A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE OS TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO

Kátia Quele Ferreira da Silva Rocha[1]
Sandra Maíra Souza Miranda
Instituto Federal De Ciencia e Tecnologia da Bahia[2]

INTRODUÇÃO

A música está presente nas experiências humanas desde a infância e participa de diferentes formas de expressão, comunicação, construção cultural e interação social. No ambiente escolar, pode constituir uma linguagem artística e um campo de conhecimento, ao mesmo tempo em que oferece situações de aprendizagem que envolvem escuta, movimento, memória, percepção, organização temporal, criação e convivência. Quando integrada ao planejamento pedagógico, a música amplia as possibilidades de participação dos estudantes e permite abordar conteúdos curriculares por meio de experiências sensoriais, corporais, simbólicas e coletivas.

A discussão sobre música e educação inclusiva ganha relevância diante do compromisso da escola com o direito à aprendizagem de todos. Estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento podem apresentar diferentes formas de perceber estímulos, comunicar-se, organizar ações, sustentar a atenção, planejar tarefas e interagir socialmente. Essas características não são homogêneas e não permitem definir antecipadamente o que cada pessoa pode ou não aprender. O planejamento pedagógico precisa considerar as singularidades, os interesses, as barreiras do ambiente e os apoios necessários, evitando reduzir o estudante ao diagnóstico.

Entre as condições do neurodesenvolvimento, este trabalho focaliza o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), sem desconsiderar que existem outras condições, como deficiência intelectual, transtornos específicos da aprendizagem, transtornos da comunicação e transtornos motores. O TEA envolve diferenças persistentes na comunicação e interação social e padrões restritos ou repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, com manifestações variadas. O TDAH caracteriza-se por padrões persistentes de desatenção e/ou hiperatividade-

[1] Autoras do Artigo, (Docentes EBTT, do IFBA campus de Brumado).
[2] Vínculo institucional
E-mail: katia.silva@ifba.edu.br; sandramaira@ifba.edu.

impulsividade que interferem no funcionamento ou desenvolvimento. Em ambos os casos, há ampla diversidade de perfis, intensidades e necessidades de apoio (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022).

A música pode oferecer uma estrutura temporal previsível, oportunidades de repetição com variação, experiências de coordenação entre gesto e som e situações de expressão não limitadas à linguagem verbal. Entretanto, não se deve afirmar que a música produz os mesmos efeitos em todos os estudantes, nem atribuir a ela capacidade de eliminar características do TEA ou do TDAH. Sua contribuição pedagógica depende dos objetivos, das condições de participação, da qualidade da mediação e da adequação sensorial.

Diante desse cenário, estabelece-se a seguinte questão norteadora: de que maneira a música, enquanto recurso pedagógico, pode contribuir para os processos de ensino-aprendizagem de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, respeitando suas singularidades e necessidades de apoio? O objetivo geral é analisar possibilidades e limites da utilização da música em práticas pedagógicas inclusivas, com enfase no projeto de canto coral. Como objetivos específicos, busca-se discutir relações entre música e processos cognitivos; refletir sobre estratégias pedagógicas voltadas a estudantes com TEA e TDAH; e apresentar princípios para organizar experiências musicais acessíveis e significativas.

PALAVRAS CHAVES: EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM, MÚSICA, INCLUSÃO

1 MÚSICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A educação musical não se restringe à aprendizagem de canções ou à reprodução de ritmos. Envolve experiências de escuta, apreciação, interpretação, criação, improvisação, exploração de materiais sonoros e reflexão sobre as práticas musicais presentes na sociedade. Nessa perspectiva, a música é conhecimento cultural e forma de expressão, e seu ensino deve assegurar aos estudantes oportunidades de vivenciar, compreender e produzir música.

A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, situa a arte como componente curricular obrigatório da educação básica. A Lei nº 11.769/2008 alterou a LDB para dispor sobre a obrigatoriedade do conteúdo música no componente curricular de Arte; posteriormente, a Lei nº 13.278/2016 passou a especificar as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que constituem esse componente. Esse marco legal reforça a presença da música na formação escolar, sem determinar um único método de ensino ou reduzir a experiência musical a uma função terapêutica (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; BRASIL, 2016).

Do ponto de vista pedagógico, a música pode organizar situações em que o estudante percebe padrões, antecipa acontecimentos, acompanha sequências, experimenta relações de intensidade e duração e coordena ações individuais e coletivas. Uma brincadeira de alternância entre som e silêncio, por exemplo, pode trabalhar escuta, inibição de respostas, atenção compartilhada e respeito aos turnos. A construção de instrumentos com materiais reutilizáveis pode integrar investigação sonora, coordenação motora, criatividade, sustentabilidade e trabalho colaborativo.

A aprendizagem musical também pode apoiar a construção de vínculos e o sentimento de pertencimento. Em uma prática coletiva, cada participante pode contribuir de diferentes maneiras: cantando, tocando, movimentando-se, escolhendo sons, marcando pulsação, criando sequências ou realizando registros visuais. A participação não deve ser condicionada à execução padronizada, à afinação convencional ou à permanência prolongada em uma mesma atividade. O professor precisa reconhecer diferentes modos de engajamento e construir objetivos alcançáveis, mas desafiadores.

É importante distinguir educação musical de musicoterapia. A primeira integra o campo educacional e tem objetivos de aprendizagem musical e formação humana; a segunda é uma prática profissional específica, com objetivos terapêuticos e procedimentos próprios. A música pode ter efeitos positivos sobre bem-estar e interação em contextos educativos, mas o professor de música não deve assumir atribuições clínicas. A colaboração interdisciplinar é desejável, desde que as funções profissionais sejam respeitadas.

2 TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO E NECESSIDADES EDUCACIONAIS

A expressão transtornos do neurodesenvolvimento reúne condições que se manifestam no período do desenvolvimento e podem produzir diferenças ou dificuldades em áreas como cognição, comunicação, comportamento, aprendizagem, atenção e funcionamento adaptativo. O diagnóstico clínico não descreve integralmente a pessoa nem determina, por si só, a estratégia pedagógica mais adequada. A escola deve observar como o estudante aprende, quais barreiras encontra e quais apoios ampliam sua participação.

No caso do TEA, podem estar presentes diferenças na comunicação social, na reciprocidade das interações e na compreensão de convenções sociais, além de padrões de interesses específicos, necessidade de previsibilidade, movimentos repetitivos ou particularidades sensoriais. Algumas pessoas podem apresentar hipersensibilidade a sons,

enquanto outras demonstram busca por determinadas experiências sonoras. A resposta a volume, timbre, sobreposição de instrumentos e ambientes reverberantes varia entre indivíduos e também pode mudar conforme o contexto.

No TDAH, dificuldades de atenção sustentada, organização, memória de trabalho, controle inibitório e regulação da atividade podem interferir na realização de tarefas escolares. Isso não significa ausência de interesse ou incapacidade de concentração: o estudante pode demonstrar atenção intensa em atividades significativas, especialmente quando há objetivos claros, feedback frequente e possibilidade de participação ativa. A proposta pedagógica deve equilibrar estrutura e movimento, evitando interpretar toda movimentação como desinteresse ou indisciplina.

A presença simultânea de mais de uma condição, assim como diferenças de linguagem, experiências familiares, acesso a serviços e condições socioeconômicas, pode tornar o perfil de aprendizagem ainda mais singular. Por isso, não é adequado formular receitas universais para estudantes com TEA ou TDAH. O planejamento deve partir de avaliação pedagógica contínua, diálogo com o estudante e sua família, observação de preferências e identificação de barreiras.

A perspectiva inclusiva desloca o foco exclusivo das limitações individuais para a relação entre pessoa, tarefa e ambiente. Um estudante que não participa de uma atividade musical muito ruidosa pode envolver-se plenamente em uma proposta com instrumentos de baixa intensidade, fones de proteção quando indicados, cartões visuais, escolha de timbres e possibilidade de pausa. O ajuste do ambiente não representa privilégio, mas condição de acesso ao currículo e de participação com equidade.

3 CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A prática musical envolve a integração de diferentes sistemas perceptivos, motores, cognitivos e emocionais. Ao acompanhar uma pulsação, o estudante precisa perceber regularidades temporais, ajustar movimentos e monitorar sua própria ação. Ao memorizar uma sequência rítmica, mobiliza atenção e memória. Ao participar de uma improvisação coletiva, precisa escutar os demais, decidir quando iniciar, interromper ou modificar sua produção. Essas experiências podem criar oportunidades de exercitar habilidades que também são relevantes para outras situações de aprendizagem.

As funções executivas como memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e controle inibitório participam do planejamento, da organização e da autorregulação do comportamento.

Uma revisão sistemática de Rodriguez-Gomez e Talero-Gutiérrez (2022), que analisou estudos sobre treinamento musical e desempenho executivo em crianças, identificou resultados sugestivos de benefícios sobretudo no controle inibitório, embora tenha apontado heterogeneidade entre intervenções e instrumentos de avaliação. Jamey et al. (2024), em revisão sistemática e metanálise de estudos longitudinais, também encontraram efeitos positivos do treinamento musical sobre o controle inibitório infantil. Esses achados são relevantes, mas não autorizam concluir que toda atividade musical produzirá transferência automática para o desempenho escolar.

A música também pode apoiar experiências de linguagem e comunicação. Canções, jogos de rima, exploração de sílabas, narrativas sonorizadas e criação de letras oferecem contextos para trabalhar consciência fonológica, vocabulário, sequência narrativa e expressão. Para estudantes que utilizam comunicação alternativa ou apresentam diferenças na linguagem oral, a participação pode ocorrer por meio de gestos, imagens, pranchas, instrumentos, movimentos e recursos digitais. O importante é que a comunicação não seja limitada à fala.

No campo socioemocional, atividades musicais coletivas podem favorecer expressão, reconhecimento de emoções, cooperação e pertencimento. A escolha de uma música, a criação de uma paisagem sonora ou a construção de uma sequência em grupo permitem que os estudantes expressem preferências e negociem decisões. Essas experiências não devem ser usadas para exigir demonstrações emocionais consideradas típicas, mas para ampliar possibilidades de expressão e interação.

É necessário, contudo, diferenciar evidência de possibilidade pedagógica. A existência de estudos que identificam efeitos positivos em determinados grupos não significa que os resultados se apliquem indistintamente a todas as pessoas, faixas etárias, condições ou contextos. O professor deve observar resultados educacionais concretos, como participação, compreensão de instruções, realização de sequências, iniciativa comunicativa e aprendizagem de conceitos musicais, em vez de atribuir mudanças genéricas à música.

4 A MÚSICA NO CONTEXTO DO TEA

No contexto do TEA, a música pode funcionar como meio de expressão, exploração sensorial, organização de experiências e interação, desde que as características individuais sejam consideradas. Algumas pessoas autistas demonstram interesse por padrões sonoros, repetição, instrumentos específicos ou músicas familiares; outras podem evitar sons intensos, imprevisíveis ou simultâneos. O interesse musical não deve ser presumido a partir do

diagnóstico: precisa ser investigado por meio de observação, escuta e diálogo com o estudante.

Mayer-Benarous et al. (2021), em revisão sistemática sobre musicoterapia com crianças e adolescentes com TEA e outros transtornos do neurodesenvolvimento, analisaram 39 estudos, com 1.774 participantes. Os autores identificaram resultados positivos em parte dos estudos controlados, especialmente em aspectos de produção da fala e funcionamento social em intervenções específicas. Ao mesmo tempo, destacaram a necessidade de mais pesquisas e a escassez de dados para algumas condições. É fundamental não confundir esses resultados de musicoterapia com evidência direta de eficácia de qualquer atividade de educação musical escolar.

No ensino de música, Neves et al. (2023) revisaram pesquisas sobre o ensino de piano para pessoas autistas e ressaltaram a importância de diversificar estratégias, adequando o ensino às potencialidades e necessidades de cada estudante. Essa conclusão dialoga com uma abordagem pedagógica que não parte de um modelo único de execução, mas oferece diferentes caminhos para alcançar objetivos musicais: explorar teclas, reconhecer contrastes sonoros, acompanhar padrões, improvisar, escolher repertório e participar de pequenas composições.

Entre as estratégias possíveis estão a antecipação visual da sequência da aula; a apresentação de um instrumento por vez; o uso de cartões com início, pausa e término; a demonstração concreta antes da solicitação; a repetição estruturada com pequenas variações; e a possibilidade de escolha entre atividades. Para estudantes com sensibilidade auditiva, recomenda-se controlar o volume, evitar sons abruptos, oferecer espaços de menor estímulo e combinar previamente o uso de instrumentos. A pausa deve ser compreendida como recurso de autorregulação, não como punição.

A previsibilidade não precisa eliminar a criatividade, uma aula pode manter uma rotina estavél, com acolhida, exploração, jogo, criação e encerramento e reservar espaço para escolhas e improvisações. O estudante pode saber o que acontecerá e, simultaneamente, participar da definição dos sons, instrumentos e formas de apresentação. A meta é ampliar a autonomia e o acesso à experiência musical, não normalizar comportamentos.

5 A MÚSICA NO CONTEXTO DO TDAH

Para estudantes com TDAH, propostas musicais podem oferecer tarefas com objetivos curtos, feedback imediato, alternância entre escuta e ação e oportunidades de movimento

organizado. Jogos de pulsação, percussão corporal, eco rítmico, execução em turnos e criação de sequências podem mobilizar atenção, memória de trabalho e controle de impulsos. A efetividade dessas propostas depende da clareza das regras e da adequação da duração e complexidade da atividade.

Uma estratégia possível é dividir uma tarefa musical em etapas: primeiro, observar a demonstração; depois, experimentar o padrão; em seguida, reproduzi-lo com apoio visual; por fim, criar uma variação. Em vez de solicitar que o estudante acompanhe uma sequência longa desde o início, o professor pode apresentar pequenos trechos e ampliar gradualmente o desafio. A alternância entre atividades sentadas e em movimento pode favorecer o engajamento, sem transformar a aula em uma sucessão de estímulos excessivos.

A música não deve ser apresentada como tratamento para o TDAH nem como substituta de acompanhamento clínico quando necessário. Os estudos sobre treinamento musical e funções executivas sugerem relações promissoras, mas os resultados não significam que aulas de música eliminem sintomas ou substituam intervenções indicadas por profissionais de saúde. O objetivo escolar permanece a aprendizagem musical e a participação no currículo.

É importante observar que estímulos musicais podem ajudar alguns estudantes a organizar a tarefa, mas distrair outros. Música de fundo durante atividades de leitura ou escrita, por exemplo, não deve ser adotada como estratégia universal. O professor precisa comparar o desempenho em diferentes condições, consultar o estudante e ajustar o ambiente. Em certas situações, o silêncio ou a redução de estímulos será a opção mais acessível.

A avaliação deve considerar processos e não apenas produtos finais. O estudante pode demonstrar avanço ao esperar sua vez, acompanhar uma pulsação por mais tempo, iniciar uma sequência após uma pista visual, concluir uma tarefa em etapas ou pedir uma pausa de maneira funcional. Esses indicadores podem ser registrados sem transformar a aula em avaliação clínica, mantendo o foco na aprendizagem e na autonomia.

6 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A construção de práticas musicais inclusivas começa pelo planejamento de objetivos claros e observáveis. O professor precisa definir o que pretende ensinar por exemplo, reconhecer contrastes de intensidade, acompanhar uma pulsação, identificar timbres, criar uma sequência ou participar de uma execução coletiva e prever diferentes formas de acesso e

resposta. A mesma atividade pode admitir respostas por voz, instrumento, movimento, olhar, seleção de cartões, comunicação alternativa ou tecnologia assistiva.

Uma primeira estratégia é a rotina visual, a sequência da aula pode ser apresentada com imagens ou palavras-chave: acolhida, exploração sonora, jogo rítmico, criação e encerramento. A antecipação favorece a compreensão do que será realizado e permite que o estudante acompanhe mudanças. Quando houver alteração na rotina, o professor deve comunicá-la com antecedência sempre que possível.

Outra estratégia é a gradação das tarefas. Em um jogo de eco rítmico, por exemplo, o professor inicia com padrões de dois pulsos, amplia para quatro e, posteriormente, convida o estudante a criar uma resposta. O grau de dificuldade pode variar sem retirar o objetivo musical. A repetição deve ser significativa, evitando insistência excessiva quando houver sinais de desconforto ou fadiga.

A escolha de instrumentos também requer atenção. Instrumentos de percussão podem apresentar intensidades muito diferentes; por isso, convém disponibilizar opções de timbre e volume, experimentar os materiais antes da atividade e permitir que o estudante escolha. Recursos de abafamento, distância da fonte sonora e organização espacial podem reduzir desconfortos. Acessibilidade sensorial não significa retirar toda experiência sonora, mas criar condições seguras e negociadas para a participação.

A aprendizagem cooperativa pode ser organizada em pequenos grupos, com papéis diversos: marcar pulsação, selecionar cartões, tocar um padrão, conduzir o início, registrar a sequência ou escolher a dinâmica. A distribuição de funções evita que a participação seja medida apenas pela execução instrumental convencional. O professor deve acompanhar as interações, explicitar os turnos e valorizar contribuições distintas.

Por fim, a avaliação formativa deve registrar evidências concretas. Uma ficha pode incluir objetivo, estratégia, nível de apoio, resposta do estudante, barreiras observadas e próximo passo. O registro permite revisar o planejamento, dialogar com a equipe pedagógica e identificar se determinada adaptação ampliou efetivamente a participação.

7 METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e objetivo exploratório, desenvolvida por meio de levantamento e análise interpretativa de publicações relacionadas à educação musical, inclusão escolar e intervenções musicais em pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento, culminando num relato de experiencia a

partir de vivências num projeto de extensão intitulado Coral vozes que encantam. A opção pela pesquisa bibliográfica decorre da intenção de reunir contribuições conceituais e resultados de estudos já publicados, construindo uma reflexão sobre possibilidades pedagógicas sem apresentar dados empíricos não coletados.

O levantamento considerou publicações acadêmicas e documentos normativos pertinentes ao tema, incluindo revisões sistemáticas sobre música e funções executivas, estudos sobre intervenções musicais no TEA, pesquisas brasileiras sobre ensino de instrumento para estudantes autistas e legislação educacional. Foram considerados, entre outros, os trabalhos de Mayer-Benarous et al. (2021), Rodriguez-Gomez e Talero-Gutiérrez (2022), Neves et al. (2023) e Jamey et al. (2024), além de documentos legais brasileiros sobre educação e ensino de Arte.

A análise foi organizada em quatro eixos: (1) música como linguagem e conhecimento escolar; (2) características educacionais relacionadas ao TEA e ao TDAH; (3) contribuições e limites da literatura sobre música e processos cognitivos, comunicacionais e socioemocionais; e (4) estratégias de acessibilidade e organização pedagógica. A interpretação buscou aproximar resultados de pesquisas clínicas e de treinamento musical das questões próprias da sala de aula, sem equiparar intervenções terapêuticas a práticas de ensino.

Por se tratar de estudo bibliográfico, não houve recrutamento de participantes, aplicação de instrumentos, coleta de dados pessoais ou intervenção com estudantes. Assim, não são apresentados resultados de campo. A seção de resultados e discussão corresponde à síntese interpretativa da literatura consultada. Para uma versão que relate experiência desenvolvida em escola ou projeto específico, será necessário acrescentar informações verificáveis sobre contexto, participantes, procedimentos, período, registros e cuidados éticos, sem criar resultados retrospectivos.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura permite identificar três contribuições principais para o debate pedagógico. A primeira diz respeito à possibilidade de a música criar situações estruturadas de aprendizagem que integram percepção, ação, memória e interação. A segunda refere-se à ampliação dos modos de participação e expressão, especialmente quando o professor oferece diferentes formas de resposta. A terceira consiste na necessidade de reconhecer limites da evidência científica e evitar promessas generalizantes sobre efeitos da música.

Em relação ao TEA, a revisão de Mayer-Benarous et al. (2021) sugere que algumas intervenções musicais estruturadas podem contribuir para aspectos de comunicação e

funcionamento social. Entretanto, os autores ressaltam que a base de estudos é desigual entre condições e que são necessárias pesquisas adicionais. Para a escola, a contribuição mais prudente é considerar a música como contexto potencialmente favorável à interação, à expressão e à participação, desde que os objetivos sejam educacionais e as adaptações respeitem o perfil sensorial e comunicacional do estudante.

A revisão de Neves et al. (2023) sobre o ensino de piano para pessoas autistas reforça a importância da flexibilidade metodológica. Essa orientação pode ser estendida, com cautela, a outras práticas de educação musical: não há um único caminho para aprender. A demonstração visual, a exploração tátil do instrumento, a divisão da tarefa em etapas, a repetição com previsibilidade e a escolha do repertório podem ampliar o acesso. O êxito deve ser analisado em relação aos objetivos musicais definidos e ao progresso individual, e não pela comparação com um padrão único de desempenho.

Para estudantes com TDAH, atividades com duração ajustável, metas curtas, alternância entre movimento e escuta e feedback imediato podem favorecer o envolvimento. O jogo de parar e tocar, por exemplo, permite trabalhar pulsação, atenção às pistas, controle da ação e respeito ao turno. A complexidade deve ser aumentada gradualmente, observando se a tarefa continua desafiadora sem se tornar excessivamente difícil. Se a música de fundo provocar distração, deve ser retirada; se a intensidade sonora gerar desconforto, deve ser reduzida ou substituída.

Os achados também apontam para a importância de uma avaliação pedagógica contextualizada. Em vez de registrar apenas que o estudante “não presta atenção” ou “não acompanha a turma”, é mais informativo descrever o que ocorreu: acompanhou quatro pulsos com modelo visual; necessitou de duas retomadas para iniciar; escolheu instrumento de menor intensidade; solicitou pausa; retomou a atividade após a pausa; participou da criação de uma sequência. Registros desse tipo orientam o planejamento e tornam visíveis os avanços.

A discussão evidencia ainda uma questão ética: a música não deve ser usada para silenciar movimentos, impor contato visual, forçar vocalizações ou normalizar modos de comunicação. O estudante precisa ter direito à recusa, à pausa e à escolha, respeitados os objetivos pedagógicos e a segurança do grupo. A participação significativa pode ocorrer de formas variadas e não deve ser confundida com obediência ou imobilidade.

Como síntese, propõe-se que o planejamento de práticas musicais inclusivas observe cinco princípios: intencionalidade pedagógica; previsibilidade com flexibilidade; acessibilidade sensorial e comunicacional; valorização de interesses e escolhas; e avaliação formativa. Esses princípios não constituem um protocolo clínico, mas referências para

decisões docentes que podem ser ajustadas conforme o contexto, a idade, os objetivos curriculares e as características de cada estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo permite compreender a música como recurso pedagógico relevante para ampliar experiências de aprendizagem, expressão e participação de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. Seu potencial está relacionado à diversidade de experiências que pode oferecer: escutar, produzir, movimentar-se, criar, memorizar, antecipar, cooperar e comunicar-se por diferentes linguagens. Essas possibilidades ganham consistência quando articuladas a objetivos pedagógicos claros e a práticas de acessibilidade.

No caso de estudantes com TEA, a organização previsível da aula, a atenção às particularidades sensoriais, a comunicação multimodal e a valorização dos interesses podem favorecer o envolvimento. Para estudantes com TDAH, tarefas em etapas, feedback frequente, alternância de atividades e oportunidades de movimento organizado podem contribuir para a participação. Tais estratégias não devem ser aplicadas de forma automática: é necessário observar respostas individuais e rever o planejamento sempre que uma proposta gerar desconforto ou não favorecer a aprendizagem.

A literatura consultada apresenta resultados promissores em determinados domínios, especialmente em estudos sobre controle inibitório e intervenções musicais relacionadas ao TEA. Contudo, diferenças metodológicas e a diversidade dos participantes exigem cautela. A música não substitui atendimento clínico, não elimina características de transtornos e não garante, por si só, melhora acadêmica. Na escola, sua legitimidade decorre também de seu valor como linguagem artística, patrimônio cultural e direito de aprendizagem.

Conclui-se que uma educação musical inclusiva deve deslocar o foco da adaptação do estudante a um modelo rígido para a construção de ambientes, materiais e estratégias que reconheçam diferentes formas de aprender. O professor de música tem papel fundamental ao planejar experiências acessíveis, observar evidências de aprendizagem, dialogar com a equipe escolar e valorizar as contribuições de cada participante. Recomenda-se que futuras pesquisas investiguem práticas pedagógicas em contextos reais, com descrição transparente dos procedimentos, participação dos estudantes e avaliação de resultados educacionais.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR. 5th ed., text revision. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

JAMEY, Kevin; FOSTER, Nicholas E. V.; HYDE, Krista L.; DALLA BELLA, Simone. Does music training improve inhibition control in children? A systematic review and meta-analysis. Cognition, v. 252, art. 105913, 2024. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cognition.2024.105913.

MAYER-BENAROUS, Hanna; BENAROUS, Xavier; VONTHRON, François; COHEN, David. Music therapy for children with autistic spectrum disorder and/or other neurodevelopmental disorders: a systematic review. Frontiers in Psychiatry, v. 12, art. 643234, 2021. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.643234.

NEVES, Maria Teresa de Souza; PARIZZI, Maria Betânia; NUNES, Natália; FREIRE, Marina. O ensino do piano e o transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática. Orfeu, Florianópolis, v. 8, n. 1, e0107, 2023. DOI: https://doi.org/10.5965/2525530408012023e0107.

RODRIGUEZ-GOMEZ, Diego Alejandro; TALERO-GUTIÉRREZ, Claudia. Effects of music training in executive function performance in children: a systematic review. Frontiers in Psychology, v. 13, art. 968144, 2022. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968144.

VENIEL, Francisco. Neurodiversity in music education: a literature review of research on autistic, ADHD, and other neurodivergent learners. Música Hodie, Goiânia, v. 26, 2026. DOI: https://doi.org/10.5216/mh.v26.84704.