

Perspectivas sobre o engajamento musical do aluno com autismo: uma revisão narrativa e interdisciplinar

GTE 13 -Ensino de música, inclusão e anticapacitismo

Comunicação

*Camila Fernandes Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina
camilapiano@gmail.com*

Resumo: Ainda é bastante frequente a concepção de que é necessário talento inato ou dom para se fazer aulas de música, excluindo automaticamente uma parcela da população. Esta concepção fica mais evidente, quando trata-se do aluno com algum tipo de deficiência, caracterizando uma visão capacitista e discriminatória por parte de pais e professores de música, em relação à pessoa com deficiência. O objetivo deste artigo é compreender o engajamento musical do aluno com autismo sob uma perspectiva anticapacitista, em uma pesquisa com o aluno e não sobre ele. Durante as aulas de música os alunos engajam-se musicalmente com instrumentos musicais, entre eles, com o professor e durante práticas musicais variadas. Desta forma, compreender o engajamento musical da pessoa com autismo é essencial para que o professor de música possa orientá-lo da melhor forma. Optou-se pela pesquisa qualitativa, assim como pela revisão narrativa, a fim de compreender o teor das pesquisas realizadas, suas configurações metodológicas, tendências, recorrências e lacunas. O estudo foi realizado em três etapas: na primeira etapa foi realizado um mapeamento das publicações sobre engajamento musical na perspectiva comportamental. A segunda etapa consistiu na apresentação dos modelos existentes de análise do engajamento (musical) e na terceira e última etapa, perspectivas para um engajamento musical do aluno com autismo. Foram delineadas quatro formas de engajamento musical: unilateral, diádico, triádico e colaborativo. Neste estudo optou-se por destacar as potencialidades e habilidades da pessoa com autismo nos engajamentos musicais, buscando uma perspectiva anticapacitista do mesmo.

Palavras-chave: engajamento musical, autismo, revisão narrativa

Introdução

Durante as aulas de música¹ os estudantes engajam-se musicalmente com instrumentos musicais, entre eles, com o professor e durante práticas musicais variadas, como cantar em um coral, tocar um instrumento musical sozinho ou em grupo. Desta forma, compreender como se dá o engajamento musical da pessoa com transtorno do espectro do autismo (de agora em diante TEA) é essencial para que o professor de música possa orientá-lo da melhor forma. Ou seja, fornecer condições favoráveis para que ocorra este engajamento musical: respeitando o indivíduo em suas características, seu tempo de aprendizado, seu gosto musical, seu potencial musical e seu contexto cultural.

A perspectiva capacitista ainda é bastante presente no ensino de música e fica mais evidente quando trata-se de alunos com deficiência. É frequente apontar para algo que o aluno não consegue fazer, dificultando seu engajamento musical e acentuando um processo de desmotivação por parte do aluno. O capacitismo é uma forma de discriminação com as pessoas com deficiência, quando presume-se o que ela pode ou não fazer algo em função de seu corpo ou capacidade funcional. De acordo com Gesser et al., (2020, p.20) "para as pessoas com deficiência poderem participar com legitimidade dos diversos espaços sociais é necessário desconstruir normas corporais opressoras infligidas não só a elas (...) a fim de mostrar que não existe um forma única de ser humano".

O transtorno do espectro do autismo (TEA) pode ser compreendido como um transtorno do desenvolvimento definido de acordo com critérios clínicos (SCHWARTZMAN, 2011). Contudo, são três as principais características do autismo, formando a tríade autística: 1) déficit na interação social recíproca; 2) déficit na comunicação verbal e não-verbal e 3) a presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritas, repetitivos e estereotipados (BARON-COHEN, 2005; FRITH, 2008; SCHWARTZMAN, 2011). As autoras Frith (2008) e Araújo (2011) afirmam que todo indivíduo é único em sua multiplicidade de formas, mas no caso do TEA, também podem apresentar aspectos comuns em sua atipia, sendo a mais evidente o comprometimento das habilidades sociais. A ausência destas habilidades pode exercer

¹ Este artigo é parte da minha pesquisa de doutorado "A interação musical e social em ambiente digital de aprendizagem: o adolescente com autismo e o *MIRROR-Impro*" defendida em 2020 na Universidade Federal do Paraná, com financiamento da CAPES e Fundação Araucária.

um grande impacto na vida do indivíduo por representar uma limitação à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contexto com seus colegas.

É fato que existem práticas musicais como pessoas com deficiência em escolas especiais, escolas regulares e escolas especializadas de música mas faz-se necessário uma sistematização das mesmas (MORALES; BELLOCHIO, 2009, GUMS; SCHAMBECK, 2014, FANTINI et al., 2016). Portanto, fica evidente a

(...) urgência por produções na área se justifica na medida em que conquistas sociais e políticas vêm surgindo tanto no campo da educação especial quanto no da educação musical, buscando garantir ações e espaços inclusivos em uma e o direito ao conhecimento musical em outra, ampliando, assim, as oportunidades educativas nas áreas (FANTINI et al., 2016, p.50).

Mediante o exposto acima, o presente artigo tem como objetivo investigar como se dá o engajamento musical de alunos com TEA.

Metodologia

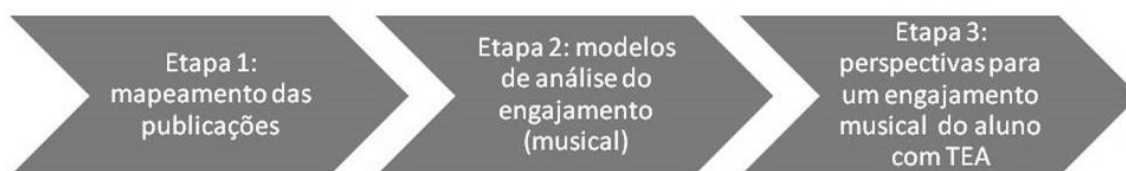
De acordo com Rother (2007, p.1), "os artigos de revisão narrativa são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o "estado da arte" de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual". Para Casarin et al., (2020), a revisão narrativa é uma forma não sistematizada de revisar a literatura, portanto, com um processo mais simplificado e sem rigor metodológico, buscam questões de pesquisas amplas a serem respondidas. Em termos práticos, na revisão narrativa a seleção de fontes é variável e arbitrária, assim sendo, não há obrigatoriedade de informar a metodologia para a busca das referências e nem critérios para avaliação e seleção dos trabalhos (CASARIN et. al., 2020 e ROTHER, 2007).

Neste estudo não pretende-se mapear um grande número de publicações sobre engajamento musical, mas organizar, esclarecer e resumir as principais, que contribuem para o entendimento do engajamento musical do aluno com TEA. Para Vosgerau e Romanowski (2014, p. 168) "muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir

na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos".

Foram estabelecidas três etapas para a realização deste estudo. Na primeira etapa foi realizado um mapeamento das publicações sobre engajamento musical na perspectiva comportamental. A segunda etapa consistiu na apresentação dos modelos existentes de análise do engajamento (musical) e na terceira e última etapa, perspectivas para um engajamento musical do aluno com TEA (Figura 1.).

Figura 1: Etapas do estudo



Fonte: Dados da autora (2021)

O Engajamento musical

Mapeamento das publicações: Etapa 1

Inicialmente e como "ponto de partida" optou-se por uma perspectiva interdisciplinar do tema, o engajamento escolar, para depois compreender o engajamento musical. O engajamento é um construto multifacetado, o que pode ocasionar proliferação de definições e de medidas, demandando maior atenção por parte pesquisador como garantia de clareza na sua pesquisa (FREDRICKS et al., 2004, p. 60). Para os autores Fredricks et al., (2004, p. 60) a natureza do engajamento pode ser definida por três componentes: comportamental, emocional e cognitiva. Desta forma, o engajamento comportamental escolar refere-se às condutas e à participação do estudante na escola. As pesquisas nesta área estão também relacionadas ao envolvimento do estudante em tarefas, por meio da concentração, atenção e participação ativa. O engajamento emocional abrange os estudos sobre as reações afetivas em sala de aula, incluindo o interesse, a ansiedade, a felicidade entre outras emoções. E o engajamento cognitivo, relaciona-se ao esforço, à motivação e as estratégias do indivíduo perante a vida escolar (FREDRICKS et al., 2004). Para o

presente estudo, foram selecionadas as publicações na perspectiva do engajamento comportamental, ou seja, o envolvimento do estudante em atividades musicais.

Foram selecionadas cinco publicações sobre o engajamento musical na perspectiva comportamental em contextos diferentes: escuta musical de adultos escuta musical de crianças, fazer musical de crianças, interação musical em um trio de *Jazz*. No Quadro 1. encontram-se as publicações e um resumo sobre as mesmas.

Quadro 1. Publicações sobre engajamento musical
Componente comportamental do engajamento musical

Autor (ano)	Título	Metodologia	Principais resultados
Sloboda et al. (2001)	Functions of music in everyday life: An exploratory study using the experience sampling method.	Funções e condições da escuta musical em 8 indivíduos não- músicos (18-40 anos). Experience sampling method (ESM) e entrevistas.	Música é frequentemente escutada como acompanhamento para outras atividades.
Lamont (2008)	Young children's musical worlds: Musical engagement in 3.5-year-olds.	Engajamento musical cotidiano em 32 crianças pré-escolares. Experience sampling method (ESM) e formulário.	A música é extremamente presente na vida das crianças em comparação com estudos precedentes em adultos.
Custodero (2005)	Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age.	Analisou o estado de fluxo em crianças em quatro contextos de aprendizagem musical. Utilizou a escala "Flow indicators in musical activities (FIMA)".	Existe uma perspectiva desenvolvimentista no engajamento musical de crianças pré-escolares até as escolares.
Doffman (2009)	Making It Groove! Entrainment, Participation and Discrepancy in the "Conversation" of a Jazz Trio.	Investigou a interação musical de um trio de Jazz observando a interação dinâmica entre os músicos enquanto tocavam e triangulou os dados com entrevistas semiestruturadas.	Estudar a performance musical improvisada pode contribuir com as pesquisas na área da interação e do entendimento intersubjetivo do ser humano.
Madalozzo (2019)	A prática criativa e a autonomia musical infantis: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização.	Envolvimento musical de crianças de cinco anos na musicalização infantil. Etnografia e teoria fundamentada nos dados.	Envolvimento das crianças se dá por uma "intrincada rede de relações sociais e musicais que influenciam uma na outra.

Fonte: Dados da autora (2021)

Modelos de análise do engajamento (musical): Etapa 2

Brown (2016) formulou os *modos de engajamento* musical a partir da investigação de como os compositores engajam-se com a tecnologia, em específico com o uso de computadores, no ato composicional. De acordo com Brown, "engajamento compreende imersão em um processo dinâmico de interpretação e ação" (2016, p.210). Os modos de engajamento criativo evidenciam diferentes categorias de comportamentos criativos, articulados como formas de ações realizadas durante a prática criativa. Para Brown (2016), uma vida musical equilibrada deveria incluir todas as formas de engajamento criativo. Nesta perspectiva, as atividades musicais deveriam promover o encontro das crianças com estas formas de engajamento. Em suma, a criança ou adolescente podem estar engajados com a música (BROWN, 2016, p. 210):

- **Apreciando:** prestando atenção cuidadosa aos trabalhos criativos e analisando as suas representações;
- **Avaliando:** julgando os valores estéticos e adequação cultural;
- **Dirigindo:** elaborando produtos criativos e conduzindo atividades criativas;
- **Explorando:** pesquisando através de possibilidades artísticas;
- **Incorporando:** sendo absorvido em uma fluente expressão criativa².

Os modos de engajamento criativo são descritos pelo autor como atividades com variação de grau intuitivo e de conhecimento analítico. Durante a realização de uma atividade, a criança se depara com os modos de engajamento criativo de forma aleatória, podendo também passar por diferentes modos e estar engajada simultaneamente em mais de um modo. Dessa forma, os modos de engajamento promovem uma ampla gama de experiências musicais e entendimentos sem vinculação a um gênero, repertório ou tecnologia musical específica (BROWN, 2016, p.211).

Com o intuito de compreender como acontece a musicalidade em crianças com deficiência, Adam Ockelford juntamente com Graham Welch, Evangelos Himonides e Sally Zimmermann criaram o projeto Sons de Intenções (*Sounds of Intent*) no ano de 2002. O objetivo do projeto Sons de Intenções foi mapear o desenvolvimento musical em crianças e jovens com deficiência (OCKELFORD et al., 2005; OCKELFORD et al., 2002;

² Tradução livre da autora.

VOYAJOLU & OCKELFORD, 2015; WELCH et al., 2016). Para alcançar tal resultado, os pesquisadores analisaram exemplos de crianças em ação com a música em um período de três anos. O resultado principal evidenciou que todas as crianças (exceto aquelas que são incapazes de processar o som ou a vibração) são capazes de interagir com a música de forma reativa, proativa e interativa. Portanto, podem desenvolver seus potenciais musicais que são alcançados no decorrer da vida e por meio de um ambiente apropriado que promova a interação musical (OCKELFORD, 2013). Os exemplos foram organizados em tipos de engajamento musical, que vão desde o início da musicalidade a altos níveis de participação em uma atividade musical.

Foram identificados três domínios de engajamento a partir das análises, são estes: 1) Reativo: escutando e respondendo, 2) Proativo: criando e recriando sons e música e 3) Interativo: tocando ou cantando com os outros.

O ser humano, assim como outras espécies de animais, interage socialmente com seus semelhantes. O que o diferencia dos outros animais é que o homem é biologicamente adaptado em participar de atividades colaborativas envolvendo objetivos compartilhados e ações sociais coordenadas e planejadas, as chamadas intenções compartilhadas (TOMASELLO et al., 2005). Nesta perspectiva, Tomasello et al., (2005) categorizam em três níveis a participação em atividades colaborativas que envolvam a intencionalidade compartilhada:

1) Engajamento diádico: compartilhando comportamento e emoção, principalmente por meio da expressão da emoção e comportamento de troca de turnos;

2) Engajamento triádico: compartilhando objetivos e percepções, a interação acontece em direção a um objetivo compartilhado;

3) Engajamento colaborativo: compartilhando intenções e atenções, o indivíduo interage com um agente intencional em direção a objetivos compartilhados e coordenado com planos de ações manifestados com intenção compartilhada e atenção compartilhada

Perspectivas para um engajamento musical do aluno com TEA: Etapa 3

Neste estudo, o engajamento musical foi definido como a participação em uma atividade musical, mediada por instrumentos e/ou signos em um processo dinâmico de interação musical e social, situado em um contexto sócio-histórico (FIGUEIREDO, 2020, p.124). Partiu-se também da definição de *musicar*, uma atividade a qual todos os presentes estão envolvidos e possuem alguma responsabilidade para seu sucesso ou não

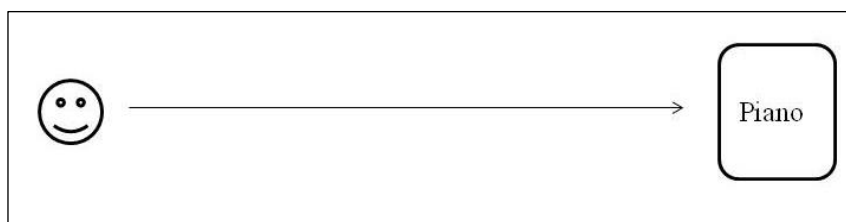
(SMALL, 1998, p.10). Assim, desta forma, a música passa a ser compreendida como uma atividade, algo que as pessoas fazem em interação com os outros (CROSS, 2008; SMALL, 1998) sendo que a natureza fundamental da música não está no objeto mas na ação, naquilo que as pessoas fazem. Neste contexto, a musicalidade é inerente à capacidade humana para cultura, todos nascem musicais e possuem a capacidade de engajar-se musicalmente, assim como todas as experiências musicais de interação são válidas (CROSS, 2008; SMALL, 1998).

Da mesma forma, no paradigma do engajamento musical transformativo (*Transformative Music Engagement*, TME), todos os jovens possuem capacidade para um engajamento musical positivo (O'NEILL, 2016). Este paradigma otimiza o potencial do aprendizado musical e é vivenciado por aqueles que estão engajados musicalmente de forma significativa e profunda. De acordo com O'Neill (2016), uma abordagem centrada no estudante é capaz de guiar os jovens nos caminhos da música onde encontrarão seus reais desafios, abrangendo a diversidade, buscando o potencial, as mudanças positivas por meio da colaboração, ativa e transformativa das formas de engajamento musical. O engajamento musical transformativo (O'NEILL, 2016) pode ser iniciado implementando-se atividades centradas no aluno, que envolvam escolhas, autoexpressão, autodeterminação, encorajamento e empoderamento dos jovens, por meio da colaboração ativa e transformativa das formas de engajamento musical.

Fundamentado na revisão narrativa realizada na etapa 1, na ontogênese do engajamento social humano de Tomasello et al. (2005) sob uma perspectiva musical e nos domínios do engajamento musical de Ockelford (2013) foram delineadas quatro perspectivas de engajamento musical do aluno com TEA: unilateral, diádico, triádico e colaborativo (FIGUEIREDO, 2020, p. 125).

O engajamento musical unilateral (Figura 2.) pode observado em momentos que o aluno toca um instrumento musical (neste caso, representado pelo Piano) de forma autônoma e individual. Ou seja, um processo unilateral de interação musical por tratar-se somente de um agente regulador, o aluno. Neste tipo de engajamento musical, o aluno encontra-se no domínio Proativo (OCKELFORD, 2013), quando cria e recria sons e música.

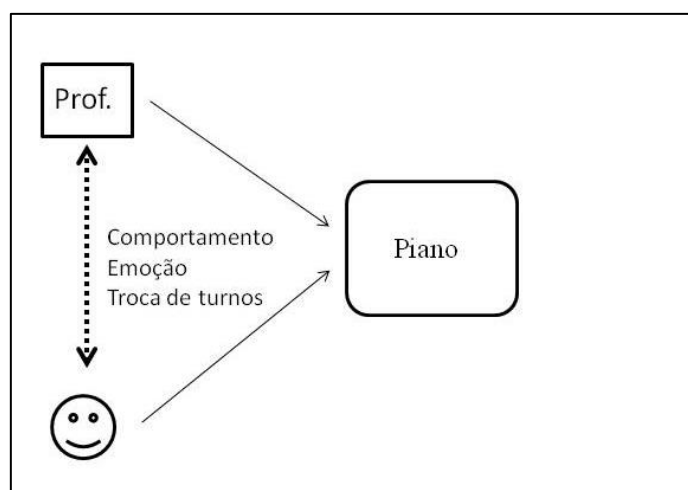
Figura 2: Engajamento musical unilateral



Fonte: Figueiredo (2020, p. 125)

A segunda forma de engajamento musical denominada diádica (Figura 3), acontece quando aluno e professor encontram-se no domínio reativo do engajamento musical (OCKELFORD, 2013), escutando e respondendo. Segundo Tomasello et al. (2005), o engajamento diádico é o primeiro nível de engajamento social humano, e é caracterizado pelo compartilhamento do comportamento e emoção, principalmente por meio da expressão da emoção e da troca de turnos. Da mesma forma, o engajamento musical diádico, neste caso com o professor, é caracterizado pelo compartilhamento de sons por meio da troca de turnos.

Figura 3: Engajamento musical diádico



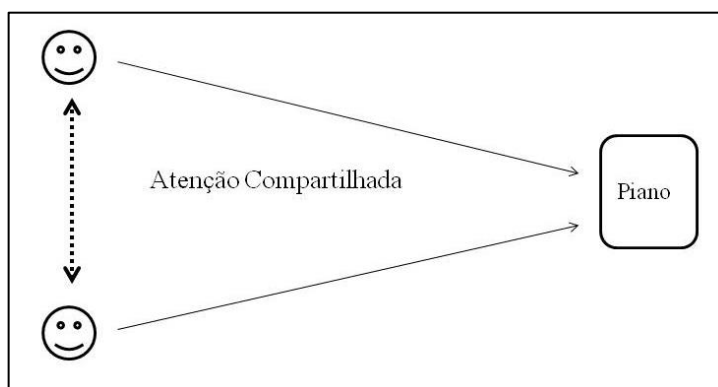
Fonte: Dados da autora (2021)

O terceiro nível de engajamento musical é o triádico (Figura 4), caracterizado pelo compartilhamento de objetivos e percepções. No nível triádico, a interação musical e social ocorre por meio da atenção compartilhada entre os participantes e piano. Neste

tipo de engajamento os participantes encontra-se no nível interativo de engajamento musical, quando tocam ou cantam com os outros (Ockelford, 2013). Assim sendo, o engajamento musical triádico é composto por dois agentes que compartilham sons.

Para Cross (2014), a atenção compartilhada, o contato ocular, e a alternância de turnos, são características presentes no fazer musical ativo. Na interação musical, uma estrutura regular de pulso emerge, na qual cada participante organiza a sua contribuição ao evento musical, sendo esta estrutura experimentada de forma compartilhada pelos participantes, permitindo que cada um antecipe e alinhe a sua produção sonora. Ao se fazer música com o outro, a atenção, ação e sons sincronizam-se (CROSS, 2014, p. 813).

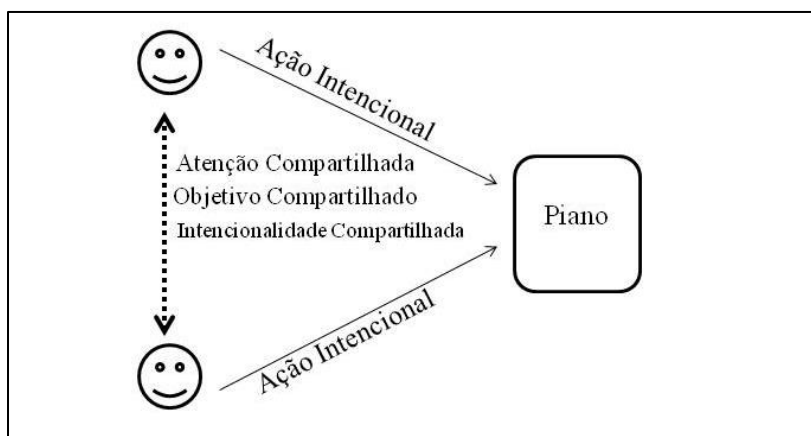
Figura 4: Engajamento musical triádico



Fonte: Figueiredo, 2020, p. 130

O quarto nível de engajamento musical é o engajamento colaborativo (Figura 5), quando existe o compartilhamento de intenções e atenções, ou seja, quando o indivíduo interage com um agente intencional em direção a objetivos compartilhados e coordenados, com planos de ações manifestados com intenção e atenção compartilhadas (TOMASELLO et al., 2005). Neste tipo de engajamento os participantes encontra-se no nível interativo, isto é tocando ou cantando com os outros (OCKELFORD, 2013). Para Cross (2008), a música constitui uma estrutura para o desenvolvimento da interação social e ação intencional, sendo um meio de interação em que os participantes interagem por meio da intencionalidade compartilhada.

Figura 5: Engajamento musical colaborativo



Fonte: Figueiredo, 2020, p. 132.

Considerações Finais

Tendo em vista que o engajamento musical permeia quase a totalidade da aula de música, é imprescindível que o professor conheça as possibilidades do mesmo e esteja consciente desta prática. De acordo com Brown (2016, p.210), diferentes formas de engajamento musical acarretam diferentes contextos em que a música pode ser encontrada, com seu próprio ecossistema de conhecimentos e habilidades, sua própria definição de qualidade e virtuosidade, assim como seus próprios hábitos culturais e convenções.

Esse estudo apresentou perspectivas de engajamento musical de alunos com TEA em práticas musicais com o piano, fundamentado em uma revisão narrativa, na ontogênese do engajamento social humano de Tomasello et al. (2005) sob uma perspectiva musical e nos domínios do engajamento musical de Ockelford (2013). À partir destes, delineou-se quatro formas de engajamento musical do aluno com TEA: unilateral, diádico, triádico e colaborativo (FIGUEIREDO, 2020, p. 125).

Portanto, em uma perspectiva anticapacitista, é indispensável ao educador musical que trabalha com alunos com autismo, favorecer condições para que esse aluno interaja musicalmente em ambientes que respeitem suas individualidades, busque suas potencialidades assim como possibilite a participação ativa dele.

Referências

ARAÚJO, Ceres de A. Psicologia e os transtornos do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres de. A (Org.). *Transtornos do Espectro do Autismo* São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011. p. 173-201.

BARON-COHEN, Simon. Autism. In: HOPKINS, Brian (Ed.). *Cambridge Encyclopaedia of Child Development*. Cambridge University Press, 2005. p. 398-401.

BROWN, Andrew R. Engaging in a sound musicianship. In MCPHERSON, Gary E. (Ed.) *The child as musician*. (2ed.). United Kingdom: Oxford University Press, 2016. p. 208-220.

CASARIN, Sidnéia Tessemer.; PORTO, Adrize Rutz.; GABATZ, Ruth Irmgard B.; BONOW, Clarice Alves.; RIBEIRO, Julilane Portella.; MOTA, Marina Soares. Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health. *Journal of nursing and health*, v. 10, n. esp., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/19924/11996>

CROSS, Ian. Music and communication in music psychology. *Psychology of Music*, v. 42, n. 6, 2014, p. 809–819. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0305735614543968>.

CROSS, Ian. Musicality and the human capacity for culture. *Musicae Scientiae, SPEC. ISS.*, 147–167, 2008. Disponível em <https://doi.org/10.1177/1029864908012001071>

CUSTODERO, Lori A. Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, v. 7, n. 2, 2005. p. 185–209. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14613800500169431>

DOFFMAN, Mark. Making It Groove! Entrainment, Participation and Discrepancy in the “Conversation” of a Jazz Trio. *Language & History*, 52(1), p. 130–147, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1179/175975309x452012>.

FANTINI, Renata Franco Severo.; JOLY, Ilza Zenker Leme.; ROSE, Tânia Maria Santana de. Educação Musical especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. *Revista da ABEM*, v. 24, n. 36, 2016. p. 36-54. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/566>

FIGUEIREDO, Camila Fernandes. *A interação musical e social em ambiente digital de aprendizagem: o adolescente com autismo e o MIROR-Impro*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, PR, Brasil, 2020.

FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, v. 74, n. 1, 2004. p. 59–109. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Frith, Uta. *Autism. A very short introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.

GESSER, Marivete.; BLOCK, Pamela.; MELLO, Anahi Guedes. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BOCK, Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Org.). *Estudos da Deficiência anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 19 a 29.

GUMS, Luana Moína.; SCHAMBECK, Regina Finck. Música e Educação Especial: produções online nas revistas e anais de encontros/ congressos da Abem (1992-2012). *Anais do XV Encontro Regional Sul da ABEM Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento*, Blumenau, SC, Brasil, 11 a13, 2014.

MORALES, Daniela dos Santos.; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. A Educação musical especial em produções dos encontros nacionais da ABEM. *Anais do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Ensino de música na escola: compromisso e possibilidades*. Londrina, PR, Brasil, 06 a 09, 2009

LAMONT, Alexandra. Young children's musical worlds: Musical engagement in 3.5-year-olds. *Journal of Early Childhood Research*, v. 6, n. 3, 2008. p. 247–261. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1476718X08094449>

MADALOZZO, Tiago. *A prática criativa e a autonomia musical infantis: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Curitiba, Paraná, Brasil, 2019.

OCKELFORD, Adam.; WELCH, Graham.; ZIMMERMANN, Sally. Focus of practice: Music education for pupils with severe or profound and multiple difficulties — current provision and future need. *British Journal of Special Education*, v. 29, n. 4, 2002. p. 178–182. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00266>

OCKELFORD, Adam.; WELCH, Graham.; ZIMMERMANN, Sally.; HIMONIDES, Evangelos. "Sounds of intent": Mapping, assessing and promoting the musical development of children with profound and multiple learning difficulties. *International Congress Series, 1282*, September, 2005. p. 898–902. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.04.007>

OCKELFORD, Adam. *Music, language and autism. Exceptional strategies for exceptional minds*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2013.

O'NEILL, Susan A. Transformative music engagement and music flourishing. In: MCPHERSON, Gary. (Ed.). *The child as musician*. (2ed). United Kingdom: Oxford University Press, 2016. p.603-625.

ROTHER, Edna. Systematic literature review x narrative review. *Acta Paul. Enferm. (Online)*, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/en_a01v20n2.pdf

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do Espectro do Autismo: Conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, José Salomão e ARAÚJO, Ceres de A. (Org.). *Transtornos do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011. p. 37-42.

SLOBODA, John. A.; O'NEILL, Susan A.; IVALDI, Antonia. Functions of music in everyday life: An exploratory study using the experience sampling method. *Musicae Scientiae*, v. 5, n. 1, 2001. p. 9–32. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/102986490100500102>

SMALL, Christopher. *Musicking. The meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1998.

TOMASELLO, Michael.; CARPENTER, Malinda.; CALL, Josep.; BEHNE, Tanya.; MOLL, Henrike. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, v. 28, n. 5, 2005. p. 675–691. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>

VOYAJOLU, Angela.; OCKELFORD, Adam. Sounds of Intent in the Early Years: A proposed framework of young children's musical development. *Research Studies in Music Education*, v. 38, n. 1, 2015. p. 93–113. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1321103X16642632>

WELCH, Graham.; OCKELFORD, Adam.; ZIMMERMANN, Sally.; Himonides, Evangelos., WILDE, Eva. The provision of music in special education (PROMISE) 2015. *International Perspectives on Research in Music Education*, July, 1–12, 2016. Disponível em: <http://discovery.ucl.ac.uk/1505981/1/The Provision of Music in Special Education.pdf>