DOI 10.20504/opus2018b2406

"O diploma é a coisa mais importante do mundo!": relato de um caso de estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para adquirir um diploma no curso técnico em música, a partir da visão do aluno e de sua cuidadora

Jessika Castro Rodrigues
Áureo Deo DeFreitas Júnior
(Universidade Federal do Pará, Belém-PA)

Resumo: Este estudo de caso tem como objetivo relatar a trajetória e o processo de formação de estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para adquirir um diploma no curso técnico em música, a partir da visão do aluno e de sua cuidadora. Escolheu-se como lócus uma Escola de Música em Belém do Pará, que oferta o curso técnico em música e já formou estudantes com TEA. Para alcançar esse propósito, adotou-se a abordagem qualitativa e, como técnica de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada. Os interlocutores de pesquisa foram um estudante com diagnóstico de TEA formado no curso técnico em música e sua cuidadora. Os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas foram transcritos literalmente, categorizados e analisados juntamente com os documentos evocados na pesquisa. Como aspectos relevantes do processo de formação de estudantes com TEA e presentes na investigação, os pesquisadores destacam: interesse, oportunidade, barreiras, conquistas e continuidade.

Palavras-chave: Estudo de caso. Educação musical. Formação profissional. Autismo.

"The diplom is the most important thing in the world!": Report of a student case with Autism Spectrum Disorder (ASD) to acquire a diploma in the technical course in music, from the perspective of the student and his caregiver

Abstract: This case study aims to report the trajectory and process of the study of music of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the pursuit of a diploma in a technical music program from the perspective of the student and his caregiver. A music school in the city of Belem, Pará (Brazil) was chosen as the locus; an institution that offers a certified technical course in music and has experience in training students with ASD. To achieve this purpose, we adopted a qualitative research approach and a semi-structured interview technique for data collection. The research interlocutors were a student diagnosed with ASD graduated from a course in music and his caregiver. The data obtained from the semi-structured interviews were transcribed literally, categorized and analyzed together with resulting documentation. As relevant aspects of the training process of students with ASD, the researchers highlight: interest, opportunity, barriers, achievements and continuity.

Keywords: Case study; music education; vocational training; autism.

RODRIGUES, Jessika Castro; DEFREITAS JÚNIOR, Áureo Deo. "O diploma é a coisa mais importante do mundo!": relato de um caso de estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para adquirir um diploma no curso técnico em música, a partir da visão do aluno e de sua cuidadora. *Opus*, v. 24, n. 2, p. 140-158, maio/ago. 2018. http://dx.doi.org/10.20504/opus2018b2406

Submetido em 27/03/2018, aprovado em 25/05/2018.

A educação inclusiva pode ser considerada resultado de um movimento social fundamentado pelo posicionamento ético, haja vista a educação ser um direito de todos. Em consonância com os princípios da ética, compreende-se o respeito como o reconhecimento do outro como outro, a justiça diante da igualdade na diferença e na solidariedade, considerando o outro em detrimento da premiação; o olhar que coloca o interesse do aluno acima do mero cumprimento legal. Por isso, a educação inclusiva detém-se em como realizar a inclusão, e não somente em cumprir o dever imposto pela lei. Nesse sentido, Carvalho (2004: 81) revela que "A educação inclusiva pode ser considerada como um processo que permite colocar valores em prática, sem pieguismos, caridade, filantropia, pois está alicerçada em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas. Todas". Em seu posicionamento ético, a autora defende a inclusão educacional baseada em princípios e valores, participantes estes fundamentais de um processo contínuo e de ressignificação permanente.

Essa concepção é válida tanto para pessoas com necessidades específicas de aprendizagem como para pessoas com transtorno do desenvolvimento e com dificuldades de aprendizagem. O público com dificuldades diversas e níveis de limitações também tem sido alvo de políticas inclusivas. Nesse contexto, estão inseridas as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

O diagnóstico do referido quadro é baseado pelo DSM V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders / Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* – 5ª edição), que estabelece os critérios segundo a gravidade de comprometimento, considerando os níveis leve, moderado e severo, respondentes às dificuldades de interação social ou emocional alternativo, de manutenção de relações e de comunicação não verbal.

Além dessas dificuldades, para ser diagnosticado com TEA, o indivíduo precisa apresentar pelo menos duas destas características: apego extremo a rotinas e padrões, resistência a mudanças nas rotinas; fala ou movimentos repetitivos; interesses intensos e restritivos; dificuldade de integrar informação sensorial ou forte procura por esta; evitar comportamentos de estímulos sensoriais.

Segundo Griesi-Oliveira e Sertié (2017: 233), "estima-se que o TEA afete 1% da população e seja quatro vezes mais prevalente entre homens do que entre mulheres". No Brasil, a partir de um estudo realizado por Gattino (2012) na cidade de Atibaia, São Paulo, encontrou-se uma incidência de 27,2/10.000. Isto significa, em média, um caso de TEA para cada 368 crianças entre 7 e 12 anos.

A patologia ainda é desconhecida, embora haja um número representativo de evidências que explicam o TEA como um transtorno advindo de fatores genético e ambiental (GATTINO, 2012). O tratamento é realizado por meio de medicamentos que visam a atenuar as características patológicas do transtorno, controle da alimentação e participação dos sujeitos em diversas terapias. Entre estas, destacam-se a "terapia cognitiva comportamental, a psicoterapia de origem psicanalista, a arteterapia, a ambientoterapia e a musicoterapia" (GATTINO, 2012: 33).

Para a efetivação do direito das pessoas com TEA, foi estabelecida a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), lei nº 12.764/2012. Esta, em seu artigo 2º, afirma que "a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais" (BRASIL, 2012), e reforça, em

seu artigo 3º, inciso IV, o direito ao acesso à educação. Estudos trazem relatos sobre intervenções educacionais envolvendo pessoas com TEA e apontam benefícios e necessidades dessa inclusão.

Ao relatarem uma experiência de intervenção psicoeducacional junto a uma turma de educação infantil, para auxiliar na promoção do desenvolvimento e da interação social de um educando com TEA, Mattos e Nuernberg (2011) verificaram melhorias significativas na qualidade de interação e comunicação do educando, na capacidade da turma em acolher diferenças. Ressaltaram avanços no tocante à ação da professora, uma vez que esta conseguiu adequar suas práticas educacionais à luz de perspectivas inclusivas.

Cornelsen (2007) analisou a possibilidade de reconstrução de atitudes da comunidade escolar, tornando-a uma escola inclusiva, na qual cada criança atua com sua possibilidade de interação, estimulada por um grupo inclusivo, disponível para cooperação e solidariedade. Mediante um estudo de caso de uma criança autista e sua trajetória na inclusão escolar, por meio da Psicomotricidade Relacional, a referida autora evidenciou que é possível a inclusão da criança autista no ensino regular, desde que se estabeleça uma forma de comunicação com ela. Percebeu também a interação da criança autista com o mundo das pessoas, coisas e fatos que a cercavam na escola. A autora acredita em um maior desenvolvimento de criança com TEA quando é possibilitada a sua interação com um meio onde prevaleçam as diferenças, pois a convivência com a diversidade permite ampliar as oportunidades de trocas sociais, concretizando o processo de inclusão escolar e social.

Portanto, os autores referenciados, ao relatarem suas experiências em intervenções, perceberam que as pessoas com TEA se desenvolvem mais quando lhes são possibilitadas experiências de interação, e reforçam a ideia de flexibilidade das práticas educativas, pois uma educação inclusiva pautada no posicionamento ético ratifica respeito, justiça e solidariedade.

Dessa forma, a oportunidade em música envolve uma aprendizagem cotidiana dos alunos sobre os enfrentamentos dos desafios diários da vida, respeitando suas características individuais e extraindo destas suas melhores possibilidades de produção artística (TAVARES, 2010). Segundo Bonilha e Carrasco (2007: 2),

> As artes consistem em um campo privilegiado no qual as diferenças individuais sejam valorizadas e reconhecidas, de modo que elas propiciem ações criativas e colaborativas entre as partes envolvidas no processo educativo (alunos, pais, professores). Pressupõe-se, portanto, que, no campo das artes, as pessoas com deficiência tenham direito a uma formação de qualidade, devendo ser garantido a eles o pleno acesso ao conhecimento inerente a todas as linguagens artísticas. Essas pessoas devem ser reconhecidas e legitimadas como artistas pela qualidade de seus trabalhos e não em função de suas deficiências (BONILHA; CARRASCO, 2007: 2).

Há na literatura relatos importantes sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em turmas de educação musical. Entre estes, convém discorrer sobre os seguintes:

Espinhaço (2012), ao demonstrar o que uma criança com TEA, inserida numa turma do ensino regular pode realizar com os seus pares num contexto de sala de aula de educação musical,

percebeu que é possível incluir alunos com TEA numa turma do ensino regular, tendo como base um plano de intervenção coerente delineado com a colaboração de todos os intervenientes no processo, como: professor de educação musical, aluno, família, conselho de turma e direção da escola.

Soares (2012), ao apresentar um estudo de caso de inclusão de aluno de 18 anos com diagnóstico de autismo em escola de música do estado de São Paulo, por intermédio de observações em sala de aula, relatórios de monitores, professores e avaliações realizadas diretamente com o aluno, constatou, até aquele momento, resultados muito satisfatórios, os quais apontavam para avanços no processo de aprendizagem musical do estudante com TEA. Indicou a necessidade de condições para que esse atendimento aconteça, tais como: presença de monitor, aulas de apoio, adaptação de avaliações e materiais, reuniões formativas com professores e monitores e ações com as famílias.

A educação musical revela-se um importante instrumento para o desenvolvimento cognitivo de pessoas com TEA e, por consequência, traz efeitos positivos que ajudam em seu desenvolvimento global. O aprendizado musical de pessoas com TEA está ligado à criação de um ambiente agradável proporcionado pela música, facilitando o aumento da atenção às tarefas, abrindo, portanto, o caminho de acesso das informações à sua compreensão.

Louro (2006) acredita que o diferencial entre um aluno com deficiência e um sem deficiência está no modo e no tempo em que cada um se apropria do conteúdo proposto. A música manifesta-se como meio de envolver pessoas, mesmo com diferentes graus de desenvolvimento, na realização de atividades em grupo, levando-se em consideração seus limites e potenciais. A autora declara existir um preconceito em relação ao que é fazer música, proveniente da ideia de que o acesso ao conhecimento musical estaria restrito aos talentosos e aos economicamente privilegiados. Para ela, todos são capazes de aprender e expressar-se por meio da linguagem musical.

Schambeck (2016), ao realizar uma pesquisa exploratória para ampliar as discussões sobre a formação de professores e traçar algumas interfaces com a educação musical, sobretudo tendo em vista a preparação de professores de música para atuarem com alunos com deficiência, ressalta que a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula de música pode oportunizar ao grupo de estudantes em geral uma educação com ênfase nas potencialidades de cada um.

Mediante suas propostas pedagógicas para educação musical, Louro (2006: 67) postula que "[...] cumpre desenvolver metodologias eficazes dentro da educação musical para que esta abarque também as pessoas com necessidades especiais". A autora sustenta a aquisição de conhecimentos e/ou habilidades específicos como foco central dentro de um processo pedagógico musical, em que o estudante aprende uma matéria e/ou domina uma habilidade. "O aprendizado musical, de certo modo, é a questão central, ou seja, através do processo que envolve a aquisição de algum conhecimento na área musical, tem como objetivo atingir o ser em uma totalidade" (LOURO, 2006: 67).

Em primeira instância, a música invade o universo de pessoas com TEA pelo simples fato de sua presença no ambiente ser captada pela percepção. Então, quanto aos alunos com TEA, ela afeta a atenção destes, muda-lhes o comportamento em relação a si e aos outros. Momento ideal para a interferência do professor, que pode aproveitar para fornecer aos alunos os recursos para imitação, propiciando-lhes também improvisação e criatividade. Portanto, o professor não deve

ser o elemento limitador. O conteúdo e os conceitos devem ser aplicados considerando as limitações dos estudantes, lembrando sempre das possibilidades de desenvolvimento já comprovadas pelo uso da música.

A entrada das pessoas com deficiência nas escolas não é mais novidade no Brasil, porém ainda não se entendem na sua profundidade as responsabilidades e necessidades que esta recepção acarreta. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu artigo 24, aponta o direito à educação, assegurando o direito de igualdade de oportunidade visando ao máximo de desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência; bem como o artigo 8º ressalta a necessidade de criação de medidas para que seja promovido o reconhecimento das habilidades, dos méritos e das capacidades das pessoas com deficiência e de sua contribuição ao local de trabalho e ao mercado laboral.

A educação especial na educação profissional objetiva possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2010). A educação profissional é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, sessão IV-A, artigo 36, capítulo III, com redação da lei nº 11.741 de 2008. Em seu parágrafo único, ressalta que:

> Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A educação profissional trata de uma educação visando ao acesso ao mercado de trabalho. Para haver profissionais competentes, é necessária uma formação competente. A ideia da inclusão de pessoas com TEA, tanto na educação profissional quanto no mercado de trabalho, é estabelecida pela lei e requer um processo de certificação qualificada.

Na relação entre educação e mercado de trabalho, Kuenzer (2005: 93), do ponto de vista da educação, estabelece o conceito de inclusão excludente ao afirmar:

> As estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2005: 93).

Kuenzer (2005) menciona que as diversas estratégias de inclusão visam apenas à melhoria das estatísticas educacionais, resultando em um aprimoramento quantitativo pelo qual há de se incluir para, ao longo do processo, excluir, devido a uma certificação vazia. A autora defende uma educação em que se estabeleçam as condições de igualdade, unitariedade e justiça social.

Araújo e Schmidt (2006), ao verificarem as práticas adotadas para inclusão de pessoas com necessidades específicas (PNE's) no mercado de trabalho e as eventuais dificuldades encontradas nesse processo, perceberam que as empresas não cumprem a Lei de Cotas. Se, de um lado, o maior empecilho para o cumprimento é a baixa escolarização das PNE's e sua baixa qualificação profissional; de outro, as instituições educacionais criticam os processos adotados pelas empresas na contratação de PNE's, mas poucas oferecem escolarização para seus alunos, concentrando-se, em sua maioria, no desenvolvimento de habilidades básicas para o trabalho ou na capacitação profissional eventualmente diferente daquela exigida pelo mercado de trabalho.

O preparo de pessoas com necessidades específicas para o mercado de trabalho exige a construção de programas específicos com o objetivo de adotar práticas que possibilitem a entrada dessas pessoas no mercado de trabalho de forma competitiva. A profissionalização é a finalidade de um estudante que ingressa em um curso técnico. Propósito contemplado também por lei em relação às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo ao buscarem educação profissional, esta garantida pela lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo e que estabelece diretrizes para sua consecução. Em seu Art. 2º, parágrafo V, defende o estímulo à inserção da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no mercado de trabalho e, em seu Art. 3º, inciso IV, declara como direito da pessoa com TEA o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. No parágrafo único, afirma que, em casos de comprovada necessidade, haverá um acompanhante especializado.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo relatar a trajetória e o processo de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para adquirir um diploma no curso técnico em música, a partir da visão do aluno e de sua cuidadora.

Metodologia

Este é um estudo de caso do processo de formação no curso técnico em música de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (YIN, 2010). Em razão disso, selecionou-se uma escola de música, localizada em Belém do Pará, que já formou estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.

A escola de música selecionada é da Rede Pública Federal. Fornece educação profissional de nível médio e superior e certifica com diploma válido em todo o território nacional. Essa escola objetiva:

a) Ampliar o acesso ao ensino e à aprendizagem musical.
b) Desenvolver as capacidades de produzir, apreciar, pesquisar e ensinar música como competências para agir participativa e eficazmente no contexto sociocultural.
c) Oferecer condições de ensino musical nos níveis da educação infantil, fundamental, média e superior para aqueles que desejem se inserir no universo profissional da Música, de modo que possam desenvolver suas potencialidades, transformando-as em competências e habilidades para uma atuação musical efetiva.
d) Atender a demanda do mercado de trabalho musical da Amazônia, ao mesmo tempo ampliando suas possibilidades de absorção de profissionais, ao oferecer-lhe músicos e professores de música com

> habilidades e competências inovadoras, estendendo-se, assim, sua contribuição à pesquisa e desenvolvimento da Música na região.
> e) Promover o fortalecimento das Artes - Música na região, enquanto área de conhecimento e de atuação profissional.
> (EMUFPA, 2010: 15).

A estrutura curricular da referida escola compreende (a) cursos preliminares: oficinas de iniciação instrumental e preparatória ao básico; (b) curso básico; (c) curso técnico; e (d) curso superior. Esta pesquisa envolve o curso técnico dessa instituição. Segundo o seu projeto político pedagógico[1] (2010: 17),

> O Curso Técnico constitui-se na segunda etapa da Educação Profissional. Visa proporcionar habilitação profissional de nível médio. No caso da Escola de Música, deve-se acrescentar ao disposto por lei a particularidade de que este nível se destina a alunos provenientes do Curso Básico ou de quaisquer outros ambientes musicais, desde que aprovados em processo seletivo (EMUFPA, 2010: 17).

A escola oferece curso técnico com habilitações em canto lírico, em instrumento, em instrumentista de orquestra e em instrumentista de banda. O ingresso no curso técnico dá-se por duas maneiras: (a) se o estudante for proveniente do curso básico da instituição ou (b) advindo de outro ambiente musical por intermédio de um processo seletivo que consta de uma prova de leitura, escrita e percepção musical e de uma prova prática de instrumento. Os cursos têm carga horária mínima de 800 horas e máxima de 890 horas, dependendo da habilitação escolhida.

O curso técnico com habilitação em instrumento compõe-se de 3 (três) módulos, sendo a duração do módulo I de um ano letivo, do módulo II de três anos letivos e do módulo III também de três anos letivos, cumpridos simultaneamente, sendo, portanto, um total de três anos a duração do curso técnico. Cada ano letivo compreende 40 (quarenta) semanas. No módulo I, Fundamentos da Gramática, Literatura e História da Música, o estudante precisa desenvolver as seguintes competências:

> - Mobilizar saberes de Estruturação Musical, História da Música e Música Popular Brasileira na percepção, apreciação estética e análise musical em situação prática;
> - Identificar e analisar contextos de realização das fontes sonoras e rítmicas em situação prática;
> - Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de leitura e memória em situação prática;
> - Estabelecer as relações dos componentes básicos da leitura em situação prática;
> - Conhecer e analisar a morfologia musical;

[1] Projeto político pedagógico atual, enviado pela diretora da escola de música. O documento aprovado é do ano de 2010.

- Dominar a gramática musical dos diferentes gêneros e estilos musicais, em situação prática;
- Construir saberes, analisar, refletir e compreender no âmbito das técnicas e estéticas musicais (EMUFPA, 2010:. 25).

No módulo II, de execução musical solo, o estudante do curso técnico em piano precisa desenvolver as seguintes competências:

- Conhecer, analisar e aprimorar a técnica e a expressão pianística;
- Mobilizar os saberes técnicos e a expressão pianística em situação prática;
- Dominar artisticamente o instrumento Piano e a gramática musical, de acordo com o repertório estudado;
- Criar e poetizar a partir da obra do compositor;
- Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de postura, leitura e memória na execução pianística;
- Pesquisar repertório adaptado ao seu nível e ao público alvo;
- Captar a intenção estética do compositor;
- Aprimorar a execução pianística através da construção de saberes e análise, reflexão e compreensão técnica e estética;
- Estabelecer as relações dos componentes básicos da leitura na execução ao Piano;
- Estabelecer as relações de sonoridade de acordo com a situação prática;
- Desenvolver prática solística (EMUFPA, 2010, p.25)..

No módulo III, que se refere à prática de conjunto, o estudante do curso técnico em piano precisa desenvolver as mesmas competências que na prática solo, porém em conjunto com outros instrumentistas:

- Conhecer, analisar e aprimorar a técnica e a expressão na realização musical em conjunto;
- Mobilizar os saberes técnicos e a expressão em situação de prática musical em conjunto;
- Dominar artisticamente a prática de conjunto em gêneros e estilos musicais, no contexto da execução;
- Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de postura, leitura e memória;
- Pesquisar repertório adaptado ao seu nível e ao público alvo;
- Captar a intenção estética do compositor;
- Articular os elementos da prática coletiva;
- Aprimorar a prática musical de conjunto através da construção de saberes e análise, reflexão e compreensão técnica e estética;
- Estabelecer as relações dos componentes básicos da leitura na prática de conjunto;

- Estabelecer as relações de sonoridade de acordo com a situação prática;
- Desenvolver prática musical de conjunto (EMUFPA, 2010: 26).

Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada. Os interlocutores de pesquisa foram um estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) formado em técnico em piano e sua cuidadora. O estudante, que tinha 23 anos no momento da entrevista, foi diagnosticado com TEA aos dois anos de idade. Começou a estudar música aos dezoito anos e formou-se no curso técnico em piano pela Escola de Música em 2014.

No procedimento para aquisição dos aspectos éticos, o projeto de pesquisa foi apresentado aos interlocutores de pesquisa, mediante autorização para a coleta de dados e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para manter sigilo e preservar a identidade do estudante com autismo, foi adotado o pseudônimo João.

Os dados obtidos foram transcritos literalmente. Para análise dos conteúdos, as respostas foram agrupadas em blocos e separadas em categorias de análise. Foi analisada a percepção dos atores envolvidos quanto às concordâncias e discordâncias.

Resultados

Para João, a música entrelaça-se com sua história de vida. Ouvir música era um hábito da família e este menino comportado sentia prazer e sossego num ambiente musical. Segundo relato[2] de sua cuidadora, essa extrema tranquilidade passou a ser notória: "Ele aparecia sentadinho. Tocava música clássica. Ele ficava absolutamente concentrado, em êxtase. Ele tinha dois anos, em êxtase, mas lá num canto. Todos os meninos aqui e meu filho ali, tranquilo, pacífico, maravilhoso, em êxtase, mas sozinho" (CUIDADORA, 2014).

A mãe ressalta que, em sua casa, João interagia bem com ela e não apresentava características de quem tivesse TEA. Mas o aluno foi encaminhado pela escola a especialistas para um diagnóstico. Conclusão: João foi diagnosticado com TEA aos dois anos de idade. Diante desse resultado, a reação inicial da mãe foi de instabilidade e preocupação pela incerteza de futuro para seu filho:

> Eu lembro que eu fiquei muito mal, minhas pernas ficaram bambas e eu disse: "Meu filho vai ser feliz?". E o médico falou assim: "Olha, quem vai ser infeliz é a senhora, porque ele não vai perceber. A senhora é que vai ser infeliz de ver como as pessoas reagem à presença dele". [...] Eu não esqueço jamais disso. Ele [o médico] falou que ele [meu filho] pode até aprender a ler. E eu imaginei assim aqueles filmes em que a gente luta para o filho falar: BA, BA, MA, MA... Eu fiquei muito mal (CUIDADORA, 2014).

À primeira vista, as pessoas com necessidades específicas provocam reações adversas nos que as rodeiam, em virtude do que a aparência desperta. No caso das pessoas com TEA,

[2] As informações coletadas por intermédio das entrevistas foram fielmente transcritas.

fisicamente não aparentam deficiência, mas são marcadas pelo isolamento, distinção no ritmo, déficit de atenção e movimentos estereotipados, e isso instiga na população desinformada uma aversão preconceituosa, cuja reação pode afetá-las, enquanto seres humanos. A mãe expressa que "Ele era diferente, não se relacionava com ninguém. Ele tinha dificuldade tremenda porque os colegas o apelidavam. Ele sofria porque ele sofria muitas humilhações. Diziam que ele era retardado, que ele era robotizado, mas seguimos em frente" (CUIDADORA, 2014).

A cuidadora acredita que a deficiência enfrentada pelo estudante com TEA é mais complicada em relação à aceitação da comunidade. Ressalta que "o problema dele é mais grave porque ele não está em cadeira de rodas. As pessoas dizem assim: não há acessibilidade para a deficiência dele" (CUIDADORA, 2014).

Como a sociedade reagia negativamente diante do diagnóstico de João, a mãe do aluno omitiu o diagnóstico de TEA, por diversas vezes, para o filho ser tratado com a dignidade merecida: "Eu disse que o diagnóstico não tinha ocorrido. Peguei meu filho, tirei da creche, levei para outra. Cheguei lá. Não falei sobre o assunto. E falei: é uma segunda chance que nós estamos nos dando" (CUIDADORA, 2014).

Apesar da sensação de impotência diante do quadro concreto, a mãe percebeu no filho a paixão pela música e decidiu investir diretamente na área musical, o que promoveu o estímulo e o desenvolvimento de sua percepção auditiva, pela audição de músicas de um repertório seleto, bem como de sua habilidade psicomotora, pela utilização de instrumentos que despertavam o interesse de João.

> Eu comprei um teclado. Eu comprei um violão. Comprei um cavaquinho. Ele tinha tudo o que é tipo de instrumento. Comecei uma série de processos. Um deles era a música, boa música. O que eu chamo de boa música é a clássica: Chico Buarque, Caetano, Gilberto Gil... Coisa boa que eu considero e que ele passou a considerar. Eu sou louca por música e ele sempre foi (CUIDADORA, 2014).

Ela sustenta que não foi o transtorno que a impulsionou a procurar música, mas esta seguramente se tornou uma aliada ao tratamento.

> Lá pelos nove anos, ele começou a ter grandes problemas. Ele era louco por música, mas vivia no mundo da lua. Andava assim, diziam os professores. [...] Ele estava numa situação de entrada na adolescência. Uma coisa assim... muitíssimo cheio de tiques nervosos[3]. Estava num processo complicado, sabe? Era adolescência mesmo. Então, ele tinha, como é que eu digo..., um cacoete, ele mexia o braço assim [a mãe gesticula para exemplificar]. E aí foi que o teclado entrou pra segurar esse braço dele, porque a médica, a psiquiatra, passou um remédio, Risperidona, que ele deveria tomar todas as noites pra controlar todos aqueles sintomas. Aí, esse remédio ele tomou por uma semana. E aí ele foi

[3] Os tiques nervosos expressos na fala da mãe são chamados de Estereotipia, característica do Transtorno do Espectro do Autismo e que, segundo o dicionário *Houaiss*, significa "Comportamento verbal ou motor repetitivo, produzido de forma quase automática, sem relação com a situação, e de aparência absurda" (HOUAISS, 2018).

> ficando apático e complicado, [...] não falava direito e não tinha nenhum cacoete. Eu liguei pra médica. Eu lembro também dessas palavras que eu falei: "Doutora, eu estou me dando alta hoje. Meu filho não está mais como seu paciente. Eu vou assumir daqui". Aí, ele estava tocando de ouvido. Ele começou a tocar teclado de ouvido (CUIDADORA, 2014).

As decisões audaciosas da mãe de João foram correspondidas por ele, que reagia positivamente, resultando numa força de autossuperação. A música agora fazia parte da sua vida, de modo transversal, pois João começou a relacionar música com os conhecimentos adquiridos na escola. A mãe passou a ouvir do filho depoimentos surpreendentes acerca das descobertas que ele fazia: "Dizia que tudo tinha a ver com matemática. E ele identificava por alguma razão a primeira nota e daí ele conseguia tocar qualquer coisa. Ele tocava. Era o prazer dele" (CUIDADORA, 2014).

O fascínio pela música é o que geralmente marca o início do envolvimento destas pessoas com a educação musical. Nasce com a prática movida pela curiosidade que inquieta o artista. Além disso, no caso de João, ele também aproveitou seus conhecimentos de informática para ampliar os conhecimentos musicais. O aluno diz que

> A minha iniciação musical foi bem gradativa. Eu tive cursos de música de curta duração, onde estudei por um ano música na grade curricular da minha escola de quinta série. E eu estudei bastante autodidaticamente em casa, em curso on-line. Eu cheguei a baixar uma partitura ou outra. Aprendi algumas peças em casa, tocando no teclado. Eu cheguei a ter um teclado, um teclado onde aprendi quando tocava nele, como as partituras que eu baixava que eu achava que era interessante. A maior parte foi em casa mesmo, pesquisando (JOÃO, 2014).

A sede pelo conhecimento faz deste estudante um gestor da própria aprendizagem. Sua busca incessante pelas novas descobertas em música torna os desafios um incentivo para prosseguir. O estudante revela que

> Eu sempre adorei música. Por mais simples que seja. Eu sempre adorei música. Sempre adorei cantar os versos de MPB, como de Gilberto Gil, Tom Jobim, com quem eu tenho um pouco mais de dificuldade no piano. E, a partir de certo momento, eu quis fazer música também, basicamente por isso (JOÃO, 2014).

À medida que João se aperfeiçoava no instrumento, aumentava sua possibilidade de independência e de reconhecimento de sua habilidade musical. A sua cuidadora lembra que:

> Quando chegamos aqui (em Belém), ele tocava sem parar. Ele tocava o teclado dele todos os dias. Ele tocava como se fosse um aluno de música. [...] Ele, por iniciativa própria, se inscreveu num show, né? [. Foi um ano inteiro de festival de música. Ele se inscreveu no instrumental e no teclado. Ele tocou uma música de ouvido que ele conhecia e ele tirou em primeiro lugar. O festival foi aqui no

> colégio. E os jurados eram sérios, eram da escola de música da UFPA. Mesmo assim, eu não coloquei numa escola de música. Eu esperei que as coisas acontecessem (CUIDADORA, 2014).

Alguém se importou em dar o encaminhamento para que este estudante pudesse fazer um curso de música em uma escola especializada. A cuidadora enfatizou o interesse dele pela música para a pessoa certa, e esta lhe deu a chance de que ele precisava. E não a decepcionou ao demonstrar sua habilidade quando tocou o instrumento:

> Eu fui trabalhar em uma escola de música especializada em Belém do Pará, porque eu sou advogada, escrevo projetos e fui convidada para trabalhar lá. Quando eu cheguei lá, eu conheci uma professora de música e eu falei dele. Eu falei: ele ama música, ele ama teclado. E ele tinha esse diagnóstico. Eu nunca acreditei. Nós não acreditamos, nós seguimos em frente e realmente seguimos. [...] A professora [...] ouviu o meu filho tocando e disse: eu queria que ele fosse meu aluno. E aí ele entrou como aluno especial (CUIDADORA, 2014).

A oportunidade foi dada, porém não na forma de direito. João contou com a determinação e o incentivo da sua mãe, que acreditou na capacidade dele. Estavam cientes de que uma oportunidade desta natureza não era comum, principalmente considerando os entraves vividos pelos dois, mãe e filho, durante a trajetória estudantil deste devido ao TEA. A demonstração da habilidade de João pode ter despertado a atenção de quem tinha o poder para ajudá-lo nessa caminhada:

> Em agosto de 2009, quando eu consegui uma vaga como ouvinte na sala de teoria com a professora [...], ela via que eu já sabia tocar alguma coisa. Eu já sabia tocar uma música-tema, daquele filme famoso... Tu deve conhecer [cantarolando]. Enfim, ela tentou me dar orientações. Eu, por seis meses, estudei com ela. Eu estudei um pouquinho de técnica, não precisava tanto. Eu já estava com desenvoltura de forma de mão. Estudei algumas peças. Ela me passou as músicas pra eu estudar, me deu orientações e, em fevereiro de 2010, eu fui fazer a prova e passei, graças a Deus. Eu entrei no meio do caminho. O curso é de sete anos de fundamental e três anos de técnico. Eu fiz o sexto ano de piano do fundamental e fiz o primeiro ano do técnico [...] (JOÃO, 2014).

No que tange ao tempo em que passou nessa escola de música especializada, o estudante não menciona nenhuma dificuldade de aprendizagem ou de continuidade do curso. A escolha pela mudança para outra escola de música foi feita por uma questão de afinidade.

João não teve qualquer privilégio ou facilitação para que pudesse fazer o curso na outra escola. Ele conta os detalhes do processo seletivo e menciona que passou por todas as etapas, assim como todos os outros candidatos, e obteve, no final, a aprovação: "Eu fiz uma prova. Eu levei toda a minha documentação das aulas que eu já tinha tido no primeiro ano do técnico. Fui pra lá e fiz uma prova como os outros candidatos" (JOÃO, 2014).

Em momento algum, o estudante demonstrou ter necessidade de atenção adicional em relação ao estudo da música. As dificuldades que ele enfrentou não foram diferentes das vividas por todos os estudantes no decorrer do curso. Queixou-se, por exemplo, do número reduzido de salas de estudo com pianos, pois tinha dificuldade de estudar em casa.

A esta altura de sua vida, João demonstra uma notável capacidade de superação. Uma das dificuldades do indivíduo com TEA é o déficit social, porém ele relata com muita naturalidade sua interação com os colegas e professores: "Eu consegui desenvolver um bom relacionamento com os professores, com os alunos. Também fiz ótimos contatos, inclusive eu estou formando agora um grupo de câmara com outros colegas" (JOÃO, 2014). Ele também reconhece que a educação musical é importante para o desenvolvimento cognitivo.

A família tem um papel relevante no sucesso global da pessoa com TEA. O fato de ter o apoio e o envolvimento da família foi tão fundamental que, neste caso, dispensou o apoio profissional da área da saúde e social. As barreiras enfrentadas pelo transtorno afetam João, pois precisa se acostumar constantemente com as situações que fogem à sua rotina. Daí a importância da família no processo permanente de aculturação.

> Até hoje ele sempre está em apuros. Ele me liga e me diz: "Mãe, hoje um colega disse que era aniversário, eu fiquei em pânico. O que é que eu tenho que dizer? Devo parabenizar? Qual é a burocracia social que vem a seguir?". Isso é um grande susto pra ele ainda. Só que ele é inteligentíssimo, então eu explico pra ele uma vez e aí, então, aquilo tá incorporado. Por exemplo, ele ligou pra um colega: "Vamos tocar domingo?". O colega disse: "Domingo, domingo não, domingo é meu aniversário". Aí ele entrou em pânico. "O que é que eu faço agora? Qual é a minha próxima fala?" Simples pra nós, que aí você diz: "Pô, cara, parabéns!". Segue em frente. O dia é dele, não é teu [risos]. Assim, na verdade, eu aprendi também muito a lidar com as situações porque eu vivo traduzindo as situações que ele enfrenta (CUIDADORA, 2014).

Encarar a situação não é somente um ato de coragem, mas uma atitude que ameniza a dureza da realidade enfrentada pelo indivíduo com TEA e sua família. As coisas simples da vida ganham uma dimensão gigantesca vivida no cotidiano, cujos valores precisam ser ressaltados para que os atos mais comuns de convivência sejam praticados mesmo não sendo compreendidos enquanto ações, porém experimentados pela reciprocidade. Sua cuidadora demonstra estar atenta às regras de convivência e faz questão de ensiná-las ao seu filho, o que para ele é um permanente desafio:

> Ele chega e encontra um ambiente. Ele não conhece ninguém. Ele acha que ninguém gosta dele. Ele entra assustado porque ele é doente. Aterrorizante! Têm pessoas que vão julgá-lo, e aí ele senta e aí ele não sabe. As pessoas chegam e ele quer que as pessoas o tratem com naturalidade. Não havia nenhum aluno com o mesmo espectro. Se houvesse, talvez, ele tivesse se aproximado dessa pessoa e se identificado. Mas a dificuldade que ele encontrou é: "Mãe, ninguém fala comigo". Na verdade, eu dizia: "É que você não fala com ninguém". Aí, eu dizia: "Sorria esse sorriso lindo quando chegar no ambiente". Todo mundo vai sorrir de volta. Até eu estou sorrindo só de pensar (CUIDADORA, 2014).

Compreender o processo de formação deste estudante com TEA é refletir acerca da negação de oportunidade a despeito da deficiência. Esse prejulgamento pode causar a anulação da percepção, ofuscar o olhar, não enxergar o artista e a sua arte e minimizar o valor e a importância da produção deste.

O reconhecimento oficial da habilidade em música ganha relevância no caso do estudante com TEA. O diploma torna-se uma conquista palpável que promove a abertura de novas oportunidades tanto para a continuidade de estudos em música como para a comprovação profissional.

O entrevistado julga importante a possibilidade de fazer o curso técnico tanto em relação ao aprendizado e à experiência em música quanto em relação ao estímulo para continuidade na área após o curso: "Acho importante, sim, um diploma, porque um diploma nos dá visibilidade como profissionais pelas instituições [...]. O curso técnico é um estímulo extra para tocar com grupos e em eventos" (JOÃO, 2014). Quanto a esta certificação, para sua cuidadora,

> O diploma é a coisa mais importante do mundo! Se você visse o filme dele no dia da formatura! Eu estava lá. Dessa vez, eu, em êxtase! Sabe? Assim é o coroar de uma trajetória tão complicada, tão difícil e, de repente, ele aclamado, ele aplaudido. Esse menino tem valor! Sabe? E você dizendo assim: "Ai, meu Deus, lembra daquele cara [o médico] que falou que ele talvez aprendesse a ler?". É assim. É muito importante! É uma aposta que deu certo. A aposta que ele fez em si mesmo a vida toda (CUIDADORA, 2014).

João ingressou na referida escola de música especializada aos 18 anos e formou-se técnico em música com habilitação no instrumento piano aos 23 anos.

Discussão

De acordo com o que foi observado nesta pesquisa, o processo de formação em música de estudantes com TEA, no curso técnico da escola de música, não se limita à visualização da formação técnica, ao contrário, vislumbra a trajetória da formação integral do educando, sobretudo pelo fato de este quadro geralmente ser diagnosticado na infância, cujas implicações de seus sintomas podem ser verificadas durante o curso de vida, incluindo os aspectos da carreira educacional. Por este motivo, é sempre válida a abertura de portas que deem livre acesso e condições de continuidade à educação, no caso especificamente da educação musical.

Um fator essencial percebido na trajetória em música ao processo de formação do referido estudante com TEA, diz respeito à participação efetiva da família e da comunidade. Para o estudante em questão, a família o ensinou a ser forte e não recuar diante das adversidades, proporcionando-lhe uma trajetória de oportunidades e possibilidades. Em decorrência de sua escolha e de seu interesse, o estudante tornou a música presença constante em toda a sua formação desde a infância.

A educação musical para o estudante aconteceu desde a infância, mesmo que de forma informal. Mattos e Nuernberg (2011) reforçam a necessidade de estímulo em música desde a infância, o que auxilia na promoção do desenvolvimento e da interação social de um educando com TEA.

O estudante com TEA aproveitou os conhecimentos obtidos na escola para aprender música, bem como utilizou seus conhecimentos em música para fazer relações com os enfrentamentos dos desafios diários da vida. Nota-se, portanto, que essas associações e apropriações são importantes no ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA e que a oportunidade em música envolve uma aprendizagem cotidiana dos alunos, conforme corrobora Tavares (2010).

O relato da cuidadora expressa sua desesperança ao pensar nas dificuldades quanto à acessibilidade e à aceitação da comunidade, por ser o TEA, mesmo considerado deficiência, um transtorno não visível. Por várias vezes, a cuidadora aproveitou-se da não exteriorização da deficiência e omitiu o diagnóstico para conseguir matricular o filho em instituições onde ele fosse aceito sem ser tratado com diferença e discriminação.

Os dados revelam a necessidade de conscientização da comunidade escolar quanto ao diagnóstico do TEA, pois a omissão do diagnóstico não significa eliminar as características do TEA. Também se nota a necessidade de instrução de estratégias de ensino à comunidade escolar para que o estudante com TEA aproveite da convivência com a diversidade para ampliar as oportunidades de trocas sociais, analogamente ao resultado encontrado por Cornelsen (2007).

A instituição de ensino, qualquer que seja o nível ou modalidade, deve fornecer uma formação pautada em um ensino de qualidade. No entanto, destaca-se que, ao tratar-se de pessoas com necessidades específicas, tal formação deve considerar as limitações individuais estabelecendo diferenças no modo e no tempo de aprendizado, oportunizando condições de acessibilidade, visando assim ao aproveitamento personalizado das habilidades do educando. Tal colocação corrobora com Bonilha e Carrasco (2007), para os quais é extremamente necessário reconhecer o estudante pela qualidade de seus trabalhos, e não em função de sua deficiência, contribuindo, assim, para uma formação de qualidade.

Ao relatar processo de formação em música de estudantes com TEA, detectaram-se barreiras que foram transpostas pelo estudante, entre estas, o descrédito atribuído à necessidade de indicação para que tivesse oportunidade em educação musical. Para Schambeck (2016), os professores de música devem ignorar o modelo social presente no espaço escolar com ênfase nas incapacidades, a fim de poderem pautar suas práticas nas possibilidades, conhecendo as individualidades desse aluno.

Schambeck (2016) esclarece que uma proposta musical inclusiva permeia a elaboração, a organização e a sistematização de técnicas, os recursos e materiais pedagógicos direcionados às atividades de planejamento, à aplicação e à avaliação da educação musical. Essas fases deverão, obrigatoriamente, integrar os conhecimentos dos processos cognitivos de aprendizagem musical para que possam ser utilizados pelo professor em sala de aula, tendo em vista sempre o desenvolvimento de cada estudante. Para tanto, reforça a necessidade de diálogo entre professores e a comunidade escolar como um todo para que juntos construam práticas inclusivas, superando as barreiras de aprendizagem, a saber, as estruturais, curriculares, de comunicação, entre outras. Deve-se destacar que, ao estudante interlocutor da pesquisa, era necessário o cumprimento do currículo, sem adaptações, sob os mesmos critérios dos estudantes sem nenhuma necessidade específica.

Apesar dos déficits sociais característicos do TEA, o estudo em grupo mostrou-se uma ferramenta promissora, pois se observaram o respeito e a consideração dos colegas, bem como a

aprovação do estudante em todas as disciplinas sem repetência e com aproveitamento satisfatório. Musicalmente, o estudante concluiu satisfatoriamente todas as disciplinas e adquiriu o diploma, o que autentica o saber, reforça os benefícios e o alcance do ensino musical aos indivíduos com TEA, além de atestar a superação das limitações envolvidas no transtorno.

O caso evocado nesta pesquisa demonstrou que o estudante com TEA participou do processo educacional junto com os demais estudantes e cumpriu as mesmas exigências do curso. Não houve relato de adaptações pedagógicas e/ou arquitetônicas realizadas pela instituição de ensino de música no intuito de auxiliar o estudante pessoalmente. Porém, a não necessidade de adaptação do estudante pesquisado não exclui a necessidade de se discutir currículo e práticas pedagógicas em música voltadas a pessoas com TEA. Nesse sentido, enfatiza Soares (2012: 10):

> [...] a maioria dos professores julga-se não estar preparada para atender tal alunado. É preciso ter clareza de que todos têm responsabilidade frente ao desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, sendo importante criar situações propiciadoras de aprendizagem, em um contexto inclusivo e não segregatório (SOARES, 2012: 10).

Admite-se que as adaptações não podem comprometer a qualidade da formação profissional, a qual deve ser equiparada para todos. No entanto, cabe ao atendimento educacional especializado também fornecer suporte a estudantes atípicos para que tenham condições de cumprir as exigências do curso na habilitação pretendida.

Considerações finais

A trajetória em música e o processo de formação de estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no curso técnico perpassam pela educação centrada no respeito e na valorização das diferenças. A Constituição assegura a todo cidadão brasileiro o direito de igualdade de oportunidade, devendo-se ressaltar, entretanto, a importância do papel ativo do estudante, a fim de aproveitá-la e comprovar sua competência e condições de obter a formação a que se propôs.

A presente pesquisa oportunizou tecer um panorama da extensão do ensino musical a pessoas com TEA. Também poderá contribuir, gradativamente, para a elaboração de propostas concernentes à educação musical para este público, visando à formatação de uma educação essencialmente inclusiva que prime pela formação de educadores, a adequação de práticas pedagógicas, o processo de avaliação e a participação da família e da comunidade, configuração esta também defendida por Carvalho (2013).

O primeiro ponto essencial para a efetivação da educação inclusiva apresentada por Carvalho (2013) é a formação de educadores voltada ao atendimento a pessoas com necessidades específicas. A autora (2013: 162) ressalta que os educadores precisam reconhecer que necessitam de atualizações e, embora esses processos acarretem inquietações, promovem o avanço no ensino. Para ela, a formação continuada de professores deve "valorizar espaços de discussão, estabelecendo-os nas escolas com uma das atividades sistemáticas previstas no projeto político-pedagógico".

Portanto, relatar a trajetória e o processo de formação em música da pessoa com TEA é remeter a um paralelo da conquista dos direitos humanos. Outrora, as pessoas com necessidades específicas eram percebidas à margem dos grupos sociais. Este pode ser o momento de alteração dessa história, conforme revelam Bechtold e Weiss (2007: 1): "O repúdio preconceituoso e a segregação 'caridosa' do portador de deficiência cederam passo, progressivamente, à ideia de integração plena dessas pessoas".

A visão do campo de trabalho para o indivíduo com TEA assume agora uma importância concreta desde que, no Brasil, tornou-se um compromisso a admissão da pessoa com necessidades específicas como trabalhador, considerando sua limitação física em compatibilidade com as atividades profissionais. A incapacidade é conceituada pelo decreto nº 3.298/1999 no artigo 3º, inciso III, como

> Uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999).

Diante do quadro apresentado, se as pessoas com necessidades específicas forem contempladas com o apoio musical de que precisam, estarão em condições de igualdade na competição pelo mercado de trabalho.

Uma certificação, quando envolve pessoas com TEA, é uma autenticação da capacidade que dificilmente se atribuiria à primeira vista. A importância de um diploma em música restabelece o crédito devido a estes indivíduos muitas vezes negados pela sociedade. Portanto, entender o processo de formação em música de estudantes com TEA, no curso técnico de uma escola de música em Belém do Pará, é acreditar na relevante contribuição que eles têm a dar para a sociedade, visto que demonstram responsabilidade e capacidade no cumprimento dos seus deveres e no aproveitamento dos seus direitos enquanto estudantes. Cabe a esta sociedade e às instâncias governamentais continuarem abrindo portas para que eles, com suas habilidades e limitações, tenham a oportunidade do exercício do seu direito e possam atuar como multiplicadores e exemplos vivos dos alcances da inclusão por intermédio da educação musical.

Referências

ARAÚJO, Janine Plaça; SCHMIDT, Andréia. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2006, v. 12, n. 2, p. 241-254. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000200007

BECHTOLD, Patrícia Barthel; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho. Blumenau: Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2007.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa; CARRASCO, Claudiney Rodriges. Ensino de Musicografia Braille: um caminho para a educação musical inclusiva, In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 17., 2007, São Paulo. *Anais*.... Disponível em:

<https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_FBonilha_CCarrasco.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2013.

BRASIL.. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 dez. 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999.

_____. *Marcos-políticos legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.* Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010.

_____. Lei 12.764/12, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]* Brasília, DF, n. 250, 28 dez. 2012. Seção I, p. 2.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva:* com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. _____. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CORNELSEN, Sandra. *Uma criança autista e sua trajetória na inclusão escolar por meio da psicomotricidade relacional.* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_cornelsen.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2013.

CUIDADORA. Entrevista concedida a Jessika Castro Rodrigues em 1º mar. 2014. Arquivo em mp3. Belém, 2014.

ESPINHAÇO, Maria de Fátima dos Santos Marques. *Uma criança autista numa turma regular de educação musical:* um plano de intervenção. Castelo Branco: IPCB. Escola Superior de Educação. 2012.

EMUFPA. *Projeto Político Pedagógico da Escola de Música*. Instituto de Ciências da Arte. Belém: UFPA, 2010.

GATTINO, Gustavo Schulz. *Musicoterapia aplicada à avaliação da comunicação não verbal de crianças com transtornos do espectro autista:* revisão sistemática e estudo de validação. Tese (Doutorado), Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/56681>. Acesso em: 13 mar. 2013.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. *Einstein (São Paulo)*, São Paulo, v.15, n.2, p.233-238, abr.2017. http://dx.doi.org/10.1590/S1679-45082017RB4020

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de. Janeiro, Ed. Objetiva, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#1>. Acesso em: 29 maio 2018.

JOÃO. Entrevista concedida a Jessika Castro Rodrigues em 24 fev. 2014. Arquivo em mp3. Belém, 2014.

KUENZER, Acácia Z. *Exclusão includente e inclusão excludente:* a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval: SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação.* Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-95.

LOURO, Viviane. *Educação Musical e deficiência:* propostas pedagógicas. São José dos Campos: Ed. do autor, 2006.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 13 mar. 2013.

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

SOARES, Lisbeth. Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 55-64, 2012.

TAVARES, Juliana de Oliveira. *Cooperação e parceria na gestão sócio-cultural:* o caso do Programa Cordas da Amazônia. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade da Amazônia, 2010.

YIN, Robert K. *Estudo de caso:* planejamento e métodos. 4. Ed. Trad. Anan Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Jessika Castro Rodrigues é graduada em Licenciatura Plena em Música pela Universidade do Estado do Pará (UEPA, 2010), especialista em Psicologia Educacional pela UEPA (2012), mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGARTES-UFPA, 2014). Foi bolsista PROEX/UFPA (2008-2009), bolsista CAPES supervisora PIBID (2015-2016) e bolsista CAPES doutorado (2017-2018). Atuou como professora contratada na Escola de Música da UFPA (EMUFPA, 2011) e da UEPA (2015-2017). Atualmente, é professora de Artes Efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) e doutoranda em Artes pelo PPGARTES-UFPA. Possui linha de pesquisa voltada para Educação Musical e Inclusão, e participa do grupo de pesquisa Transtorno do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TTDA). Entre as principais publicações destacam-se "Contribuições do aprendizado musical para o desenvolvimento da área psicomotora de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo", apresentado no 9 SIMCAM (2013), e "*Autism and Children Development: Music as an Approach of Intervention*", no 29th ISME, Beijing, 2010. jessika.rodrigues@uol.com.br

Áureo Deo DeFreitas Júnior possui Graduação em Violoncello Performance pela University of Missouri (Columbia, 1989), Mestrado em Violoncello Performance pela Louisiana State University (Baton Rouge, 1992) e Doutorado em Educação Musical pela University of South Carolina (Columbia, 2005). Atualmente é professor do Instituto de Ciências da Arte da UFPA (ICA), sendo credenciado no Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES/UFPA) e efetivo da Escola Técnica de Música (EMUFPA). Na extensão universitária, coordena a Orquestra de Violoncelistas da Amazônia (OVA) e projetos envolvendo crianças com autismo, dislexia, déficit de atenção, e Síndrome de Down. Na pesquisa, coordena o Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA). aureo_freitas@yahoo.com