado da musicalidade e do ritmo, fazendo com que o aluno perceba as relações entre som e movimento corporal. Considera-se também, de acordo com Carvalho, Baptista e Morais (2020), Boato (2018) e Braga e Oliveira (2018), que a música é parte integrante do cotidiano de crianças, jovens e adultos, essencial para o aprendizado de dança, esportes, lutas e atividades físicas, além de ser, principalmente, facilitadora da inclusão escolar de pessoas com DI, possibilitando-a vivenciar variadas potencialidades.

Campos, Barbosa e Aguiar (2015) afirmam que os avanços no desenvolvimento motor obtidos através do trabalho de expressão corporal e rítmica possibilitam às pessoas com Deficiência Intelectual maior harmonia de gestos e movimentos, facilitando tanto a auto expressão e a comunicação dos sentimentos, assim como, a sua autonomia de vida diária e a locomoção.

OBJETIVO

O objetivo desta pesquisa foi investigar e levantar dados sobre práticas pedagógicas de um professor de educação musical para um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) associado à Deficiência Intelectual (DI) profunda.

MÉTODO

Os dados foram construídos a partir de relatos da experiência e construção de materiais de ensino de um professor de música formado no curso de Licenciatura em Música pela Unicamp para sua atuação com o aluno com TEA e DI em aulas individualizadas de música durante um período de cerca de dez anos, durante o período de 2005 a 2015. O professor tinha pouca ou nenhuma experiência prévia com o público-alvo da educação especial nos anos em que iniciou o atendimento ao aluno em questão.

Participantes

Os participantes foram o professor de música e os pais do aluno atendido. O professor de música é formado pelo curso de Licenciatura em Música da Unicamp, graduação incompleta de Engenharia Civil pela USP São Carlos, com mais de 30 anos de experiência na área da educação como professor autônomo de música, sendo dez destes anos acompanhando o aluno que foi atendido, e que será foco neste estudo longitudinal. Os pais do aluno atendido foram consultados para confirmar ou expandir informações do professor. Nesta pesquisa, durante os relatos do professor, o aluno será nomeado pelo nome fictício Júlio. Júlio não se expressa por meio da comunicação oral (língua oral) e se comunica de forma alternativa utilizando linguagem corporal e vocalizações que servem como código para comunicação com pares, familiares e profissionais da educação e da saúde. Por se tratar de um estudo longitudinal, o recorte deste estudo contempla Júlio de seus cinco aos quinze anos de idade.

Instrumento

A coleta de dados se deu pelo uso de uma entrevista semiestruturada, aplicada em um encontro online de duas horas de duração, no ano de 2022. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, utilizando a plataforma de videoconferência Google *Meet* e o software de gravação de tela Obs Studio. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas para extração de dados e análise.

Procedimentos de coleta e análise de dados

Para coleta de dados foi realizada uma entrevista semiestruturada, em um encontro online com o professor, em que este relatou suas experiências com o aluno em questão, histórias prévias que o levaram a aceitar as aulas e estratégias adotadas para um ensino de música que colaborasse com o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno Júlio. Além de interações entre as partes familiares do aluno com o professor, que demandaram uma relação de confiança e troca de experiências transformadoras para aluno e professor.

Ao longo das entrevistas foram apresentadas questões disparadoras para o bom relato das experiências e a compreensão dos fatos com um certo distanciamento cronológico da presente pesquisa.

Questões disparadoras

Para responder os objetivos da pesquisa, foram planejadas questões sobre formação, música, estratégias pedagógicas, educação especial, entre outras, conforme segue abaixo:

- Qual a sua formação atualmente e qual era a sua formação na época em que começou as aulas com Júlio?
- Quando você começou a atender o Júlio? Como foi o processo de decisão para o início das aulas?
- O que te fez acreditar que aulas de música para um aluno que não apresenta a fala seria algo bom a se fazer?

- Você acredita que a experiência com Júlio norteou sua carreira profissional artística e/ou academicamente? Se sim, de quais formas? O que te fez escolher suas decisões profissionais?
- Quando as aulas com Júlio terminaram?
- Quais estratégias você realizou com Júlio que acredita que tiveram melhor resultado a longo prazo?
- Como você chegou a estas estratégias?
- Você conhece algumas práticas e/ou teorias da área do comportamentalismo?
- Há alguma prática com o público-alvo da educação especial que você realizou no passado que não realizaria hoje em dia? Algo que faria diferente?
- Conte um pouco sobre suas outras experiências com o campo da educação especial.
- Quais os referenciais teóricos ou abordagens pedagógicas que mais te definem?
- Conte um pouco sobre como você armazena todas estas informações.

A partir das respostas obtidas, os dados foram sumarizados em três eixos temáticos que mais apareceram e que atendiam os objetivos da pesquisa. Estes eixos são apresentados a seguir, após a contextualização da trajetória do professor, contendo trechos de fala do participante e a discussão pertinente. São eles: 1) A questão do aparelho auditivo, 2) Estratégias pedagógicas e 3) Técnicas multidisciplinares.

Procedimentos éticos

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos com o Número do Parecer: 5.774.925, o participante foi contatado e questionado se desejava participar da pesquisa. Em seguida, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que continha informações sobre as etapas da pesquisa, desde coleta até a análise de dados. As entrevistas iniciaram após o participante dar concordância e assinar o termo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Contextualização: Trajetória do professor até o primeiro contato com o aluno Júlio

O professor relata que em sua primeira aula de música, ainda na primeira infância, ele ouviu diretamente de seu professor em uma conversa com seus pais que “ele não tem dom musical bom, ele não vai poder tocar violino, [...] vai ter que fazer no mínimo um ano de piano” e assim teve de fazer aulas de piano. Apesar de ter sido influenciado pelo pai a aprender o instrumento, o professor expressou que foi uma experiência ruim em seu primeiro contato com a música, por volta dos 9 anos. Depois deste episódio, o professor fez um ano de aula de piano erudito, que ainda era algo que ele gostava, mas parou e nunca mais voltou.

Por conta de um primeiro contato aversivo com as aulas de música, o professor começou a estudar de forma autodidata um outro instrumento, o violão, e decidiu aprender violão sozinho para “não repetir o que aconteceu com o violino.”

Da infância até a adolescência, o professor passou a estudar violão e, por volta dos 15 anos, começou a dar suas primeiras aulas de música, além de se apresentar em locais de entretenimento, consolidando e construindo uma carreira de músico e professor de música por mais de 30 anos.

O entrevistado indica ser autodidata talvez porque o estudo formal de música tenha sido algo muito engessado e não prazeroso para ele. Talvez também por um trauma com questões de relações professor-aluno. Com o passar dos anos e acumulando experiência de ter praticado a docência de forma autônoma, o entrevistado buscou o ensino formal através de uma faculdade, tanto de engenharia quanto de música, para aperfeiçoar seus conhecimentos e buscar métodos mais formalizados de estudo, afastando-se de uma aprendizagem sem tutoria.

O começo da carreira acadêmica do professor se fez pelo ingresso em uma faculdade pública de engenharia. Esta escolha foi feita pela falta de um curso de música que não fosse de música erudita, do qual o professor não tinha interesse. Destaca-se que seu interesse em engenharia ainda deriva de sua atuação na música:

queria muito fazer engenharia elétrica, por causa da questão do áudio, criar pedais, amplificadores, coisas assim, mas acabei entrando numa faculdade de engenharia civil, porque era uma opção mais simples de entrar.

Após três semestres e estudar matérias da grade como cálculo, mecânica geral, geometria analítica, etc. o professor largou o curso e matriculou-se no curso de música popular da Unicamp, que tinha recém surgido em Campinas.

Ao final do curso de música e após dar aulas particulares de música, física, química e matemática, a partir dos conhecimentos adquiridos em sua trajetória acadêmica, o professor abriu sua própria escola de música e passou a dar um maior foco no ensino de música a partir do ano de 1994. Posteriormente, o professor ingressou em um Mestrado na área da música, que resultou em uma dissertação direcionada a estudar um instrumento de escrita de partituras musicais para pessoas com deficiência visual (DV).

Durante a entrevista, o professor relata também que não teve formação nem especialização na área da Educação Especial. Sua formação em um primeiro momento foi puramente musical e autodidata, juntamente com uma bagagem extensa de aulas particulares de música. Somente posteriormente o professor obteve uma formação de licenciatura em música, mas sem nenhum enfoque em como lidar com alunos com deficiência.

Diante disso, este estudo se interessa em investigar como é a relação deste entrevistado com o ato de aprender e de ensinar, como ele enxerga os processos de ensino e aprendizagem através de sua própria experiência, seu próprio aprendizado, e observando o aprendizado de seus alunos e os desafios docentes encontrados com o aluno Júlio. Considerando que o professor possui uma vasta experiência e formação na área da música mas uma formação acadêmica incipiente em acessibilidade restringida apenas à um público (pessoas com DV).

Contato com Aluno Público Alvo da Educação Especial

O professor conta em seus relatos que Júlio começou suas aulas em 2000, com 4 anos de idade. A neuropediatra de Júlio entrou em contato com o professor buscando um profissional que pudesse complementar os atendimentos. Desta forma, os dois passaram a trocar informações para complementar suas respectivas práticas.

Júlio nasceu com síndrome de Bourneville-Pringle, também conhecida como Esclerose Tuberosa. Rodrigues, Gomes e Costa (2012) fazem a seguinte definição:

A Esclerose Tuberosa, também conhecida como Epilóia ou Facomatose de Pringle-Bourneville, é uma síndrome neurocutânea de caráter autossômico dominante com expressões clínicas variadas. É uma doença multissistêmica que pode cursar com hamartomas em diversos órgãos, de forma imprevisível (p. 184).

Embora manifestações cutâneas tenham sido previamente descritas por outros autores, elas começaram a ser relacionadas com a doença descrita por Bourneville apenas no início do século 20. O primeiro a reconhecer esta relação foi Campbell, em 1905, e Vogt, três anos depois, quando a relação entre retardo mental [terminologia da época], epilepsia e adenoma sebáceo foi estabelecido, formando a tríade caracterizando TSC [complexo da esclerose tuberosa] (Rodrigues; Gomes;Costa, 2012, p.185, tradução nossa).

Por conta do quadro de esclerose tuberosa, Júlio nasceu com Deficiência Intelectual severa e autismo. Júlio não desenvolveu a fala completamente e teve questões auditivas contempladas posteriormente neste estudo, no Eixo 1 de análise dos resultados. Júlio desenvolveu uma forma alternativa de comunicação através de palavras basais contextualizadas pelos familiares, além de linguagem corporal e facial. Tem comportamentos disruptivos, sono desregulado, quadros de epilepsia. Além disso, passou por uma cirurgia para retirada de um tumor benigno no cérebro aos nove anos. Faz seguimento com neurologista e neuropediatra, utiliza remédios para regulação de sono, comportamento e epilepsia. No momento desta pesquisa, Júlio é um homem adulto e vive com os pais, porém, o recorte utilizado para a pesquisa é o período de dez anos em que Júlio frequentou as aulas de música do professor entrevistado, que abrange o período de seus cinco anos até seus quinze anos de idade. Ao longo de seu

desenvolvimento, familiares afirmam que “Júlio desenvolveu um comportamento menos típico de um autismo clássico, pois Júlio mantém contato físico e olho a olho.” Todas estas informações foram levantadas pelos familiares de Júlio e cedidas para a contextualização desta pesquisa.

Eixo 1: A questão do aparelho auditivo

A primeira categoria representa a sensibilidade com que o participante tratou a questão de o aluno apresentar ausência de audição nos dois ouvidos. Os trechos abaixo descrevem como ele lidou com este assunto. Ele inicia explicando como foi feito o teste de audição que identificou que o aluno possuía a ausência de audição.

A neuropediatra de Júlio, ao entrar em contato com o professor, explicou que o aluno tinha realizado um exame auditivo chamado BERA (*Brainstem Evoked Response Audiometry*) que avalia o Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico a partir de eletrodos que captam a atividade do nervo auditivo e das estruturas do tronco encefálico. A neuropediatra diz:

A gente coloca uns eletrodos para medir a diferença de potencial em volta do sistema neurológico, do nervo auditivo, essa coisa do cérebro [...] às vezes faz [com] o paciente acordado, no caso do *Júlio* foi com sono induzido, e aí você estimula os sons no ouvido e capta as diferenças de potencial que aquilo lá evoca de acordo com o estímulo que você joga lá pra dentro.

O professor, contextualizando o cenário, também ressalta que

É diferente do exame de “Fono” (*fonoaudiologia*), onde o cara levanta a mão no ouvido se ouvir. [No exame BERA] Você não faz a pergunta pro cara, você capta isso diretamente do cérebro. Então o eletroencefalograma é feito com base na questão da audição do nervo auditivo.

O professor relata que os testes do BERA diziam que “o sistema neurológico não conseguia ter amadurecimento”. Frente a isso, o professor informou que pedia para os

familiares que provocassem estímulos para a audição de Júlio em casa, batendo panelas, colocando música, procurando fazer Júlio conviver com a frequência sonora da qual os testes apontavam que Júlio não recebia. O professor aponta alguns dos primeiros resultados desta prática:

Eu não sei como era, se faziam, eu acho que faziam [os estímulos sonoros em casa], porque o aluno voltava estimulado, então era mais ou menos isso. [...] Eu queria que essa ideia fosse para a gente entender o aluno, então com a neuro eu falava, “faz coisa assim, assim” de vez em quando meio que fazia uma supervisão com ela, eu passava as perspectivas, o que eu conseguia, ela devolvia, continuava. E uma certa hora falei, “Neuro, esse BERA aqui, vou te dizer um negócio, ou esse exame deu errado [...] ou o sistema neurológico do aluno amadureceu, de alguma razão se modificou, e ele passou a ouvir, que eu posso te garantir que comigo ele está ouvindo, eu posso te garantir.

Nota-se, então, que, com o tempo e o possível efeito do amadurecimento, os comportamentos tidos como típicos de pessoas surdas foram desvanecendo. Além disso, não ficou claro se o aluno realmente não ouvia ou se apenas não reagia aos estímulos auditivos externos. Dizer que os aparelhos faziam diferença pode implicar em dizer que sem os aparelhos o aluno não reagia aos sons e com os aparelhos ele reagia. Nas próximas amostras talvez seja possível analisar se a reação (ou falta dela) de Júlio é um fator psicossocial ou biológico. De certa forma, o professor parece dizer que qualquer pessoa com estes níveis de deficiência auditiva necessitaria de aparelho auditivo caso seu objetivo fosse ouvir sons externos.

Recupera-se ainda do relato do professor, o fato de o aluno utilizar a mão direita como concha acústica para o ouvido direito, justamente o que constava maiores níveis de perda auditiva, pode implicar em uma necessidade real de ainda utilizar aparelho auditivo, mesmo que apenas em um dos ouvidos. Pode-se interpretar ainda que o aluno foi diagnosticado precocemente como uma pessoa com deficiência auditiva. Posteriormente às aulas de música e diversos outros tratamentos e laudos de outros médicos, o comportamento tido como comportamento típico de pessoas surdas se reverteu e, após um segundo exame e recomendação médica, o uso do aparelho auditivo foi descontinuado. De imediato, não se descarta a possibilidade de haver algum nível de

deficiência auditiva, porém, entre os familiares de Júlio, usa-se a narrativa de que Júlio passou a ouvir após os estímulos auditivos decorrentes das aulas de música. Comportamentos estereotipados típicos do autismo também entram na narrativa dos familiares relacionando-se com a questão do aparelho auditivo e com o desenvolvimento de Júlio ao longo dos anos.

A relevância da atuação da família de Júlio foi um ponto destacável, essencial neste processo de desenvolvimento e acompanhamento clínico e pedagógico, tanto da neuropediatra, quanto do professor de Júlio. Sobre o papel da família dos estudantes, Matsumoto e Macedo (2012) afirmam que a família influencia no processo de integração social da criança PAEE, através de dois aspectos, um referente à comunidade e outro referente à própria família, e este processo de socialização se dá principalmente pelo posicionamento da família, podendo ser uma família facilitadora ou impeditiva para a interação da criança PAEE com seus diversos meios, ressaltando que este apoio não é meramente “viver em função” da criança, mas “construir juntamente seu espaço social”, com as devidas adaptações para seu desenvolvimento, evidenciando e potencializando os “seres que almejam se transformar”, através de um ambiente que oferece oportunidade e segurança.

O caso de Júlio, por um período de meses, se tratou de um caso de uma família de uma criança surda que, pelas suas relações com a comunidade escolar e profissionais da saúde, buscou profissionais que pudessem acompanhar o desenvolvimento de Júlio. Mesmo que posteriormente o laudo de surdez tenha sido alterado, faz-se relevante o uso de dados de pesquisas em torno das famílias de surdos.

Conceição e Martins (2019), em sua pesquisa sobre o discurso da família de alunos surdos, apontam que a família, assim como as instituições escolares, religiosas, científicas e jurídicas, é uma micro-instituição que gere as vidas sociais, e a soma de todas estas micro instituições forma uma “instituição macro na figura do Estado”. Esta dinâmica institucional dissipa o poder do Estado através das microrrelações e dá para a família, como instituição do Estado, uma manifestação de poder que conduz as crianças pela linguagem, perpassando “culturas, tradições, crenças e educações”.

Quando tratamos da relação entre a família de crianças surdas e a escola, o que acontece muitas vezes é um percurso confuso sobre as obrigações de cada instituição, sobre as relações de condução por meio da língua e,

ainda, sobre as formas de interação que se devem estabelecer com essa criança, a depender de pôr quais matrizes de experiência perpassaram suas formações. Isso influi, diretamente, nas escolhas dos responsáveis de crianças surdas pela instrução que seus filhos terão e em qual escola serão matriculados. Compartilhar a responsabilidade entre escola, professor, família e dispositivo linguístico, principalmente na faixa etária de desenvolvimento inicial das crianças, é, portanto, de extrema importância, tanto para o desenvolvimento das atividades como pela própria vivência desse aluno, visto que “a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2018, p. 35). (Conceição; Martins, 2019, p. 9).

Para esta condição, pode-se questionar se, caso houvesse uma maior frequência de diálogos multivetoriais de acompanhamento pedagógico e clínico ao aluno, o diagnóstico poderia ser mais assertivo. Questiona-se ainda se um diagnóstico mais preciso não contribuiria mais para as aulas de música e, para além disto, de qual forma esta interlocução periódica refletiria para o aluno, na hipótese de haver uma aquisição de sentidos para Júlio passar a desenvolver-se e reconhecer determinadas frequências sonoras.

Eixo 2: Estratégias pedagógicas

Um dos objetivos deste trabalho foi identificar como era a relação do participante com o ato de aprender, como ele enxerga o aprender através de sua própria experiência, seu próprio aprendizado, observando o aprendizado de seus alunos. Será que todos os seus alunos desenvolveram técnicas similares de aprendizagem? Existe um método único por trás da didática deste professor? Ou realmente este professor personaliza suas aulas para cada um de seus alunos?

Os relatos revelam que não era raro o professor encontrar alunos PAEE, porém, quando isto ocorria, a solução do professor, segundo ele, era realizar uma adaptação curricular e/ou dos materiais considerando o conceito, hoje em desuso, de idade mental como fator principal. Desta forma as atividades focavam-se em pintura, desenho e adesivos como forma de acessar determinados alunos.

Eu já tinha tido alguns alunos, [...] eu tinha uma aluna que tinha uma questão, com mais ou menos próximo de uma síndrome de Down. Mas eu dava aula para ela, como se ela tivesse uma idade abaixo do que era a

idade física que ela realmente tinha. Digamos, ela se apresentava como se fosse uma criança, apesar de ela já ser bem mais velha. E daí, eu dava aula como se fosse com criança, fazia desenhinho, pintava, tal por que era o universo dela, entende. Então fazia um estojinho com adesivinho. Ela não tinha maturidade física.

Outro trecho revela que o professor, com o conhecimento que ele possuía, tentava personalizar suas práticas de acordo com as características do aluno e, inclusive, de seu meio social, como no excerto abaixo:

Cada vez que chega um aluno eu não estou muito preocupado com a idade que ele tem, eu estou preocupado com o que é o meu aluno, quando chega um aluno, chega um pacote assim para mim. Claro, me interessa saber o que que ele já estudou, o que ele já fez, eu pergunto até qual que é a religião porque isso influencia.

Apesar dessas experiências relatadas, a partir do momento em que o professor se deparou com as barreiras de Júlio, suas estratégias precisaram focar mais em uma elaboração de um currículo diferenciado, com conteúdos voltados ao aluno que não contemplassem necessariamente aquilo que o professor estava habituado a ensinar. No trecho a seguir ele relata essas tentativas e o desconhecimento acerca do autismo.

Então assim, já tinha tido (experiência com aluno PAEE), mas eu nunca tinha trabalhado com aluno [...] com intuito [...] terapêutico envolvido no negócio, vamos dizer assim. Acho que naquela época se dizia “ele é autista”, não sei hoje se já tem uma outra coisa.

Em um contexto de Atendimento Educacional Especializado, modalidade de ensino da Educação Especial, é necessário um Plano de Ensino Individualizado (PEI) para sanar as questões acerca do processo de elaboração de estratégias para consolidação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, e tal necessidade se torna ainda mais explicitada para casos de alunos como Júlio, com múltiplas excepcionalidades.

Costa e Schmidt (2019) explicam que o PEI é uma forma de gerir o processo de inclusão dos alunos PAEE, sendo um plano realizado em conjunto com professores e pais, avaliando as potencialidades e necessidades de cada aluno, com metas anuais de aprendizagem. Há também períodos de monitoramento e reavaliação do PEI, feito pela equipe envolvida buscando adequações e prazos para que os objetivos sejam alcançados pelo aluno. Os autores também indicam que o PEI é amplamente utilizado e valorizado em países como os Estados Unidos, a Itália, a França e Espanha (UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2000; Valadão, 2010), principalmente por seu caráter “flexível e adaptável a diferentes demandas”, proporcionando cenários de inclusão, na escola comum, de crianças e jovens PAEE. Também indicam, citando Valadão (2010), que o PEI é mais utilizado no exterior do que no Brasil, sendo um dispositivo previsto em lei como suporte à inclusão.

Mascaro (2020) indica que o PEI deve ser realizado a partir do objetivo do ensino e com avaliações a cada passo do aprendizado do aluno, organizando as etapas do ensino e identificando metodologias efetivas ou a “necessidade de re-planejar”.

Quanto ao processo de personalização utilizado para estruturar o trabalho pedagógico na formação por meio do PEI, Capellini e Rodrigues (2012) ressaltam a individualização do ensino como uma alternativa que favorece a colaboração entre docentes e promove a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em salas comuns, já que a partir de sua elaboração, as tarefas entre docentes poderão ser melhor sistematizadas. (MASCARO, 2020, p. 14).

Para além do PEI, o trabalho do professor de Júlio também demandou adaptações curriculares. Ensinar um aluno não “típico” exige criatividade, interesse e variados recursos do professor. Acerca deste tema, Gasparelo, Cruz e Cunha (2021) explicam que

A adaptação curricular é uma maneira que o professor encontrará de conseguir atingir com sucesso o processo de ensino-aprendizagem em todos os alunos, mas, para que isso ocorra, deverá conhecer cada um deles individualmente, para entender como deverá ensinar-lhes para que aprenda (p. 652)

Ao descrever um estudo sobre ensino de música com alunos com deficiência em quatro instituições de ensino superior, Valim e Pacheco (2020) explicitam o caráter contínuo e individualizado do processo de ensino:

As adaptações e avaliações da atividade em música tornam-se um processo contínuo e inclusivo, focado nas potencialidades do estudante PCD, mas que precisa ser fundamentado em elementos que expressem a complexidade da experiência musical. Assim, as adaptações curriculares e avaliações do estudante PCD do curso de Música tornam-se mais eficientes ao serem analisados caso a caso, levando em conta a história do aluno com a Música e suas habilidades, considerando as estratégias de aprendizado musical do aluno durante sua formação anterior e a capacidade de expansão de seu conhecimento musical durante sua formação no Ensino Superior. (Valim; Pacheco, 2020, p. 141).

Aporta e Lacerda (2018) explicitam que “é fundamental ter uma compreensão individual do aluno” pois, como explica Vygotsky (1983), a deficiência não se limita apenas a um caráter biológico, mas envolve fatores sociais e especificidades do aluno, que norteiam os procedimentos educacionais principalmente pela elaboração do PEI. O autor esclarece que uma limitação biológica por si só não gera as barreiras ao sujeito, mas sim as expectativas sociais e experiências de convívio, que, com demasiado enfoque nas deficiências, acarreta em um mal funcionamento para com as relações que envolvem PCD. Por isso faz-se necessário o “desenvolvimento de estratégias pensadas e criadas para as características de cada aluno”. Neste modo de pensar, não se há, num aluno com deficiência, um indivíduo com “incapacidades”, mas sim um indivíduo que, perante um objetivo específico “necessita de procedimentos especiais de acordo com suas necessidades”.

Aporta e Lacerda (2018) coletaram dados de um estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no ensino fundamental I, denominado como Paulo. Entre Paulo e Júlio há uma série de paralelos, assim como Júlio, Paulo se comunicava majoritariamente por gestos e compreendia apenas frases curtas, além de aparentar não ouvir ou não entender comandos simples. Por fim, Paulo também frequentava diversos profissionais da educação e da saúde, dentre eles, também realizou aulas de música complementares ao seu desenvolvimento. As autoras entrevistaram a professora de Paulo, denominada como Júlia, e apontam que ela tinha inicialmente uma visão biológica sobre seu aluno, mas ao conhecê-lo melhor, passou a “acreditar em seu potencial” e desenvolver atividades de leitura e escrita.

Lacerda (2008) aponta que se acreditava que crianças que não falavam ou que tinham uma comunicação muito prejudicada não fossem capazes de se alfabetizar. Como Paulo apresentava uma fala ininteligível, se comparada aos demais alunos, a professora poderia não colocá-lo em uma

situação de aprendiz, acreditando na dependência de uma fala bem articulada para a aprendizagem da escrita. Ao contrário disso, ela percebeu que havia nele potencialidade para a alfabetização e investiu nessa direção. (Aporta; Lacerda, 2018, p. 52).

Portanto, após esta mudança de visão sobre seu aluno, a professora de Paulo passou a aproximar-se do aluno, incentivando-o a ler determinadas palavras durante as aulas como forma de “reforço”, nas palavras da própria professora.

Então, por isso me passa a impressão, assim que eu tenho que reforçar o tempo inteiro, sempre, reforçando. Embora a gente tenha um vocabulário gigantesco, mas acho que todas as palavras que ele escreve e fala são válidas, né, pra reforçar esse vocabulário, essa leitura. (Entrevista concedida por Julia). (Aporta; Lacerda, 2018, p. 53).

Uma ótima reflexão das autoras que reflete-se também neste estudo de caso, que envolve Júlio em suas aulas de música, diz respeito às estratégias de repetição e reforço.

Quando a professora comentou sobre a repetição e o reforço do que o aluno já aprendeu, referiu-se a algo importante quanto ao ensino de pessoas com deficiências. Refere-se ao fato de que não há receitas e roteiros de como ensinar pessoas com deficiências, conforme seu comentário, mas que algumas dicas podem ser dadas, como os procedimentos já descritos nessa categoria, entre elas, a eficácia da repetição. Contudo, a prática pedagógica não pode se resumir a essa estratégia, é preciso criar diferentes situações de aprendizagem e exigir coisas variadas do aluno. (APORTA, LACERDA, 2018, p. 53).

O professor de Júlio foi também questionado sobre sua visão do autismo, e aponta que havia um desconhecimento acerca do autismo, o professor explica:

Então eu não entendo nada disso, [...] eu não entendo até hoje na verdade, mas acho que talvez até os médicos não entendam. Mas eu não sabia o que era, só tinha visto em filme e tal, sabia que o Júlio tinha alguma coisa muito forte com contato visual, essas coisas.

A questão do contato visual foi mencionada pelos familiares, que relatam de lembranças em que Júlio não mantinha contato visual com os pares em sua primeira infância, mas ao longo do tempo passou a utilizar mais do contato visual como via de comunicação. Tendo estas questões em mente e retomando as características de Júlio citadas anteriormente neste estudo, como a questão do aparelho auditivo e questões comportamentais, o professor constatou que na época ele não iria conseguir fazer uma

aula de música convencional para Júlio. O professor afirma que quando tinha algum aluno com deficiência visual, suas adaptações eram de materiais concretos. Já, Júlio, desafiava sua noção de adaptação curricular:

[...] Eu não ia conseguir fazer uma aula de música convencional, como até aquele momento eu sempre tinha feito, então quando meus alunos tinham algum tipo de questão, [sobre visão ou audição] o que eu fazia era a minha aula de música convencional adaptada para que o aluno pudesse [...] ter acessibilidade [...] Se o aluno tinha “problema de visão” eu vou desenvolver o material que eu faço pra ele poder visualizar aquilo, se ele não tem visão daí a gente vai tentar desenvolver um material sonoro, alguma coisa assim.

Na coleta de dados da pesquisa de Aporta e Lacerda (2018), os resultados indicaram casos de despreparo simbólico para a educação especial e as problemáticas que envolvem a inclusão. As afirmações trazidas pelas autoras são essenciais para entender também o caso de Júlio que traz consigo não só o autismo e a DI, mas também características físicas marcantes decorrentes da esclerose tuberosa.

A fala da professora revelou, em princípio, um olhar majoritariamente biológico para a questão da deficiência. Ou seja, mesmo sem conhecer bem o aluno, ela estava perpassada por uma imagem dele como alguém que teria dificuldades para aprender. Tal conclusão foi concebida a partir de aspectos físicos/biológicos do aluno, caracterizado com deficiência em comparação aos demais que têm características diferentes ou, ainda, pautadas pelo laudo médico. Em relação a tal questão, Vygotsky (1983) esclarece que, quando se assume uma visão biológica, as pessoas são caracterizadas como deficientes a partir de alguma alteração física que as torna diferentes da maioria. Todavia, o autor esclarece que não necessariamente a alteração física trará prejuízos ao desenvolvimento da pessoa. Vygotsky (1983) afirma, ainda, que o mais importante é como a sociedade reage diante dessa alteração e que exigências fazem a esse sujeito. Assim, ao invés de considerar o ambiente como um fator para a exibição da deficiência, a maioria das pessoas considera a alteração física em si como determinante da deficiência. Pode ser por isso que Julia tenha demonstrado ansiedade perante o ensino, uma vez que o diagnóstico de TEA (alteração biológica) definiria por si só que o aluno teria dificuldades de aprendizagem. Vygotsky (1983) explica que a deficiência não vem somente do caráter biológico, mas também do ambiente social. Assim, o autor defende a necessidade de uma educação baseada em procedimentos especiais que podem colaborar para que o sujeito se desenvolva bem. (Aporta; Lacerda, 2018, p. 50).

Aporta e Lacerda (2018) também trazem questões sobre concepções de ensino. No seu estudo de caso, a professora Júlia tinha uma concepção homogênea de ensino,

na qual o professor ensina e os alunos aprendem, mas a presença de um aluno como Paulo, levantou questões sobre o ambiente de ensino, já que Paulo (assim como outros alunos) não se beneficia de um ambiente “homogêneo” de aprendizagem.

Há diversos estudos que trazem à luz as questões sobre o conhecimento de professores perante o TEA. Faria et al. (2018) mostram que 84,8% dos professores entrevistados reconheceram presença de “fatores neurológicos na explicação dos déficits de interação social, comportamento e comunicação” e 25% concordaram que há interação entre fatores genéticos e ambientais nestes déficits. Também houve percentuais baixos em alternativas incorretas, como pressão alta (0%), estrabismo (1,8%), mãos e pés pequenos (2,3%) e fisionomia incomum da face (6,0%).

Entretanto, aproximadamente 30% dos profissionais cometeram erros sobre fatores etiológicos associados ao TEA. Do mesmo modo, uma parcela relevante, ainda mantém conceitos equivocados, como 19,8% que afirmaram que TEA teria relação com desordem do cromossomo 7; 6,0%, que ainda acredita que a etiologia dos TEA tenha relação com pais poucos afetuosos e/ou com problemas com o processo de constituição/funcionamento (3,2%) (FARIA et al., 2018, p. 359).

Eixo 3: Técnicas multidisciplinares

Para complementar os dados do eixo 1 desta pesquisa, o professor relata uma conversa com a neurologista que atendia o aluno no início dos atendimentos. Isto serve de exemplo do que se trata na literatura de atendimento interdisciplinar, em que profissionais de áreas distintas podem trocar informação e compreender melhor o que está acontecendo com determinada pessoa. Neste contexto em que o professor buscou apoio nas relações entre outros profissionais envolvidos no atendimento a Júlio, suas aulas, por passarem a contemplar objetivos que transpassam o ensino de música, puderam se beneficiar de uma abordagem interdisciplinar do ensino de música. Guedes e Bastos (2022, p. 406) explicam que a interdisciplinaridade é “uma prática que faz contraponto à rigidez da divisão disciplinar, defendendo, por meio da interação entre duas ou mais áreas de conhecimento, maior autonomia do aluno no processo de aprendizagem e problematização dos assuntos trabalhados em aula”.

Sobre as técnicas multidisciplinares, o professor descreve o momento em que decidiu começar as aulas de música com o referido aluno PAEE. Ele diz que começou a

dar aula para Júlio em 2000 através da neuropediatra de Júlio, que era mãe de dois alunos do professor. A neuropediatra entrou em contato com o professor e o chamou para fazer as aulas com Júlio. O professor também aponta que ele não costumava rejeitar alunos, então, quando se deparou com o caso, ele aponta:

A gente vê o que dá, uma coisa que eu sempre deixo claro pros meus alunos é, o que que eu estudei, qual que é a minha formação, o que que eu posso ensinar, até que nível posso ensinar e se chegar um certo momento em que eu tiver uma situação em que eu não consiga dar conta daquilo de uma forma que eu entenda que seja suficiente, eu dispenso o aluno e transfiro pra algum profissional, algum colega, então eu tenho isso por mim.

Este trecho diz respeito à formação do professor de Júlio e ao que ele acredita como sua capacidade de ensinar. Ao caso de Júlio, se demandaria um outro tipo de abordagem e com outros objetivos para além de um ensino de música tradicional. Quando o professor diz “a gente dá um jeito” leia-se: eu vou ensinar algo a esse aluno, seja lá o que ele precise aprender, se eu puder ensinar, eu vou tentar.

Destaca-se aqui a importância da formação continuada dos professores que lidam com alunos da educação especial. Carvalho e Amorim (2018) realizaram um levantamento de dados qualitativos na rede pública de ensino do município de Itaquaquecetuba, que explicitam a visão de cinco professores coordenadores (PC) que lidam com alunos PAEE:

As primeiras impressões relatadas pelos participantes acerca das concepções do que é o autismo e como ele se apresenta, centram-se, em sua totalidade, em uma ideia de enclausuramento em um mundo próprio, de total isolamento, reserva e limitação, [...] enfatizaram a ausência ou extrema dificuldade na comunicação dos autistas [...] persistentes restrições quanto ao contato físico. Em todas as citações, os entrevistados demonstraram acreditar que esses comportamentos são voluntários, ou seja, uma opção ou escolha para o autista [...] a PC2 enfatizou que existem momentos de agressividade e hiperatividade, enquanto as PC1 e PC4 destacaram a presença dos comportamentos estereotipados, ainda destacando, mesmo que implicitamente, certa voluntariedade nestes atos [...] Essas impressões foram acrescidas ainda de uma imensa insegurança

e receio por parte de todos os PC entrevistados ao tentar discorrer sobre o que é o autismo. A maior parte iniciou a fala dizendo que essa é uma questão muito difícil, que não há como defini-la precisamente ou alegando que não possuíam experiência ou conhecimento suficiente para afirmar com certeza. Faziam pausas durante a fala e buscavam a confirmação da entrevistadora ("não é isso?", "estou certa?", "eu acho que é assim..."). [...] os entrevistados demonstram acreditar nas limitações do autista como algo voluntário, permanente e não passível de evolução ou mudanças. Nenhum dos relatos se traduziu em detalhar as dificuldades do estudante com autismo, enfatizando as suas possibilidades, potencialidades e especificidades, para além do diagnóstico recebido, o que pode dificultar ou até inviabilizar abordagens pedagógicas possíveis de serem realizadas no ensino regular. (Carvalho; Amorim, 2018, p. 151).

Tais convicções levantadas pelo estudo demonstram que há uma barreira atitudinal por parte dos professores coordenadores e que é necessária uma intervenção no sentido de desenvolver os conceitos humanos acerca da deficiência como especificidade sujeita a qualquer indivíduo, viabilizando a consolidação destes conceitos através de diversas estratégias de ensino para professores, como conversas dialógicas e apoio profissional para o tato dos professores com seus alunos.

O professor de Júlio, no recorte deste estudo de caso, representava um profissional liberal da educação que, fora de um contexto de equipe escolar, realizou seu trabalho sem acesso facilitado a cursos de formação continuada, principalmente voltados para a educação especial. Destaca-se um diálogo entre o professor e a neuropediatra, em que o professor busca algum subsídio para o trabalho com Júlio:

Então quando a Neuropediatra falou para eu começar, eu disse "Neuropediatra, eu não entendo nada disso" e ela "não, é simples, eu te dou todo o respaldo, então qualquer dúvida que você tiver, você vem conversar comigo, [...] você não vai ter problema [...] com a parte técnica".

Por "parte técnica" entende-se os termos e conceitos abordados pela medicina para o tratamento do quadro de Júlio em meados dos anos 2000, que podem ou não abordar o autismo, a DI, a surdez e a síndrome de Bourneville. Ainda neste trecho em que o professor retoma um diálogo com a Neuropediatra, o professor continua e explicita que eles estavam focando atenção maior para o quadro auditivo de Júlio:

Eu falei, “tá, então explica um pouco do quadro”, e ela falou sobre esse negócio do BERA. BERA é potenciais evocados do tronco cerebral.

Preocupado com a abordagem que seria necessária para as aulas, o professor responde:

“Que raio é isso, Neuropediatra? Você está me colocando numa coisa que está muito além do que eu vou fazer”.

No que a Neuropediatra responde:

“Não, é fácil, você vai entender. A gente coloca uns eletrodos para medir a diferença de potencial em volta do sistema neurológico, do nervo auditivo, essa coisa do cérebro.”

E se inicia uma conversa entre o professor e a Neuropediatra sobre o laudo do aluno e a questão do aparelho auditivo. Ao passo também de que o professor foi fazer buscas acerca das deficiências envolvidas no atendimento do aluno, sendo estas em um primeiro momento sobre perda auditiva e depois autismo e DI.

Eu tenho uma lista de artigos aqui que eu me lembro que eu li esses artigos [...] Eu fui lendo artigos, isso que eu fui fazendo [...] fui tentando me organizar com isso. E a Neuropediatra me dava suporte quando pintava alguma coisa e tal.

Juntamente ao estudo dos artigos, o professor também fez contatos, conforme trecho a seguir.

Uma coisa que eu acabei de achar e vou te passar, são três médicos que atenderam ele nessa época. [...] eu também tentei fazer contato com todos os profissionais que atendiam o Júlio, mas nem todos me deram o feedback, inclusive as professoras da escola dele. Na época tinha um sistema que era chamado de professor itinerante. Uma delas veio aqui na minha escola para a gente conversar. Então eu sempre tentei fazer meio que assim, todo mundo que trabalha com o Júlio devia estar numa rede para a gente pensar as mesmas coisas para fazer.

Ao ser perguntado sobre a equipe multidisciplinar, o professor relata que

É, mas isso nunca funcionou direito. Eu sempre tentei, mas isso nunca deu certo, mas acho que isso teria sido ideal, porque as descobertas que a gente fosse fazendo aqui, eu posso entrar em mais detalhes.

Esses trechos indicam a disposição do professor para estudar o caso do aluno. Pode-se inferir que se tivesse havido uma relação mais dialógica entre os profissionais envolvidos, médicos e professores, talvez o professor entrevistado tivesse mais subsídios para suas pesquisas e planejamento ao começar o trabalho.

Em condições ideais do campo docente, busca-se uma não dependência da força de vontade de um ou dois profissionais envolvidos com o caso do aluno, mas sim de uma equipe completa multissetorial em torno do aluno, inclusive para corrigir possíveis erros cometidos ao longo do caminho. Ainda assim, esta configuração profissional, fora de uma instituição legal, contendo em si um caráter mais liberal de atuação dos profissionais, pode, em alguns casos, acarretar em problemas legais para um ou mais indivíduos. Portanto, parece que sem um respaldo legal, os profissionais podem não se direcionar para casos complexos que envolvem uma multiplicidade de exames médicos e abordagens pedagógicas voltadas para um público infantil, o que pode por consequência afetar o desenvolvimento infantil dos alunos envolvidos.

Enfim, o que se pode afirmar, segundo os relatos do professor, é que houve algum tipo de estímulo com o aluno, entre os familiares e entre profissionais de outras áreas ou da escola. A seguir trechos de como isso se configurou com a família e com a neuropediatra.

Mas é, num certo momento, que eu percebi que o aluno começou a ouvir determinadas frequências, eu falava para a mãe, vamos estimular essas frequências em casa e ela “o que que tem essa frequência?” Eu falo “bater coisas, tipo tampa de panela, bater panela, bater vidro, bater copo. Então vamos botar ele nesse tipo de estímulo essa semana.” Eu não sei como era, se faziam, eu acho que faziam, porque o aluno voltava estimulado.

Relatos da família indicam que os estímulos em casa variaram entre barulhos de objetos metálicos, música e momentos de cantoria. Relata-se também que a partir de um determinado momento, após a retirada do aparelho auditivo, Júlio passou a ter o hábito

frequente de girar pratos metálicos por horas e ouvir atentamente o barulho do objeto. Questões acerca do desenvolvimento de Júlio que podem ou não ter relações com as abordagens das aulas de música serão elucidadas no tópico de relatos sobre o desempenho do estudante.

Ainda sobre a abordagem do professor e seu trabalho com a Neuropediatra, o professor aponta que:

O que eu queria é que essa ideia fosse para a gente entender o aluno, então com a Neuropediatra eu falava, 'faz coisa assim, assim', de vez em quando meio que fazia uma supervisão com ela, eu passava as perspectivas, o que eu conseguia, ela devolvia, continuava.

As relações professor-família e professor-neuropediatra parecem ter contribuído para o desenvolvimento do aluno em sua fase infantil. A conduta do professor e da Neuropediatra configura uma colaboração entre profissionais da educação e da saúde para o atendimento de um aluno PAEE. Neste caso, os profissionais pesquisaram a frequência sonora que o aluno não escutava e entraram em acordo com a família para estimular estas frequências. Sem o caráter multidisciplinar esta estimulação não seria realizável, inclusive mantendo a frequência necessária das atividades pedagógicas.

Relatos sobre o desempenho do estudante

Antes de destacar o desenvolvimento de Júlio, vale ressaltar que Júlio passou por vários atendimentos ao longo de sua vida, inúmeras instituições de ensino de natureza educacional/assistencial para pessoas com deficiência, diversos profissionais da saúde e neuropediatria, terapias complementares como equoterapia, além de suas relações sociais que também muito contribuíram para seu desenvolvimento. Ainda assim, vale destacar que somente um destes atendimentos perdurou ao longo de uma década, que foram as aulas de música com o professor deste estudo de caso.

Em um levantamento com a família, destacam-se comportamentos obtidos durante os dez anos de atendimento de Júlio com o professor. Ainda que o foco desta

entrevista tenha sido majoritariamente os primeiros anos de atendimento, os familiares observam e vinculam muitos comportamentos desenvolvidos por Júlio ao atendimento do professor. Outros trechos da entrevista, que abordam outras fases do acompanhamento com Júlio, estão em fase de análise para estudos futuros e, caso necessário, outras entrevistas e levantamentos com os familiares poderão ser realizados.

Os comportamentos destacáveis são o de girar objetos metálicos (ou de vidro) de forma redonda para prestar atenção ao barulho. Este comportamento desenvolvido por Júlio, vale lembrar, foi desenvolvido a partir de uma criança que outrora precisava de aparelho auditivo e que na primeira infância descartou o uso. O comportamento de girar objetos metálicos foi originalmente desenvolvido com pratos de vidro e gradualmente trocado por objetos metálicos por intermédio da família. Elimina-se o objeto de vidro pela segurança de Júlio, mas mantém-se um objeto metálico (e não de plástico) pois sem o barulho na frequência sonora específica de Júlio, o comportamento não seria recompensador para Júlio. Júlio se mantinha por horas neste comportamento e somente após vários anos este comportamento foi se desvanecendo naturalmente, sem maiores intermédios da família, pois, quando os familiares tentavam retirar os objetos metálicos de Júlio, ele ficava agressivo.

Um comportamento notadamente aprendido nas aulas com o professor por Júlio foi o de acender e apagar as luzes. Familiares relatam que através de uma intervenção do professor, utilizando material confeccionado em aula, Júlio aprendeu a função de interruptores e transferiu este conhecimento para os interruptores de luz. Júlio acende e apaga as luzes com autonomia até os dias de hoje.

Júlio também passou a cantar trechos e refrões de músicas, passando também a decifrar fragmentos de palavras ao ouvi-las com atenção. Relatos de familiares e registros em vídeo comprovam o desenvolvimento da atenção e reprodução musical de Júlio nas aulas com seu professor e em momentos com os familiares. Júlio também passou a dançar com determinadas músicas com sua própria corporalidade, através das aulas e das suas relações com os pares e familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música pode ser uma ferramenta essencial para a educação especial, principalmente como mediadora de estratégias e didáticas, a partir da formação do docente acerca das artes e da inclusão, que são requisitos para diversos objetivos. Mediação de conflito, envolvimento do aluno com a tarefa, inserção de componentes curriculares em conteúdos artísticos ou de entretenimento e criação de sentido para o aprendizado de alunos esquivos podem melhorar a experiência de ensino-aprendizagem. As possibilidades e justificativas são infinitas, por isso, cabe a este estudo explicitar como o ensino de música foi capaz de mudar a vida de Júlio, com as devidas estratégias e planejamento.

Neste estudo estão explicitados os motivos pelos quais a música e as artes entrecruzam as características dos indivíduos com deficiência severa e como o desenvolvimento destas pessoas através das artes e da mediação de professores engajados nos processos de aprendizagem impactam positivamente toda uma esfera comunitária ao redor dos trabalhos pedagógicos de ambas as partes, professor e aluno. Um professor que utiliza todos os seus recursos para ensinar música a um aluno com diversas dificuldades, é um professor que se desenvolve particularmente e afeta suas vivências e didáticas a partir daquela sua experiência de ensinar. Da mesma forma, um aluno que se desenvolve através da música, afeta positivamente não só a si mesmo, mas também aos familiares e pares ao redor, que podem enxergar em seu desenvolvimento múltiplas formas de ser, de crescer e se desenvolver. Por isto cabe a estudos de caso desta natureza longitudinal, mostrar à comunidade acadêmica de que formas o seu conhecimento é espalhado e aproveitado inclusive pelas pessoas que muitas vezes não são objetos de interesse coletivo para análise.

Também é interessante a forma como o professor enxerga o mundo através da música, pois isso também é um elemento importante para o recorte deste estudo de caso. Para o professor, música soa como algo crucial a se ensinar, tal qual alfabetização é o básico a se ensinar a uma criança para ela se situar no mundo ao seu redor. Pode ser uma visão artística, uma mera romantização do conteúdo musical, mas também por que

não o ensino de um despertar da consciência e percepção subjetiva das pessoas sobre o mundo ao seu redor. Ensinar conteúdos complementares ao currículo, como música, artes, filosofia, sociologia e educação física, pode ser uma porta de entrada para os alunos enxergarem o mundo como objeto de transformação pelo ser humano, interpretando cada um à sua subjetividade uma visão crítica do porquê as coisas são como são, neste caso utilizando as artes do som como vetores de visões de mundo.

É aquela história, eu não acredito em música como uma coisa pontual, música pra mim é a minha vida, quando eu estou andando na rua eu estou andando com ritmo, quando eu estou falando com você agora eu estou falando com ritmo, quando eu estou dirigindo carro na rua eu tenho a sensação que eu estou numa música com os outros carros, quando bate um carro eu sei que alguém saiu do ritmo ou desafinou. É assim que eu penso a vida, eu penso através da música, entende? Então a música para mim não é só você pegar um som e produzir, controlar vibrações, controlar ondas sonoras a partir de um instrumento musical, música pra mim é muito mais do que isso, é o meu contato com o mundo e é um bom contato meu com o mundo, que eu gosto que os alunos consigam visualizar isso, sentir isso. Então independente se isso vai bater igual pra todo mundo, ou não, não sei, a minha luta é outra. Música para mim é principalmente sobre emoção, sobre interação entre pessoas, sobre prazer, sobre diversão, sobre trabalhar em grupo, sobre tantas coisas que estão além do que essa coisa, ah, ouvir, não ouvir. Então assim, é claro que meu ensino formal aqui é pegar o aluno, ensina uma nota, ensina uma partitura e tal, mas se fosse fazer isso, não daria pra fazer com o Júlio, nem começaria, então porque que eu peguei e porque eu não acredito que a aula de música vai se restringir a só isso, eu acho que dá para ir além, né. (entrevista cedida pelo professor).

Sobre o vínculo com seus alunos, alguns chegam a frequentar as mesmas aulas de música por mais de uma década. O que é responsável por este vínculo? De que maneira este vínculo se cria e se encerra? Como um vínculo afetivo entre professor e aluno facilita o processo de ensino e aprendizagem? Com certeza não são apenas os conteúdos musicais que seguram os mesmos alunos com o mesmo professor por tantos anos. Há também conteúdos complementares, como dito anteriormente como química, física e filosofia, além de talvez uma identificação entre o professor entrevistado e seus alunos, ou um *modus operandi* de artista que catalisa o ensino das artes, em paralelo,

como um matemático, que pelo domínio da matemática, pode cativar seus alunos e criar a possibilidade de potencializar o aprendizado.

Sobre o ambiente que favoreceu a alteração (ou reversão) do laudo de Júlio em que constava níveis de ausência auditiva, acredita-se que o maior fator para os resultados da prática com o aluno foram: o fato de o professor acreditar que o aluno pode absorver (ou acessar) e aprender a vivência musical, que para o entrevistado é crucial para seus alunos, além do fato da mãe do aluno não acreditar que Júlio não ouvia e portanto manter em casa um estímulo auditivo. Também se destaca o suporte da neuropediatra e de alguns profissionais da área médica que surgiram no caminho para complementar informações e dar suporte para a prática docente. Cabe às pesquisas futuras trazer à luz casos como o de Júlio, que expõem tantas características acerca da inclusão e da Educação Especial e possuem a potência de convidar a comunidade acadêmica a revisar quais são as estratégias essenciais para contribuir com o pleno desenvolvimento de crianças com múltiplas excepcionalidades e/ou deficiências severas, para muito além de mera socialização ou recreação, abrindo caminhos que as pessoas com deficiência severa sejam capazes de trilhar, seja pela música, como no caso de Júlio, ou por qualquer outra via de acesso, dentre os inúmeros casos que ainda não tiveram seu devido enfoque.

Sobre o participante deste estudo de caso, aponta-se que os inúmeros trabalhos feitos ao longo da carreira docente do professor entrevistado poderiam servir de relatos que embasaram as questões educacionais e comportamentais levantadas neste estudo. Resultados da prática deste professor com Júlio envolvem o aprendizado de comportamentos que perduraram anos e que o aluno não esqueceu, como acender e apagar a luz dos ambientes e cantar trechos de refrões de músicas. Mesmo Júlio sendo uma pessoa que não desenvolveu completamente a oralidade, ele passou a se apropriar de sua comunicação, com aquisições parciais da compreensão através de estruturas mais simples da língua, sem contudo dominar a expressão da língua como ferramenta de comunicação, em fator dos acompanhamentos ao redor de sua deficiência intelectual severa aliada ao autismo, conseqüentes de sua Síndrome de Bourneville, de nascença. Pesquisas futuras com este mesmo participante poderiam colocar à prova os resultados obtidos, que podem vir a contribuir para as áreas do comportamentalismo, autismo e ensino de música.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-V – **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2013.

APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. DE .. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 45–58, jan. 2018.

ARTAXO, I.; ASSIS MONTEIRO, G. **Ritmo e movimento teoria e prática**. São Paulo: Phorte Editora, 2007.

BOATO, E. M. Metodologia de abordagem corporal para autistas. In: MALDONADO, D.T; NOGUEIRA, V.A.; FARIAS, U. de S. (org.). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na educação física escolar brasileira**. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 231-242,

BRAGA, A. L.; OLIVEIRA, R. G. D. Educação física e música – uma visão dos professores sobre a música na educação física. In: MALDONADO, D.T; NOGUEIRA, V.A.; FARIAS, U. de S. (org.). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar Brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 231-242.

BRASIL. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

CAMPOS B.R.P.; BARBOSA, A. F. G.; AGUIAR, S.M.H.C.A. A contribuição da música e da dança no desenvolvimento da psicomotricidade de pessoas com Deficiência Intelectual. **Archives of Health Investigation**, v.4, n.2, p. 38-39, 2015.

CARVALHO, A. R.; BAPTISTA, A. S.; MORAIS, M. P. Capoeira em Pessoas Com Deficiência Intelectual: Um Estudo Sobre O Desenvolvimento Da Coordenação Motora Global Por Meio Do Ritmo. Capoeira e coordenação motora: Relato de Pesquisa, **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v. v.21, n. n.1, p. , p. 00-00, Jan./Jun. 2020.

CARVALHO, C. S. B.; AMORIM, G. C. Concepções dos professores coordenadores sobre estudantes com autismo. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 3, no 7, p. 145 - 163, jan.- abr., 2018

CONCEIÇÃO, B. S.; MARTINS, V. R. de O Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras. **Educação**, 44, e95/ 1–24, 2019. <https://doi.org/10.5902/1984644438319>

COSTA, D. da S.; SCHMIDT, C.. Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo: uma análise conceitual. **Cadernos De Educação**, (61), 2019. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i61.12616>

FARIA, K. T., TEIXEIRA, M. C. T. V., CARREIRO, L. R. R., AMOROSO, V., PAULA, C. S. de. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, 31(61), 353–370, 2018. <https://doi.org/10.5902/1984686X28701>

Froehlich, M. A. (2012). Teaching piano to students with special needs. eBookIt.com

GARCIA, T. G. **A música associada às necessidades terapêuticas de pacientes com deficiência**. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Odontologia de Araçatuba, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/156770>.

GASPARELO, A. C.; CRUZ, J. A.; CUNHA, A. Educação inclusiva: a importância da inclusão dos alunos com tea no ambiente escolar. **Revista Científica do UBM**, v. 21, n. 41, p. 160-178, 21 mar. 2021.

GÓES, M. C. R.I de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002, p.95-114.

GUEDES, L. S.; BASTOS, A. M. O estudo da prática pedagógica interdisciplinar no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 404-429, maio/ago 2022.

IVIC, I. Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). In: IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira (Orgs.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. p. 11-34.

LANGENDONCK, M. F. P. V. **Ensino de notas musicais ao piano para um menino com Autismo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11582>.

LANGENDONCK, M. F. P. V.; ASNIS, V. P.; ELIAS, N. C. Ensino de notas musicais ao piano para um menino com autismo . **Acta Comportamentalia**: Revista Latina de Análisis Del Comportamiento, 2020. Disponível em: <https://revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/77330>

LEVY, S. E.; MANDELL, D. S.; SCHULTZ, R. T. Autism. **Lancet**, v. 374, n. 9701, p. 1627-1638, Nov. 2009. Doi: 10.1016/S0140-6736(09)61376-3

LOURO, V. dos S. (Org.) **Música e Inclusão**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Som, 2016.

MARTINS, D. A. de F.; ROCHA, P. S.; FABRÍCIO, F. D.. Práticas artísticas e musicais com crianças e jovens com deficiência: possibilidades e desafios. **Revista Educação Especial**, 32, e37/ 1–17, 2019. <https://doi.org/10.5902/1984686X32655>

MASCARO, C. A. (2020). Formação Docente Sob O Viés Do Plano Educacional Individualizado. **Educação Em Foco**, 25(3). <https://doi.org/10.22195/2447-524620202532904>

MATSUMOTO, A. S.; MACEDO, A. R. R. de.. A importância da família no processo de inclusão. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, 3(9), 5–15, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/546>

NASCIMENTO, G. N. et al. **A musicalização infantil e a inclusão social**. Integratio, v. 2, n. 2, p. 47- 53, 2016.

PEDERIVA, P. L. M.; TRISTÃO, R. M. Música e cognição. **Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro, v. 9, p. 83-90, 2006. Disponível em:
<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/601/383>.

RODRIGUES, D. A.; GOMES, C. M.; COSTA, I. M. C. Tuberous sclerosis complex. **Anais Brasileiros de Dermatologia**, v. 87, n. 2, p. 184–196, mar. 2012.

SHOGREN, K. A. , SNELL, M. E., SPREAT, S., TASSÉ, J. M., THOMPSON, J. R., VERDUGO-ALONSO, M. A., WEHMEYER, M. L., YAGER, M. H. **Intellectual disability**: definition, classification and systems of support. Washington (DC): AAIDD, 2010.

VALIM, M.; PACHECO, E. G. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR DE MÚSICA: um recorte sobre quatro universidades do estado do rio grande do sul. **Revista Da FUNDARTE**, 40(40), 124–144, 2020. <https://doi.org/10.19179/2319-0868/747>