



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

ESTUDO CASO SOBRE AUTISMO, MÚSICA E COMUNICAÇÃO EM
CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação

Catarina da Silva Ramos

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Sandrina Milhano

Leiria, setembro, 2024

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo – Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha gratidão a todos os que de alguma forma, ajudaram e contribuíram para que a realização desta dissertação tenha sido realizada com sucesso.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e constante, sem eles nada disto teria sido possível. À minha irmã, pela cumplicidade e ajuda, por continuar a ser o meu braço direito e a fonte constante de inspiração e força.

À minha orientadora, Professora Doutora Sandrina Milhano, pela orientação, paciência e pelos ensinamentos valiosos e enriquecedores. Obrigada por me guiar sempre com sabedoria e por confiar no meu trabalho.

À Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, por toda a aprendizagem enriquecedora proporcionada ao longo destes anos de formação. Agradeço também a todos os docentes e profissionais que fizeram parte de toda esta jornada.

Aos meus amigos e colegas, pela partilha de conhecimentos e experiências. A vossa presença tornou este percurso ainda mais significativo. A todos, deixo o meu sincero agradecimento.

RESUMO

Tendo como base a revisão bibliográfica e documental, o presente estudo de caso de caráter qualitativo visa compreender o impacto da música no desenvolvimento comunicativo e social de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) inseridas no contexto escolar. O objetivo é explorar como a música, integrada nas atividades curriculares e extracurriculares, pode ser uma ferramenta para promover a comunicação e a interação social destas crianças.

A investigação pretende contribuir para um melhor entendimento sobre a inclusão de atividades musicais nos currículos específicos individuais, identificando práticas pedagógicas e estratégias utilizadas pelos docentes de alunos com PEA, e destacando os benefícios observados em termos de desenvolvimento comunicativo.

A metodologia adotada foi qualitativa, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas e inquéritos por questionário aplicados a professores e profissionais da área.

A análise dos dados revelou que a música é um influenciador na comunicação não-verbal e contribuindo para o aumento da interação social e empatia. Os resultados deste estudo reforçam a importância e necessidade de incorporar atividades musicais no currículo escolar, como uma estratégia eficaz no apoio e desenvolvimento integral das crianças com PEA. Além disso, é evidenciado também a importância da formação específica dos docentes para a implementação de atividades musicais no ensino destas crianças, tendo a música um papel fundamental no desenvolvimento das competências comunicativas, sociais e emocionais.

Palavras-chave: Comunicação, Música, Perturbação do Espectro do Autismo

ABSTRACT

Based on a bibliographic and documentary review, the present qualitative case study aims to understand the impact of music on the communicative and social development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) within the school context. The objective is to explore how music, integrated into curricular and extracurricular activities, can serve as a tool to promote communication and social interaction among these children.

The research seeks to contribute to a better understanding of the inclusion of musical activities in individualized specific curricula, identifying pedagogical practices and strategies used by teachers of students with ASD, and highlighting the benefits observed in terms of communicative development.

The adopted methodology was qualitative, involving semi-structured interviews and questionnaires applied to teachers and professionals in the field.

The data analysis revealed that music is an influencer of non-verbal communication, contributing to increased social interaction and empathy. The results of this study reinforce the importance and necessity of incorporating musical activities into the school curriculum as an effective strategy to support and promote the holistic development of children with ASD. Furthermore, the importance of specific training for teachers in implementing musical activities in the education of these children is also highlighted, with music playing a fundamental role in the development of communicative, social, and emotional skills.

Keywords: Communication, Music, Autism Spectrum Disorder

ÍNDICE GERAL

Estudo caso sobre autismo, música e comunicação em contexto escolar	1
Agradecimentos.....	1
Resumo	2
Abstract	3
Índice de Figuras.....	7
Índice de Tabelas	8
Introdução	9
I Enquadramento teórico.....	11
1.Perturbação do Espectro do Autismo	11
1.1. Definição.....	11
1.1.1 Evolução Histórica	13
1.1.2 Características da PEA	14
1.1.3 Diagnóstico	16
1.1.4 Critérios de Diagnóstico do DSM-5 (2014)	17
1.1.5 Intervenção Precoce.....	18
1.2 comunicação.....	21
1.2.1 PEA e a Comunicação Verbal e Social.....	21
1.3 PEA e a Música.....	23
1.3.1 Revisão da Literatura.....	25
1.3.1.1 Autismo e a Influência da Música.....	25
1.3.2 Música e comunicação em alunos em idade escolar	27
1.3.3 Música em contexto escolar em alunos com PEA.....	29
II OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	33
2.1 Participantes.....	34

2.2 Entrevista	34
2.3 Questionário	36
2.4 Técnicas de análise dos dados	38
2.5 Questões éticas.....	39
III Apresentação e Discussão de resultados.....	40
3.1. Apresentação dos Resultados do Inquérito por Questionário.....	40
3.1.1. Caracterização Sociodemográfica dos Participantes	40
3.1.3 Utilização da Música na Sala de Aula	42
3.1.4 Impacto da Música no Desenvolvimento Comunicativo e Linguístico.....	43
3.1.5 Dificuldades na aplicabilidade da música.....	44
3.1.6 Discussão dos Resultados	45
3.2. Apresentação dos Resultados das Entrevistas Semiestruturadas.....	47
3.2.1. Utilização da Música como Ferramenta Pedagógica	47
3.2.2. Desafios e Benefícios da Aplicação da Música no Ensino de Crianças com PEA.....	48
3.2.3. Interações Sociais e Comunicação.....	49
3.2.4. Articulação entre Professores de Educação Especial e Regulares	49
3.2.5. Formação dos Docentes	50
3.3. Discussão dos Resultados	50
3.4. Implicações Práticas e Limitações	53
Conclusões.....	56
Limitações do Estudo.....	57
Propostas para Estudos Futuros.....	57
Referências bibliográficas.....	59
ANEXOS	67
Anexo 1.....	67

Entrevista 1.....	67
Anexo 2.....	77
Entrevista 2.....	77
Anexo 3.....	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição de Género e Faixa Etária dos Participantes	41
Figura 2: Especialização em Educação Especial	42
Figura 3: Número de crianças com PEA que trabalha diretamente.....	42
Figura 4: Frequência de Utilização da Música na Sala de Aula	43
Figura 5: Impacto da Música no Desenvolvimento Comunicativo e Linguístico	44
Figura 6: Dificuldade na aplicabilidade da música em sala de aula	45

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização Sociodemográfica dos Participantes	41
Tabela 2: Frequência de Utilização da Música como Recurso Pedagógico	43
Tabela 3: Impacto da Música no Desenvolvimento Comunicativo e Linguístico.....	43
Tabela 4: Dificuldade na aplicabilidade da música em sala de aula	44

INTRODUÇÃO

O Papel da Música no Desenvolvimento Comunicativo das Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é a temática da presente dissertação que se insere no âmbito da obtenção de grau de Mestre na Educação Especial – Domínio Cognitivo – Motor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Relativamente à escolha do tema principal desta investigação, deve-se ao facto de que, ao longo da minha vida profissional e pessoal, ter lidado com crianças que apresentam necessidades educativas específicas, especialmente no ano passado, onde, a nível profissional, exerci como professora de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) em Atividade Física e Desportiva. Todas as turmas que lecionei apresentavam crianças com necessidades e PEA. Apesar de a minha área de eleição ser o desporto, a música também sempre fez parte da minha vida e é uma área que pretendo explorar bastante. Deste modo, pretendi continuar a aprofundar os meus conhecimentos e desenvolver este tema, com o intuito de investigar na prática.

Depois de diversas leituras e pesquisas, percebi que existem abordagens e métodos que nos permitem fornecer a estas crianças pilares de auxílio e momentos agradáveis no ensino. Sabendo que a comunicação e a linguagem são duas das áreas mais afetadas nas crianças com PEA, surgiu um interesse pessoal e intuitivo em explorar a relação da música com essas crianças, percebendo e percecionando como a música se apresenta na vida delas, a nível escolar.

A problemática base deste estudo recai sobre as dificuldades sentidas ao nível da comunicação e linguagem enfrentadas por crianças com PEA ao longo do seu percurso escolar. O objetivo principal é identificar e compreender como a música pode ser uma ferramenta eficaz na promoção do desenvolvimento comunicativo em crianças com PEA, na perspetiva dos professores e profissionais da área. Com o aumento do número de crianças nas escolas com PEA e a evolução de novas estratégias de ensino relativamente às mesmas, por vezes ainda são verificadas dificuldades no acesso a informações e ações práticas que desenvolvam a comunicação e linguagem destas crianças em meio escolar e social. Desta forma, surge a importância de aplicar ações, como a música, no contexto de aprendizagem escolar de forma a ajudar no

desenvolvimento comunicativo das crianças com PEA. Assim, surgiu a seguinte pergunta de partida: “De que modo a música, em contexto escolar, pode promover e facilitar a comunicação em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo?”.

Na procura pelas respostas a esta problemática, o presente trabalho tem como objetivo geral identificar e compreender os contributos que a participação em atividades musicais pode proporcionar ao nível da comunicação verbal e social em alunos do 1.º CEB com PEA, na perspetiva de professores da área.

Tendo em conta a pergunta de partida e a procura por respostas à problemática apresentada, definimos quatro objetivos específicos que nos propomos a atingir com este trabalho, são esses os seguintes:

1. Conhecer as perceções dos professores sobre os efeitos da intervenção musical em contexto escolar, especificamente em relação ao desenvolvimento da comunicação e interação social em alunos com PEA;
2. Explorar as perceções dos docentes sobre a aplicabilidade das atividades musicais no ensino dos alunos do 1ºCEB com PEA;
3. Analisar as perceções dos docentes sobre o papel da música nas relações interpessoais, especialmente em termos de comunicação e linguagem, em alunos do 1ºCEB com PEA;
4. Identificar as dificuldades e desafios relatados pelos docentes na aplicabilidade da música como ferramenta pedagógica, ao nível da comunicação e interação social dos alunos do 1.º CEB com PEA.

Para avaliar e recolher os dados necessários em resposta ao objetivo geral, foi definida uma metodologia de investigação qualitativa, orientada a um Estudo de Perceção, realizado por dois instrumentos de recolha de dados: um inquérito por questionário online e entrevistas semiestruturadas a profissionais de educação.

O presente documento apresenta-se dividido em vários capítulos: o primeiro capítulo corresponde à fundamentação teórica (capítulo I); o segundo detalha as opções metodológicas adotadas (capítulo II); o terceiro apresenta e analisa os dados recolhidos (capítulo III); o quarto discute os resultados obtidos (capítulo IV); e, por fim, o quinto capítulo é dedicado às conclusões (capítulo V).

I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, far-se-á um enquadramento teórico dos conceitos chaves das temáticas escolhidas, sendo eles a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), as capacidades de comunicação/linguagem, e por fim é realçado a importância da música como recurso de intervenção para crianças com PEA. Este estudo irá permitir ao leitor entender melhor o campo de estudo em questão, permitindo ao leitor entender o aporte bibliográfico do campo em estudo.

1. PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

1.1. DEFINIÇÃO

“A perturbação do espectro do autismo é a sombra que deixa no desenvolvimento uma dificuldade ou impossibilidade para construir certas funções psicológicas cujo momento crítico se estende entre o ano e meio e os 5-6 anos” (Riviére, 1997).

A Perturbação do Espectro do Autismo foi descrita pela primeira vez em 1942, pelo médico austríaco Leo Kanner, através de um artigo científico, intitulado de "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo". Kanner apresentou 11 casos caracterizados de autismo extremo, obsessão, estereotipias e ecolalia, observando esses sinais como uma doença específica relacionada a fenômenos da esquizofrenia.

Tomatis (1994) citado por Pires (2014), elucida que a palavra “Autismo” vem do grego *autos*, que significa “eu” ou “próprio”. Esta designação é utilizada porque os indivíduos possuidores desta perturbação passam por um estágio em que se voltam para si mesmos, e evitam qualquer contacto com o mundo exterior.

A definição diagnóstica de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), tem sofrido alterações consideráveis nos últimos anos. É um campo amplamente estudado pela ciência há diversas décadas, mas sobre o qual ainda prevalecem, dentro da mesma, inúmeras divergências e questões por responder, devido à ampla gama de abrangências diferentes de manifestações clínicas e níveis de gravidade.

A PEA é designada como uma perturbação severa do neurodesenvolvimento, definida por alterações em algumas estruturas e funções cerebrais, bem como na anatomia e química do cérebro, presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade. Caracteriza-se sempre por desvios qualitativos na comunicação e na integração social, em interesses, atividades e/ou comportamento com a presença de padrões restritivos e repetitivos (Silva & Gonçalves, 2012).

De acordo com Braga (2010), esta perturbação implica ainda um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender, que compromete, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio.

Siegel & Soares (2008, p. 21) revelam que *“o autismo é uma perturbação do desenvolvimento que afeta múltiplos aspetos da forma como uma criança vê o mundo e aprende a partir das suas próprias experiências”*. Além disso, mas é comumente aceite que as crianças com autismo não denotem o interesse habitual na interação social com outros. Siegel & Soares, p. (2008, p. 21) defende ainda que a atenção e a aprovação dos outros não têm a importância que habitualmente assumem para as crianças em geral. *“O autismo não resulta numa absoluta ausência de desejo de pertença, mas antes na relativização do desejo.”*

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM- V), a perturbação do espectro do autismo está dentro da categoria das síndromes neurodesenvolvimentais, tal como os distúrbios específicos da aprendizagem da linguagem oral ou da escrita. O manual destaca ainda que a interação social é prejudicada devido à presença de comportamentos, interesses e atividades restritas e repetitivas American Psychiatric Association (2013).

Como é observado por Grandin (2004, p. 45), *“o autismo é uma perturbação neurológica que afeta a capacidade do cérebro de processar informações. O mesmo, afeta habilidades comportamentais, sociais e de comunicação. No entanto, não é apenas uma deficiência, mas sim uma forma diferente de experienciar o mundo”* (Grandin, 2004, p. 45).

1.1.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA

O termo autismo foi usado pela primeira vez por Bleuler (1908), um psiquiatra suíço, que remetia para uma descrição do isolamento social de adultos, vítimas de esquizofrenia, Costa (2014). Kanner (1943), citado em Lima (2018), afirma que só em 1943 foi introduzido pela primeira vez pelo psiquiatra Leo Kanner, a denominação Autistic disturbances of affective contact. Este conceito foi criado com base na observação clínica de um grupo de crianças que desde cedo manifestavam de um modo específico e diferenciador de outros quadros clínicos um isolamento social marcado. As características identificadas por Kanner (1943) foram: incapacidade de relacionamento com os outros, falha no uso da linguagem, desejo obsessivo de manter as coisas da mesma maneira, ansiedade (tinham medos desapropriados de coisas comuns), e excitação fácil com determinados objetos ou tópicos.

Segundo (Brandão 2006, citado em Costa (2014), depois de Hans Asperger, que definiu o autismo um ano após Kanner; a definição de Autismo de Asperger tornou-se mais abrangente do que a de Kanner, pois os seus estudos envolviam indivíduos com patologia orgânica severa e outros que se aproximavam da normalidade. O pediatra classificou a Síndrome de Asperger, um dos diagnósticos mais conhecidos dentro do Espectro do Autismo.

Muitos foram os investigadores que compararam as teorias de Asperger com as primeiras comunicações de Kanner e verificaram a existência de semelhanças significativas entre as crianças descritas por ambos, sobretudo uma tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares, Ferreira. I (2011). Segundo Frith (1991), “tanto Asperger como Kanner descreveram crianças que demonstravam interesses restritos e repetitivos, além de uma aderência grande a rotinas” (p. 37). É destacado também por Wing (1981) que “as características das crianças descritas por Asperger e Kanner são marcadas por padrões de comportamento repetitivo e uma intensa fixação em interesses específicos” (p. 116).

(Pereira 1998, p.97, citado em Costa (2014), salienta desta forma que, “(...) ambos os autores sugeriram independentemente, que há uma perturbação do contacto de

natureza sócio-afectiva; ambos enfatizaram aspetos particulares e dificuldades nos desenvolvimentos e adaptações sociais, e ambos prestaram uma atenção especial aos movimentos repetitivos, e a aspetos por vezes surpreendentes, do desempenho e funcionamento intelectual ou cognitivo”.

Desta forma, ambos os autores, sem terem conhecimento do trabalho um do outro acabaram por definir autismo de igual forma. Assim, ambas as teorias continham descrições de casos detalhados que apresentavam as primeiras teorias de explicação das alterações comportamentais desta perturbação. Acabaram assim por traçar um perfil idêntico, atribuindo a mesma designação à perturbação que ambos estudaram: Autismo.

Na generalidade, os autores consideram que a chamada "Tríade de Lorna Wing", descrita no final dos anos 70, constitui a forma mais adequada de caracterizar o amplo leque de condições relacionadas, mas, simultaneamente, muito diversificadas, que constituem as PEA. Segundo Wing & Gould (1979), a tríade inclui dificuldades na comunicação social, interação social e imaginação, o que ajuda a delinear a perturbação do espectro do autismo de maneira abrangente e inclusiva.

1.1.2 CARACTERÍSTICAS DA PEA

Ao longo do decorrer dos anos, numerosos estudos têm vindo a surgir sobre a PEA e em todos eles é apresentado e referido as suas principais características, sendo observável que não existe muita discordância entre eles.

A Perturbação do Espectro do Autismo é caracterizada essencialmente por um desenvolvimento deficitário da comunicação e interação social, apresentando alterações na maioria visíveis de um repertório limitado de atividades e interesses do sujeito. Estas alterações ocorrem na maioria das vezes em idades mais precoces, com desvios na comunicação, no comportamento, na interação e integração social.

No sentido de abordar de forma mais sucinta as principais características desta perturbação, destacam-se as seguintes:

- Dificuldade em decodificar expressões ou emoções;
- Interesses repetitivos e estereotipados;
- Rituais compulsivos;
- Resistência à mudança;
- Dificuldade em expressar as suas necessidades;
- Associação inadequada e excessiva a objetos;
- Maneirismos motores estereotipados e repetitivos;
- Hiperatividade ou extrema passividade;
- Necessidade de se auto estimular;
- Sem linguagem falada;
- Ecolália;
- Discurso na 2ª ou na 3ª pessoa;
- Linguagem idiossincrática (significados próprios);
- Linguagem rebuscada;
- Hipo reatividade;
- Reatividade flutuante.

A panóplia de características identificada anteriormente pode realizar diversas combinações, daí existirem crianças com Perturbação do Espectro do Autismo com comportamentos completamente diferentes.

Tal como referem Frithe (1989) e Happé (1994), as características não são sempre as mesmas ao longo da vida, dado que os sintomas podem variar em diferentes fases. Este aspeto não significa que houve alteração no diagnóstico ou que a criança ficou curada

da sua perturbação, apenas existiram alterações globais no seu comportamento, umas que aparecem, outras que desaparecem com a idade.

Silva e Gonçalves (2012), referem que a manifestação das características do autismo não obedece à intensidade (maior ou menor) mas sim, à presença de um número ou de um tipo de alterações. Desta forma, importa salientar que as características mencionadas anteriormente determinam muito o grau de dificuldade que se apresenta ao trabalhar com estas crianças e que quando identificadas são um suporte de auxílio aos profissionais inseridos, ajudando a responder melhor às necessidades de cada criança.

Apesar destas, as principais características que distinguem as pessoas com Autismo de todas as outras são fundamentalmente do foro da comunicação, da interação social, do jogo simbólico e do repertório de interesses Ferreira. I (2011).

1.1.3 DIAGNÓSTICO

Segundo Araújo (2007), o conceito de diagnóstico tem origem na palavra grega *diagnōstikós*, que significa discernimento, faculdade de conhecer, de ver através de.

Ao longo dos anos, realizar um diagnóstico para esta perturbação nem sempre foi tarefa fácil, onde diversas vezes foi contestado e alterado. A pesquisa diz-nos que só com o aparecimento do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) e o Classificação Estatística Internacional de Doença e Problema relacionados com Saúde e que ocorreu uma definição mais concreta dos critérios de diagnóstico da PEA e com o aparecimento de ambas tornou se mais fácil a avaliação e análise do mesmo.

A classificação da perturbação é um elemento essencial que está na base do seu desenvolvimento, assim como na intervenção e tratamento, e em alguns casos até mesmo na prevenção (Pereira, (1998), citado em Ferreira. I (2011). De tal modo que, a classificação da PEA tem por base o comportamento, sendo este a expressão indicativa final da presença de uma perturbação cerebral provocada por diferentes tipos de lesões, apresentando incapacidades na comunicação, na interação social e no comportamento.

O diagnóstico de autismo normalmente é realizado por volta dos 3 anos de idade. No entanto, existe a identificação de casos antes da mesma, assim como após os 36 meses. Para alguns profissionais médicos com experiência no ramo do autismo, a idade do diagnóstico poderia ser considerada a partir dos 18- 22 meses, idade que assinala o fim do período da primeira infância, de acordo com um conjunto de autores (Baron-Cohen et al., 2000; Rogé, 2002; Volkmar et al., 2005, citado em (Fernandes, 2022). Ainda, segundo (Fombonne (2009), citado em Caminha (2016), os estudos demonstraram uma incidência maior em meninos do que em meninas, com uma razão em relação ao sexo de 4,2:1.

Assim, para que o diagnóstico desta perturbação seja realizado da melhor forma possível, o mesmo é estabelecido com base numa lista de critérios comportamentais apresentados no (DSM-5, 2014).

1.1.4 CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO DO DSM-5 (2014)

A. Défices persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia: 1. Défices na reciprocidade sócio emocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

2. Défices nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contacto visual e linguagem corporal ou défices na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

3. Défices para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos):

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (e.g., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolália, frases idiossincráticas).

2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (e.g., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).

3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (e.g., forte apego a/ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverados).

4. Hiper ou Hipo reatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (e.g., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as exigências sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

1.1.5 INTERVENÇÃO PRECOCE

Assim como o processo de diagnóstico deve ser precoce, a intervenção também. Quando mais cedo se iniciar uma intervenção precoce (IP) na PEA, maiores são as

chances da criança se desenvolver. Desta forma, após a confirmação do diagnóstico, e da criança ter sido submetida a uma avaliação individualizada e apropriada, irá ocorrer a sua intervenção. Costa (2014), declara expressamente que, não se pode generalizar relativamente aos métodos ou programas a ser aplicados junto deste tipo de população, “não havendo um programa de atuação ideal, existe sim, um programa de ideal para uma criança em particular” (Correia, (2011), citado em Costa, (2014, p. 50).

Reis, Pereira e Almeida (2014), citados em Cossio et al. (2017), referem que, o ideal é iniciar as práticas da Intervenção Precoce assim que se saiba do diagnóstico, pois, desta maneira, poderão ser reduzidas as dificuldades futuras da criança, utilizando-se avaliações interdisciplinares e programas individualizados que compreendam todos os contextos em que a criança e sua família estão inseridas, como, casa, jardim de infância, etc.

A intervenção precoce pode ocorrer logo após o nascimento ou em seguida do diagnóstico, considerando-se até o período da primeira infância, Caminha (2016) e Cossio et al. (2017) salientam, desta forma que, é notória a importância da intervenção precoce conceituada como um sistema coordenado de serviços com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança de zero a cinco anos de idade.

Existem diversos métodos de intervenção para os vários graus da PEA, como por exemplo: a análise comportamental aplicada (ABA – Applied Behaviour Analysis); DIR- Floortime baseada em Developmental individual difference relationship model; TEACCH (mais utilizado nas escolas portuguesas); DENVER; SON-RISE, entre outros. (Antunes,2018, p.189, citado em Fernandes (2022).

Saldanha (2014), afirma que o modelo ABA se inicia com o ensino de competências básicas ao nível da imitação verbal e não-verbal, do brincar com os objetos, da linguagem, da autonomia, até à interação com os outros nos múltiplos contextos e à linguagem expressiva. A aprendizagem é monitorizada e ajustada regularmente visando o sucesso da intervenção.

De acordo com Stone e Di Geronimo (2006), citados em Ferreira. I (2011), neste modelo, o grau de complexidade e de exigência é aumentado gradualmente, consoante as

competências que vão sendo adquiridas, sendo este treino intensivo com cerca de 40 horas de treino por semana, durante sensivelmente dois ou mais anos. Às crianças são ensinadas competências, incluindo a atenção, a discriminação de base, linguagem e comunicação, vida diária, socialização, reprodução, coordenação motora fina e grossa.

O objetivo principal deste modelo é a integração da pessoa com PEA nos vários contextos da sociedade em que se insere, criando desta forma uma maior autonomia e qualidade de vida possível, é importante ainda salientar que a mesma deve ser realizada precocemente e que a participação dos pais também é de extrema importância. Braga (2010), reforça esta ideia da seguinte forma: este modelo de intervenção, é baseado num reforço de estímulos (elogio/desaprovação), aposta no treino dos pais para que possam ajudar as crianças a transferir comportamentos para diferentes contextos, providenciando um tratamento contínuo.

Relativamente à abordagem DIR (Developmental, Individual Difference e Relationship-Based) que se encontra no método Floortime, está mais direcionada para o desenvolvimento da comunicação, onde o mesmo valoriza essencialmente as áreas mais fortes que a criança apresenta.

Segundo Greenspan e Wieder (1997, citados em Ribeiro e Cardoso (2014), esta abordagem, foi criada com o objetivo de aumentar a socialização, melhorar a linguagem e diminuir os comportamentos repetitivos das crianças com transtornos, inclusive os autistas, bem como facilitar a compreensão das crianças e de suas famílias, identificando, sistematizando e integrando as funções essenciais às capacidades de desenvolvimento.

Greenspan e Wieder (2000), citados por Lampreia (2007), reforçam que este modelo considera como habilidades a desenvolver: a atenção, relacionamento social, comunicação não-verbal, afeto, resolução de problemas, comunicação simbólica, pensamento abstrato e lógico (p. 109). Por fim, neste modelo as atividades são normalmente realizadas no chão com a duração de 20 minutos (Ribeiro e Cardoso, 2014). O objetivo principal é ajudar a criança a alcançar limites de desenvolvimento contribuindo desta forma para o seu crescimento emocional e intelectual (Fernandes, 2022).

Entre muitos outros modelos existentes, surge o modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação), mais utilizado nas escolas portuguesas. Este modelo tem como objetivo principal ensinar as crianças com PEA a adquirirem a máxima autonomia possível em qualquer local ou circunstância, como por exemplo, em casa, na escola, entre outros. Este modelo pretende ainda ensinar/educar os pais destas crianças a lidar principalmente com aspetos de nível comportamental.

TEACCH, segundo o autor Braga (2010), baseia-se em sete princípios fundamentais: adaptação do meio às limitações do indivíduo; elaboração de um programa de intervenção personalizado; estruturação do ensino, nomeadamente das atividades, dos espaços e das tarefas; aposta nas competências emergentes sinalizadas na avaliação; abordagem de natureza cognitivo-comportamental; treino dos profissionais para melhor trabalharem com a criança e a família; colaboração parental, continuando em casa o trabalho iniciado nas estruturas de intervenção.

1.2 COMUNICAÇÃO

É de conhecimento geral que a comunicação é um processo social fundamental e uma necessidade básica humana. Trata-se de um processo interativo e dinâmico, desenvolvido em um contexto que requer um emissor, que codifica ou formula a mensagem e um recetor que a descodifica ou compreende.

Como é referido por Nunes (2014), a comunicação está relacionada com todas as áreas do desenvolvimento, pois exige uma complexa combinação de competências cognitivas, sensoriais, sociais e motoras. Deste modo, é importante reforçar a importância que a mesma apresenta ao ser humano no dia-a-dia e de que forma pode ser melhorada quando se encontra restrita ou até mesmo inexistente em indivíduos com PEA.

1.2.1 PEA E A COMUNICAÇÃO VERBAL E SOCIAL

No que remete às pessoas com PEA, é de conhecimento que as mesmas apresentam dificuldades em comunicar com o mundo exterior, quer através da linguagem Verbal, quer através da linguagem não Verbal. Estas dificuldades são marcantes e persistentes, afetando assim de alguma forma habilidades verbais e não verbais da comunicação, com manifesto de atrasos ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral.

Sendo a comunicação a principal, ou uma das principais alterações comportamentais nos indivíduos com PEA, a mesma tem sido alvo de inúmeros estudos ao longo dos anos e muitas são as estratégias que se aplicam para a ajuda da mesma. Segundo Camargos (2002), citado em Caminha (2016), a gravidade e a forma de expressão deste quadro podem variar de caso para caso, daí a expressão atualmente utilizada: espectro do autismo.

A dificuldade em comunicar e/ou a alteração da linguagem, segundo Padilha (2008a), vai desde a ausência total de linguagem, numa criança de 2-3 anos, até à alteração na compreensão e pragmática da linguagem, ou seja, no seu uso social. Esta é caracterizada pela dificuldade em utilizar, aspetos da comunicação verbal e não verbal, incluindo gestos, expressões faciais, linguagem corporal, entre outros. Desta forma, Segundo o mesmo autor a comunicação “intencional”, ativa e espontânea, que uma criança, com desenvolvimento normal, pode desenvolver desde os 8-9 meses de idade pode estar perturbada ou limitada nas crianças com PEA.

Segundo Siegel (2008) citado em Ferreira.I (2011), ao nível da Comunicação verbal estima-se que cerca de 50% das pessoas autistas nunca chegam a desenvolver uma linguagem eficaz apesar de poder existir linguagem verbal. Já em indivíduos que chegam a falar referido por Veloso (2014), pode existir uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou aumentar uma conversa com os outros e um uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática.

Para além da comunicação social, também a interação social destas crianças se apresenta restrita, se não existente. Existe uma grande dificuldade na relação com o outro. Siegel (2008) citado em Costa (2014), afirma mesmo que: “(...) às crianças com autismo falta um sentido de partilha social”. Sendo o isolamento social é também muito

comum nas mesmas: “As crianças com autismo são peritas em isolarem-se, mesmo numa sala cheia de gente.” (Siegel, (2008), citado em Costa, (2014, p. 42)

A capacidade de se comunicar com outras pessoas é uma condição necessária para que a criança se desenvolva e participe plenamente da vida social. As crianças com PEA, na maioria das vezes, apresentam-se indiferentes aos outros que as rodeiam, preferem estar sozinhas. Desta forma, quando uma criança é incapaz de se comunicar com seu ambiente, ela não só sofre consequências em sua condição geral, especialmente no nível comportamental, mas também na sua função cognitiva (Mello, 2022).

1.3 PEA E A MÚSICA

Ao longo da história, a música tem acompanhado sempre o ser humano, exercendo várias funções importantes para o seu desenvolvimento. Segundo (Penna, 2010, p. 18), a música é compreendida “como uma atividade essencialmente humana, através do qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo e apresenta-se como uma linguagem culturalmente construída, de caráter dinâmico”. Desta forma, observamos que existem diversas formas de expressão protagonizadas por diferentes grupos e classes sociais em diversos contextos e culturas.

Tradicionalmente, a música é vista como um fenômeno sociocultural e universal, isto é, presente em todas as culturas, e que permite às pessoas, independentemente da sua raça, religião ou condição, identificarem-se de diversas formas ao ouvirem música. Deste modo, Penna (2010) afirma ainda que: “Na medida em que alguma forma de música está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, podemos dizer que é um fenômeno universal. Contudo, a música realiza-se de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento da história de cada povo, de cada grupo.” (p. 20)

A maioria dos seres humanos tem a capacidade de ouvir, de apreciar, de compartilhar a música com os outros, no entanto, uma minoria tem conhecimentos acerca da sua importância e naquilo que ela é capaz de contribuir e ajudar.

A música é uma linguagem que, se compreendida desde cedo, ajuda o ser humano a expressar com mais facilidade as suas emoções, sentimentos e principalmente a criatividade. É considerada também como um estímulo único e multimodal que envolve o processamento simultâneo de informações auditivas, visuais, sensoriais e motoras. De acordo com Brito,. (2003, p. 17):

“A música perfaz uma linguagem universal. Os sons que nos rodeiam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: o ser humano, a natureza, os animais traduzem sua presença, integrando-se aos elementos orgânicos e vivos do nosso planeta.”

A dificuldade em comunicar e em se relacionar, encontra-se muito presente nas crianças com PEA, e de acordo com Juslin e Sloboda (2001), a música serve como um veículo expressivo para o alívio da tensão emocional, auxiliando na superação de dificuldades da fala e da linguagem. Desta forma, a música surge como um meio facilitador no desenvolvimento de várias áreas nestas crianças e apresenta-se como um espaço envolvente e motivador, que tem a capacidade de melhorar barreiras frequentemente vivenciadas ao nível da comunicação e interação social.

Bernardino (2013) ostenta, assim, que barreiras comunicativas das crianças com PEA podem ser ultrapassadas não só através de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa que permitem à criança comunicar, mas também através da música, nomeadamente através do som, do canto e do movimento. Cabrera, (2005), citado em Domingues (2020), afirma que a música sendo aplicada de forma correta e eficaz em pessoas com PEA, poderá ter a capacidade de quebrar padrões de isolamento, contribuindo para o desenvolvimento socio-emocional, facilitando a comunicação verbal e não-verbal, reduzir e melhorar comportamentos consequentes de problemas de perceção de funcionamento motor, facilitar a autoexpressão e promover a satisfação emocional.

Nesse sentido, Ockelford (2013), destaca que, a música pode servir como uma segunda linguagem para as crianças com PEA, proporcionando uma oportunidade de expressar sentimentos e pensamentos, que não podem ser alcançados em uma função eminentemente verbal. De acordo com o mesmo autor, a música é uma forma de

relação humana que transcende a barreira do idioma, embora exija um idioma de sonho, e um sentimento de relação que é essencial para que essas crianças cresçam. Ockelford (2013) salienta ainda que, não se trata apenas de reações sensoriais, mas também de uma ferramenta poderosa para a interação e inclusão social, especialmente no contexto das crianças com PEA.

É realçado ainda por Applewhite et al. (2022), que a “música pode atuar como um meio de comunicação que transcende barreiras verbais, oferecendo aos indivíduos com PEA uma forma de se expressar e interagir com o mundo ao seu redor”. Ou seja, a música não se apresenta apenas como uma forma de arte, mas também como uma ferramenta essencial no dia a dia das pessoas com autismo, onde a mesma melhora significativamente a qualidade de vida destas pessoas, promovendo a interação social e a comunicação.

Portanto, a música, não se apresenta apenas como uma forma eficaz de expressar emoções e pensamentos, como também funciona como uma ponte para o mundo exterior, permitindo assim, que as crianças com PEA superem desafios de comunicação e que vinculem laços com os outros de maneira significativa e inclusiva.

1.3.1 REVISÃO DA LITERATURA

1.3.1.1 AUTISMO E A INFLUÊNCIA DA MÚSICA

Na identificação de estudos relevantes sobre a comunicação em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e a influência da música no desenvolvimento comunicativo das mesmas, foi realizada uma pesquisa sistemática da literatura. Esse processo envolveu a obtenção, categorização e análise de informação, resultando na seleção de trabalhos significativos.

Nos últimos anos, a utilização de terapias musicais como intervenção para crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) tem despertado um interesse crescente na comunidade científica. A música oferece uma via alternativa e inclusiva de comunicação, que pode ultrapassar as barreiras tradicionais enfrentadas por crianças com dificuldades

no desenvolvimento social e linguístico. As intervenções musicais variam desde sessões de improvisação musical a programas estruturados que envolvem participação ativa em atividades rítmicas e melódicas.

De acordo com uma revisão sistemática realizada por Sharda et al. (2018) a música pode melhorar a comunicação social e a conectividade auditivo-motora em crianças com PEA. Este estudo baseou-se em imagens de ressonância magnética funcional (fMRI), revelando alterações significativas na conectividade cerebral associada à percepção musical e à interação social. A música foi particularmente eficaz em envolver redes neurais que facilitam a reciprocidade social, uma área muitas vezes afetada em crianças com PEA (Sharda et al., 2018). Este achado sublinha o potencial neuroplástico da música, que pode ajudar a reorganizar as redes cerebrais subjacentes ao desenvolvimento social.

Além disso, Geretsegger et al. (2014) realizaram um estudo controlado aleatório que comparou a eficácia da terapia musical improvisada com outras formas de intervenção. Os resultados sugeriram que as crianças com autismo mostraram uma melhoria significativa nas suas competências sociais quando participaram ativamente em sessões musicais, comparativamente a crianças que receberam apenas intervenções educacionais padrão. A improvisação musical, que envolve uma resposta ativa à música criada no momento, parece estimular uma maior atenção conjunta e uma melhor interação social. Este tipo de intervenção também pode ajudar a reduzir os comportamentos repetitivos e a melhorar a regulação emocional (Geretsegger et al., 2014).

No entanto, a literatura também destaca algumas limitações nas abordagens existentes. Mössler et al. (2019) argumentam que, embora a música tenha demonstrado ser uma ferramenta valiosa, muitos estudos sobre terapias musicais sofrem de problemas metodológicos. A variabilidade entre métodos de intervenção, a pequena dimensão das amostras e a falta de padronização nas medidas de resultados tornam difícil comparar os estudos e avaliar a verdadeira eficácia da música como intervenção para PEA. Para superar essas limitações, Mössler et al. (2019), sugerem a necessidade de estudos de

maior escala com ensaios controlados aleatórios rigorosos, que utilizem medidas consistentes para avaliar a eficácia das terapias musicais.

Outro ponto que merece destaque é a natureza flexível da terapia musical, que permite adaptar as sessões às necessidades individuais de cada criança. Kim et al. (2008), estudaram a responsividade emocional, motivacional e interpessoal das crianças com PEA durante a terapia musical improvisada. Os seus resultados mostraram que a música pode promover o envolvimento emocional e a motivação em crianças com autismo, muitas vezes descritas como desconectadas emocionalmente. Estes resultados sugerem que a música não só promove a comunicação social, como também atua como um facilitador de envolvimento emocional e empatia, o que pode melhorar a qualidade de vida dessas crianças (Kim et al., 2008).

Por outro lado, a utilização de música como um recurso no contexto escolar também tem mostrado resultados promissores. Kalas (2012), comparou as respostas de atenção conjunta de crianças com PEA a músicas simples versus músicas complexas, concluindo que as crianças mostraram uma maior capacidade de manter a atenção e de interagir quando expostas a músicas com estruturas rítmicas mais previsíveis. Este estudo sugere que o tipo de música utilizado nas intervenções também pode influenciar a eficácia das terapias musicais e deve ser adaptado de acordo com as necessidades de cada criança (Kalas, 2012).

Com base nas evidências analisadas, a música tem um impacto positivo no desenvolvimento comunicativo e social de crianças com PEA, atuando não apenas como uma ferramenta terapêutica, mas também como um meio de promover a conectividade cerebral e a regulação emocional. No entanto, é crucial que estudos futuros superem as limitações metodológicas existentes, como a variabilidade nas amostras e a falta de padronização dos métodos, de modo a garantir que os benefícios da terapia musical possam ser replicados em diferentes contextos. A inclusão de intervenções musicais nos currículos educativos pode representar uma solução promissora para crianças com PEA, contribuindo para o seu desenvolvimento holístico e integração social.

1.3.2 MÚSICA E COMUNICAÇÃO EM ALUNOS EM IDADE ESCOLAR

A música, como ferramenta de comunicação e desenvolvimento social, tem um impacto significativo em crianças em idade escolar, especialmente no caso de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). No contexto da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), a música pode funcionar como uma ponte comunicativa, proporcionando aos alunos formas alternativas de expressar sentimentos e interagir socialmente. Conforme discutido anteriormente (ver secção 1.3.1), a música pode mitigar algumas das dificuldades relacionadas com a comunicação social e a interação, problemas centrais descritos na "Tríade de Lorna Wing" (Wing & Gould, 1979).

A investigação demonstra que a música oferece um ambiente seguro e estruturado, onde os alunos podem desenvolver competências comunicativas de forma não-verbal. Estudos como os de Hallam (2010) e Ockelford (2013) destacam que as atividades musicais podem melhorar não só as capacidades cognitivas, mas também as competências sociais e emocionais. De acordo com Ockelford (2013), a música tem o poder de "organizar" o pensamento e a perceção em crianças com autismo, facilitando uma forma mais acessível de comunicação.

Para além dos benefícios relacionados com a comunicação, a música tem impacto na cognição desde os primeiros momentos de vida. Parncutt (2009), afirma que o desenvolvimento auditivo começa no útero e continua após o nascimento, com o bebé a responder a sons familiares, como a voz da mãe ou batimentos cardíacos. Esta exposição inicial a estímulos auditivos cria as bases para a aprendizagem e comunicação futuras, sublinhando a importância de um ambiente musical rico no desenvolvimento da criança.

No contexto escolar, a música também assume um papel preponderante no desenvolvimento da empatia e da cooperação entre pares. Através de atividades musicais em grupo, as crianças são incentivadas a ouvir, a interagir e a colaborar, competências cruciais para o desenvolvimento social. Boal-Palheiros e Hargreaves (2001), observam que as experiências musicais em ambiente escolar promovem o desenvolvimento cognitivo e social, influenciadas pelo contexto cultural e social em que ocorrem.

Um estudo realizado por Arroz (2021), reforça a ideia de que a participação em atividades musicais regulares não só melhora a comunicação, mas também o desempenho acadêmico e o ambiente escolar em geral. A música, ao criar uma atmosfera de colaboração e inclusão, pode ser particularmente benéfica para crianças com PEA, permitindo-lhes expressar-se de formas que ultrapassam as suas limitações verbais.

Outro ponto crucial é o impacto emocional da música. Hargreaves (1999) identificou que a música tem uma forte influência nas preferências e no desenvolvimento emocional das crianças, moldando a sua identidade e facilitando a expressão de sentimentos que de outra forma seriam difíceis de comunicar. Esta ideia alinha-se com as conclusões de Hepper (1991), que destaca o papel da música no desenvolvimento emocional, desde os primeiros momentos de vida. Esta relação entre a música e as emoções é evidenciada por (Cantú et al., 2024), num estudo bibliométrico que mapeou o desenvolvimento do conhecimento produzido no domínio das artes e da intervenção na sua relação com as emoções. Observaram a existência de padrões gerais transversais a temas como “humano”, “desempenho”, “arte”, “educação”, “emoções”, “saúde mental”, e a existência de conexões com formas de pensamento reflexivo e de intervenção para a promoção de relações socioculturais.

Em conclusão, a música, além de ser uma ferramenta pedagógica poderosa, oferece às crianças em idade escolar, particularmente aquelas com PEA, uma via de comunicação e expressão emocional que as ajuda a desenvolver competências cruciais para a vida escolar e social. Assim, torna-se essencial integrar atividades musicais de forma contínua e estruturada no ambiente escolar, para maximizar os benefícios que esta pode oferecer, tanto no desenvolvimento comunicativo como cognitivo.

1.3.3 MÚSICA EM CONTEXTO ESCOLAR EM ALUNOS COM PEA

A integração da música no contexto escolar tem-se mostrado uma prática eficaz na promoção do desenvolvimento biopsicossocial, particularmente em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Conforme explorado anteriormente, a música tem a capacidade de facilitar a comunicação, a socialização e a regulação

emocional, aspetos que são muitas vezes desafiantes para estas crianças. Esta abordagem musical, quando aplicada no ambiente escolar, oferece um potencial significativo para melhorar o desenvolvimento cognitivo e social das crianças com PEA, ao mesmo tempo que promove a inclusão e a igualdade no processo educativo (Simpson & Keen, 2011).

A escola, enquanto espaço de desenvolvimento integral, é o local ideal para que estas crianças possam experienciar atividades musicais estruturadas. De acordo com Padilha (2008), a música em contexto escolar ativa simultaneamente diferentes processos cognitivos e emocionais, combinando percepções sensoriais, motoras e sociais. Durante a prática musical, as crianças com PEA têm a oportunidade de explorar o som e o movimento, o que contribui para o desenvolvimento da atenção, memória e raciocínio. Além disso, estudos e artigos, como o de (Milhano, 2024), argumentam que determinadas atividades como a criação musical proporcionam segurança e criatividade às crianças de forma a expressarem as suas emoções e sentimentos, o que por sua vez, facilita a interação com os seus pares e promove uma maior empatia.

O impacto da música na vida escolar de crianças com PEA vai além do mero desenvolvimento musical. De acordo com Hallam (2010), a educação musical está associada a melhorias nas competências cognitivas, como a atenção e a memória, competências estas que são fundamentais para o sucesso escolar. A música permite que estas crianças desenvolvam as suas capacidades de comunicação de forma lúdica e envolvente, oferecendo-lhes uma forma de interação que ultrapassa as suas limitações verbais.

As atividades musicais, especialmente quando realizadas em grupo, oferecem ainda a oportunidade de as crianças desenvolverem a sua capacidade de cooperação e respeito pelos outros. Milhano (2023) destaca assim, a importância do contexto físico e social, das situações e das pessoas com as quais as crianças interagem no âmbito dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Sublinha, ainda, o papel de ambientes musicalmente ricos e promotores de interações musicais, múltiplas e variadas, proporcionadas por estímulos e estratégias pedagógicas conducentes a um processo articulado, global e integrado de desenvolvimento e aprendizagem.

Como sublinha Kalas (2012), a música estimula as interações sociais e promove uma maior atenção conjunta, aspecto que é fundamental para o desenvolvimento da reciprocidade social em crianças com PEA. Neste sentido, a música não só atua como um meio de comunicação, mas também como uma ferramenta de inclusão, promovendo a interação e o convívio entre crianças com diferentes capacidades.

Além disso, a inclusão de atividades musicais no currículo escolar pode contribuir para uma maior autonomia e autoestima das crianças com PEA. Quando integradas de forma consistente, as práticas musicais podem ajudar a desenvolver um sentido de pertença e valorização pessoal, fatores que são essenciais para a sua integração no ambiente escolar Simpson & Keen (2011) e para o desenvolvimento das suas identidades. Milhano (2012) explora as oportunidades e motivações das crianças em idade escolar primária em relação à música, apresentando como diferentes contextos de educação musical influenciam essas experiências. O estudo revela que a participação em atividades musicais, tanto dentro como fora da escola, é muitas vezes limitada, onde a maioria das crianças não apresenta acesso a oportunidades significativas fora do contexto escolar. Contudo, a participação em atividades musicais extracurriculares pode influenciar positivamente o desenvolvimento e autoavaliação musical das mesmas, e ainda ser um elo de ligação com as aulas de música na escola. A música, ao oferecer um espaço para a autoexpressão e o reconhecimento pelos pares, fortalece a autoestima destas crianças, permitindo-lhes alcançar melhores resultados no seu desenvolvimento global.

Tal como refere, Lã et al. (2023), a música pode ser utilizada de várias formas no ambiente escolar, desde atividades de percussão e canto até jogos rítmicos e danças, adaptadas às necessidades individuais de cada criança. Estes tipos de atividades não só proporcionam prazer e diversão, como também criam um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo. De acordo com Kater (2004), a música é uma das formas mais eficazes de estimular tanto o conhecimento como o autoconhecimento, proporcionando às crianças uma visão mais criativa e autêntica do mundo que as rodeia.

Por fim, a literatura evidencia que a utilização da música no ensino de crianças com PEA tem um impacto positivo na sua interação social, comunicação e competências emocionais. Hallam (2010) destaca que a educação musical está associada a melhorias

significativas nas competências cognitivas, que se traduzem em melhores resultados escolares e uma maior participação social. Assim, a música, enquanto ferramenta educacional, deve ser vista como um recurso essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças com PEA, contribuindo para a sua inclusão e sucesso escolar.

II OPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo, descreve-se a abordagem metodológica adotada para explorar o papel da música no desenvolvimento comunicativo em alunos do 1ºCEB com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Segundo Fortin (1999), a metodologia é a linha orientadora na elaboração da investigação uma vez que engloba um conjunto de técnicas e métodos para conseguir alcançar os objetivos propostos.

Retomando os elementos apresentados na introdução, incluindo a problemática, a pergunta de partida, os objetivos específicos, a contextualização do estudo, bem como os procedimentos da recolha e análise de dados, esta seção detalha as opções metodológicas adotadas.

Fundamentando, os nossos objetivos de investigação, o presente estudo inicialmente assumiu um carácter qualitativo. Era pretendido a realização de ações práticas numa escola. No entanto, ao longo do processo, tornou-se inviável a realização dessas ações. Desta forma, o estudo foi adaptado, concentrando-se na aplicação de entrevistas semiestruturadas e um inquérito por questionário.

Essa adaptação metodológica não altera a natureza do estudo como um estudo caso, pois mantém o foco na análise aprofundada de um fenómeno específico num contexto delimitado, utilizando métodos qualitativos de recolha de dados. A combinação de entrevistas e questionários permite uma compreensão ampla e detalhada do objeto de estudo, mesmo sem a implementação das ações práticas originalmente planeadas.

Adicionalmente, a estratégia de investigação designada como “estudo de caso”, conforme descrito por Bogdan e Biklen (1994), envolve um exame minucioso de uma situação ou acontecimento. Tal como argumenta Yin (2001), o estudo caso é a estratégia de investigação mais adequada quando pretendemos saber o “como” e “porque” de acontecimentos atuais, onde nos proporciona uma descrição holística do acontecimento sobre o qual não teremos, nem desejamos, ter qualquer controlo e apenas uma interpretação do mesmo, visto que este já está identificado e delimitado.

2.1 PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo são 30 professores atualmente atuantes no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que possuem experiência no ensino de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Esta seleção foi realizada com base em critérios específicos, garantindo que os participantes escolhidos pudessem oferecer o máximo conhecimento e apreensão significativa sobre o tema em questão. Os critérios de seleção incluem a experiência prévia no ensino de crianças com PEA, assegurando uma amostra qualificada e capaz de fornecer informações valiosas para o estudo.

Apesar de uma breve menção já referida anteriormente na metodologia, é essencial detalhar as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo de forma a proporcionar uma compreensão mais clara e completa do processo de investigação.

Ao longo do trabalho foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados, tendo-se inicialmente recorrido apenas a duas entrevistas semiestruturada (cariz qualitativo) e mais tarde a um inquérito por questionário (cariz quantitativo), tratando-se assim de um paradigma de investigação misto. Optou-se numa primeira fase como instrumento principal o inquérito por entrevista semiestruturada, realizada presencialmente, gravadas com consentimento e posteriormente transcritas. As entrevistas foram realizadas e conduzidas através de um guião que abordava questões gerais sobre os mesmos e o tema principal.

Numa segunda fase optou-se pela utilização de um inquérito por questionário eletrónico, através do google forms direcionado apenas a docentes e profissionais da área que lecionam crianças com PEA do 1.º CEB, de todo o país.

2.2 ENTREVISTA

Existem três tipos de entrevistas, as entrevistas estruturadas, as entrevistas não estruturadas e as entrevistas semiestruturadas. A entrevista é uma técnica de investigação bastante utilizada e especialmente desenvolta em “obter e recolher dados

cujo principal objetivo é compreender os significados e sentidos que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (Morgado, 2012). E sendo, o inquérito por entrevista associado à investigação qualitativa, a sua execução deve ser junto a sujeitos cuidadosamente selecionados, em função dos critérios definidos inicialmente.

Como refere R. C. Bogdan e Knopp Biklen (1994), as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às não estruturadas. No entanto, o mesmo refere ainda que na investigação qualitativa, as entrevistas semiestruturadas apresentam vantagens na obtenção da recolha de dados, como por exemplo, na comparação dos mesmos entre os vários participantes, recolhendo dados descritivos na linguagem dos próprios, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a interpretação desses mesmos dados e comparar.

Desta forma, a escolha dos instrumentos de recolha de dados em conformidade com o método de pesquisa durante o seu processo, é uma etapa extremamente importante, pois é através da mesma que se concretizam os objetivos previamente definidos. Como mencionado anteriormente, um dos instrumentos de recolha de dados deste trabalho foi a entrevista semiestruturada. Optou-se assim, por este tipo de entrevista uma vez que a mesma permite maior segurança ao investigador e é mais adequada ao contexto que se insere.

De acordo com Manzini (2004):

[...] uma das características da entrevista semiestruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado.

Nesse sentido, foi elaborado um guião de entrevista (ANEXO 3) cujo objetivo foi o planeamento e organização da interação com o entrevistado no decorrer da mesma. Este englobou as questões principais, tendo como objetivo organizar e atingir os objetivos propostos pelo estudo, mas também questões momentâneas de modo a permitir que o entrevistado não só respondesse de forma direta, como tivesse total

abertura para exploração da própria resposta. Manzini (2004), ressalta que este tipo de organização e entrevista “(...) pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (...)”.

Foi estruturado apenas uma entrevista base, e aplicada a dois docentes do 1.º CEB. As entrevistas foram realizadas sempre num local e contexto adequados ao sujeito entrevistado, preservando sempre as condições necessárias e a privacidade entre o entrevistador e o entrevistado e o desenvolvimento da recolha de dados.

Num primeiro contato foram instituídos todos os procedimentos de uma forma geral de modo a transmitir o decorrer da ação, apresentando os objetivos do estudo, a explicação das questões orientadores do guião da entrevista e a metodologia a ser realizada. As mesmas foram conduzidas então através de um guião, cuja construção como mencionado anteriormente, esteve sempre direcionado com o problema em estudo. As perguntas aplicadas focaram-se inicialmente na formação profissional do entrevistado; anos de serviço; dificuldades apresentadas no processo ensino-aprendizagem dos alunos com PEA tanto ao nível da comunicação e da linguagem, como de um modo geral; de que forma a música se apresenta ou não no contexto escolar destas crianças, entre outras. O tempo de duração de cada uma das entrevistas foi entre quinze e vinte minutos aproximadamente.

Para que a obtenção da recolha de dados destas entrevistas fosse a mais real possível optou-se pela sua gravação sempre com o breve consentimento do entrevistado. Procedeu-se assim de imediato, à transcrição da mesma em formato de texto com todo o registo integral do discurso.

2.3 QUESTIONÁRIO

Numa segunda fase, tal como referido anteriormente, optou-se pela realização de um inquérito por questionário. Rui Santos e Henriques (2021) afirmam que, este é considerado por muitos autores como um instrumento fundamental no processo de construção do conhecimento, onde o mesmo é especialmente utilizado na investigação

devido ao seu carácter estruturado e à automatização do tratamento estatístico dos dados.

A ferramenta utilizada para a execução do mesmo foi o Google Forms. Esta escolha recaiu sob a parte facilitadora do processo de obtenção dos dados, uma vez que os mesmos são gerados automaticamente por gráficos para uma posterior análise. O inquérito foi divulgado através das redes sociais, bem como entre professores e profissionais da área com quem contacto diariamente em contexto de trabalho. A aplicação do mesmo gerou-se através do seguinte link <https://forms.gle/px1Kgp7FTx9Nivd8>, onde os resultados foram guardados automaticamente numa base de dados própria do programa (Google Drive), e depois exportados para o programa Excel, de forma a proceder-se ao tratamento complementar dos mesmos.

O inquérito por questionário conteve cinco categorias, sendo a primeira referente à aceitação da participação no estudo e obtenção da caracterização da amostra. Esta primeira secção/categoria abrange um conjunto de questões, como por exemplo, a faixa etária, o género, habilitações académicas, tempo de serviço, formação especializada, distrito onde leciona e a situação profissional atual, de modo a estabelecermos relações com as variáveis em estudo e a validação das hipóteses. Já na segunda secção/categoria, desejámos baseado na experiência profissional dos participantes entender se os mesmos apresentavam facilidade na identificação das características específicas das crianças com PEA, isto é, do principal objeto de estudo. De seguida, numa terceira secção/categoria, foi estruturado uma série de questões com o objetivo de conhecer de que forma a gestão e organização da escola que menciona, se organiza na receção de alunos com a presença de PEA. Ainda baseado na experiência e no conhecimento dos docentes/profissionais, a quarta secção/categoria está relacionada com a identificação das limitações que os seus alunos com PEA apresentam em sala de aula e não só. Por último, a quinta secção/categoria, refere-se à vertente principal deste estudo, a música, onde reunimos um conjunto de perguntas sobre a intervenção na prática ou não das atividades musicais na escola e se a mesma se apresenta ou já se apresentou como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem, e se sim, de que forma. Deixando desta forma, um conjunto de questões abertas com o objetivo de os mesmos

poderem expressar não só as intervenções, dificuldades e recursos utilizados, mas também dar a sua opinião pessoal relativamente ao estudo em questão.

2.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a recolha de dados mencionados anteriormente, foi executada a análise e interpretação dos mesmos. De acordo com o objetivo principal da dissertação e na procura da resposta à questão de investigação, várias foram as pesquisas realizadas para a tomada de decisão em relação à análise de dados mais adequada.

É mencionado desta forma por Quivy e Campenhoudt (1995), “Se os inquéritos por questionário são acompanhados por métodos de análise quantitativa, os métodos de entrevista requerem habitualmente métodos de análise de conteúdo (...)” (p.185). Como mencionado precedentemente, a investigação dispõe de um paradigma misto, apresentando uma análise e triangulação de dados qualitativos e quantitativos, onde o tratamento e análise dos mesmos também obedecem metodologias distintas, ou seja, quantitativas (análise estatística) e qualitativas (análise de conteúdo).

Segundo o mesmo autor, “A escolha dos métodos de recolha dos dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo ainda mais direto: os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho” (p.185).

Desta forma, a análise de informação recolhida através da entrevista semiestruturada foi realizada pelo método de análise de conteúdo, uma vez que o mesmo se ostenta como uma das estratégias que melhor oferece a possibilidade de tratamento de forma metódica informações e testemunhos, que apresentam algum tipo de grau de complexidade e profundidade. O mesmo é comprovado por R. C. Bogdan & Knopp Biklen (1994), que caracteriza essa mesma análise como um “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...) com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p.205).

Posteriormente, o tratamento e análise de dados recolhidos pelo questionário foi realizado através da análise estatística e de conteúdo, uma vez que, as respostas pré-codificadas ou fechadas foram tratadas por análise estatística e as respostas abertas por análise de conteúdo. Os mesmos dados serão apresentados em gráficos de modo a facilitar a leitura e compreensão dos mesmos.

Após a conclusão de análises e a conversão das mesmas em dados quantitativos e qualitativos, sucedeu-se a discussão e análise dos resultados que se apresentam futuramente na dissertação.

2.5 QUESTÕES ÉTICAS

Ao longo do processo investigativo, todos os procedimentos necessários para proteger os direitos e deveres dos participantes foram rigorosamente seguidos. Antes da realização de qualquer entrevista, os sujeitos foram informados detalhadamente sobre todos os procedimentos e questões de confidencialidade, fornecendo o seu consentimento para a participação. Este procedimento também foi aplicado na primeira seção do questionário, onde foi exposto o consentimento informado.

O consentimento informado pode ser encontrado no Anexo 3, garantindo que todos os participantes estejam plenamente cientes da sua participação voluntária e dos aspetos éticos da pesquisa. Após a resposta a este consentimento, a continuidade na participação do sujeito foi definida, permitindo que prosseguissem com as questões apresentadas no questionário.

III APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta secção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos através das entrevistas semiestruturadas e do questionário aplicado a docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico que lecionam ou já lecionaram crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). A análise dos dados recolhidos visa responder à questão de investigação principal e aos objetivos específicos delineados no presente estudo. O principal objetivo consiste em compreender a perceção dos docentes sobre o impacto da música no desenvolvimento comunicativo e social de crianças com PEA.

Os resultados são apresentados de acordo com as respostas dos participantes, que serão analisadas em detalhe nas subsecções seguintes.

3.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Nesta subsecção, serão apresentados os dados obtidos através do inquérito por questionário, destacando as perceções dos docentes em relação ao impacto da música no desenvolvimento comunicativo de alunos com PEA.

3.1.1. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS PARTICIPANTES

Os participantes no estudo são 30 docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico que lecionam ou já lecionaram crianças com PEA, distribuídos por diferentes faixas etárias, géneros e níveis de escolaridade. Na Tabela 1, apresentam-se as principais características sociodemográficas dos participantes, incluindo a experiência com crianças com PEA.

Faixa Etária	Género	Nível de Escolaridade	Anos de Serviço	Experiência com PEA
26 a 30 anos	Feminino	Licenciatura	5 a 10 anos	Sim
31 a 40 anos	Masculino	Mestrado	10 a 15 anos	Sim
41 a 50 anos	Feminino	Mestrado	15 a 20 anos	Sim
Mais de 50 anos	Feminino	Doutoramento	Mais de 20 anos	Não

Tabela 1: Caracterização Sociodemográfica dos Participantes

A Figura 1 apresenta a distribuição de gênero e faixa etária dos participantes, evidenciando uma predominância do gênero feminino, o que reflete a tendência nacional para uma maior representação de mulheres na docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

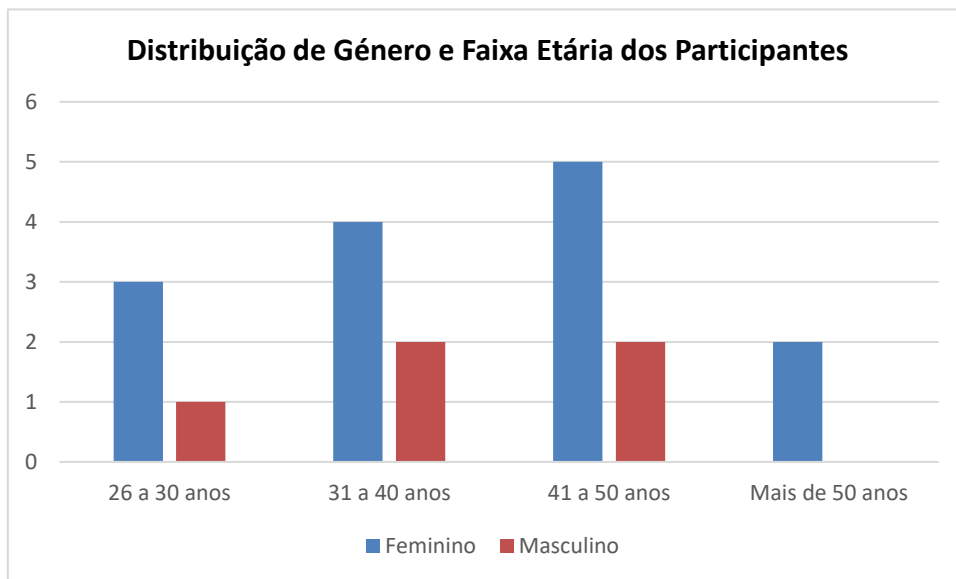


Figura 1: Distribuição de Gênero e Faixa Etária dos Participantes

3.1.2 FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Uma das principais questões do estudo foi verificar a quantidade de docentes que possui especialização em Educação Especial e com quantas crianças com PEA trabalha diretamente na atualidade. Pode-se verificar, que dos 30 docentes, apenas 5 não apresentam especialização na área e que 36,7% dos docentes, apenas trabalha diariamente com 2 crianças que apresentam PEA.

A Figura 2 ilustra a quantidade de docentes que apresenta especialização em Educação Especial.

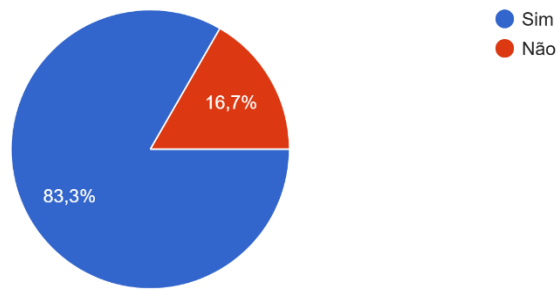


Figura 2: Especialização em Educação Especial

A Figura 3 ilustra o número exato de crianças com PEA que os docentes trabalham diretamente todos os dias.

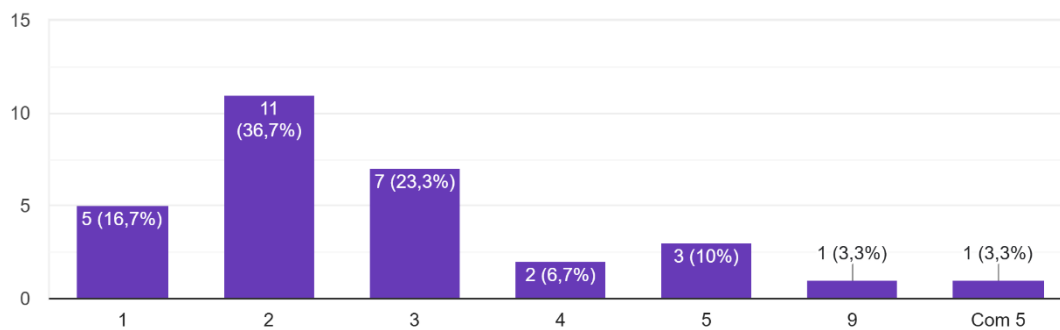


Figura 3: Número de crianças com PEA que trabalha diretamente

3.1.3 UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NA SALA DE AULA

Uma das questões centrais do estudo foi avaliar a frequência de utilização da música como recurso pedagógico para o desenvolvimento comunicativo e social das crianças com PEA. A maioria dos docentes inquiridos indicou que utiliza a música na sala de aula, com 90% dos participantes a afirmar que recorre à música de forma regular para apoiar o processo de ensino-aprendizagem.

Frequência de Utilização	Número de Docentes	Porcentagem
Sim	27	0,9
Não	0	0

Às vezes	3	0,1
----------	---	-----

Tabela 2: *Frequência de Utilização da Música como Recurso Pedagógico*

A Figura 4 ilustra a frequência de utilização da música nas práticas pedagógicas dos docentes participantes.

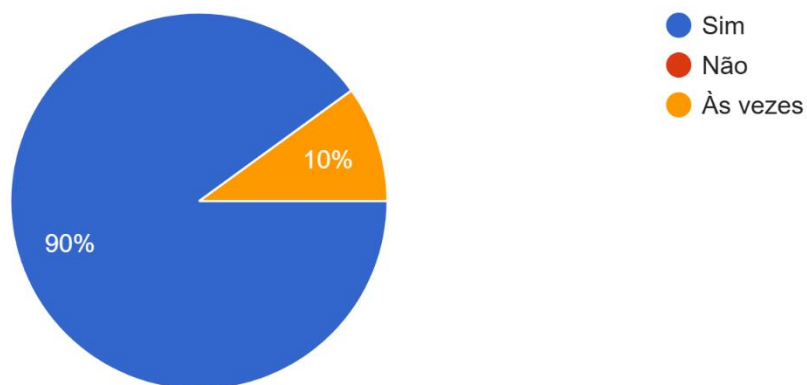


Figura 4: *Frequência de Utilização da Música na Sala de Aula*

3.1.4 IMPACTO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO E LINGUÍSTICO

No que respeita ao impacto da música no desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças com PEA, os dados indicam que a maioria dos alunos com PEA apresentou melhorias significativas na comunicação com a aplicabilidade da música em contexto de sala de aula. Apresentando-se assim, como uma ferramenta valiosa para a melhoria da comunicação, interação social e atenção dos alunos. Conforme demonstrado na Tabela 3, 96,7% dos docentes afirmaram que a música apresenta melhorias comunicativas e linguísticas nas crianças com PEA, quando aplicada em contexto de sala de aula.

Pergunta	Sim	Não
Algum dos seus alunos com PEA apresentou melhorias comunicativas e linguísticas com a aplicabilidade da música em contexto de sala de aula?	29	1

Tabela 3: *Impacto da Música no Desenvolvimento Comunicativo e Linguístico*

A Figura 5 apresenta a distribuição das respostas em relação ao impacto da música no desenvolvimento comunicativo e linguístico.

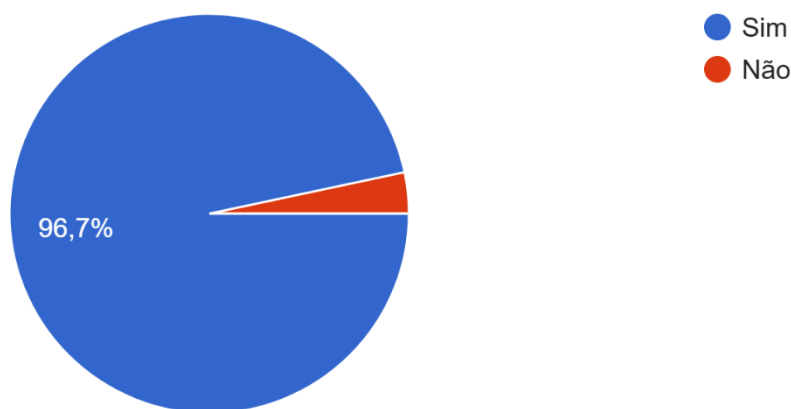


Figura 5: Impacto da Música no Desenvolvimento Comunicativo e Linguístico

3.1.5 DIFICULDADES NA APLICABILIDADE DA MÚSICA

Em relação às dificuldades em aplicar a música em contexto de sala de aula, foi realizada uma pergunta remetida à mesma, onde os dados indicam que a maioria dos docentes não sente dificuldades na sua aplicabilidade. Apresentando-se assim, como uma ferramenta fácil para ajudar no ensino-aprendizagem, contudo ainda existem docentes que sentem bastantes dificuldades na sua aplicabilidade. Conforme demonstrado na Tabela 4, 76,7% dos docentes asseguraram que não sentem dificuldades em aplicar a música em contexto de sala de aula, onde apenas 23,3% apresentam dificuldades.

Pergunta	Sim	Não
Sente dificuldades em aplicar a música em sala de aula?	7	23

Tabela 4: Dificuldade na aplicabilidade da música em sala de aula

A Figura 6 ilustra a dificuldade na aplicabilidade da música em sala de aula.

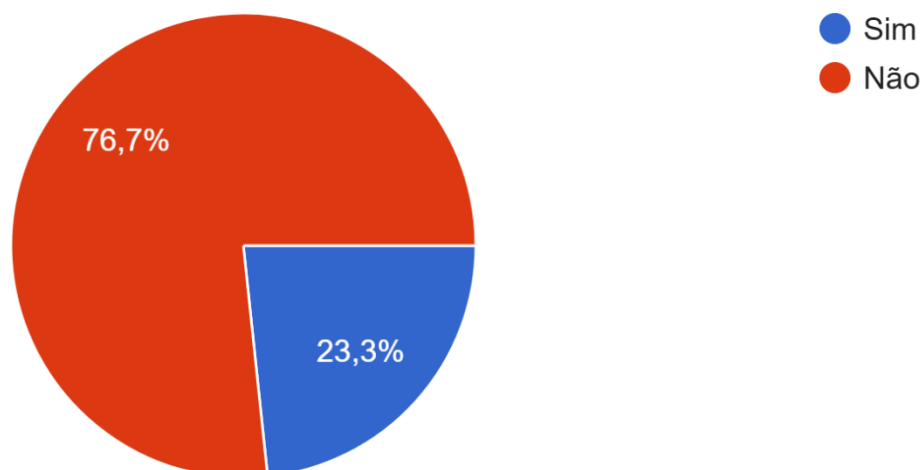


Figura 6: Dificuldade na aplicabilidade da música em sala de aula

3.1.6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos no questionário permitem concluir que a música é bastante utilizada como um recurso pedagógico nas salas de aula que incluem alunos com PEA, e que os docentes reconhecem o seu valor no desenvolvimento comunicativo e social destas crianças. Esta utilização da música está alinhada com uma tendência crescente de incorporar abordagens criativas e sensoriais no ensino de crianças com necessidades educativas especiais, particularmente as que apresentam Perturbação do Espectro do Autismo.

A elevada concordância entre os docentes relativamente ao impacto positivo da música na comunicação e interação social dos alunos com PEA está em linha com a literatura existente (e.g., Almeida, 2021; Santos, 2020), que destaca a música como uma ferramenta eficaz para promover a linguagem e a expressão emocional em crianças com dificuldades comunicativas. O desenvolvimento das habilidades sociais através da música também tem sido amplamente estudado, sendo a música considerada um mediador social que facilita interações em grupo, além de fomentar um ambiente mais inclusivo nas salas de aula (Ferreria. M, 2001).

Verificou-se que os docentes que utilizam a música com maior frequência são também os que reportam uma maior percepção de benefícios na atenção e concentração dos alunos. Este achado corrobora estudos prévios (Gonçalves & Oliveira, 2019) que indicam que a exposição regular à música pode contribuir para a regulação emocional e comportamental das crianças com PEA. A música, ao atuar como um estímulo sensorial estruturado, parece ter o potencial de reduzir comportamentos disruptivos, melhorar a capacidade de foco nas atividades pedagógicas e promover uma maior calma no ambiente escolar, aspetos que são frequentemente citados como desafios no ensino de crianças com PEA (Rodrigues, 2021).

Para além disso, os resultados sugerem que a percepção dos benefícios da música não se limita apenas à área da comunicação. Os docentes referem também que a música contribui para o desenvolvimento global das crianças com PEA, incluindo a regulação das emoções, a diminuição de comportamentos estereotipados e a facilitação de interações positivas com os pares. Este ponto reforça a ideia de que a música pode ser um recurso versátil e abrangente no contexto da educação especial, permitindo não só apoiar o desenvolvimento académico, mas também promover a inclusão e a integração social (Lopes et al., 2021).

Adicionalmente, os dados sugerem que a formação dos docentes influencia a frequência e a eficácia com que utilizam a música nas suas práticas pedagógicas. Docentes com especialização em Educação Especial e com mais anos de experiência demonstram uma maior predisposição para recorrer à música, o que poderá indicar uma correlação entre a formação contínua e o uso de estratégias pedagógicas diversificadas e eficazes. Este fator sublinha a importância da formação especializada para a promoção de metodologias inclusivas e sensíveis às necessidades de alunos com PEA, algo que tem sido também discutido por autores como (Orrú, 2016).

Em suma, a música é percebida pelos docentes como uma ferramenta pedagógica de elevada utilidade no ensino de crianças com PEA, especialmente na promoção de competências comunicativas e sociais. Os resultados deste estudo corroboram as evidências anteriores e apontam para a necessidade de uma formação contínua e especializada que permita aos docentes explorar plenamente o potencial da música na

educação inclusiva. Por outro lado, os docentes que raramente utilizam a música ou que indicaram não observar impacto significativo justificaram as suas respostas pela falta de formação ou conhecimento sobre as potencialidades da música para este público específico. Estes dados inspiram a necessidade de uma maior formação contínua para docentes, que os capacite a integrar de forma mais eficaz a música nas suas práticas pedagógicas.

3.2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

SEMIESTRUTURADAS

Nesta subsecção, serão discutidas as principais tendências e temas emergentes das entrevistas realizadas com dois docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico que lecionam ou já lecionaram crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). As entrevistas forneceram informações valiosas sobre as perceções dos docentes em relação ao uso da música e outras formas de arte no contexto educacional, e ao impacto destas no desenvolvimento comunicativo e social dos alunos com PEA. Para ilustrar os pontos mais relevantes, serão apresentadas citações diretas dos participantes.

3.2.1. UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Ambos os participantes reconhecem a importância da música no desenvolvimento de crianças com PEA, destacando o seu papel como recurso pedagógico para promover a atenção, concentração e comunicação. Um dos docentes (Entrevista 1) sublinhou que, na sua experiência, a música pode ser altamente benéfica, sobretudo quando os alunos demonstram interesse por ela. Como referido:

"A música pode ajudar a cativá-los para realizarem aprendizagens e até para realizarem algumas interações sociais... pode ajudá-los no desenvolvimento da linguagem, dos padrões rítmicos, da orientação..." (Entrevista 1).

No entanto, o mesmo docente também mencionou possíveis desvantagens, particularmente quando o foco da criança se torna excessivo, levando a comportamentos repetitivos e a uma hiperestimulação:

"A música traz efeito de superestimulação... focam-se só naquele determinado som que a música lhes traz... pode trazer desvantagens." (Entrevista 1).

Por outro lado, o segundo docente (Entrevista 2) reforçou que a música, juntamente com outras formas de arte, é essencial para enriquecer o ambiente de aprendizagem e promover um desenvolvimento cognitivo e sócio emocional mais amplo:

"A música é uma forma de aumentar a concentração, a memória, a criatividade e a própria imaginação da criança." (Entrevista 2).

3.2.2. DESAFIOS E BENEFÍCIOS DA APLICAÇÃO DA MÚSICA NO ENSINO DE CRIANÇAS COM PEA

Os docentes entrevistados relataram experiências diferentes no que diz respeito ao impacto da música. Enquanto um dos docentes (Entrevista 1) destacou que a música pode ser mais eficaz do que outras formas de expressão artística, especialmente no que diz respeito ao envolvimento dos alunos com PEA, o outro docente (Entrevista 2) mencionou que, embora a música seja uma ferramenta útil, observa-se uma crescente preferência dos alunos pelas tecnologias de informação e comunicação:

"Sinto mais estes alunos a desenvolverem o seu grau de comunicação com as tecnologias de informação e comunicação." (Entrevista 2).

Em termos de frequência de utilização, ambos os docentes relataram a implementação de atividades musicais regulares, variando de uma a duas vezes por semana, o que reflete um compromisso consistente com o uso da música no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os entrevistados indicaram que a eficácia das atividades musicais depende fortemente do interesse individual de cada aluno, destacando a importância de adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades e preferências dos alunos com PEA.

3.2.3. INTERAÇÕES SOCIAIS E COMUNICAÇÃO

Um dos temas mais destacados nas entrevistas foi a questão da comunicação e socialização entre os alunos com PEA e os seus pares. O docente da Entrevista 1 descreveu como, muitas vezes, as crianças com PEA demonstram dificuldades em interagir de maneira adequada, apresentando comportamentos que podem ser socialmente inadequados, como "roubar a bola" ou "atirar terra" aos colegas:

"Ele por vezes até interage com os colegas, mas da maior parte das vezes não é uma interação adequada... atira-lhes com terra, não tem o comportamento socialmente adaptado." (Entrevista 1).

Apesar dessas dificuldades, o docente reconheceu que a música pode ser um fator motivacional, ajudando a cativar o interesse da criança e a facilitar o desenvolvimento da comunicação:

"Relativamente à música, acho que a mesma é mais cativante." (Entrevista 1).

3.2.4. ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E REGULARES

Ambos os entrevistados destacaram a importância da colaboração entre os professores de educação especial e os professores regulares na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo para as crianças com PEA. O docente da Entrevista 2 realçou que os professores de educação especial desempenham um papel fundamental na orientação e suporte dos docentes regulares, providenciando estratégias eficazes para lidar com as necessidades específicas desses alunos:

"Esses professores são muito fundamentais... têm muito mais bagagem e também nos dão estratégias para lidar com este tipo de crianças." (Entrevista 2).

Apesar da importância desta parceria, o docente da Entrevista 1 revelou dificuldade em articular o currículo das turmas regulares com as necessidades dos alunos com PEA, particularmente aqueles com graus mais severos de autismo:

"No caso dos autismos severos, isto torna-se difícil, porque os professores estão mais focados em cumprir o seu currículo e dar resposta a todos os outros alunos." (Entrevista 1).

3.2.5. FORMAÇÃO DOS DOCENTES

Ambos os entrevistados sublinharam a necessidade de formação contínua e especializada na área da educação especial, especialmente no que diz respeito às estratégias de comunicação e utilização da música no ensino de crianças com PEA. A formação em comunicação aumentativa foi mencionada como sendo particularmente relevante, uma vez que fornece ferramentas que facilitam a interação com alunos que apresentam dificuldades comunicativas significativas:

"A formação na área da comunicação aumentativa, com recurso a símbolos, a imagens, é aquilo que eu considero mais importante neste momento." (Entrevista 1).

Por outro lado, o docente da Entrevista 2 realçou a importância de ações de formação mais abrangentes, que incluam o uso de tecnologias no ensino de crianças com PEA, dada a crescente tendência de interesse dos alunos por esses recursos:

"A música é muito bom para a área de formação, mas cada vez nota-se mais o interesse pelas tecnologias." (Entrevista 2).

Os resultados das entrevistas semiestruturadas revelam que, apesar de algumas limitações, a música é vista como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento comunicativo e social de crianças com PEA. A colaboração entre os docentes de educação especial e regular é essencial para o sucesso do processo inclusivo, embora persistam desafios na adaptação do currículo às necessidades dos alunos com perturbações mais severas. A formação contínua é unanimemente considerada crucial para garantir a eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas com estes alunos.

3.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos resultados obtidos neste estudo permitiu concluir que a música é amplamente reconhecida pelos docentes como uma ferramenta pedagógica eficaz no desenvolvimento comunicativo e social dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Estes resultados estão em sintonia com a literatura existente, que enfatiza o papel da música na promoção de competências sociais e emocionais em crianças com dificuldades comunicativas (Almeida et al., 2021; Aparecida Da Costa Moura & De Andrade Aoyama, 2020).

Os dados recolhidos alinham-se com investigações anteriores, que demonstram que a música pode facilitar a inclusão educativa e melhorar a concentração e atenção dos alunos com PEA. Estudos como o de Freire et al. (2018) sugerem que a exposição frequente à música contribui para a regulação emocional e comportamental em crianças com PEA, o que foi corroborado pelos professores inquiridos neste estudo. Em particular, os docentes que indicaram uma maior frequência de utilização da música relataram percepções mais positivas sobre os benefícios desta intervenção no comportamento e na interação social dos alunos.

Um ponto em destaque na literatura é o uso da música como um meio para melhorar a comunicação verbal e não verbal dos alunos com PEA. Esta visão é salientada nos resultados do questionário e das entrevistas, nos quais os professores referiram a música como uma estratégia cativante que facilita o envolvimento dos alunos. Um dos participantes (Entrevista 1) relatou que:

"Relativamente à música, acho que a música já é um pouco mais cativante..."

Este testemunho evidencia que, em contextos onde outras metodologias pedagógicas podem falhar em captar o interesse dos alunos, a música pode funcionar como uma ponte eficaz para promover interações e desenvolver competências comunicativas.

Os resultados confirmam os objetivos do estudo, que pretendiam avaliar o impacto da música no desenvolvimento comunicativo e social de alunos com PEA. A música revelou-se uma ferramenta importante para a facilitação de interações sociais, o que vai ao encontro do exposto por Vieira & Paula Loução Martins (2023) que realçam a

importância da musicoterapia na melhoria da capacidade de interação e da expressão emocional.

A música, quando utilizada de forma adaptada às necessidades dos alunos, mostrou-se particularmente eficaz em promover respostas mais positivas, especialmente em situações em que o interesse dos alunos é captado por temas específicos. Este dado é relevante, uma vez que se alinha com o princípio de ensino centrado no aluno, proposto por autores como Rodrigues (2021), que defendem que os métodos pedagógicos devem ser flexíveis e adaptáveis aos interesses individuais dos alunos.

Embora os resultados mostrem uma percepção positiva sobre o uso da música, é importante considerar os desafios apontados pelos docentes. Um dos entrevistados (Entrevista 1) referiu que, em alguns casos, a música pode provocar hiperestimulação, resultando em comportamentos repetitivos ou fixações em determinados sons, o que pode dificultar a concentração. Este fenómeno de sobrecarga sensorial é discutido na literatura, nomeadamente por Caixeta (2023), que alerta para a necessidade de uma aplicação cautelosa da música, sobretudo em crianças com maior sensibilidade auditiva.

Embora os docentes reconheçam o valor da música como ferramenta pedagógica, a implementação prática desta estratégia nas salas de aula é, por vezes, dificultada pela falta de recursos e pela sobrecarga curricular. Esta questão é discutida por Oliveira (2022) e Reis & Capellini (2022), que sublinham a importância de uma maior articulação entre as equipas pedagógicas e os especialistas em educação especial para garantir uma verdadeira inclusão educativa.

A questão central deste estudo foi compreender de que modo a música, em contexto escolar, pode promover e facilitar a comunicação em alunos com PEA. Os resultados obtidos mostram que a música tem, de facto, um impacto positivo, mas o seu sucesso depende de vários fatores. Entre estes, destacam-se a necessidade de uma abordagem individualizada, que respeite as características sensoriais de cada aluno, e uma utilização regular e planeada da música como parte integrante das atividades pedagógicas.

Além disso, a colaboração entre docentes de educação regular e professores de educação especial foi apontada como um fator crítico para o sucesso escolar. Como um dos entrevistados destacou (Entrevista 2):

"Os professores de educação especial ajudam-nos muito e têm estratégias que, por vezes, não conseguimos implementar sozinhos."

Este tipo de colaboração interprofissional é essencial para garantir que a música seja utilizada de forma eficaz e adaptada às necessidades específicas de cada aluno com PEA.

Em suma, os resultados deste estudo confirmam que a música pode ser uma ferramenta pedagógica valiosa para promover o desenvolvimento comunicativo e social de alunos com PEA. No entanto, é fundamental que a sua aplicação seja realizada de forma individualizada, adaptando as intervenções às necessidades e interesses específicos de cada aluno. Além disso, é necessário um maior investimento na formação contínua dos professores e na disponibilização de recursos que permitam uma integração mais fluida da música no currículo.

Finalmente, é crucial que haja uma colaboração contínua entre todos os intervenientes no processo educativo, desde os professores regulares até os especialistas em educação especial e as famílias, para garantir que os benefícios da música sejam plenamente alcançados e que todos os alunos possam beneficiar desta poderosa ferramenta de inclusão educativa.

3.4. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS E LIMITAÇÕES

Os resultados deste estudo oferecem várias implicações práticas para a prática pedagógica, especialmente no contexto da educação de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). A utilização da música como uma ferramenta pedagógica foi amplamente reconhecida como benéfica pelos docentes, o que sugere que estratégias baseadas em atividades musicais devem ser integradas de forma mais estruturada nos planos educativos individuais (PEI) destes alunos.

Primeiramente, os professores devem considerar a música não apenas como um complemento lúdico, mas como uma abordagem eficaz para promover o desenvolvimento comunicativo e social dos alunos com PEA. A música pode ser utilizada em várias áreas do currículo, facilitando a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também promovendo competências sociais e emocionais, como a interação com os pares e o controle comportamental.

Além disso, a introdução de práticas musicais regulares na sala de aula pode ajudar a melhorar a atenção e concentração dos alunos com PEA, como demonstrado pelos resultados do estudo. Esta constatação sugere que os docentes devem ser encorajados a incorporar a música de forma mais consistente nas suas rotinas pedagógicas, desde que sejam sensíveis às necessidades e limitações individuais de cada aluno.

Uma implicação prática significativa é a necessidade de formação contínua e específica para os docentes em áreas como musicoterapia e educação especial. Tal como destacado pelos participantes nas entrevistas, muitos professores sentem que não estão totalmente preparados para lidar com as particularidades dos alunos com PEA e beneficiariam de mais estratégias e recursos pedagógicos. Desta forma, o investimento em formações direcionadas para a utilização da música e outras formas de arte pode ser fundamental para aumentar a eficácia da prática pedagógica.

Embora o estudo tenha oferecido resultados valiosos, várias limitações foram identificadas. Em primeiro lugar, o tamanho da amostra, embora adequado para um estudo qualitativo, pode limitar a generalização dos resultados. O estudo incluiu um número relativamente reduzido de docentes, o que pode não representar a diversidade de experiências e perspectivas existentes entre os professores que trabalham com alunos com PEA a nível nacional.

Outra limitação importante é a dependência de dados autor reportados, tanto nos questionários como nas entrevistas. Embora este método seja apropriado para recolher perceções subjetivas, pode haver o risco de viés de resposta, onde os participantes podem ter dado respostas que consideraram socialmente desejáveis ou apropriadas, em vez de refletirem as suas experiências verdadeiras.

Adicionalmente, a ausência de observações diretas nas salas de aula limita a capacidade de avaliar como as práticas pedagógicas mencionadas pelos docentes são realmente implementadas no terreno. A observação direta poderia ter proporcionado uma visão mais detalhada e precisa da aplicação da música no contexto educativo, além de permitir uma avaliação mais objetiva do impacto da música no desenvolvimento dos alunos.

Outro aspeto a considerar é a falta de um grupo de controlo. Sem um grupo comparativo de docentes que não utilizam a música como ferramenta pedagógica, torna-se difícil avaliar até que ponto os efeitos relatados são exclusivamente atribuíveis à intervenção musical ou se poderiam ter surgido de outros fatores pedagógicos ou contextuais.

Com base nas limitações do presente estudo, várias sugestões para futuras pesquisas emergem. Uma delas seria a realização de estudos com amostras mais amplas e diversificadas, que incluam professores de diferentes regiões e contextos socioeconómicos. Esta abordagem permitiria uma maior generalização dos resultados e uma compreensão mais abrangente da música como ferramenta pedagógica no ensino de alunos com PEA.

Além disso, futuras investigações poderiam adotar metodologias mistas, combinando questionários e entrevistas com observações diretas em sala de aula. Este tipo de abordagem permitiria validar as perceções dos professores com dados mais objetivos sobre a aplicação e os efeitos da música no contexto real de ensino.

Também seria relevante incluir a perspetiva dos próprios alunos com PEA e das suas famílias, para entender de que forma eles percebem o impacto da música no seu desenvolvimento. Este tipo de abordagem centrada no aluno poderia fornecer insights valiosos sobre a adequação e eficácia das intervenções musicais.

Finalmente, futuras pesquisas poderiam explorar a comparação entre diferentes tipos de intervenções artísticas, como música, artes visuais e teatro, para identificar quais formas de arte são mais eficazes em diferentes aspetos do desenvolvimento de alunos com PEA. Esta investigação contribuiria para o desenvolvimento de práticas pedagógicas

mais direcionadas e personalizadas, capazes de atender às necessidades específicas de cada aluno.

Apesar das limitações, os resultados deste estudo oferecem uma base importante para a reflexão sobre o papel da música na educação de alunos com PEA. A música mostra-se como uma ferramenta com elevado potencial pedagógico, mas o seu sucesso depende de uma implementação cuidadosa e de uma formação adequada dos docentes. A continuação da investigação nesta área será essencial para refinar as práticas pedagógicas e garantir que todos os alunos, independentemente das suas necessidades, possam beneficiar de uma educação inclusiva e eficaz.

CONCLUSÕES

A presente dissertação procurou investigar o papel da música no desenvolvimento comunicativo e social de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) no contexto escolar, tendo como foco principal a perceção dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico. O trabalho baseou-se em entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados a professores, visando compreender de que modo a música pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica eficaz.

Em resposta à questão de investigação inicial: *“De que modo a música em contexto escolar pode promover e facilitar a comunicação em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo?”*, os resultados indicam que a música desempenha um papel central na promoção das competências comunicativas, emocionais e sociais destes alunos. A maioria dos docentes inquiridos concorda que a música não só facilita a comunicação verbal, mas também melhora a interação social e a capacidade de concentração dos alunos com PEA, corroborando a literatura existente.

Os objetivos específicos delineados no início do estudo foram também atingidos, com destaque para:

- Conhecer as perceções dos professores sobre os efeitos da música na comunicação e interação social de alunos com PEA. Verificou-se que os docentes,

na sua maioria, reconhecem o impacto positivo da música, especialmente quando adaptada às preferências individuais dos alunos.

- Explorar as percepções dos docentes sobre a aplicabilidade das atividades musicais no ensino dos alunos do 1ºCEB com PEA. Os dados revelam que, embora a música seja frequentemente integrada nas atividades pedagógicas, a percepção e formação dos docentes nesta área é crucial para a sua eficácia.
- Analisar as percepções dos docentes sobre o papel da música nas relações interpessoais, especialmente em termos de comunicação e linguagem, em alunos do 1ºCEB com PEA. Foi possível observar que a música contribui para a diminuição de comportamentos estereotipados, melhora a regulação emocional e promove interações mais positivas entre os alunos e os seus pares.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo enfrentou algumas limitações que merecem ser salientadas. Em primeiro lugar, a dimensão reduzida da amostra, composta por apenas 30 docentes, pode limitar a generalização dos resultados. Além disso, a variabilidade nas experiências e formações dos professores entrevistados gerou discrepâncias nas percepções sobre o uso da música, o que pode ter influenciado os resultados.

Outra limitação foi a ausência de um acompanhamento longitudinal das práticas pedagógicas dos docentes, o que teria permitido uma análise mais aprofundada do impacto da música ao longo do tempo. Por fim, a não inclusão de observações diretas nas salas de aula impediu a triangulação dos dados recolhidos com comportamentos reais dos alunos em contexto escolar.

PROPOSTAS PARA ESTUDOS FUTUROS

Tendo em conta as limitações identificadas, sugere-se que futuros estudos explorem o impacto da música em alunos com PEA de forma longitudinal, acompanhando a evolução das suas competências comunicativas ao longo do tempo. Seria também

pertinente incluir uma amostra mais diversificada de docentes e instituições escolares, o que permitiria uma análise mais abrangente e representativa.

Adicionalmente, recomenda-se que futuros estudos investiguem a eficácia de diferentes tipos de intervenção musical, dentro do contexto educacional, comparando os seus efeitos com outras abordagens pedagógicas que enfatizem a prática musical, como a interpretação e composição. A inclusão de observações diretas em sala de aula poderia também fornecer dados mais robustos e complementares às percepções dos docentes.

Em suma, este trabalho contribuiu para a compreensão da aplicabilidade da música na educação de alunos com PEA, reforçando a necessidade de uma formação contínua e especializada dos docentes para maximizar os benefícios desta prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, I. C. L. de, Almeida, A. R. L. S. de, & Juvêncio, V. L. P. (2021). A importância da música na aprendizagem de uma criança com deficiência múltipla. *Research, Society and Development*, 10(11), e542101119830. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i11.19830>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Aparecida Da Costa Moura, M., & De Andrade Aoyama, E. (2020). *A música como recurso facilitador de aprendizagem na Educação*.
- Applewhite, B., Cankaya, Z., Heiderscheit, A., & Himmerich, H. (2022). A Systematic Review of Scientific Studies on the Effects of Music in People with or at Risk for Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph19095150>
- Araújo, M. de F. (2007). *Estratégias de diagnóstico e avaliação psicológica* (Vol. 9, Issue 2). <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872007000200008&lng=pt&nrm=iso>
- Arroz, C. M. (2021). *O impacto da aprendizagem musical no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças e adolescentes*. <https://doi.org/10.57885/0004.rpmns.8/2.2021>
- Bernardino, I. M. F. I. M. (2013). *A Música no Desenvolvimento da Comunicação e Socialização da Criança /Jovem com Autismo* [Instituto Politécnico de Beja]. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/608>
- Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(02). <https://doi.org/10.1017/s0265051701000213>

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos : Vol. Cap. 1 e 2* (P. Editora, Ed.; pp. 48–52). <https://ria.ufrn.br/123456789/1119>
- Bogdan, R. C., & Knopp Biklen, S. (1994). *INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: Uma introdução à teoria e aos métodos* (Porto Editora). <https://ria.ufrn.br/123456789/1119>
- Braga, C. (2010). *Perturbação do Espectro do Autismo e Inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância* [Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/14595>
- Brito, T. A. de. (2003). *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança* (E. Peirópolis, Ed.).
- Caixeta, C. de L. B. (2023). *Acessibilidade e teatros: a inclusão de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista. 1.*
- Caminha, V. L. P. dos S. (2016). *Autismo : vivências e caminhos.*
- Cantú, W. A., Milhano, S., & Magueta, L. (2024). EMOTIONS, ARTS AND INTERVENTION: TRENDS, SYNERGIES AND PERSPECTIVES THROUGH A BIBLIOMETRIC ANALYSIS. *Revista Conhecimento Online*, 2, 48–69. <https://doi.org/10.25112/rco.v2.3852>
- Cossio, A. D. P., Pereira, A. P. D. S., & Rodriguez, R. D. C. C. (2017). Benefícios e nível de participação na intervenção precoce: Perspectivas de mães de crianças com perturbação do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 23(4), 505–516. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000400003>
- Costa, D. (2014a). *Intervenção Precoce no Transtorno do Espectro do Autismo* [Escola Superior de Educação João de Deus]. <http://hdl.handle.net/10400.26/14422>
- Costa, D. (2014b). *Intervenção Precoce no Transtorno do Espectro do Autismo.* <http://hdl.handle.net/10400.26/14422>

- Diniz, S., & Milhano, F. (2024). *A criação musical coletiva na formação inicial de professores: experiências colaborativas de construção da aprendizagem profissional* *Collective musical creation in initial teacher training: collaborative experiences in the construction of professional learning*. <https://doi.org/10.5216/mh.v23.79588>
- Domingues, D. F. da C. (2020). *Abordagem Musical ao Desenvolvimento Cognitivo e Social de Crianças com PEA* [Instituto Politécnico de Castelo Branco]. <http://hdl.handle.net/10400.11/7176>
- Fernandes, L. S. C. (2022). *A expressão dramática/teatro e o aluno com necessidades educativas específicas: estudo de caso sobre autismo e comunicação em contexto de AEC no 1o CEB* [Politécnico de Leiria]. <http://hdl.handle.net/10400.8/8287>
- Ferreria, M. (2001). *Como usar a música na sala de aula* (Contexto, Vol. 8).
- Fortin, M.-F. (1999). *O Processo de Investigação*.
- Freire, M. H., Martelli, J., Estanislau, G., & Parizzi, M. B. (2018). O desenvolvimento musical de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em Musicoterapia: revisão de literatura e relato de caso. *Orfeu*, 3(1). <https://doi.org/10.5965/2525530403012018145>
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger syndrome*.
- Frithe, U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Blackwell.
- Geretsegger, M., Elefant, C., Mössler, K. A., & Gold, C. (2014). Music therapy for people with autism spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2016(3). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004381.pub3>
- Grandin, T. (2004). *Thinking in Pictures: My Life with Autism*. Vintage Books.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>

- Happé, F. (1994). *Autism: An Introduction to Psychological Theory*. Harvard University Press.
- Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento Musical e Educação no Mundo Social. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 1.
- Hepper, P. G. (1991). An examination of fetal learning before and after birth . *The Irish Journal of Psychology*, 12(2), 95–107.
- Isabel, F. (2011). *Uma Criança com Perturbação do Espectro do Autismo Um Estudo de Caso* [Instituto Politécnico de Castelo Branco]. https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/700/1/Tese_Isabel_Ferreira.pdf
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2001). *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford University Press.
- Kalas, A. (2012). Joint attention responses of children with autism spectrum disorder to simple versus complex music. *Journal of Music Therapy*, 49, 430–452.
- Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2008). The Effects of Improvisational Music Therapy on Joint Attention Behaviors in Autistic Children: A Randomized Controlled Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), 1758–1766. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0566-6>
- Lã, F. B., Martínez Castilla, & Milhano, S. (2023). La Didáctica de la Música en el aula de Infantil. In *Didáctica de la Música y la Expresión Corporal en Educación Infantil* (pp. 117–157). Narcea.
- Lampreia, C. (2007). *Autismo e desenvolvimento: Uma nova explicação da desordem e suas implicações para o tratamento* . Editora Revinter .
- Lima, C. (2018). *Perturbação do Espectro do Autismo* [Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/32770>
- Lopes, J., Camilo, A. de O., Nascimento, D. K., De Mattos, G. P., Stockler, G. A., Mazur, T. B., De Andrade, G. F., Bini, A. C. D., & Fonseca, E. G. de J. (2021). Efetividade da

equoterapia na abordagem do transtorno do espectro autista: Revisão sistemática de ensaios clínicos / Effectiveness of hippotherapy in autism spectrum disorder approach: A systematic review of clinical trials. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(6), 27627–27641. <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n6-320>

Manzini, E. J. (2004). *ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: ANÁLISE DE OBJETIVOS E DE ROTEIROS*.

Mello, G. C. de. (2022). *A comunicação na Perturbação do Espectro do Autismo (PEA): descrição e análise de uma formação à distância*. <http://hdl.handle.net/10400.26/40703>

Milhano, S. (2012). *PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S OPPORTUNITIES AND MOTIVATIONS IN MUSIC: A RESEARCH IN DIFFERENT CONTEXTS OF MUSIC EDUCATION*. <http://hdl.handle.net/10400.8/6365>

Milhano, S. (2023). Entornos y supuestos del aprendizaje musical. In *Didáctica de la Música y la Expresión Corporal en Educación Infantil*. (pp. 93–116). Narcea.

Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação* (De Facto Editores, Ed.).

Mössler, K., Gold, C., Aßmus, J., Schumacher, K., Calvet, C., Reimer, S., Iversen, G., & Schmid, W. (2019). The Therapeutic Relationship as Predictor of Change in Music Therapy with Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(7), 2795–2809. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3306-y>

Nunes, C. (2014). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência. Guia para educadores*. <https://www.researchgate.net/publication/262224049>

Ockelford, A. (2013). *Music, Language and Autism: Exceptional Strategies for Exceptional Minds* (1 st Edition). Jessica Kingsley Publishers.

Oliveira, H. F. S. (2022). *Educação inclusiva na formação de professores de Educação Musical*. Politécnico do Porto.

- Orrú, S. E. (2016). *Aprendizes com Autismo: Aprendizagem por Eixos de Interesse em Espaços Não Excludentes* (Vozes).
- Padilha, M. do C. P. (2008a). *A musicoterapia no tratamento de crianças com perturbação do espectro do autismo*. <http://hdl.handle.net/10400.6/833>
- Padilha, M. do C. P. (2008b). *A Musicoterapia no Tratamento de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo* [Universidade da Beira Interior]. <http://hdl.handle.net/10400.6/833>
- Parncutt, R. (2009). *Prenatal development and the phylogeny and ontogeny of musical behavior*. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/1432495.stm>,
- Penna, M. (2010). *MÚSICA(S) e seu ensino* (Sulina, Ed.; Editora Sulina).
- Pires, R. P. (2014). *O Impacto das TIC no Sucesso Educativo de Alunos com Autismo*. <http://hdl.handle.net/10400.26/6464>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (1995). *MANUAL DE INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS*.
- Reis, V. L. dos, & Capellini, V. L. M. F. (2022). *DESAFIOS E PROPOSTAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA*.
- Ribeiro, L. de C., & Cardoso, A. A. (2014). Abordagem Floortime no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional Da UFSCar*, 22(2), 399–408. <https://doi.org/10.4322/cto.2014.060>
- Rivière, Á. (1997). *Actividad y sentido en el autismo* (Á. Rivière & J. Martos, Eds.; Editorial Trotta).
- Rodrigues, P. F. (2021). *ORIENTAÇÕES PARA A INTERVENÇÃO SOCIAL NA MINIMIZAÇÃO DO IMPACTO DAS PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO EM JOVENS/ADULTOS*.

- Rui Santos, J., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>
- Saldanha, A. (2014). *O Jogo nas Crianças Autistas* (Coisas de Ler, Ed.).
- Sharda, M., Tuerk, C., Chowdhury, R., Jamey, K., Foster, N., Custo-Blanch, M., Tan, M., Nadig, A., & Hyde, K. (2018). Music improves social communication and auditory–motor connectivity in children with autism. *Translational Psychiatry*, 8(1), 231. <https://doi.org/10.1038/s41398-018-0287-3>
- Siegel, B., & Soares, I. M. P. H. (2008). *O mundo da criança com autismo : compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. <https://catalogo.ipleiria.pt/capas/2013/b107407.jpg>
- Silva, C., & Gonçalves, M. (2012). *MÚSICA: UM AUXÍLIO NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM A PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO* [Escola Superior de Educação Almeida Garrett]. <http://hdl.handle.net/10437/2821>
- Simpson, K., & Keen, D. (2011). Music Interventions for Children with Autism: Narrative Review of the Literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1507–1514. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1172-y>
- Veloso, S. P. E. (2014). *A INTERVENÇÃO EDUCATIVA NOS ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO*. <http://hdl.handle.net/10400.26/8589>
- Vieira, M. H., & Paula Loução Martins, A. (2023). *Panorama das publicações sobre musicoterapia na Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical no*. <https://www.researchgate.net/publication/377413559>
- Wing, L. (1981). Asperger’s syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11(1), 115–129. <https://doi.org/10.1017/S0033291700053332>
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11–29. <https://doi.org/10.1007/BF01531288>

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA 1

1. Qual a sua idade?

R: 39 Anos

2. Qual a sua formação académica?

R: A minha formação académica, de base, é de educação de infância. E tenho pós-graduação em educação especial.

3. Quantos anos de serviço apresenta?

R: Tenho 9 anos de serviço.

4. Há quanto tempo leciona na escola atual?

R: Nesta escola, leciono atualmente há 3 anos. No entanto, no primeiro ano foi com horário incompleto, só com metade do tempo.

5. Há quanto tempo trabalha com alunos com NEE na sua turma?

R: Trabalho só com alunos de educação especial há 4 anos. No entanto, ao longo dos meus 8 anos de serviço tive criança com necessidades educativas especiais, no meu grupo.

6. O que entende por Perturbação do Espectro do Autismo?

R: A perturbação do espectro do autismo é uma perturbação do neuro desenvolvimento que afeta a comunicação e a interação com os outros. Por norma, as pessoas com esta

problemática apresentam comportamentos repetitivos e têm um interesse específico numa determinada área.

7. Quais as vantagens e desvantagens que a música poderá apresentar em contexto de aprendizagem em alunos com PEA?

R: Da minha experiência, a música pode trazer vantagens e desvantagens. As vantagens é se eles tiverem interesse pela música, porque normalmente até têm, pode ajudar a cativá-los para realizarem aprendizagens e até para realizarem algumas interações sociais para também ajudá-los no desenvolvimento da linguagem, dos padrões rítmicos, da orientação, nos ritmos musicais, tudo isso.

No entanto, por vezes a música traz efeito de superestimação. Quando eles se focam só naquele determinado som que a música lhes traz ou que pegam no instrumento musical e fazem só, só batem daquela forma e tem de estar naquele movimento, naquele som e naquele padrão repetitivo, acho que aí nesse momento pode trazer desvantagens.

Para aqueles que são mais sensíveis ao nível auditivo, não sei se podem também rejeitar alguma parte desta área musical.

8. O que entende pela aplicabilidade da música ou outras formas de artes em contexto sala de aula?

R: É utilizar estes recursos como forma de aprendizagem, como forma de os cativar e aprender e a socializar, isso é o que eu entendo.

9. A escola onde leciona tem Unidade de Ensino Estruturado e condições para os alunos com PEA?

R: Sim. Eu sou professora da sala da unidade, não é bem de ensino estruturado, nos temos uma sala mais preparada para alunos com multideficiência. No entanto, tentamos estruturar o dia-a-dia e acho que estes alunos também se enquadram na nossa escola e na nossa sala.

10. Quantos alunos com PEA integram na turma?

R: Na minha sala de unidade eu tenho dois alunos com perturbação do espectro do autismo, um a tempo integral, pois tem tido comportamentos bastante desadequados para integrar uma sala de aula e outro onde vai passar alguns momentos na nossa sala.

11. Qual o nível de comunicação verbal e social os alunos com PEA apresentam?

R: Um deles, o que não vai à sala, praticamente que não apresenta comunicação verbal e a comunicação social também é muito reduzida. A comunicação verbal é praticamente só no e diz palavras repetidas, repete aquilo que nos dizemos.

Na interação social, ele por vezes até interage com os colegas, mas como da maior parte das vezes não é uma interação adequada, digamos assim, ou seja, vai roubar a bola aos meninos que estão a jogar, pode atirar-lhes com terra, não tem o comportamento, digamos assim, socialmente adaptado e então a interação social não é melhor. Relativamente ao toque, também não aceita muito bem o toque, se alguém toca ele tem de tocar também. Relativamente ao outro aluno, ele já comunica um bocadinho mais, já fala, já responde aquilo que nós queremos, por vezes nem sempre responde aquilo que nós esperamos, por vezes dizemos, fazemos alguma pergunta e ele responde que sim, seja o que for, mas já respondeu ao nome dele, como é que se chama a mãe, como é que se chama a irmã, sabe pedir para ir à casa de banho, sabe dizer que quer ir para a piscina, já comunica mais. Em termos de interação com outras crianças, ele interage, no entanto, não é muito de brincar. Normalmente gosta mais de estar sozinho, a fazer as suas brincadeiras e as suas interações, pelo menos no recreio.

12. Qual a sua opinião relativamente ao desenvolvimento destas crianças ao nível da comunicação quando aplicada estas ações?

R: Eu acho que a comunicação pode melhorar um bocadinho, sim. Agora, por vezes é difícil quando temos um aluno que responde muito pouco àquilo que é proposto na sala de aula, inclusive pinturas, tanto pode, digamos, mais para as artes, tanto pode estar disponível para até fazer, mas a maior parte das vezes não tem o mínimo interesse. Eu mesmo também penso que se passa um bocadinho com o outro aluno. Relativamente à música, acho que a música já é um pouco mais cativante, sim.

13. De que forma são programadas as atividades a desenvolver na sala de aula?

R: As atividades são programadas conforme os interesses dos alunos e a sua participação. Eu juntamente com a minha equipa podemos pensar em algumas atividades, no entanto, se os alunos nessa altura tiverem predispostos ou mostrarem o foco para outras atividades, nós tentamos ir de encontro àquilo que eles pretendem realizar, porque já é tão difícil, principalmente no caso do aluno que está maioritariamente na unidade, é tão difícil conseguir cativá-lo para alguma coisa, que quando ele mostra interesse em algo, nós tentamos, através daquilo que ele mostrou interesse, realizar aprendizagens. Ou seja, ele tem muito interesse pelos bichos, mas bichos verdadeiros, não é imagens de bichos.

Então agora arranjamos um bicho-da-seda. Pegámos no bicho-da-seda, temos um bicho-da-seda numa caixinha na sala e através do bicho-da-seda estivemos a trabalhar a escrita, por exemplo, com as partes do corpo do bicho-da-seda. Tentámos pegar nesse cartaz que ele escreveu com a imagem que eu imprimi e levar à sala dele e à outra sala para apresentarmos os bichos-da-seda aos outros colegas. Correu mais ou menos, ele não queria mostrar o bicho-da-seda, não quis repetir as palavras, mas pronto, vamos tentando.

14. Que tipo de atividades realiza com mais frequência com os seus alunos?

R: Eu trabalho atividades de matemática, conforme o nível que eles têm. Pode ser contagens, pode ser somas, pode ser sequências. Tentamos trabalhar também o português. Com português funcional, com introdução de vocabulário, ao contar histórias fazer o vocabulário dessa história. Tentamos fazer trabalhos artísticos, de pinturas, tanto com lápis e canetas como com tintas, utilizando diferentes técnicas. Faço algumas atividades de percussão corporal com eles, que incluem a música. Eles também têm musicoterapia. Fazemos atividades também de estudo do meio, falamos sobre os animais, as partes do corpo humano, os cuidados de higiene que se devem ter. Vamos abordando várias áreas ao longo dos anos e também conforme o que está a ser um bocadinho dado também na turma, se conseguirmos acompanhar, ou conforme também os interesses dos alunos ou até as suas necessidades.

15. Com que frequência são realizadas atividades musicais com estes alunos em sala de aula?

R: Normalmente, pelo menos uma ou duas vezes por semana fazemos atividades musicais.

16. Em que situações/atividades considera que estes alunos mais desenvolvem o seu grau de comunicação?

R: Eu tenho trabalhado com autistas com um nível de autismo mais severo. E para nós é complicado, mas eu acho que eles desenvolvem mais a comunicação com base no seu interesse. Por exemplo, este aluno, ainda não descobrimos grandes interesses, mas, por exemplo, ele gosta muito de comer. Então, uma das formas, ou e os bichos, se forem bichos verdadeiros, o que também não é fácil termos no nosso contexto de sala. Então, pegamos nos seus interesses e trabalhamos muito a comunicação a partir daí. Havia outro aluno que eu tinha que gostava muito de uns desenhos animados, que até nem são muito conhecidos cá em Portugal. Ele veio da Inglaterra. Então, tentávamos pegar nesses desenhos animados e a partir daí... Ou seja, normalmente os alunos com perturbação de espectro de autismo têm um foco específico. E eu acho que é a partir desse foco que é mais fácil desenvolver a comunicação com os alunos.

17. É realizada alguma atividade que seja direcionada apenas para estes alunos?

R: No meu contexto de trabalho, as atividades são direcionadas para cada aluno.

18. Quando concluem uma tarefa/atividade com sucesso o que faz? E ao contrário?

R: E ao contrário. Com sucesso, normalmente fazemos uma festa. Dizemos, boa! Dá cá mais cinco! Também temos, quando conseguimos utilizar a nossa planificação, também que o que temos a bolinha vermelha para não concluiu a tarefa ou a bolinha verde para concluiu a tarefa. Ou realizou a tarefa. Não é que fez bem, que fez mal, que se portou bem ou portou mal. É como fez a tarefa ou não fez a tarefa. Quando é ao contrário, se tiver um comportamento muito disruptivo, eu até arranjei umas imagens para lhe dizer que estou triste, que não estou nada contente com a atitude dele. Agora, quando tentou fazer a tarefa e não a conseguiu concluir com sucesso, aí não, aí tentamos estimular para

que continue a fazer e que a conclua com sucesso.

19. Que dificuldades ao nível da comunicação encontra nestes estes alunos?

R: Realmente é não percebermos às vezes o que eles querem ou eles terem determinados comportamentos por não conseguirem comunicar. No entanto, com alguns resulta, com outros não. Tentamos utilizar a comunicação aumentativa através de símbolos e alguns utilizam, com outros é mais difícil de chegar e utilizar esta estratégia.

20. Aplica atividades artísticas ou musicais com estes alunos, de forma a facilitar a aprendizagem de outras disciplinas?

R: Não respondida.

21. Quais as dificuldades que sente na intervenção pedagógica com estes alunos que integram a turma?

R: As dificuldades que eu sinto é achar que eles não estão, o contexto deles não deveria ser o tipo de escola que nós temos. Eu acho que estes alunos têm realmente bastantes capacidades. Eu estou a falar no caso dos autismos graves, de níveis mais graves, não estou a falar dos autismos que conseguem integrar bem a turma e participar na vida escolar e na comunidade. Eu acho que este sistema de ensino que nós temos não é o adequado para eles. Eu acho que eles deviam estar numa escola, não querendo excluí-los, mas pensando no que lhes faria bem. Eu acho que eles deviam estar numa escola mais terapêutica, mais livre. Numa escola das florestas, onde podem vivenciar a natureza, estar em contato com os animais, poderem ter atividades mais livres, não pensando tanto na parte académica.

Esta eu acho que seria porque é difícil puxá-los para atividades mais académicas, mesmo que a nível funcional, para ver se eles não têm interesses naquilo que estas escolas têm para lhes propor.

22. Em que medida o trabalho desenvolvido em parceria com os professores de educação especial facilita o processo de aprendizagem?

R: Esse nós tentamos articular com os professores titulares de turma, mas nos casos dos autismos severos isto torna-se difícil, porque os professores estão mais focados em cumprir o seu currículo e dar resposta a todos os outros alunos que têm sala de aula e deixam esta parte um bocadinho para os professores de educação especial, que estão com eles no contexto de unidade.

23. Que tipo de trabalho existe em parceria com os mesmos?

R: Trabalhamos, nós fazemos com eles as atividades mais lúdicas. Por exemplo, quando há uma festa eles são chamados para interagir com os seus colegas, para participar, seja uma festa de aniversário, seja uma festa do Dia da Família, seja o Carnaval, seja tudo o que seja mais lúdico e mais temático. É claro que os professores titulares de turma nos envolvem e nos pedem também a participação dos nossos alunos.

24. Como se processa a avaliação dos alunos com PEA?

R: Normalmente estes alunos que têm as perturbações mais graves e que não conseguem acompanhar o currículo têm um programa educativo individual onde são estabelecidas metas e objetivos a trabalhar com o aluno e depois nós avaliamos se aquele objetivo foi adquirido, se está em aquisição, se não foi adquirido ou então se nem sequer conseguimos trabalhar.

25. De forma geral como é o comportamento em contexto sala de aula dos alunos com PEA?

R: De forma geral, dos alunos com um grau um bocadinho mais grave, são comportamentos perturbadores em sala de aula. Ou não conseguem estar sentados, ou cantam, ou gritam, ou estão sempre a dizer a mesma palavra. São comportamentos que acabam por destabilizar o normal funcionamento da sala de aula.

26. Como lida com comportamentos mais desafiantes?

R: Como é que eu lido com comportamentos mais desafiantes? Por vezes é deixar o comportamento passar. Ou realmente temos uma atitude firme de não, não e às vezes até levamos um beliscão ou um pontapé ou algo do género. Ou então damos liberdade

para que esse comportamento desapareça por ele próprio.

Ou tentar mudar o foco também. Mudar o foco ou tentar chamar a atenção para alguma atividade ou algo que o aluno goste, para tentar... Por exemplo, nós tivemos uma situação com este aluno na escola em que ele não queria vir para a sala de aula, esperneou, bateu... E se calhar se lhe dermos um chocolate ou alguma coisa que ele gosta, o foco muda, é puxar para aquilo que eles gostam para esse comportamento desaparecer.

27. Que tipo de articulação existe entre os vários intervenientes no processo do aluno com PEA?

R: É assim, nós vamos falando, vamos comunicando, temos grupos no WhatsApp e vamos nos cruzando na escola, vamos falando que estratégias usamos, vamos pedindo ajuda, vamos falando com a família, falamos com a saúde escolar também, por vezes é necessário intervir nestes casos, com os terapeutas para todos... Por exemplo, às vezes com a terapeuta, eu digo, olha, ele esta semana mostrou interesse nesta atividade ou gostou de fazer isto, ou isto não gostou, ele não gosta do toque. Pronto, vamos falando e articulando de forma que todos consigamos chegar ao aluno, para que consigamos ter pelo menos uma interação com o mesmo e, se possível, a realização de aprendizagens.

28. Considera que a articulação entre escola/família é importante? Este contacto deve ser feito com que regularidade?

R: Sim, eu acho que esta interação é muito importante, mas também era muito importante que, por vezes, a família fosse mais aberta connosco. Por vezes os alunos não dormem bem e sabemos que, quando não dormem bem, já vêm destabilizados ou há alguma situação que acontece onde eles vêm destabilizados e, às vezes, também há um bocadinho... esconder esta informação para... não sei se é como é de julgamentos da escola. Eu acho que é muito importante haver isto e também os pais terem esta capacidade. Eu sei que, às vezes, com os trabalhos que não é fácil, de não dormiu bem durante a noite, ele precisa descansar mais um bocadinho. Não tem que ir à escola obrigatoriamente, estar com os alunos... Esta pressão de ter que ir à escola, ter que fazer, ter que dar mais tempo a estes alunos, responder mais às suas necessidades, tanto

a estes como a qualquer outro.

29. Sente-se pedagogicamente preparado para trabalhar com alunos com PEA?

Justifique.

R: Mais ou menos, precisava de mais estratégias, precisava de perceber melhor as cabeças destes alunos. Mas também percebo que, no espectro do autismo, não há uma receita. Não são todos iguais, como nenhum aluno é igual. Mas não são todos iguais. O que resulta com um aluno, não resulta com o outro. E, portanto, também acho que isto é sempre uma descoberta. Acho que o mais importante é darmos a nossa empatia. Dizemos que estamos aqui, queremos-te ajudar, vamos trabalhar, podes confiar em nós. Mas depois, no final, sentimos que foi muito pouco, que às vezes nos dão muito pouco. Pelo menos é o sentimento que eu tenho. Ao longo do seu percurso profissional, que formação fez na área da Perturbação do Espectro do Autismo? Eu fiz uma formação especializada da CRIAP, onde abordámos a perturbação do espectro do autismo. Também já participei nas formações do Vencer Autismo. No entanto, aquilo que dizem vai um bocadinho de encontro àquilo que eu penso. Eu penso que a nossa escola, como está formada hoje, não dá resposta a estes alunos. Estes alunos precisavam de algo mais em contexto, mais terapêutico, mais vivenciado no contacto com a terra, com a liberdade, com a natureza, com os animais, com músicas, com artes. Mas tudo de forma mais livre. E acho que aí, se calhar num ambiente mais calmo, mais de contacto com a natureza, aí se calhar conseguiriam alcançar maiores aprendizagens.

30. Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da PEA?

R: Já disse.

31. Qual o tipo de formação que considera mais determinante e adequada para a melhoria da comunicação dos alunos com PEA?

R: Para mim, é na área da comunicação aumentativa. Pelo menos, neste momento, é aquilo que eu considero.

Pode vir, entretanto, alguma outra.... Descobrir alguma outra informação acerca disto. Mas eu acho que estes alunos precisam de trabalhar com comunicações aumentativas,

com recurso a símbolos, a imagens.

32. Será a música uma área de formação importante a ser aplicada nestes alunos?

R: Provavelmente. Eles mostram algum interesse pela música. Também já referi as desvantagens. Mas se calhar uma música dada por profissionais formados nesta área, se calhar seria uma vantagem para os mesmos. Bem, espero ter ajudado.

ANEXO 2

ENTREVISTA 2

1. Qual a sua idade?

R: Tenho 50 anos.

2. Qual a sua formação académica?

R: Sou licenciado em Professores do Ensino Básico, Variante de Educação Física e com Especialização em Educação Especial no Domínio Cognitivo Motor.

3. Quantos anos de serviço apresenta?

R: Tenho cerca de 20 anos de serviço.

4. Há quanto tempo leciona na escola atual?

R: Estou há cerca de 4 anos neste estabelecimento de ensino.

5. Há quanto tempo trabalha com alunos com NEE na sua turma?

R: Trabalho só com alunos de educação especial há 4 anos. No entanto, ao longo dos meus 8 anos, trabalho com alunos com necessidades educativas especiais na turma desde o ano 2000. Tendo melhorado os meus métodos de trabalho e estratégias após a especialização na área em 2013.

6. O que entende por Perturbação do Espectro do Autismo?

R: Não respondeu.

7. Quais as vantagens e desvantagens que a música poderá apresentar em contexto de aprendizagem em alunos com PEA?

R: Existem muitas vantagens, claro, desde que não coloquem em causa a estabilidade e sensibilidade emocional destas crianças, bem como o processo de ensino-aprendizagem dos restantes. A música, bem como outras formas de arte na sala de aula, é essencialmente valioso para o excesso do ensino-aprendizagem.

8. O que entende pela aplicabilidade da música ou outras formas de artes em contexto sala de aula?

R: Essa prática vai além da mera apreciação artística e se configura como um meio poderoso para enriquecer o ambiente de aprendizagem, estimular e desenvolver o desenvolvimento cognitivo e socio-emocional dos alunos, promovendo uma educação mais completa e significativa.

9. A escola onde leciona tem Unidade de Ensino Estruturado e condições para os alunos com PEA?

R: A escola onde leciono tem unidade de ensino estruturado em condições para albergar este tipo de aluno.

10. Quantos alunos com PEA integram na turma?

R: Este ano, na minha turma, tenho apenas um aluno com perturbação do espectro do autismo, onde considero o seu nível de comunicação verbal e social moderado. Na minha opinião, a música é uma forma de aumentar a concentração, a memória, a criatividade e a própria imaginação da criança.

11. Qual o nível de comunicação verbal e social os alunos com PEA apresentam?

R: Não respondeu.

12. Qual a sua opinião relativamente ao desenvolvimento destas crianças ao nível da comunicação quando aplicada estas ações?

R: Não respondeu.

13. De que forma são programadas as atividades a desenvolver na sala de aula?

R: Tento programar as aulas, tendo em conta o processo de integração e inclusão da criança para com a restante comunidade educativa.

14. Que tipo de atividades realiza com mais frequência com os seus alunos?

R: Quanto às atividades realizadas com os meus alunos, praticamente todas, tendo em conta as medidas universais e seletivas delineadas no seu RTP.

15. Com que frequência são realizadas atividades musicais com estes alunos em sala de aula?

R: Quanto à frequência da música utilizada em sala de aula, são cerca de 45 minutos.

16. Em que situações/atividades considera que estes alunos mais desenvolvem o seu grau de comunicação?

R: Não obstante que sinto mais estes alunos a desenvolverem atualmente o seu grau de comunicação com as tecnologias de informação e comunicação.

17. É realizada alguma atividade que seja direcionada apenas para estes alunos?

R: Quanto às atividades realizadas com os meus alunos, praticamente todas, tendo em conta as medidas universais e seletivas delineadas no seu RTP. Quanto à frequência da música utilizada em sala de aula, são cerca de 45 minutos.

18. Quando concluem uma tarefa/atividade com sucesso o que faz? E ao contrário?

R: Após conclusão de uma tarefa ou atividade, são sempre recompensados com feedbacks positivos.

19. Que dificuldades ao nível da comunicação encontra nestes estes alunos?

R: Ao encontrar dificuldades neste tipo de alunos, é claro que necessito de um espaço temporal para conhecer os seus pontos fortes e fracos, que depois torna-se muito mais fácil, não é? Para uma melhor relação entre o professor e o aluno. É assim, quando eles têm uma problemática mais severa, já se torna um pouco mais difícil, pois só conseguem estar um máximo de 30 minutos dentro de sala de aula, onde depois começam a fazer o normal rangido e barulhos que afetam as outras crianças, e assim vai com o professor de educação especial para a sala de ensino estruturado.

20. Aplica atividades artísticas ou musicais com estes alunos, de forma a facilitar a

aprendizagem de outras disciplinas?

R: Conforme estipulado na planificação anual do primeiro ciclo, é claro que utilizo a música e outro tipo de expressões como movimentos livres para estes alunos e os restantes.

21. Quais as dificuldades que sente na intervenção pedagógica com estes alunos que integram a turma?

R: É assim, quando eles têm uma problemática mais severa, já se torna um pouco mais difícil, pois só conseguem estar um máximo de 30 minutos dentro de sala de aula, onde depois começam a fazer o normal rangido e barulhos que afetam as outras crianças, e assim vai com o professor de educação especial para a sala de ensino estruturado.

22. Em que medida o trabalho desenvolvido em parceria com os professores de educação especial facilita o processo de aprendizagem?

R: estes professores são muito fundamentais, pois para além de ajudar muito e terem muito mais bagagem, também nos dão estratégias para lidar com este tipo de crianças.

23. Que tipo de trabalho existe em parceria com os mesmos?

R: Avaliação dos alunos com perturbação do espectro do autismo.

24. Como se processa a avaliação dos alunos com PEA?

R: Na maioria dos casos, como se processa a sua avaliação, eles já vêm sinalizados pela psicopediatria.

25. De forma geral como é o comportamento em contexto sala de aula dos alunos com PEA?

R: O comportamento em contexto de sala de aula destes alunos depende também do seu grau de problemática.

26. Como lida com comportamentos mais desafiantes?

R: Se for um grau severo, é mais difícil, claro. Se for um grau moderado, consegue-se trabalhar muito melhor.

27. Que tipo de articulação existe entre os vários intervenientes no processo do aluno com PEA?

R: Tanto um como o outro, lida-se bem com a negociação. Isto para os comportamentos mais desafiadores. O tipo de articulação.

28. Considera que a articulação entre escola/família é importante? Este contacto deve ser feito com que regularidade?

R: Essencialmente existe a articulação entre escola, família e o serviço de psicologia ocupacional. Onde considero de veras importante para haver um maior feedback em todo o comportamento do aluno, entrando-me às partes. Se me sinto preparado pedagogicamente para trabalhar com estes alunos, sim.

29. Sente-se pedagogicamente preparado para trabalhar com alunos com PEA? Justifique.

R: A especialização em educação especial ajudou-me muito a lidar com este tipo de alunos. Pois fez-me ter uma maior abordagem com as características individuais de cada aluno. Porque tudo bem ter traços significativos e idênticos, mas cada criança é uma criança.

30. Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da PEA?

R: Não respondeu.

31. Qual o tipo de formação que considera mais determinante e adequada para a melhoria da comunicação dos alunos com PEA?

R: É claro que o tipo de formação é essencial, porque ainda temos muitos professores que, não tendo a formação para tal, não têm um grande conhecimento para lidar com este tipo de crianças. Este tipo de formação, existem ações de formações em vários centros de formação por esse país fora. Como já disse, a música é muito bom para a área

de formação.

32. Será a música uma área de formação importante a ser aplicada nestes alunos?

R: É importante para estes alunos, mas cada vez nota-se mais o interesse pelas tecnologias, sem demérito, claro, pela música.

ANEXO 3

Tomo conhecimento que o estudo de investigação acima mencionado, se destina a aferir o conhecimento dos docentes que lecionam e/ou já lecionaram crianças com PEA do 1ºCEB e profissionais da área acerca das dificuldades ao nível da comunicação e linguagem das mesmas, e a importância que a música ocupa neste papel. É de meu conhecimento que não existe nenhum elemento neste questionário que me possa identificar e que poderei abandonar o mesmo a qualquer momento sem prejuízo por esse facto.