

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

TAYNÁ ALMEIDA BUENO

OS IMPACTOS DE ATIVIDADES MUSICAIS NO DESENVOLVIMENTO DE UMA
CRIANÇA COM SÍNDROME DE TEMTAMY E TRANSTORNO DO ESPECTRO DO
AUTISMO: O CASO DO MIGUEL

Ouro Preto
2025

TAYNÁ ALMEIDA BUENO

OS IMPACTOS DE ATIVIDADES MUSICAIS NO DESENVOLVIMENTO DE UMA
CRIANÇA COM SÍNDROME DE TEMTAMY E TRANSTORNO DO ESPECTRO DO
AUTISMO: O CASO DO MIGUEL

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Curso de Música da
Universidade Federal de Ouro Preto como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Música, Habilitação em
Canto, sob a orientação da Prof. Dra.
Vivianne Aparecida Lopes.

Ouro Preto
2025



FOLHA DE APROVAÇÃO

Tayná Almeida Bueno

Os impactos de atividades musicais no desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Temtamy e Transtorno do Espectro do Autismo: o caso do Miguel

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Música.

Aprovada em 17 de Dezembro de 2025.

Membros da banca

Dra. Vivianne Aparecida Lopes - Orientadora - (Universidade Federal de Ouro Preto)
Dra. Patrícia Cardoso Chaves Pereira - (Universidade Federal de Ouro Preto)
Dra. Virgínia Albuquerque de Castro Buarque - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Vivianne Aparecida Lopes, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 11/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Aparecida Lopes, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/02/2026, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1058162** e o código CRC **A1E28815**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu forças e me sustentou até aqui. E todas as vezes em que eu pedia para nada ser em vão, Ele me mostrou além do meu pedido.

Agradeço à minha mãe, Marcela, por ser a minha maior inspiração e fonte de força e determinação em toda a minha vida. Seu apoio foi essencial para que eu conseguisse ir atrás dos meus sonhos e chegar onde estou. À minha irmã, Gabriela, obrigada por não ter deixado de acreditar em mim e por me apoiar desde o início.

Aos meus tios Adailton e Ailton, que também foram fundamentais no apoio em minha jornada; merecem a minha gratidão.

Ao meu anjo Miguel, gratidão eternamente! Apesar de não estar mais presente entre nós, fez parte de todo o processo na minha vida pessoal e acadêmica e se tornou tema deste trabalho. Aos pais do Miguel, Paula e Marcos, que foram essenciais nesse ciclo desde o início com todo apoio e carinho.

À minha orientadora Vivianne Lopes, gratidão por ter pegado em minha mão e me feito acreditar que seria viável realizar esse trabalho. Obrigada por ter feito o possível e o impossível para me orientar todas as semanas e por dizer incansavelmente “Vai dar certo!”. Te agradeço também por todos os momentos em que me escutou e me aconselhou; sua didática e seu afeto serão eternizados em meu coração.

Aos professores do departamento de Música, que agregaram em minha vida acadêmica e profissional através da sabedoria e dos ensinamentos. Agradeço especialmente à professora Patrícia, que pôde me ensinar o canto de forma leve e feliz, além de ter sido uma fonte de escuta e conselhos nos momentos difíceis.

Agradeço às minhas amigas Bianca, Laura e Taynara, que mesmo com a distância, se mantiveram e fortaleceram a amizade através do apoio e da força. Aos meus amigos do DEMUS, especialmente a Beatriz, a Roberta e o Thiago, que estiveram comigo desde o início sempre apoiando um ao outro em todos os momentos. Obrigada por cada momento no departamento e fora dele. Gratidão pela turma 22.1 e por tudo que fizemos juntos.

Ao coral Pequenos Cantores de Passos, que terá sempre a minha gratidão, especialmente ao coordenador Felipe Terra, por ter me incentivado e me apoiado desde a minha jornada como pequena cantora.

Agradeço a todos que estiveram comigo de alguma forma me apoiando e acreditando nesse sonho, pois mesmo com todos os obstáculos...

DEU CERTO!!!

*Porque eu te entreguei o dom do amor e
eles necessitam disso.*

(Marcos, 10:13-14)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender os impactos de atividades musicais no desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Temtamy e Transtorno do Espectro do Autismo. Foi desenvolvido com base no olhar de quatro pessoas que conviveram de perto com o Miguel: a mãe, a avó, a professora de música e a educadora infantil. Considerando o objetivo proposto, entendeu-se que a abordagem qualitativa seria a mais adequada para o desenvolvimento da pesquisa. Para a coleta de dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada, realizada com familiares e pessoas próximas à criança, que aceitaram voluntariamente participar da pesquisa. Em termos estruturais, o trabalho foi dividido em duas partes: enquadramento teórico e estudo empírico. No enquadramento teórico, procurou-se, no primeiro capítulo, fazer um panorama sobre de que forma as deficiências podem afetar o desenvolvimento das crianças. O segundo capítulo, direcionado para o entendimento da relação entre música e deficiência, trouxe um olhar para os benefícios das aulas de música e atividades musicais no desenvolvimento das pessoas, especialmente crianças com deficiência. No estudo empírico, segunda parte, encontra-se o enquadramento metodológico abordado, as categorias de análise elaboradas e a análise das entrevistas dos participantes do estudo. Os resultados obtidos apontam que Miguel, na perspectiva das entrevistadas, evoluiu muito, tanto em relação à compreensão musical como em relação ao desenvolvimento motor e emocional a partir do contato com as atividades musicais. Para as participantes, foi fundamental neste processo a paciência e os caminhos utilizados pelas professoras, especialmente a professora de música. Destacam ainda que, para um trabalho efetivo, torna-se fundamental uma abordagem mais clara e flexível, que leve em consideração as necessidades de cada criança, o entendimento de cada tipo de deficiência, especialmente as mais raras, e o respeito também à diversidade de cada um.

Palavras-chave: Educação Musical e Atividades Musicais; Desenvolvimento Musical; Desenvolvimento Global; Síndrome de Temtamy; Transtorno do Espectro do Autismo.

ABSTRACT

This study aims to understand the impacts of musical activities on the development of a child with Temtamy Syndrome and Autism Spectrum Disorder. It was developed based on the perspectives of four people who lived closely with Miguel: his mother, his grandmother, his music teacher, and his early childhood educator. Considering the proposed objective, a qualitative approach was deemed most appropriate for the research's development. Data collection involved the use of semi-structured interviews with family members and people close to the child who voluntarily agreed to participate in the research. Structurally, the work was divided into two parts: a theoretical framework and an empirical study. The theoretical framework, in the first chapter, sought to provide an overview of how disabilities can affect children's development. The second chapter, focused on understanding the relationship between music and disability, provided a look at the benefits of music lessons and musical activities in the development of individuals, especially children with disabilities. In the empirical study, the second part, we find the methodological framework used, the categories of analysis developed, and the analysis of the interviews with the study participants. The results obtained indicate that Miguel, from the perspective of the interviewees, has evolved significantly both in terms of musical understanding and in terms of motor and emotional development since his contact with musical activities. For the participants, the patience and the approaches used by the teachers, especially the music teacher, were fundamental in this process. They also emphasize that for effective work, a clearer and more flexible approach is essential, one that takes into account the needs of each child, the understanding of each type of disability, especially the rarer ones, and also respect for the diversity of each individual.

Keywords: Music Education and Musical Activities; Musical Development; Global Development; Temtamy Syndrome; Autism Spectrum Disorder.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1. Um olhar sobre como as deficiências podem afetar o desenvolvimento das crianças	11
2.2 Música e Deficiência	16
3. ESTUDO EMPÍRICO: PERCEPÇÕES E IMPRESSÕES SOBRE O CASO DO MIGUEL	20
3.1. Enquadramento metodológico	20
3.2. Percepções e impressões sobre o caso do Miguel: análise das entrevistas	24
3.3. Discussão dos resultados	31
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	41

INTRODUÇÃO

Pesquisas científicas como as de Muszkat (2012), Soares (2020), Muniz (2024) apontam que a música pode auxiliar o desenvolvimento de todas as pessoas, típicas e atípicas, independente da faixa etária, incluindo crianças que apresentam limitações neurológicas e cognitivas. Entre os benefícios destaca-se, por exemplo, a melhoria na atenção, no controle emocional, na linguagem e na interação social. Percebe-se assim, que através da música, as crianças com deficiências podem encontrar uma maneira mais acessível e prazerosa de se expressar, interagir com os outros e desenvolver habilidades que, de outra forma, poderiam ser difíceis de alcançar (Thaut, 2005).

Tendo em vista estes aspectos, a problemática central deste estudo residiu em compreender os impactos de atividades musicais no desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Temtamy e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), o Miguel. A proposta foi entender de que forma as atividades musicais contribuíram para o desenvolvimento dele, especialmente no que tange às habilidades comunicativas, cognitivas e socioemocionais.

O interesse por esse tema de pesquisa surgiu da minha experiência como babá do Miguel, uma criança com síndrome rara e autismo. O trabalho teve início no ano de 2021, através de uma tia da criança, que me conhecia e me ofereceu a oportunidade de o conhecer e ser chamada para atuar como sua cuidadora. Na época Miguel tinha três anos. O menino foi diagnosticado, ainda bebê, com a Síndrome de Temtamy, uma “alteração no gene *C12orf57* caracterizada por deficiência intelectual, disgenesia do corpo caloso¹, alterações oftalmológicas e cardiopatia congênita” (Pimenta, 2021, p. 122). Além desta Síndrome, Miguel era autista, transtorno de neurodesenvolvimento com diversas apresentações clínicas que variam em gravidade - leves a graves (Zilbovicius; Meresse; Boddaert, 2006). Este tipo de transtorno também é acompanhado de défices, insuficiências ou incapacidades no comportamento adaptativo, nomeadamente nas áreas da comunicação, cuidados próprios, vida familiar, vida social/aptidões interpessoais, uso de recursos comunitários, autocontrole, aptidões escolares funcionais, trabalho, saúde e segurança. (Martins, 2013).

Foi neste espaço que eu comecei a perceber a importância da música não apenas no aspecto da compreensão musical, mas no cotidiano da criança, na interação com outras pessoas, e em seu emocional, de um modo geral. Miguel começou a frequentar aulas de

¹ O termo disgenesia do corpo caloso refere-se a uma má-formação deste com origem na embriogênese do telencéfalo. (Zilbovicius, 2006).

música quando tinha cerca de dois anos. Frequentou aulas por seis anos com uma professora licenciada em música. Quando o conheci, Miguel já tinha familiaridade com atividades musicais. Em função da pandemia, no entanto, precisou interromper de forma precoce esse trabalho, que como babá, procurei dar continuidade. Portanto, Miguel foi a minha motivação tanto para o desenvolvimento desta pesquisa, como para que eu viesse para o curso de música. Ao conviver com ele, fui percebendo os principais elementos que o deixavam feliz, desperto e com vontade de querer brincar. A música foi a chave que encontrei para me aproximar dele e para alegrá-lo. Assim, passei a incluir cantorias, tocar instrumentos, bater palmas e até colocar músicas para tocar enquanto desenvolvia alguma atividade com ele. Neste tempo que passei com Miguel, cerca de um ano, pude conhecer também outras crianças deficientes que faziam parte das clínicas de terapia e fisioterapia que ele frequentava. Ao observar que, apesar de cada uma possuir o seu diagnóstico e seu jeito de ser, a música era sempre presente no dia a dia delas, e parecia as impactar de diferentes formas, assim, foi crescendo em mim o interesse por esse assunto, por atuar nesta área, e ao mesmo tempo, um grande carinho por cada criança que tinha algum contato com ele. Eu percebia que essas crianças tinham diferentes lutas para continuar a viver e que, de alguma forma, eu poderia ajudar com a música. Cheguei a acompanhar o Miguel também nas aulas da escola regular, no Maternal 3, em 2022, após a pandemia da Covid-19. Neste contexto, pude perceber a forma como a educadora infantil utilizava a música e as atividades musicais para se aproximar e se conectar com o Miguel, promovendo sua integração à turma.

Considerando então o meu interesse pessoal e a crescente necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a eficácia da música e das atividades musicais na vida dessas crianças, conjecturou-se também explorar os possíveis benefícios das aulas de música não apenas em relação ao desenvolvimento musical, mas às esferas emocionais e sociais, por exemplo. Em função dos desafios impostos pela Síndrome de Temtamy e pela condição do espectro autista presente em Miguel, tornou-se essencial tentar perceber caminhos que favorecessem a participação ativa dele e a mediação sensível às suas singularidades. Para entender melhor esse processo, procurou-se realizar a pesquisa por meio de relatos de pessoas que conviveram com a criança e que acompanharam de perto a sua relação com o fazer musical, uma vez que, infelizmente, em função de complicações cirúrgicas, o Miguel veio a falecer ainda em 2022. A busca por essas respostas, aconteceu, portanto, três anos após a sua partida. Pretendeu-se, a partir do relato e das vivências da mãe, da avó, da

professora de música e da educadora infantil, identificar como a música, nesse contexto, contribuiu para a melhoria da sua qualidade de vida.

Com base nestas reflexões e buscas, estruturou-se então o objetivo geral da pesquisa que consistiu em: Compreender os impactos das atividades musicais no desenvolvimento do Miguel, uma criança com Síndrome de Temtamy e Transtorno do Espectro do Autismo. E a partir dele, os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o histórico de envolvimento do (s) participante (s) com a criança portadora da Síndrome de Temtamy e Espectro do Autismo. No caso das professoras (da escola regular – a educadora infantil, e a professora particular de música), entender como foi o primeiro contato com a criança.
- Compreender a estrutura das aulas/encontros de prática musical (elementos de repetição, gestos, formas de iniciar e encerrar as sessões).
- Identificar as principais atividades de música desenvolvidas com a criança.
- Entender os impactos das atividades de música no desenvolvimento da criança sobre as diferentes esferas (musical, motora e psicológica).

Com base nestes objetivos, a seguir apresenta-se a fundamentação teórica do estudo, que se estruturou em dois capítulos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Um olhar sobre como as deficiências podem afetar o desenvolvimento das crianças

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Santos, 2003, p. 56).

A deficiência em crianças representa um desafio significativo tanto para o desenvolvimento de habilidades intelectuais quanto para a qualidade de vida. Muitas dessas dificuldades se manifestam em áreas como linguagem, memória, atenção, motricidade e interações sociais, impactando diretamente o processo de aprendizagem e a integração social. É importante destacar que muitas crianças apresentam associações de deficiência, o que se caracteriza como deficiência múltipla.

Deficiência Múltipla (DM) é a expressão adotada para designar pessoas que têm mais de uma deficiência. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas revelando associações diversas de deficiências que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social. (Silva, 2011, p.01)

A deficiência múltipla refere-se à presença simultânea de duas ou mais limitações, podendo ser de natureza física, intelectual, sensorial ou de outras origens (Brasil, 2006). Trata-se, portanto, de uma condição que interfere de forma variada no desenvolvimento, na autonomia e nas relações sociais das pessoas que a apresentam. No contexto brasileiro, a produção científica sobre o tema ainda é reduzida quando comparada a outras áreas da educação especial, sobretudo no que diz respeito aos estudos que investigam os processos de escolarização desse público. Como aponta Masini (2011), as pesquisas com maior rigor e abrangência começaram apenas a partir dos anos 2000, com a divulgação do *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla*, elaborado pelo Ministério da Educação. A mesma escassez é observada fora do país: Rocha (2014) destaca que, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, ainda são limitadas as investigações disponíveis em bases de dados científicas que abordem profundamente esse grupo de estudantes.

Se focarmos, por exemplo, nas perturbações no desenvolvimento cognitivo, é possível perceber que as crianças apresentam certas limitações ao nível da comunicação e relacionamento social. Consequentemente, as crianças que sofrem destas perturbações precisam de mais tempo para aprender a falar, a caminhar e para serem autônomas. (Gonçalves, 2019, p. 1). No caso de deficiência cognitiva infantil, as terapias tradicionais como a psicoterapia e a fisioterapia, são frequentemente utilizadas para apoiar o desenvolvimento dessas crianças. Podemos chamar essa situação de “Estimulação Precoce”.

A estimulação precoce é um termo que abrange uma variedade de estímulos para auxiliar o desenvolvimento motor e cognitivo de lactentes e crianças. Pode ser definida como um programa de acompanhamento e tratamento multiprofissional para recém-nascidos de risco ou com alguma deficiência. A maior parte dos programas de estimulação precoce objetiva o atendimento de crianças de zero a três anos de idade, envolvendo tipicamente terapias tradicionais como fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia. (Xavier, 2016)

Além das terapias tradicionais, é fundamental que haja uma abordagem

interdisciplinar no acompanhamento de crianças com deficiências múltiplas. Essa abordagem inclui profissionais da educação, da saúde e do serviço social, que juntos constroem um plano de intervenção centrado nas necessidades específicas de cada criança. Segundo Mittler (2003), a inclusão de crianças com deficiências múltiplas no ambiente escolar exige mais do que adaptações físicas, requer, sobretudo, práticas pedagógicas diferenciadas que considerem os modos diversos de aprender e interagir com o mundo. A escuta sensível do educador e o respeito ao tempo da criança tornam-se pilares essenciais nesse processo. Dessa forma, o papel da escola ultrapassa a função de transmitir conteúdos: ela se torna um espaço de convivência, afeto e construção de identidades. As crianças com deficiências múltiplas exigem recursos pedagógicos específicos, adaptações curriculares, materiais acessíveis e, muitas vezes, o apoio de um mediador ou cuidador no ambiente escolar (Mittler, 2003).

Jha (2007) indica que, a partir de pesquisas colaborativas em contexto internacional, as escolas inclusivas usam uma variedade de práticas inovadoras para envolver as crianças e ampliar a sua participação nos processos de aprendizagem. Algumas das estratégias de inclusão que o autor propõe se alinham com a proposta de um ensino inclusivo para toda a classe; aprendizagem em grupo, cooperativa; tutoria entre pares, aprendizagem criança-a-criança; aprendizagem baseada em atividades, abordagem de equipe, resolução de problemas; equidade em avaliações e exames.

A diversificação de estratégias didáticas realizada para atender as especificidades de todos os estudantes exige uma concepção muito clara de educação inclusiva, de ensino e de aprendizagem, uma vez que os estudantes com deficiência em sala de aula comum, podem materializar diferenças de ritmo de aprendizagem. (Lustosa, Francisca Geny, 2021, p. 115)

Visões que tratam a deficiência de forma individualizada e como destino inevitável precisam ser problematizadas, principalmente quando sustentam políticas de inclusão baseadas apenas em normas e classificações. Esse tipo de postura reconhece o outro apenas para, logo em seguida, desqualificá-lo por seu modo de viver, sua linguagem, sua cultura ou sua maneira de se comunicar. Como aponta Veiga-Neto (2005), ao discutir em um evento sobre Psicologia, Direitos Humanos e Educação Inclusiva, “Tu estás ao meu lado, tudo bem; mas continuas sendo um outro que eu não quero ser” (ibidem, p. 70). Nesse pensamento, analisa-se que muitas práticas ditas “inclusivas” acabam reforçando a exclusão, pois aceitam a presença do outro sem realmente reconhecê-lo. Assim, incluir e excluir não

são ações opostas, mas muitas vezes coexistem e se complementam, gerando a marginalização de crianças e jovens que, teoricamente, deveriam ter acesso a uma educação pública de qualidade. Portanto, ao falar sobre inclusão escolar é insuficiente apenas conhecer as leis; é necessário questionar profundamente o que significa incluir, para qual finalidade, de que forma e quem estamos incluindo. Sawaia (2011) destaca que a exclusão não é um erro isolado do sistema, mas um processo complexo, que envolve aspectos sociais, políticos, subjetivos e relacionais, constituindo-se sempre em relação à própria inclusão. Isso significa que ela assume múltiplas formas e afeta os sujeitos através das relações que estabelecem com os outros e com o mundo. (Mascarenhas; Moraes, 2016, p. 129)

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (Sawaia, 2011, p. 8)

Lobo (2011), argumenta que, colocar uma criança com deficiência em uma turma regular, por si só, não garante que ela esteja realmente incluída. Muitas vezes, essa ação não rompe com a lógica da tutela de especialistas, nem com a hierarquização que enxerga a deficiência como “falta”. Pelo contrário, pode até gerar efeitos mais nocivos, como o desrespeito às singularidades do aluno e a falsa impressão de que o Estado já cumpriu seu papel, eximindo-se de oferecer atendimento adequado. Quando não há investimento em recursos, profissionais preparados e condições que contemplem a diversidade, esses estudantes acabam sendo apenas “inseridos” para, na prática, permanecerem abandonados. Isso ocorre porque a diferença ainda costuma ser interpretada a partir da ideia de falta ou inadequação em relação a um modelo considerado normal. O autor ainda afirma que é necessário reconhecer a diferença como algo legítimo e pleno, e não compará-la a um padrão ideal baseado em semelhança e igualdade formal. Caso contrário, aquilo que é nomeado como deficiência continuará sempre sendo avaliado em função de um ideal absoluto, no qual a criança será vista como alguém que não corresponde ao modelo esperado e, portanto, permanece em desvantagem. (Lobo, 2011).

A forma como os professores interpretam o comportamento dos alunos com transtornos mentais torna-se ainda mais relevante quando entendemos que é no contato com o outro que suas ações adquirem significado e passam a compor seu repertório simbólico. Muitas atitudes apresentadas por crianças com transtornos mentais podem parecer incomuns

ou inesperadas aos olhos de quem as observa, gerando dúvidas sobre como responder a essas manifestações. Essa dificuldade de compreensão pode interferir na construção de um significado compartilhado, o que reforça a importância de uma mediação sensível e atenta por parte do educador. É importante ponderar também, no entanto, que os professores não foram formados para lidar com essas realidades diversas em sala de aula, e nem os que estão sendo formados têm o suporte necessário. A realidade escolar, pública ou privada, por vezes não permite e não dá condições para o professor realizar as ações necessárias. Vale mencionar ainda, a precarização das condições e dos salários pagos à classe. O professor, muitas vezes, também é uma vítima do sistema e acaba por se tornar o único agente responsável por tecer de forma significativa essas relações. (Rosin-Pinola, 2014)

De acordo com Smolka (2010), as sensações do corpo só ganham significado quando as pessoas interagem e afetam umas às outras. Nesse processo, emoções são transformadas e os sentimentos vão sendo construídos a partir da produção de sentidos compartilhados. Assim, é na relação com o outro que se formam tanto a linguagem quanto os modos de pensar e compreender o mundo. Além disso, o significado das interações depende do modo como os sujeitos se movimentam, se posicionam e se situam no tempo e no espaço, elementos que fazem parte de sua história e de suas experiências.

Quando pensamos no processo de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com TEA, é fundamental levar em conta a importância do convívio social e das interações que eles estabelecem com as pessoas ao seu redor. Embora o autismo seja caracterizado por dificuldades nesse contato com o outro, investir nessas relações pode ser um caminho essencial para favorecer o progresso desses educandos. A perspectiva de Vygotsky (1996 p. 285) reforça que “a relação da criança, com a realidade circundante, é social, desde o princípio. Desse ponto de vista, podemos definir o bebê como um ser maximamente social”. (Martins; Monteiro, 2017)

Martins e Monteiro (2017) destacam que a educação precisa atuar como um impulso que amplia o desenvolvimento infantil, indo além de apenas acompanhar seu percurso natural. Isso se torna ainda mais necessário quando falamos de crianças com algum tipo de deficiência, como o autismo. Nesses casos, a presença educativa deve ser mais ativa e constante, oferecendo apoio e uma participação mais direta do outro para favorecer o aprendizado e o crescimento da criança.

Acreditamos que, diante da criança com autismo e suas especificidades, assim como qualquer criança, as possibilidades de desenvolvimento não

estão predeterminadas; elas são criadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos. (Chiote, 2012, p.16)

A finalidade última da intervenção pedagógica, portanto, segundo Coll (1990, p.179) é “contribuir para que o aluno desenvolva as capacidades de realizar aprendizagens significativas por si mesmo [...] e que aprenda a aprender.”

Nesse processo, a música tem se destacado como uma importante ferramenta pedagógica para crianças com deficiência múltipla, especialmente por favorecer o desenvolvimento global de forma lúdica e significativa, como veremos no próximo tópico. Estudos apontam que a interação com elementos musicais possibilita estímulos que envolvem simultaneamente habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais (Brito, 2019). O uso de instrumentos, canto e movimentos corporais contribui para que a criança explore sons, ritmos e gestos, podendo ampliar a coordenação motora, a atenção e a percepção sensorial, além de favorecer a expressão emocional.

2.2 Música e Deficiência

Tem-se observado uma crescente utilização da música como uma ferramenta alternativa e complementar. Isso ocorre, em parte, porque a “[...] inteligência musical é um traço compartilhado e mutável que pode estar presente em grau até acentuado mesmo em crianças com deficiência intelectual.” Assim, por exemplo, “Crianças com síndrome de Williams, um tipo de doença genética, apresentam deficiência intelectual e habilidades de percepção, de identificação, classificação de diferentes sons e de nuances de andamento, mudança de tonalidade, muitas vezes, extraordinárias.” (Muszkat, 2012, p. 69).

Baseada em autores como Swanwick (1994), Almeida (2017) e Soares (2020), Muniz (2024) destaca que a música constitui uma manifestação artística e cultural capaz de contribuir para o crescimento humano em diferentes dimensões — seja no âmbito social, educacional ou individual. Nessa mesma direção, afirma que a música pode ser compreendida como uma linguagem que ultrapassa limites culturais e geográficos, assumindo papel essencial na formação do ser humano. Aponta ainda que a música deve ser entendida como uma prática cultural presente em múltiplos contextos da vida, o que reforça a necessidade de garantir o acesso a ela para todas as pessoas, sem distinções de capacidades ou condições (Swanwick, 1994; Almeida, 2017; Soares, 2020 apud Muniz,

2024).

Dentro desse cenário, a educação musical emerge como um campo voltado ao ensino e à vivência da música em diversos espaços e etapas da aprendizagem (Elliott, 1995 apud Muniz, 2024). Assim, sua atuação não se restringe a uma disciplina específica, mas se transforma em um recurso pedagógico capaz de dialogar com outras áreas do conhecimento e favorecer o desenvolvimento integral do aluno, ampliando oportunidades de expressão, interação e aprendizagem.

Acredita-se assim, que a música possa ser um meio acessível e motivador para estimular diferentes áreas do cérebro, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também habilidades socioemocionais (comunicação, cooperação, expressão de sentimentos e controle dos afetos) (Rease, 2025, p.559).

Nessa mesma linha de pensamento, Fernandes e Rizzo (2018) ressaltam que o envolvimento com a música produz efeitos diretos no funcionamento cerebral, ativando diferentes circuitos e regiões nervosas. Segundo os autores, a prática musical exige a integração de capacidades cognitivas, motoras e afetivas, o que acaba mobilizando áreas específicas do cérebro. Pesquisas baseadas em exames de neuroimagem evidenciam que a vivência musical frequente pode modificar tanto a estrutura quanto o desempenho cerebral, ampliando, por exemplo, a quantidade de matéria cinzenta em regiões ligadas à memória, atenção, audição e coordenação. Os pesquisadores afirmam, ainda, que a música atua como um estímulo capaz de favorecer a plasticidade cerebral, contribuindo para a criação de novas conexões neurais e para o fortalecimento das que já existem (Fernandes, Riso, 2018).

A esse respeito, Sacks (2007) reforça que a estimulação musical ativa diferentes áreas cerebrais simultaneamente, como o córtex auditivo, motor, pré-frontal e límbico, promovendo a integração de funções cognitivas, motoras e emocionais. Percebe-se assim, que a música pode acessar e ativar áreas do cérebro responsáveis por emoções e memória, proporcionando às pessoas com limitações cognitivas ou verbais uma forma alternativa e eficaz de comunicação e expressão (Sacks, 2007). O autor discorre ainda sobre o efeito da música sobre “casos de amnésia retrógrada, memória emocional e preservação da memória musical, lesão cerebral, Parkinson, Tourette, membro fantasma, desordens do movimento - distonia do músico - relacionando a música como forma de tratamento” (Benetti, 2019, p. 302).

Não há dúvida de que a exposição regular à música, e especialmente a participação ativa em música, pode estimular o desenvolvimento de muitas

áreas distintas do cérebro – áreas que precisam trabalhar juntas para ouvir ou executar música. Para a grande maioria dos estudantes, a música pode ser tão importante em matéria de educação quanto ler ou escrever (Sacks, 2007, p. 107).

Tais descobertas reforçam a ideia de que a música pode favorecer a plasticidade neural, especialmente em cérebros em desenvolvimento, como é o caso das crianças, e mais ainda quando se trata de cérebros que enfrentam limitações estruturais ou funcionais. Destaca-se, portanto, que o uso da música no contexto educacional de crianças com deficiências múltiplas não deve ser visto apenas como um recurso complementar, mas como um caminho alternativo e poderoso de expressão. Para muitas crianças cuja comunicação verbal é limitada ou ausente, a música pode funcionar também como um canal de comunicação simbólica, proporcionando meios de se expressarem e interagirem com o mundo de maneira significativa. Nesse sentido, o fazer musical ultrapassa o simples entretenimento e se transforma em uma ponte entre o mundo interno da criança e o meio externo. (Sacks, 2007; Muszkat, 2019).

Crianças em ambientes sensorialmente enriquecedores apresentam respostas fisiológicas mais amplas, maior atividade das áreas associativas cerebrais, maior grau de neurogênese (formação de novos neurônios em área importante para a memória como o hipocampo) e diminuição da perda neuronal (apoptose funcional). (Muszkat, 2019, p. 238).

Além disso, a prática musical coletiva, como o canto em grupo, o uso de instrumentos de percussão ou atividades rítmicas com o corpo, pode favorecer a cooperação, o respeito às diferenças e o sentimento de pertencimento. Para crianças com deficiência, muitas vezes alijadas de interações sociais significativas, esse aspecto é especialmente importante. Ao participarem de uma atividade musical em grupo, essas crianças não apenas desenvolvem habilidades, mas também compartilham emoções, constroem vínculos e vivenciam experiências de inclusão reais.

Para Brito (2003):

A música, enquanto prática social e cultural, contribui significativamente para o desenvolvimento integral do indivíduo, e que as vivências musicais propiciam o desenvolvimento de diversas competências, como a percepção, a expressão, a criatividade e a socialização (Rease, 2025, p.560).

Melo e Oliveira (2008) também apontam que a música pode assumir um papel

significativo na comunicação de pessoas com deficiência intelectual, especialmente porque oferece possibilidades expressivas que vão além da linguagem verbal, muitas vezes comprometida. Para os autores, atividades musicais contribuem para o aprimoramento de aspectos motores, auxiliando na coordenação dos movimentos, além de favorecer a percepção do espaço e a habilidade de identificar e diferenciar sons. No campo emocional, o contato com a música favorece a manifestação de sentimentos de forma positiva, criando um espaço seguro para expressão e interação. Dessa maneira, os autores ressaltam que os recursos musicais podem fortalecer tanto o processo de aprendizagem quanto as relações sociais dessas pessoas, promovendo inclusão e desenvolvimento integral. (Melo; Oliveira, 2008 apud Muniz, 2024).

É importante ressaltar que os benefícios da música não dependem da habilidade técnica ou da afinação vocal. O mais relevante é a experiência sensorial e emocional que ela proporciona. O simples ato de bater palmas, balançar o corpo, vocalizar sons ou acompanhar uma melodia pode representar um avanço significativo no desenvolvimento da criança com deficiência. Portanto, a música, quando inserida com intencionalidade pedagógica e sensibilidade humana, pode se tornar um recurso transformador no processo educativo das crianças, aprimorando o desenvolvimento e melhorando a sensibilidade, concentração, memória, criatividade e habilidades reflexivas. Aprimora ainda a coordenação motora, enriquece o vocabulário, auxilia os processos de alfabetização e estimula o raciocínio matemático. E, assim, oferecendo caminhos para que suas subjetividades possam florescer em um ambiente de respeito, escuta e criação (Rease, 2025, p.559).

Tendo por base o olhar teórico dos autores sobre o impacto das aulas de música no desenvolvimento de crianças com deficiência, a seguir, apresentam-se os eixos centrais do estudo empírico.

3. ESTUDO EMPÍRICO: PERCEPÇÕES E IMPRESSÕES SOBRE O CASO DO MIGUEL

3.1. Enquadramento metodológico

Para o desenvolvimento do estudo utilizamos a metodologia qualitativa, especialmente o formato de entrevista, com o intuito de fornecer “dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e o fenômeno, tendo como objetivo a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos.” (Silva; Macêdo; Rebouças; Souza, 2006, p. 247). Seguiu-se também a linha exploratória, em que se desenvolveu um roteiro semiestruturado, com um guia de perguntas relacionadas ao tema e aos objetivos do estudo, mas ao mesmo tempo, um olhar atento para o que os participantes quisessem e pudessem trazer, de forma mais aberta, sempre em conexão com a problemática.

Acredita-se assim, que por meio destes recursos, seja possível:

Propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante (Duarte, 2004, p. 216).

Para a escolha dos entrevistados foram seguidos os seguintes critérios:

Critérios de inclusão:

- Um dos progenitores ou familiares mais próximos que aceitassem participar de forma voluntária da pesquisa;
- Um (a) professor (a) da escola regular da criança que tivesse tido contato com ele por pelo menos seis meses;
- Um (a) professor (a) de música que tivesse trabalhado com ele por pelo menos seis meses.

Critérios de exclusão:

- Professores de música ou não que tivessem tido contato com a criança por menos de seis meses;
- Pais, professores, progenitores ou pessoas próximas às crianças que não quisessem participar do estudo.

A escolha desses critérios se deu pela necessidade de se saber de uma forma mais significativa sobre a relação de Miguel com a música e os impactos que as atividades musicais podem ter tido no desenvolvimento dele. Desta forma, incluiu-se no estudo a mãe da criança, a avó, que também se disponibilizou a participar, a professora de música e a educadora infantil/professora da escola regular do Miguel. Considera-se, portanto, que participantes com este perfil foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho.

O recrutamento dos participantes aconteceu por meio das redes sociais. Os interessados em participar do estudo, a partir do recebimento do convite da pesquisadora, e do interesse em participar de forma voluntária do estudo, entraram em contato também por meio das redes sociais. A partir deste primeiro contato, foi agendada a sessão para apresentação e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e o participante estando de acordo, realizada a entrevista para a coleta de dados, conforme a sua disponibilidade.

Destaca-se também que foi esclarecido aos participantes que não necessitavam responder a todas as perguntas do roteiro de entrevistas; somente as que se sentissem bem em responder. O participante teve autonomia para responder ou não às perguntas colocadas, conforme as orientações dispostas no OFÍCIO CIRCULAR No 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24/02/2022. Garantiu-se assim ao participante de pesquisa “o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento”. Não houve, portanto, perguntas obrigatórias e ao participante foi reforçado o direito de não responder às perguntas colocadas e de estar livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, o participante também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas em formato de áudio, transcritas, e utilizadas estritamente para fins de investigação. Destaca-se ainda que as pesquisadoras atenderão às orientações da Resolução 510/16 (Capítulo VI, Art.28; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Após o término do período de 5 (cinco) anos, os

arquivos serão destruídos, sem possibilidade de recuperação.

Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, em que entrevistas semiestruturadas fazem parte da metodologia de trabalho, considerou-se que um dos riscos seria a possibilidade de identificação dos participantes. Para evitar que isso acontecesse, garantimos a confidencialidade e a privacidade dos entrevistados. Os participantes, em princípio, não seriam identificados com os seus nomes verdadeiros. A proposta seria utilizar nomes fictícios para identificá-los, como nomes dos astros, por exemplo. No entanto, por se tratar de uma família conhecida, e pelo desejo da família em ajudar outras crianças e famílias que passem por esse tipo de situação, optou-se, com o consentimento dos mesmos, pela identificação do Miguel. Apenas os nomes das professoras da criança não foram identificados.

Considerou-se também como risco, que os entrevistados se sentissem constrangidos ao responder perguntas pessoais, especialmente porque envolvia falar sobre a percepção que têm em relação ao impacto das atividades musicais na vida do Miguel. Para evitar esse tipo de situação, conforme se reforçou anteriormente, deixou-se os participantes cientes de que não necessitavam responder todas as perguntas do roteiro de entrevistas; somente as que se sentissem bem em responder.

Em relação aos benefícios da pesquisa, acredita-se que compreender como as atividades musicais podem ter contribuído para o desenvolvimento do Miguel, criança com Síndrome de Temtamy e Transtorno do Espectro do Autismo, pode favorecer, além do campo de estudo da Educação Musical, o campo da Musicoterapia, considerando que há pouco material disponível sobre essa temática. Além disso, acredita-se que o trabalho possa beneficiar alunos de licenciatura e professores a terem mais possibilidades e recursos pedagógicos para atuar com a temática da educação musical e inclusão. Quanto aos entrevistados, acredita-se que a pesquisa possa ter proporcionado um espaço de reflexão importante sobre os impactos das atividades musicais em diferentes esferas do desenvolvimento infantil.

Quanto à análise de dados, após a coleta, foi fundamentada nos processos de análise de conteúdo propostos por Bardin (1997), em que o conteúdo é categorizado e a busca pelas informações ocorre através de um olhar cuidadoso para as percepções dos entrevistados. Os dados foram recolhidos presencialmente, nos dias 19 e 20 de Setembro de 2025, nos espaços agendados previamente com os participantes. Os dados gravados nas entrevistas foram transcritos, revisados e submetidos a um processo rigoroso de análise de conteúdo. Este

recurso permitiu a identificação de padrões e repetições, e a partir deste guia, elaborou-se a seguinte estrutura de análise:

Quadro 1: Guia e estrutura de análise

GUIA DE ANÁLISE	ENTREVISTADO 1: MÃE	ENTREVISTADO 2: AVÓ	ENTREVISTADO 3: PROFESSORA DE MÚSICA	ENTREVISTADO 4: PROFESSORA ESCOLA REGULAR/EDUCADOR A INFANTIL
Histórico de envolvimento do (s) participante (s) com a criança portadora da Síndrome de Temtamy e Espectro do Autismo.				
Estrutura das aulas de música/das sessões				
Identificação das principais atividades de música desenvolvidas com a criança				
Impactos das atividades de música no desenvolvimento da criança sobre as diferentes esferas (musical, motora e psicológica).				

Fonte: Autora, 2025.

Destaca-se assim, que as participantes do estudo tiveram tempo hábil para decidir se queriam ou não participar da pesquisa e para contribuir de forma natural e espontânea conforme as suas experiências e contato com o Miguel. Além das perspectivas da mãe, da avó e das professoras (de música e da escola regular), como ponto final de reflexão, se procurou integrar também o meu olhar com-o pesquisadora, considerando que atuei pelo período de um ano como babá da criança e, neste período, as atividades musicais foram parte integrante do meu trabalho. Destaca-se também que, como último ponto/tópico das entrevistas, abriu-se espaço para que cada entrevistada pudesse trazer outros pontos e considerações que não tivessem sido abordados no guia de entrevista, mas que tivessem relação com o tema e com as reflexões tecidas na pesquisa, o que será incorporado na última parte deste bloco.

3.2. Percepções e impressões sobre o caso do Miguel: análise das entrevistas

Com base no quadro de análise apresentado, procurou-se entender em profundidade, portanto, o contexto do histórico de envolvimento do (s) participante (s) com a criança portadora da Síndrome de Temtamy e Espectro do Autismo, a estrutura das aulas de música/atividades musicais, as principais atividades de música desenvolvidas com a criança pela professora de música e pela educadora infantil, e por fim, os impactos das atividades de música, com base na percepção das entrevistadas, no que concerne ao desenvolvimento da criança sobre as diferentes esferas (musical, motora e psicológica).

Em relação ao histórico de descoberta do diagnóstico da Síndrome de Temtamy, eixo de análise direcionado especialmente aos familiares entrevistados, a mãe pontua que testes genéticos foram necessários no processo de identificação. Estes testes permitiram identificar um parentesco distante entre os progenitores e que tanto o pai como a mãe eram portadores da Síndrome, mas não a tinham desenvolvido. A mãe afirmou que eles não tinham conhecimento nem do parentesco e nem de serem portadores e que a descoberta trouxe um alívio no sentido de saberem com o que estavam lidando, do que a síndrome seria capaz, além de permitir buscar recursos mais assertivos para auxiliar o desenvolvimento do seu filho.

Quanto ao envolvimento com a criança e o histórico da Síndrome, a avó já relata que a sua interação começou antes do Miguel nascer, acompanhando a nora a consultas médicas e após o nascimento, nas internações hospitalares. Aponta que foi muito difícil todo o processo, principalmente considerando que, logo ao nascer, Miguel ficou quase três meses internado na UTI. Além de acompanhar de perto todo o processo de diagnóstico e descobrimento da Síndrome e do autismo, a avó pontua que foi uma das pessoas responsáveis por acompanhar Miguel nas aulas de música.

A professora de música a esse respeito, afirma que o contato dela com o Miguel aconteceu por indicação da fonoaudióloga dele na época. Ela nunca havia trabalhado com crianças deficientes. O primeiro contato, portanto, foi na primeira aula do Miguel. A mãe, neste dia, apesar de não gostar de falar sobre o problema na frente da criança, fez uma contextualização geral para a docente. Pontuou o que seria a síndrome de Temtamy, falou sobre a hipotonia que ele tinha, as dificuldades em firmar o corpo, etc. Neste contexto, a professora solicitou à mãe todo o tipo de informação que pudesse passar sobre a síndrome e os cuidados necessários com o Miguel. A partir deste feedback, a docente, que não era musicoterapeuta na época, procurou estratégias para desenvolver da melhor forma possível as atividades musicais com a criança. Destacou que foi fundamental buscar informações e

materiais para entender melhor como desenvolver o seu trabalho. Ressaltou também a escassez de publicações sobre a síndrome. Um dos aspectos que em um primeiro momento precisou ter um esclarecimento da família foi em relação às dificuldades do Miguel e neste contexto, a mãe a orientou que, além de ter sustos recorrentes, a criança apresentava mentalidade de bebê, e tinha comprometimento a nível verbal e motor. Orientou também que a criança estava em processo de identificação/avaliação do autismo. Com base nestas informações, a professora de música começou então o seu trabalho.

Em relação a esse assunto, a professora da escola regular do Miguel, a educadora infantil, aponta que teve pouco tempo de trabalho com ele; cerca de seis meses. Reforça, no entanto, que foi um tempo que valeu muito, pois pôde aprender muito com a criança. A docente conta que Miguel chegou na escola com as dificuldades e necessidades inerentes à síndrome, mas que ela conseguiu ajudá-lo de uma forma lúdica. A música, neste contexto, foi sua grande aliada. Através dela a professora afirma que conseguiu tirar o melhor do Miguel e cativá-lo com essa ludicidade musical. Reforça que o primeiro contato foi uma surpresa e ao mesmo tempo, um momento desafiador como professora, pois apesar de ter trabalhado com crianças com autismo ou com TDAH, ainda não tinha vivenciado essa realidade de trabalhar com crianças portadoras desta síndrome rara e que tinham a mesma intensidade que o Miguel. A docente destaca que professores de crianças típicas quando recebem uma criança atípica, ficam receosos e com a dúvida do que fazer com o aluno atípico que irá começar a frequentar as suas aulas. Dessa forma, relatou que foi se encaixando como professora e o Miguel como aluno, através do jeitinho dele, com os desafios que ele tinha; vivendo um dia de cada vez. E assim, após conhecer um pouco mais sobre a vida do Miguel, os obstáculos foram se tornando mais leves. Pontua também o medo que tinha de pegar o Miguel ou encostar nele, pois achava que o segurando de qualquer jeito, poderia machucá-lo. Contudo, depois desse primeiro momento, isso mudou. A docente conseguiu estabelecer um contato mais próximo com o Miguel, mexer nele e fazê-lo rir com altas gargalhadas, o que foi muito positivo.

No que concerne à estrutura das aulas de música, tecendo uma relação entre as respostas das participantes, é possível destacar que, na perspectiva das quatro entrevistadas, as atividades musicais eram sempre estabelecidas de uma forma lúdica e interativa. A mãe e as professoras de música e da escola regular destacam especialmente os momentos de escuta e apreciação musical, intercalados com momentos de exploração musical nos instrumentos.

Tabela 1: Estrutura das aulas de música

	MÃE	AVÓ	PROFESSORA DE MÚSICA	EDUCADORA INFANTIL
Estrutura das aulas	Aulas com estrutura leve e lúdica. Eles se sentavam e a professora apresentava os instrumentos para o Miguel (chocalho, pandeiro, teclado, violão, por exemplo); A professora tocava os instrumentos percussivos para ele (chocalho, pandeiro, por exemplo) e depois tocava o teclado; Algumas vezes ela mostrava apenas um instrumento e em outras aulas ela mostrava vários e estimulava o Miguel a pegar, apesar das dificuldades motoras, e a explorar os sons.	Sobre a estrutura das aulas de música, a avó não consegue responder. Apenas afirma que ele adorava, especialmente a exploração musical com violão, piano e pandeiro, por exemplo. Aponta também que apenas em uma aula que acompanhou sentiu que ele não estava à vontade; mas que ele gostava muito da professora.	Aulas de musicalização com duração de 40 min. Organização da sala com colchonetes e almofadas, em função das dificuldades do Miguel para se sentar, encostar, etc. Música de entrada/canção de acolhimento trazendo partes do corpo como forma de aquecimento. Exploração livre de instrumentos musicais diversos como ovinho, chocalho, tambor, pandeiro, violão, etc. Performance de uma canção para a criança ouvir e reagir executando algum som nos instrumentos musicais. Relaxamento ou história com fantoches.	Era realizado um dueto/equilíbrio (um conteúdo geral para todos os alunos e logo um tempo exclusivo para o Miguel; cerca de 20 minutos); Ficava ao lado dele com o violão e também com as atividades pedagógicas.

Fonte: Autora, 2025.

Quanto à identificação das principais atividades de música desenvolvidas com a criança, dentro desta estrutura apresentada, destaca-se a atuação da educadora infantil. Apesar de não acompanhar as aulas de música do Miguel com a professora especializada, a docente enfatiza que sempre usou a música em suas aulas para cativá-lo e se conectar com ele. Destaca, por exemplo, a realização de atividades musicais para trabalhar a dicção do Miguel e para estimular a fala e a oralidade; para ele conseguir se comunicar melhor. Reforça ainda a execução de atividades musicais (momento musical para tocar violão e cantar; e para o aluno explorar os sons do instrumento) com o intuito de auxiliar o desenvolvimento da motricidade e a prática da interação social/socialização. Enfatiza assim, a importância da exercitação também da ludicidade para a realização desse tipo de trabalho e menciona que mesmo ao trabalhar conteúdos gerais com a sua turma, sempre abria espaço para a atenção individualizada do Miguel e para integrá-lo aos colegas.

A música, ela veio pra abraçar o Miguel, eu vejo isso. Porque todas as vezes que a gente tocava uma música, fazia um gesto, fazia alguma coisa, ele delirava. Aquele sorriso dele não era à toa. Era um sorriso de que assim, “eu estou adorando tudo isso”. (Educadora Infantil, 2025).

Quanto aos impactos das atividades de música no desenvolvimento da criança sobre as diferentes esferas (musical, motora e psicológica), destacam-se as seguintes impressões:

Tabela 2: Impactos das Atividades Musicais

	MÃE	AVÓ	PROFESSORA DE MÚSICA	EDUCADORA INFANTIL
Impactos das atividades musicais.	Coordenação motora através do bater e do chacoalhar os instrumentos musicais e de perceber como extrair o som de cada instrumento; Percepção auditiva ao entender que cada instrumento tem um determinado som;	Sentimento afetivo pelo violão; Desenvolvimento da coordenação motora, como o dedilhar e passar a mão nos objetos; Evolução no desenvolvimento geral através da música, mesmo para as crianças que não	Pegar um instrumento e conseguir tocar, encostar e gostar; conseguia pegar, puxar, empurrar, bater. Sentar melhor nas aulas; sem cair para os lados; firmar melhor o corpo (parte motora, de um modo geral).	O interesse musical; O desenvolvimento da socialização; maior interação com os colegas; O desenvolvimento no demonstrar a euforia nas aulas, alegria, prazer pelo que estava fazendo; maior equilíbrio/controlar emocional.

	Desenvolvimento emocional ao demonstrar que estava gostando das aulas de música; Desenvolvimento de um ritual para sentar e tocar o piano; como se fosse um tipo de autorregulação; Desenvolvimento de uma percepção lúdica da aprendizagem e do prazer pelas atividades musicais.	têm necessidades especiais; Desenvolvimento de uma percepção espacial mais aguçada; sentido de direção e de localização.	A questão do assustar, principalmente; o barulho que ele não gostava; A questão emocional; o fato de ele gostar, apontar; teve vínculo, um novo vínculo. Desenvolvimento mental - mais maturidade com o desenvolvimento das aulas. Musicalmente falando ele começou a perceber/identificar melhor os sons; percepção, acuidade auditiva para ele não assustar e entender que existia sons ao redor dele; de uma forma muito tranquila, que ele poderia suportar. Reconhecer espaços/lugares em que passava; especialmente o local em que fazia aula de música.	
--	---	--	---	--

Fonte: Autora, 2025.

Percebe-se assim, que as atividades musicais realizadas, contribuíram de forma significativa e positiva para o desenvolvimento do Miguel. Destaca-se, por exemplo, o favorecimento em aspectos motores, cognitivos, afetivos, sociais e sensoriais. A manipulação de instrumentos ao bater, chacoalhar, dedilhar, puxar, empurrar, estimulou a coordenação motora, além de promover mais firmeza corporal ao sentar e maior controle postural durante

as aulas. Acentua-se também que a exploração dos instrumentos permitiu que a criança desenvolvesse a percepção auditiva, reconhecendo o som próprio de cada objeto ou instrumento que era lhe apresentado, além de aprender a suportar e compreender os ruídos que lhe causavam susto ou incômodo. Conforme apontado pela professora de música:

Eu fazia muito barulho, tinha dia que eu tocava muito forte exatamente para ele... E aí com o passar das aulas ele não assustava mais, mesmo eu tocando muito forte, aí eu revezava forte com fraco, batia muito forte no violão, nas cordas do violão, e aí que ele ria. Então era pra ele entender mesmo essa questão do som (Professora de Música, 2025).

Além da esfera musical, as entrevistadas apontaram melhorias também em relação ao aspecto emocional. Destacam que as aulas de música e atividades musicais, de um modo geral, possibilitaram experiências prazerosas, despertando sentimentos de alegria, interesse musical e vínculo afetivo tanto com os professores quanto com os instrumentos, como o violão e o piano. Nas palavras da educadora infantil:

A música, ela veio pra abraçar o Miguel, eu vejo isso. Porque todas as vezes que a gente tocava uma música, fazia um gesto, fazia alguma coisa, ele delirava. Aquele sorriso dele não era à toa. Era um sorriso de que assim, “eu estou adorando tudo isso”. Então, você vê, o Miguel que chega pra mim mais paradinho, mais quietinho. E o Miguel que, ao decorrer dos meses, vai ficando eufórico, levado. (Educadora Infantil, 2025).

Percebe-se, portanto, maior interação social do Miguel, participação com os colegas e demonstração de euforia positiva e entusiasmo durante as atividades escolares. Identifica-se ainda que, por exemplo, a criação de um ritual para sentar e tocar o piano, tornou-se de alguma forma um processo de autorregulação, pois o Miguel passou a demonstrar comportamentos específicos para atingir o seu objetivo, comodar voltas regulares ao redor do instrumento, mover-se pela sala e direcionar-se novamente ao instrumento, indicando que queria tocá-lo.

Considerando esses impactos percebidos por pessoas que conviveram de perto com o Miguel, como último ponto do processo de análise, foi proposto que falassem sobre outros aspectos vinculados ao tema e que achassem pertinentes para fechar. Neste contexto, a mãe do Miguel, por exemplo, reiterou que a busca por aulas de música partiu de um interesse seu em quebrar de alguma forma a rotina pesada de terapias e atendimentos médicos da criança. Entendeu que ele precisava de prazer também, e com isso, foi atrás da professora de música. Afirmou ainda, que não tem dúvidas de que a música é muito importante, além de poder

serum meio fantástico para ajudar outras mães que procuram ajuda para seus filhos. Apesar da evolução do Miguel ter sido lenta, ele evoluiu em todas as áreas, segundo a mãe, e com isso, entende que as atividades musicais foram uma parte importante da vida dele. A avó, a esse respeito, pontua que a experiência com o caso do Miguel fez os profissionais que o atendiam buscarem mais recursos e materiais para desenvolverem um trabalho mais assertivo para crianças com esse tipo de Síndrome. Destaca-se aqui a própria trajetória da professora de música, que a partir do trabalho com o Miguel, foi buscar uma formação em musicoterapia.

Neste espaço de reflexão, a professora de música enfatiza a importância de um diagnóstico assertivo das deficiências e também das atividades musicais para o desenvolvimento não apenas das crianças autistas, mas das crianças que apresentam algum tipo de deficiência, de um modo geral. Na percepção da docente:

Tem muitas pessoas que tem, que não são diagnosticadas, mas que precisam, isso aí precisa colocar “em tona”, à tona essa questão da música, porque realmente, principalmente depois que eu fiz a musicoterapia, a gente entende que realmente a música faz muita diferença, muita diferença. (Professora de Música, 2025).

A avó, neste contexto, também pontua que “a música ajuda muito no desenvolvimento de qualquer pessoa. Mesmo das pessoas que não têm síndrome, que não têm nada, a música é fantástica.” (Avó do Miguel, 2025). E complementando, a educadora infantil, diz que a música, além de abranger as crianças típicas, envolve as crianças atípicas também, e que o mundo precisa se conscientizar cada dia mais da importância dessa inclusão, pois são poucas as pessoas que têm essa conscientização de querer incluir as crianças atípicas; que essa inclusão não é feita.

Percebe-se, portanto, que apesar da música ser reconhecida como um elemento importante do desenvolvimento do Miguel, como destacado pela educadora infantil “Eu pude perceber que eu cativava ele, que eu tirava o melhor dele através da ludicidade. E essa ludicidade maior foi a música [...] a música, ela foi, assim... o primordial na vida do Miguel, eu consegui tudo com o Miguel através da música”, ainda há um longo caminho para que esses processos de inclusão se consolidem de uma forma efetiva e cheguem a todas as crianças e pessoas que precisam, como a própria docente destaca. No caso do Miguel, além das terapias tradicionais (fonoterapia, fisioterapia, terapeuta ocupacional), a família tinha condições para buscar outros tipos de atividades, como as aulas de música, que auxiliaram o seu desenvolvimento. Infelizmente, em nosso contexto, a música ainda não é um recurso

acessível para todos e poucas pessoas têm essa visão sobre a importância de incluir crianças atípicas, como a educadora aponta. Neste sentido, pontua que, ajudar essas crianças através da música seria fundamental e destaca a importância deste tipo de trabalho.

Com base nestas reflexões, a seguir tecemos um diálogo das percepções do discurso das entrevistas com a teoria utilizada para fundamentar o estudo.

3.3. Discussão dos resultados

Este trabalho teve como objetivo compreender os impactos das atividades musicais no desenvolvimento do Miguel, uma criança com Síndrome de Temtamy e Transtorno do Espectro do Autismo. A pergunta que direcionou o estudo foi: De que forma as atividades musicais contribuíram para o seu desenvolvimento? A partir da questão estipulada e do objetivo geral, os objetivos específicos foram os seguintes:

- Conhecer o histórico de envolvimento do (s) participante (s) com a criança portadora da Síndrome de Temtamy e Espectro do Autismo. No caso das professoras (da escola regular e de música), entender como foi o primeiro contato com a criança.
- Compreender a estrutura das aulas/encontros de prática musical (elementos de repetição, gestos, formas de iniciar e encerrar as sessões).
- Identificar as principais atividades de música desenvolvidas com a criança.
- Entender os impactos das atividades de música no desenvolvimento da criança sobre as diferentes esferas (musical, motora e psicológica).

Em relação ao primeiro objetivo, os relatos dos familiares evidenciam o impacto significativo do diagnóstico da Síndrome de Temtamy tanto para a compreensão do quadro clínico da criança quanto para a reorganização emocional e prática da família. A mãe destaca que a confirmação diagnóstica só foi possível por meio de testes genéticos, que revelaram um parentesco distante entre os progenitores, bem como o fato de ambos serem portadores assintomáticos da síndrome. Esse achado, embora inesperado, trouxe à família um sentimento de alívio, pois permitiu esclarecer as causas do quadro e, conseqüentemente, compreender melhor as potencialidades e limitações associadas à síndrome. Tal compreensão favoreceu uma busca mais direcionada por recursos terapêuticos e estratégias de estimulação adequadas ao desenvolvimento da criança. A fala materna confirma achados da literatura que apontam

que, apesar do impacto inicial, o diagnóstico pode funcionar como um elemento organizador para as famílias, auxiliando na elaboração do desconhecido e na construção de caminhos de cuidado mais assertivos para a criança. Conforme apontado por Mercado (2022, p.6), “a precocidade do diagnóstico acompanhado por um tratamento adequado responde por uma parcela imprescindível nesse resultado que proporcionará qualidade de vida na sequência sócio educacional da criança”.

No que diz respeito à participação da família ampliada, o relato da avó evidencia um envolvimento intenso desde o período pré-natal. Acompanhando a gestante nas consultas médicas e, posteriormente, nas internações hospitalares, a avó vivenciou de forma próxima as incertezas e angústias que marcaram os primeiros meses de vida de Miguel. A hospitalização prolongada na UTI neonatal - quase três meses - representou um período de elevada carga emocional, reforçando a preocupação familiar diante das condições clínicas do recém-nascido. Além disso, a avó participou ativamente do acompanhamento terapêutico, incluindo a presença nas aulas de música, o que sugere uma rede de apoio familiar sólida e engajada no processo de desenvolvimento da criança. Assim, os relatos mostram que a trajetória diagnóstica, apesar de difícil, funcionou como um marco estruturante para a família, permitindo tanto a compreensão etiológica da Síndrome de Temtamy quanto o fortalecimento dos vínculos e da participação familiar na reabilitação e cuidado de Miguel.

Em relação ao primeiro contato da professora de música e o primeiro contato da educadora infantil com a criança, os relatos não foram diferentes. As falas das docentes evidenciam como a inclusão de crianças com condições raras, como a síndrome de Temtamy, envolve processos formativos que ultrapassam a formação inicial docente. Nesse contexto, as duas educadoras ficaram surpresas com o recebimento do Miguel, pois não tinham trabalhado com crianças que possuíam uma síndrome deste gênero. No caso da professora de música, o seu primeiro contato com a criança ocorreu de forma direta, sem preparação prévia, sendo mediado pelas informações fornecidas pela mãe e pela fonoaudióloga. A ausência do conhecimento prévio sobre a síndrome e de materiais científicos sobre a mesma, levou a docente a investigar e buscar informações e estratégias que poderiam possibilitar o desenvolvimento musical do Miguel. Esse movimento confirma o que Sawaia (2011) alerta sobre a inclusão como prática relacional e multifacetada, que exige envolvimento e responsabilidade e não apenas cumprimento de normativas ou discursos teóricos.

A atitude da professora demonstra que, quando não há materiais disponíveis como o esperado, o professor assume um papel central na construção de práticas inclusivas, destacando que o conhecimento sobre o aluno não parte apenas de diagnósticos clínicos, mas

do convívio, da observação e do diálogo com a família. Essa postura aproxima-se de estudos que defendem que a inclusão educativa se sustenta na compreensão das singularidades do aluno e não em normatizações abstratas que tentam enquadrá-lo em padrões de desenvolvimento, conforme apontado por Veiga-Neto (2005) e Lobo (2011), por exemplo.

Quanto à educadora infantil, a professora também relata que sua experiência com Miguel constituiu um desafio, principalmente por se tratar de uma síndrome rara e não familiar à sua prática. O medo inicial de tocá-lo, por receio de machucá-lo, demonstra como a ausência de formação específica - mesmo tendo terminado a sua pós em educação inclusiva - pode gerar insegurança e, conseqüentemente, risco de exclusão simbólica, mesmo em ambientes que se propõem inclusivos (Lobo, 2011). No entanto, a superação desse medo, mediada pela convivência e pelo uso da música, rompeu a barreira inicial e possibilitou uma relação afetiva e educativa. A música, nesse contexto, funcionou como um recurso mediador essencial, permitindo que a professora acessasse o potencial expressivo do Miguel de forma lúdica. A docente afirma que, por meio de práticas musicais, conseguiu “tirar o melhor” da criança, o que reforça perspectivas que apontam a música como linguagem que amplia possibilidades comunicativas e promove experiências de interação para crianças com deficiências múltiplas ou limitações na comunicação verbal (Melo; Oliveira, 2008; Fernandes; Rizzo, 2018).

Dessa forma, os relatos das professoras mostram que o processo de inclusão não é apenas técnico ou metodológico, mas relacional, implicando escuta, afeto e disponibilidade para aprender com o aluno. A experiência com Miguel demonstra que a prática musical, quando associada a uma postura docente aberta ao novo, pode se tornar um importante caminho de inserção social, comunicação simbólica e desenvolvimento humano, especialmente em casos de deficiências raras e múltiplas (Swanwick, 1994; Almeida, 2017; Soares, 2020; Muniz, 2024).

Quanto à estrutura das aulas - fornecida pela mãe, avó, professora de música e educadora infantil - revela uma prática pedagógica que combinou repetição, ludicidade e adaptação às necessidades sensoriais e motoras do Miguel. Esse conjunto de ações cria um ambiente seguro e previsível, condição apontada como fundamental para favorecer a participação e a aprendizagem de crianças com limitações na autorregulação e na comunicação (Vygotsky, 1996; Smolka, 2010).

O começo das aulas com acolhimento (música de entrada / canção de acolhimento) e a organização do espaço com colchonetes e almofadas mostram preocupação com a previsibilidade e o conforto corporal da criança. Essa repetição nas aulas funciona como uma

estratégia de autorregulação: ao repetir rotinas, a criança entende o fluxo da aula e ganha segurança para experimentar o que será proposto, conforme apontado por Azzi e Polydoro (2009). A alternância entre demonstração pela professora (ela toca) e exploração dirigida (Miguel é incentivado a pegar e experimentar os instrumentos) aponta para um equilíbrio entre ensino modelado e aprendizagem por descoberta. Esse formato favorece tanto a imitação - importante para aquisição de padrões rítmicos e gestuais - quanto a exploração sensorial ativa, que estimula percepção auditiva, coordenação e motricidade fina e grossa (Melo; Oliveira, 2008). Acredita-se também, que o fato de a professora variar entre mostrar um único instrumento e apresentar vários instrumentos em uma mesma aula pode contribuir para ajustar a carga sensorial ao nível de tolerância do aluno.

As observações da família (mãe e avó) confirmam que a musicalização foi motivadora e afetivamente significativa para o Miguel: ele “adorava” instrumentos como violão, piano e pandeiro e estabeleceu vínculo com a professora. Esse vínculo afetivo é crucial porque, como aponta a teoria apresentada, a música funciona não só como estímulo cognitivo, mas como via de comunicação simbólica e de fortalecimento de laços, especialmente quando a linguagem verbal é limitada (Melo, Oliveira, 2008; Fernandes, Rizzo, 2018). O relato de desconforto observado pela avó em apenas uma aula indica que as estratégias da professora foram, em geral, sensíveis às demandas do aluno.

No que concerne à estrutura de aula descrita pela educadora infantil - dueto/equilíbrio com tempo exclusivo para Miguel (cerca de 20 minutos) - indica uma prática híbrida: ações coletivas que promovem pertencimento ao grupo somadas a momentos individualizados que atendem às necessidades específicas. Essa alternância respeita princípios da educação inclusiva que priorizam tanto a participação na turma quanto a diferenciação pedagógica. A presença física da educadora ao lado do aluno, usando o violão e trabalhando dicção, sinaliza uma cooperação interprofissional e um cuidado integrado entre música e objetivos pedagógicos formais. (Jha, 2007).

Do ponto de vista da motricidade, os estímulos oferecidos (segurar, balançar, bater, dedilhar instrumentos simples) constituem exercícios funcionais que podem trabalhar diretamente as limitações da hipotonia e da coordenação. Mesmo que as habilidades motoras não se desenvolvam imediatamente, a prática repetida e lúdica promove ganhos graduais na firmeza corporal e na destreza, além de possibilitar maior tolerância ao toque e ao contato físico - aspecto que a professora regular inicialmente relatou temer, mas que superou com o tempo. Reforça-se que o Miguel tinha um atendimento plural, com outros profissionais, por exemplo, a fisioterapia, a terapia ocupacional, fonoaudiologia, que também tiveram

contribuição significativa em todo o seu desenvolvimento.

É importante ressaltar ainda que, a escassez de materiais específicos sobre a síndrome de Temtamy, mencionada pela professora de música, realça a importância da atitude investigativa e do diálogo família-escola como fonte primária de conhecimento contextualizado. Essa postura ativa da docente - buscar materiais, pedir informações à família, ajustar estratégias - é um componente central da inclusão efetiva: quando as políticas e formações não surpreendem, a prática reflexiva do professor torna-se a principal garantia de atenção às singularidades (Sawaia, 2011; Veiga-Neto, 2005). Além disso, o papel e a presença da família são sempre necessários para uma prática efetivamente inclusiva, e no caso do Miguel, os pais e familiares, de um modo geral, foram muito participativos e cooperativos, tanto ao falar sobre o assunto quanto ao buscar recursos para auxiliar nos tratamentos e informar os profissionais que com ele trabalhavam.

Considerando esses aspectos, o terceiro objetivo do estudo procurou compreender as principais atividades que foram desenvolvidas com o Miguel nas aulas de música e nas aulas da educação infantil. No que se refere às atividades musicais realizadas com a criança no cotidiano escolar, observa-se que a música ocupou um papel relevante, mesmo fora da aula especializada. Apesar da professora regente não ter acompanhado diretamente as aulas de música ministradas por uma profissional da área, utilizou a prática musical de forma intencional como estratégia pedagógica para o engajamento, o desenvolvimento comunicativo e a socialização do aluno Miguel. Segundo a docente, as atividades voltadas ao canto e ao trabalho rítmico eram empregadas com o objetivo de favorecer a dicção, a produção vocal e a ampliação da oralidade da criança, evidenciando a compreensão de que a música pode atuar como mediadora na construção da linguagem (Brito, 2003). Além disso, o uso de instrumentos, com destaque para o violão, possibilitou a exploração sonora e o desenvolvimento de habilidades motoras finas, alinhando-se a perspectivas que defendem que a manipulação de objetos sonoros favorece a coordenação e a consciência corporal. Destaca-se novamente aqui, a importância também das sessões de fisioterapia em todo esse processo.

Outro ponto relevante identificado é a dimensão lúdica presente nas intervenções, entendida pela professora como recurso central para promover o interesse, a participação ativa e a interação social. Ao relatar que criava momentos específicos para envolver o Miguel individualmente e, ao mesmo tempo, favorecê-lo em atividades coletivas, a docente reforça que a música também funcionou como ponte de integração entre ele e os colegas - aspecto que corrobora estudos que reconhecem a música como prática social capaz de ampliar

vínculos afetivos e relações colaborativas dentro da escola (Mittler, 2003). Assim, os resultados apontam que, mesmo sem formação específica em música, a educadora compreende e utiliza a prática musical como estratégia pedagógica multifuncional, atuando sobre dimensões cognitivas, sociais, motoras e afetivo-comunicativas. Essa constatação evidencia a importância da presença da música no currículo da educação infantil não apenas como conteúdo especializado, mas como recurso transversal, capaz de dialogar com diferentes necessidades e promover o desenvolvimento integral da criança. (Elliott, 1995; Muniz, 2024)

A partir das observações dos familiares e das professoras envolvidas no processo educativo, tornou-se evidente que as práticas musicais desempenharam papel significativo no desenvolvimento global do Miguel. Os impactos identificados vão além da dimensão artística e musical, abrangendo aspectos motores, cognitivos, emocionais, sociais e perceptivos, o que confirma a relevância da música como experiência integral e promotora de múltiplas aprendizagens (Brito, 2003; Swanwick, 1994).

Tanto a mãe quanto a avó e a professora de música destacaram os ganhos expressivos que o Miguel teve com as atividades musicais, especialmente no que concerne à coordenação motora fina e ampla. Atividades como bater, chacoalhar instrumentos, dedilhar as cordas do violão e manipular o piano contribuíram para maior controle corporal e estabilidade postural, incluindo a melhora em sentar-se sem perder o equilíbrio. Tais evidências indicam que a música, especialmente por meio da manipulação de instrumentos, favorece a ampliação da coordenação motora e da propriocepção, conforme defendido por Duarte (2011).

Além disso, observou-se evolução no Miguel em relação à percepção auditiva, especialmente no reconhecimento de sons específicos e no aumento da tolerância a estímulos sonoros que antes provocavam susto ou incômodo. A professora de música relatou que o desenvolvimento da acuidade auditiva tornou os sons mais compreensíveis e menos ameaçadores, auxiliando no processamento sensorial. A avó complementou esse aspecto ao mencionar avanços na percepção espacial, indicando maior consciência de direção e localização, reforçando que a música também contribui para a organização espacial do corpo no ambiente (Gardner, 1994).

Os familiares e profissionais destacaram significativa evolução da criança também em relação a aspectos de cunho emocional. A mãe, por exemplo, identificou demonstrações claras do Miguel de prazer pelas aulas, o que sugere que a música se configurou como elemento de autorregulação emocional, especialmente no ritual de sentar e tocar o piano. A professora de música reforçou esse aspecto ao apontar a criação de vínculo afetivo e a capacidade de o aluno expressar preferência, apontar e se interessar pelas atividades, demonstrando

maturidade emocional. A presença de um sentimento afetivo específico pelo violão também, por exemplo, relatado pela avó, revelou a importância simbólica da música como mediadora de vínculos afetivos, aspecto amplamente reconhecido em pesquisas que apontam o papel da musicalidade na construção de laços sociais e emocionais (Brito, 2003).

A educadora infantil enfatizou ainda que as atividades musicais favoreceram a interação social e a socialização, ampliando a participação do aluno com os colegas, promovendo momentos de compartilhamento de atenção, alegria e estímulo ao convívio. A música, nesse sentido, funcionou como mediadora de experiências coletivas, criando oportunidades de integração em situações que exigiam cooperação e expressão conjunta, o que reforça sua função socializante na educação infantil (Mittler, 2003).

Desse modo, concluímos que tanto familiares quanto as professoras apontaram que a música despertou interesse, motivação e prazer no Miguel, consolidando a ludicidade como eixo mediador da aprendizagem. A criança não apenas participava das atividades, mas demonstrava euforia e entusiasmo, indicando que a musicalização possibilitou para ele uma aprendizagem com sentido, prazerosa e significativa. Assim, confirma-se o entendimento de que o brincar musical não é apenas recreativo, mas constituinte da aprendizagem sensível e cognitiva, especialmente na infância (Kishimoto, 2007). Confirma-se também a importância da música e das atividades musicais, de um modo geral, no processo de desenvolvimento e inclusão de crianças deficientes, como o caso do Miguel, portador de uma síndrome rara e até aquele momento, pouco conhecida pelos profissionais que com ele tiveram contato, incluindo a família. Confirma-se ainda, a relevância da busca por recursos pedagógicos mais assertivos, que permitam de fato o contato dessas crianças com o fazer musical; um fazer musical mais inclusivo e que integre de fato todas as pessoas que queiram aprender.

Considerados esses aspectos, a seguir apresentam-se as conclusões da pesquisa, integrando também no fechamento da análise, o olhar da pesquisadora, que atuou como babá da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Porque a música, ela abrange todo mundo. Ela não abrange só as crianças típicas, mas ela também abrange as crianças atípicas. E isso o mundo tem que ver. Não é só Brasil, não. É o mundo. Porque essa inclusão, ela não é feita. Infelizmente.

(Educadora Infantil do Miguel, 2025).

Ao trazer neste fechamento uma breve análise sobre a minha experiência nos anos precedentes como babá do Miguel, destaco que, na convivência com ele, mesmo sem ter cursado Licenciatura em Música na época e ter apenas a vivência em canto coral, percebia a importância da música no seu cotidiano e emocional. Foi o que procurei identificar de uma forma mais clara com o desenvolvimento desta pesquisa, buscando de forma científica olhar para as questões que me inquietavam.

Miguel era uma criança muito sensível e sentimental, e através de um violão de brinquedo e do cantar a música “Aquarela” do Toquinho, conquistei seu afeto, seu carinho e sua amizade. Apesar do Miguel não se comunicar verbalmente, sua comunicação era compreensível através do seu olhar e da demonstração na sua euforia ou na sua birra de menino dengoso. A música encantava-o de uma forma como eu nunca tinha visto antes, pois o seu desejo de estar no meio musical trazia uma felicidade e um prazer imenso para a sua vida. Na convivência com Miguel, passávamos a maior parte do dia cantando, tocando instrumentos e brincando com músicas sendo tocadas ao mesmo tempo.

O som tinha o poder de acalmá-lo em seus momentos de agonia e de deixá-lo feliz, pois através da música ele conseguia controlar seus sentimentos. As atividades musicais realizadas com o Miguel pela professora de música, do que pude compreender, resultaram em trazer para ele outra percepção do som. Assim, os sustos que aconteciam antes das aulas de musicalização se tornaram obstáculos vencidos. O Miguel adorava bater palmas, tocar instrumentos e ouvir músicas repetidamente e os sons dos seus próprios brinquedos no tempo em que estávamos juntos. Esses objetos musicais se tornaram estratégias para que eu pudesse praticar com ele as atividades de psicopedagogia que eram solicitadas pelos profissionais que o acompanhavam. Em todas as dinâmicas e exercícios desenvolvidos com ele em sua casa, a música estava presente de alguma forma.

Pude acompanhá-lo também, ao longo dos seis meses, todos os dias, na escola regular. Com esse acompanhamento, conseguia ver de perto a didática e a paciência da educadora infantil com ele. As aulas sempre foram muito leves, lúdicas e sociáveis, além da música estar

presente em vários momentos dessa parte do dia do Miguel, como no início da aula, no momento de lavar as mãos, na hora do lanche e na ida ao parquinho. Em todas essas ocasiões, era possível perceber os sorrisos e as gargalhadas do Miguel. As aulas na escola eram conduzidas de modo que ele se sentisse integrado, satisfeito, e com prazer em participar e socializar com os colegas. A socialização, neste contexto, por meio de atividades musicais, foi muito importante para o desenvolvimento do Miguel. Era habitual a professora tocar o violão para ele e para os outros alunos da turma; conectando todos na mesma proposta de atividade. O Miguel rodava no chão, batia palmas e transbordava de alegria quando a docente começava a cantar e tocar seu instrumento preferido. Ele não deixava de demonstrar sua alegria e sua empolgação nas aulas, pois se sentia bem e era acolhido pela professora e pelos colegas da turma.

Dialogando com os relatos das entrevistadas, com o referencial teórico consultado, e também com a minha experiência como babá do Miguel, e hoje, como professora de música, reforço que considero inegável a importância das atividades musicais em todo o tipo de trabalho com crianças, especialmente as crianças com deficiências, que carecem de mais recursos para que possam se desenvolver. Almeja-se assim, que esse estudo possa contribuir não apenas para o avanço do conhecimento sobre os impactos das atividades musicais no desenvolvimento de crianças com deficiências múltiplas (Síndrome de Temtamy e Transtorno do Espectro do Autismo), como o caso do Miguel, mas que forneça dados que possam auxiliar profissionais da educação na aplicação de operatórias mais eficazes de apoio e inclusão.

Pondera-se ainda a relevância de se buscar alternativas que complementem os tratamentos tradicionais, com o intuito de melhorar a qualidade de vida das crianças com deficiências. Entendo ainda, especialmente no contexto brasileiro, a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas que analisem o alcance da eficácia da música e das atividades musicais no desenvolvimento de pessoas com diferentes tipos de deficiências. Estudos que mensurem o quanto a música contribui e que possam explorar benefícios além da esfera do desenvolvimento musical, com um olhar também para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, como o Miguel.

O Miguel, assim como outras crianças com deficiências múltiplas, foi uma pessoa de direitos, com histórias, afetos e capacidades singulares que precisaram ser reconhecidos e valorizados nos diferentes espaços em que foi inserido - família, escola, comunidade. O reconhecimento da diversidade humana é o primeiro passo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e acolhedora. Desta forma, espero também que o trabalho auxilie professores e alunos de licenciatura em Música a ampliar o repertório de atividades

pedagógicas para o trabalho com crianças deficientes. Espero também que a pesquisa seja um ponto de partida para outros estudos neste campo.

O contato com o Miguel transformou a minha vida e a minha trajetória. Através dele, pude direcionar o meu percurso profissional para a docência em música, cursando a licenciatura, e hoje, atuando como professora, buscando recursos pedagógicos para desenvolver o meu trabalho de forma mais assertiva, tentando integrar todas as crianças que compõem as minhas turmas. Destaco ainda que não pararei aqui. Por tudo o que tive a oportunidade de vivenciar com o Miguel, pretendo seguir agora o caminho da musicoterapia, complementando a minha formação para ajudar outras crianças e pessoas que precisem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alicia Maria. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2017.
- AZZI, R. G.; POLYDORO S. A. J. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 29, p. 75-94, 2009.
- BENETTI, Idonezia. Resenha do livro “Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro”. **ResearchGate**, Alto Vale do Itajaí-SP, Brasil, Jan, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339577020_Resenha_do_livro_Alucinacoes_musica_is_relatos_sobre_a_musica_e_o_cerebro. Acesso em: 29 ago. 2025.
- BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla** Brasília, DF: MEC/SEE, 2006.
- BRITO, T. A. **Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança**. 2.ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- BODDAERT, Nathalie; MERESSE, Isabelle; ZILBOVICIUS, Mônica. Autismo: Neuroimagem. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. 21-28, 2006.
- BUENO, Tayná. **A contribuição da música no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais**. Anais da 4 Jornada Discente de pesquisa em música da Ufop. p. 20. Ouro Preto, 2022.
- CHIOTE, F. A. B. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. In: Reunião Anual da ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas-PE. **Anais...** Porto de Galinhas-PE: ANPED, 2012.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Scielo**, Curitiba, p. 213-2025, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 ago. 2025.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ELLIOTT, D. J. **Music matters: A philosophy of music education**. New York: Oxford University Press. 1995.
- FERNANDES, Edson; RIZZO, Sandra Cristina. Neurociência e os benefícios da música para o desenvolvimento cerebral e a educação escolar. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, v. 1, n. 5, p. 13-20, 2018.
- FREITAS SILVA, Grazielle Roberta, de Freitas Macêdo, Kátia Nêyla, Brasil de Almeida Rebouças, Cristiana y Alves e Souza Ângela Maria . Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, 2006, v.5, n. 2, p. 246-257. Disponível

em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361453972028> Acesso em: 29 ago. 2025.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GONÇALVES, Hugo Filipe Castelo Branco. **Dó Ré Música**: Um jogo sério para a educação de crianças com Perturbações a nível do Desenvolvimento Cognitivo. 2019. 94f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Electrotécnica e de Computadores) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2019.

JHA, M. M. **Barriers to student access and success**: is inclusive education an answer? International Perspectives on Educational Diversity and Inclusion: Studies from, 2007.

JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana Miritello (org.). **Música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em: < <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/AMUSICANAESCOLA.pdf> > Acesso em 23 set. 2021.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LUSTOSA, FRANCISCA GENY. **Inclusão, o olhar que ensina**: a construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.

MARTINS, A. D. F. Processos de significação e o aluno autista. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2013.

MASINI, Elcie F. S. Pesquisas sobre surdocegueira e deficiências sensoriais múltiplas. **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 19, n. 18, p. 64-72, 2011.

MELO, Leda Regina Camargo; OLIVEIRA, de M. **A MÚSICA**: Um Caminho Para o Desenvolvimento do Deficiente Intelectual. 2008. Disponível em < A MÚSICA: Um caminho para o desenvolvimento do deficiente mental (diaadiaeducacao.pr.gov.br) > Acesso em 11 ago. 2023.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTANDON, Cristiano. Disgenesia do corpo caloso e más-formações associadas: achados de tomografia computadorizada e ressonância magnética. **SciELO - Scientific Electronic Library Online**, São Paulo, 2003. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rb/a/GYCbNc4vkqGW4cBXtgcfxbP/?lang=pt> >

MUSZKAT, Mauro. **Música, neurociência e desenvolvimento humano**. 2012, p. 67-69. Disponível em: < <https://share.google/hVcAAil9UTOJBzJvk> > Acesso em: 29 ago. 2025

MUSZKAT, M; Correia, CMF; Campos, SM. Música e Neurociências. **Revista de Neurociências**, v. 8, n. 2, p. 70-75, 2000.

MUSZKAT, Mauro. Música e Neurodesenvolvimento: em busca de uma poética musical inclusiva. **Literartes**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 10, p. 233–243, 2019. Disponível em: < <https://revistas.usp.br/literartes/article/view/163338> >. Acesso em: 12 dez. 2025.

PIMENTA, Marcos. **O bilhete azul para a viagem encantada**. Rio de Janeiro: Pod, 2021.

ROCHA, Maíra G. de S. da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural**. 2014. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar/PPGEduc, UFRRJ, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2014.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **SciELO - Scientific Electronic Library Online**, São Paulo, 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qX5fThgbxB86THg6y8rg6LS/?format=html&lang=pt> >

SACKS O. **Alucinações Musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. São Paulo: Companhia das Letras, p. 360, 2007.

SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAWAYA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

SILVA, Yara. Deficiência múltipla: conceito e caracterização. In: Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar, 7., 2011, Maringá-PA. **Anais...** Maringá-PA: Cesumar, 2011. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2011/wp-content/uploads/sites/86/2016/07/yara_cristina_romano_silva3.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

SOUZA, Gabriela Fernanda Batista; GARDINO, Maria Beatriz de Martins da Silva; CUIIM, Amanda da Silva; OLIVEIRA, Elimeire Alves de; MENDES, Ijosiel; CATELAN, Melka Carolina Faria. A Importância Da Musicalização Na Educação Infantil: Caminhos e Possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 559-560, 29 ago. 2025

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: NOGUEIRA, A. L. H.; SMOLKA, A. L. B. (org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. São Paulo: Mercado das Letras, p. 107-128, 2010.

SOARES, L. Música e deficiência: propostas pedagógicas para uma prática inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.12, n. 3, p. 453-454, 2006.

SOARES, Lisbeth. **Música, educação e inclusão**: reflexões e práticas para o fazer musical. São Paulo: Cortez, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/Gz7vtgKDL6G9NfSWgS8mRzd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 out. 2023

SWANWICK, K. **Música, som e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
 THAUT, Michael H. **The Oxford Handbook of Music Psychology**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, Adriana. et al. (org.). **Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo; Brasília, DF: Casa do Psicólogo; Conselho Federal de Psicologia, 2005.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madri: Visor, 1996.

XAVIER, Juliana. **A importância da estimulação precoce em crianças com sequelas neurológicas**. Fiocruz, [S. l.], 15 jun. 2016. Disponível em: <https://fiocruz.br/noticia/2016/06/importancia-da-estimulacao-precoce-em-criancas-com-sequelas-neurológicas>. Acesso em: 29 ago. 2025.

ZILBOVICIUS, Mônica. Autismo: neuroimagem. **SciELO - Scientific Electronic Library Online**, São Paulo, 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbp/a/btXjXS5ygkbyjQTRD8YdpLw/abstract/?lang=pt> >