

MÚSICA E INTERAÇÃO: MEDIAÇÕES DIALÓGICAS NO AUTISMO

MUSIC AND INTERACTION: DIALOGICAL MEDIATIONS IN AUTISM

MÚSICA E INTERACCIÓN: MEDIACIONES DIALÓGICAS EN EL AUTISMO

Fernandinho Cruz¹, Aline dos Santos Souza Richil²

DOI: 10.54899/dcs.v23i93.6533

Recibido: 10/07/2026 | Aceptado: 03/08/2026 | Publicación en línea: 10/08/2026.

RESUMO

A escola é um ambiente profundamente sonoro, mas o som raramente é pensado como elemento constitutivo da inclusão. O presente artigo, fundamentado em um relato de experiência desenvolvido a partir do acompanhamento especializado de um estudante autista (nível de suporte 2) em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue da rede privada de Boa Vista/Roraima, investiga como os referenciais sonoro-musicais já significados pelo estudante podem funcionar como elementos potentes de mediação dialógica. O estudo articula a concepção de música como linguagem discursiva e socialmente construída, derivada da filosofia *bakhtiniana* da linguagem, com princípios da Análise do Comportamento Aplicada, como previsibilidade, reforçamento, exposição gradual e organização do ambiente. Os episódios analisados evidenciaram que os sons que provocavam afastamento (música da recepção, hinos coletivos, vozes simultâneas) não possuíam vínculo significativo com o universo sonoro-musical do estudante, enquanto os sons que favoreciam aproximação (trilhas sonoras de videogames, sirenes de veículos de emergência) articulavam-se a um complexo de sentidos afetivos, visuais, históricos e simbólicos construídos em sua trajetória. Quando a intervenção partiu desses referenciais como saberes legítimos, articulando-os a condições ambientais mais previsíveis e estruturadas, observou-se aumento gradual da tolerância auditiva, redução dos comportamentos de fuga e deslocamento da posição do estudante de receptor passivo para agente ativo na experiência sonora. Argumenta-se que a mediação torna-se mais potente quando parte dos referenciais sonoro-musicais já significados pelo estudante, e que a inclusão escolar exige não apenas a adaptação do estudante ao ambiente, mas a transformação da paisagem sonora escolar para que ela se torne capaz de reconhecer, acolher e articular os universos sonoro-musicais de seus sujeitos.

Palavras-chave: Educação Musical. Inclusão Escolar. Autismo. Referenciais Sonoro-Musicais. Análise do Comportamento Aplicada. Paisagem Sonora.

ABSTRACT

The school is a profoundly sonic environment, yet sound is rarely considered a constitutive

¹ Doutor em Música, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: fvcruz@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6985-1095>

² Graduada em Psicologia, Faculdade Cathedral, Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: aline.richil@yahoo.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4380-5675>

element of inclusion. This article, based on an experience report developed from the specialized accompaniment of an autistic student (support level 2) in a 2nd-grade classroom of a bilingual private school in Boa Vista/Roraima, investigates how the sound-musical references already signified by the student can function as powerful elements of pedagogical and therapeutic mediation. The study articulates the conception of music as discursive and socially constructed language, derived from Bakhtin's philosophy of language, with principles of Applied Behavior Analysis, such as predictability, reinforcement, gradual exposure, and environmental arrangement. The analyzed episodes evidenced that sounds triggering withdrawal (entrance music, collective anthems, simultaneous voices) held no meaningful connection to the student's sound-musical universe, whereas sounds favoring approach (videogame soundtracks, emergency vehicle sirens) were articulated within a complex of affective, visual, historical, and symbolic meanings constructed throughout his trajectory. When the intervention departed from these references as legitimate knowledge, articulating them with more predictable and structured environmental conditions, a gradual increase in auditory tolerance, reduction of escape behaviors, and a shift in the student's position from passive recipient to active agent in the sonic experience were observed. It is argued that pedagogical and therapeutic mediation becomes more potent when it departs from the sound-musical references already signified by the student, and that school inclusion requires not only adapting the student to the environment but transforming the school's soundscape so that it becomes capable of recognizing, welcoming, and articulating the sound-musical universes of its subjects.

Keywords: Music Education. School Inclusion. Autism. Sound-Musical References. Applied Behavior Analysis. Soundscape.

RESUMEN

La escuela es un ambiente profundamente sonoro, pero el sonido rara vez es pensado como elemento constitutivo de la inclusión. El presente artículo, fundamentado en un relato de experiencia desarrollado a partir del acompañamiento especializado de un estudiante autista (nivel de apoyo 2) en una clase del 2º año de Enseñanza Fundamental de una escuela bilingüe de la red privada de Boa Vista/Roraima, investiga cómo los referenciales sonoro-musicales ya significados por el estudiante pueden funcionar como elementos potentes de mediación pedagógica y terapéutica. El estudio articula la concepción de música como lenguaje discursivo y socialmente construido, derivada de la filosofía bakhtiniana del lenguaje, con principios del Análisis del Comportamiento Aplicado, como previsibilidad, refuerzo, exposición gradual y organización del ambiente. Los episodios analizados evidenciaron que los sonidos que provocaban alejamiento (música de la recepción, himnos colectivos, voces simultáneas) no poseían vínculo significativo con el universo sonoro-musical del estudiante, mientras que los sonidos que favorecían aproximación (bandas sonoras de videojuegos, sirenas de vehículos de emergencia) se articulaban a un complejo de sentidos afectivos, visuales, históricos y simbólicos construidos en su trayectoria. Cuando la intervención partió de estos referenciales como saberes legítimos, articulándolos a condiciones ambientales más previsibles y estructuradas, se observó aumento gradual de la tolerancia auditiva, reducción de los comportamientos de fuga y desplazamiento de la posición del estudiante de receptor pasivo a agente activo en la experiencia sonora. Se argumenta que la mediación pedagógica y terapéutica se vuelve más potente cuando parte de los referenciales sonoro-musicales ya significados por el estudiante, y que la inclusión escolar exige no solo la adaptación del estudiante al ambiente, sino la transformación del paisaje sonoro escolar para que se vuelva capaz de reconocer, acoger y articular los universos sonoro-

musicales de sus sujetos.

Palabras clave: Educación Musical. Inclusión Escolar. Autismo. Referenciales Sonoro-Musicales. Análisis del Comportamiento Aplicado. Paisaje Sonoro.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A escola é, também, um ambiente sonoro. Vozes, músicas, sinais, alarmes, ruídos e demais sons atravessam continuamente o cotidiano escolar, influenciando as formas de participar, aprender e interagir. Apesar disso, o som raramente é problematizado como elemento constitutivo da experiência educacional e, menos ainda, como dimensão relevante para os processos de inclusão. Schafer (2011), ao discutir o conceito de paisagem sonora (*soundscape*), chama atenção para o fato de que os ambientes são constituídos por organizações sonoras que participam ativamente das experiências humanas. Nessa perspectiva, a escola produz uma paisagem sonora própria, cuja organização interfere diretamente nas formas de convivência, aprendizagem e participação.

Essa questão torna-se especialmente relevante quando se trata da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas relações com os estímulos sonoros costumam ser compreendidas predominantemente sob perspectivas fisiológicas ou clínicas. Embora tais abordagens sejam fundamentais, elas não esgotam o fenômeno, pois desconsideram que os sons também são construções culturais e sociais. Conforme defendem Nassif-Schroeder (2005), Penna (2008), Queiroz (2013) e Cruz (2019, 2023), a música e os demais referenciais sonoro-musicais constituem formas de linguagem cujos significados são produzidos nas experiências, nas interações e na construção identitária dos sujeitos. Assim, os sons presentes na escola não podem ser compreendidos apenas como estímulos acústicos, mas como enunciados que adquirem sentidos distintos para diferentes indivíduos.

É nesse contexto que a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) oferece contribuições relevantes para a organização das intervenções pedagógicas e terapêuticas. Ao compreender o comportamento como resultado das relações estabelecidas entre sujeito e ambiente, a ABA propõe estratégias como previsibilidade, reforçamento positivo, exposição gradual e organização

das condições ambientais para favorecer a participação e o desenvolvimento de novos repertórios (Guedes, 1993; Sella e Ribeiro, 2021; Rodrigues e Cardoso, 2025). Articulada à compreensão da música como linguagem socialmente significada, essa perspectiva permite compreender não apenas como organizar a intervenção, mas também por que determinados sons favorecem aproximação enquanto outros produzem afastamento.

O presente artigo analisa um relato de experiência desenvolvido durante o acompanhamento especializado de um estudante com TEA, nível de suporte 2, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue da rede privada de Boa Vista (RR). Ao longo desse acompanhamento, observou-se que determinados sons provocavam respostas recorrentes de esquiva, enquanto outros favoreciam aproximação, engajamento e participação. A análise desses episódios permitiu identificar que tais respostas estavam relacionadas aos referenciais sonoro-musicais construídos pelo estudante em sua trajetória social, cultural e afetiva (Nassif-Schroeder, 2005; Cruz, 2023). Defende-se, portanto, que a mediação torna-se mais potente quando parte desses referenciais e os articula aos princípios organizadores da Análise do Comportamento Aplicada, reconhecendo-os como saberes legítimos capazes de favorecer processos mais significativos de participação e inclusão (Queiroz, 2013; Cruz, 2023).

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que sustenta este artigo articula duas perspectivas que, à primeira vista, poderiam parecer distantes: uma concepção de música e som como linguagem socialmente construída e um conjunto de princípios da Análise do Comportamento Aplicada voltados à organização de intervenções. Esta seção apresenta esses referenciais em três movimentos. O primeiro discute o que significa compreender música e som como linguagem, mobilizando sobretudo as contribuições bakhtinianas aplicadas à educação musical. O segundo explica como a ABA organiza intervenções a partir de princípios como previsibilidade, reforçamento, exposição gradual e organização do ambiente. O terceiro mostra que não existe conflito entre esses referenciais: cada um responde a uma pergunta distinta e complementar.

Primeiro Movimento: Música e Som Como Linguagem

Compreender a música como linguagem implica romper com duas concepções

frequentemente naturalizadas no campo da educação musical: a de que a música seria uma linguagem universal, cujo significado independe do contexto cultural e histórico, e a de que a sensibilidade musical seria um dom inato, distribuído de maneira desigual entre os sujeitos. Ambas as concepções, como demonstra Nassif-Schroeder (2005) em sua tese sobre o conceito de musicalidade, têm raízes profundas no pensamento moderno e atravessam boa parte da prática pedagógica em música, inclusive no contexto escolar.

A autora, ao revisar criticamente o campo da educação musical, identifica uma persistente associação entre musicalidade e talento inato, herança de uma tradição romântica que concebe o músico como figura dotada de atributos especiais (o gênio, o dom, a intuição). Essa visão, sustentada por mitos circulantes no campo cultural, produz consequências educacionais diretas: se a sensibilidade musical é dada ou não "de berço", como observa Penna (2008, p. 27), o trabalho do educador torna-se inútil. A autora afirma:

Com essas afirmações, torna-se mais claro que o "ser sensível à música" não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, nem a razões de vontade individual ou dom inato. Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade adquirida, construída num processo (muitas vezes não-consciente) em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical. Se o educador acreditar que a questão da sensibilidade é dada ou não de berço, ou que, em termos de música, "não há nada para entender, basta escutar", então tornará inútil o seu próprio trabalho. (Penna, 2008, p. 27).

Essa passagem é central para a argumentação deste artigo. Se a sensibilidade musical é construída (e não dada), então as formas como cada sujeito responde aos sons não podem ser compreendidas apenas como reações fisiológicas isoladas. São respostas que refletem trajetórias de contato, experiências culturalmente situadas e processos de atribuição de sentido. Um som que desperta interesse em um estudante pode ser indiferente ou aversivo para outro, não porque um "tem musicalidade" e o outro não, mas porque cada um construiu, ao longo de suas experiências, relações distintas com aquele universo sonoro.

É aqui que a contribuição bakhtiniana se torna decisiva. Nassif-Schroeder (2005), ao aproximar a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin do campo da música, propõe que a música seja compreendida como uma forma de linguagem cujas significações acontecem nas interações sócio-musicais. Assim como na língua, na qual os enunciados concretos é que permitem o acesso à fruição e compreensão, também na música são as obras concretamente produzidas (os

"enunciados musicais") que dão acesso à significação. Os sistemas, as regras formais, as escolas estilísticas só têm existência por intermédio das obras concretas; fora delas, não passam de abstrações (Nassif-Schroeder, 2005).

A autora destaca, ainda, que a resposta aos enunciados musicais nem sempre é imediata ou materialmente visível, podendo manifestar-se de múltiplas formas:

Trazendo essa perspectiva sobre a linguagem verbal para a música, várias questões se iluminam. Assim como na língua, podemos dizer que também aqui são as obras concretamente produzidas (os "enunciados musicais") que permitem o acesso das pessoas à fruição e compreensão das músicas. Os sistemas, as regras formais, as escolas estilísticas só são acessíveis, só tem existência por intermédio das obras concretas. Fora delas, não passam de abstrações, possibilidades virtuais que podem ou não vir a se realizarem [...] A resposta aos enunciados musicais, também como na língua, nem sempre é imediata e materialmente visível, pois pode ser desde uma simples fruição da obra ou uma manifestação verbal (como um elogio, saudação ou cumprimento) até a criação de outra obra em algum outro momento ou numa outra linguagem artística. (Nassif-Schroeder e Schroeder, 2011, p. 134).

Essa concepção tem implicações diretas para a compreensão das respostas sonoras de qualquer sujeito, inclusive de estudantes neurodivergentes. Se a resposta a um enunciado musical pode ser "desde uma simples fruição até a criação de outra obra", então formas de resposta que fogem aos padrões esperados (vocalizações, repetições, esquiva, aproximação intensa) também são respostas a enunciados sonoros. Não são reações aleatórias a estímulos acústicos: são manifestações de sujeitos que, ao contato com sons socialmente situados, produzem algum tipo de significação, mesmo que essa significação não se expresse nos modos convencionalmente reconhecidos pela escola.

Cruz (2019), apoiado na filosofia bakhtiniana, expande essa compreensão ao discutir a construção identitária do saber musical. Para o autor, há uma construção identitária tanto de grupos quanto dos indivíduos que os integram, nas interações sócio-musicais ocorridas em eventos coletivos e cotidianos. Bakhtin diferencia os enunciados proferidos por um indivíduo em seu dia a dia dos enunciados proferidos de maneira coletiva dentro das regras sociais de cada sistema ideológico: são as ideologias do cotidiano e ideologias constituídas. Os enunciados complexos se formam na "incorporação e reelaboração" dos enunciados do cotidiano. Como observa Cruz (2019, p. 36-37):

Bakhtin vai diferenciar os enunciados proferidos por um indivíduo em seu dia a dia, dos

enunciados proferidos de maneira coletiva dentro das regras sociais de cada sistema ideológico. São as ideologias do cotidiano e ideologias constituídas. Os enunciados complexos se formam na "incorporação e reelaboração" dos enunciados do cotidiano. Ou seja, é a partir da pluralidade de discursos individuais que diversas características vão se realçando na construção de um espaço próprio de entendimento, de estilo, regras, valores etc. Os discursos cotidianos se formam em situações fortuitas de comunicações imediatas, que partem de cada indivíduo. [...] Por analogia, poderíamos dizer que a música/arte, enquanto um sistema ideológico complexo, também se constituiu a partir de manifestações musicais mais simples, ligadas aos rituais da vida cotidiana.

Essa passagem permite uma articulação importante: os referenciais sonoro-musicais que um sujeito mobiliza (suas sirenes, suas trilhas de videogame, suas canções preferidas) constituem, na perspectiva bakhtiniana, enunciados do cotidiano, formados em situações de comunicação imediata e experiência pessoal. Quando esses referenciais são levados a sério como elementos de significação, podem articular-se com sistemas mais complexos de organização sonora, como os que a escola oferece em seus momentos coletivos. A interseção entre o individual e o coletivo, entre o cotidiano e o institucional, é precisamente onde a construção de significado musical acontece (Nassif-Schroeder, 2005; Cruz, 2023).

Cruz (2023) amplia essa discussão ao tratar os referenciais sonoro-musicais como elementos constitutivos da identidade de grupos e indivíduos. Para o autor, os referenciais trazidos historicamente pelo grupo e por cada sujeito devem ser tomados como saberes legítimos que representam mais do que som: representam conexões de múltiplas naturezas (sonora, visual, tátil, afetiva, emotiva), fazem parte da construção identitária dos sujeitos. Ao parafrasear Paulo Freire, Cruz (2023) afirma que é ao colocar a sua música no mundo que o indivíduo se constitui como ser social musicalmente educado.

É nessa direção que Queiroz (2013) também contribui ao defender que a música deve ser compreendida como manifestação cultural que participa dos processos de construção de sentidos e identidades dos sujeitos que integram a escola. O autor destaca que a escola, enquanto espaço de formação cultural, deve reconhecer os conhecimentos musicais que os estudantes já possuem (adquiridos via rádio, jogos, participação em cultos religiosos, festas etc.) como saberes legítimos, e não como práticas a serem substituídas pelo repertório escolar. Para Queiroz (2013), é nas interações entre os indivíduos que constroem conhecimentos e competências musicais e os contextos sociais em que essas interações ocorrem que a música se estabelece como fenômeno cultural significativo.

Schafer (2011), ao propor o conceito de paisagem sonora, compreende o ambiente como um conjunto de sons que participa da experiência cotidiana dos sujeitos. Nessa perspectiva, a escola constitui uma paisagem sonora própria, formada por vozes, sinais, músicas e demais sons que organizam a vida escolar e interferem nas formas de participação, interação e aprendizagem. Compreender essa paisagem para além da dimensão do ruído permite reconhecê-la como elemento constitutivo dos processos de inclusão e da construção de sentidos.

Segundo Movimento: Como a ABA Organiza Intervenções

A Análise do Comportamento Aplicada não é um método de ensino musical. É uma ciência aplicada voltada à compreensão das relações entre comportamento e ambiente, com o objetivo de desenvolver intervenções voltadas a problemas socialmente relevantes. Sella e Ribeiro (2021, p. 47) destacam que a ABA possui caráter científico, sistemático e experimental, buscando compreender como o comportamento é influenciado pelo ambiente e utilizando estratégias direcionadas ao desenvolvimento de habilidades importantes para a vida cotidiana.

Postalli (2018) apresenta os conceitos básicos da análise do comportamento, incluindo a contingência de três termos (estímulo antecedente, resposta e consequência), que descreve a relação funcional entre ambiente e comportamento, oferecendo um marco conceitual para compreender como as condições ambientais influenciam as respostas do estudante aos estímulos sonoros.

No contexto deste artigo, a ABA interessa não como teoria da música ou do som, mas como framework que responde a uma pergunta distinta daquela respondida pela teoria da linguagem: como organizar a intervenção. Quatro princípios da ABA são particularmente relevantes para a discussão aqui empreendida.

O primeiro é a previsibilidade. A organização do ambiente de modo a tornar eventos antecipáveis e reconhecíveis é um princípio fundamental da intervenção comportamental. Quando um sujeito consegue antecipar o que vai acontecer (seja por meio de rotinas visuais, descrições prévias de atividades, ou pela organização consistente da sequência de eventos), reduz-se a probabilidade de respostas de ansiedade e esquiva diante de estímulos percebidos como inesperados ou aversivos. No contexto escolar, a previsibilidade se traduz na organização clara da rotina, na antecipação de mudanças e na construção de ambientes em que o sujeito possa reconhecer padrões e antecipar acontecimentos.

O segundo é o reforçamento positivo. Rodrigues e Cardoso (2025) destacam o reforçamento positivo entre as principais técnicas utilizadas dentro da ABA, consistindo em aumentar a frequência de determinados comportamentos por meio da apresentação de consequências reforçadoras imediatamente após sua ocorrência. Na prática, isso significa identificar elementos que funcionam como reforçadores para o sujeito (atividades, objetos, sons, interações) e utilizá-los de maneira sistemática para fortalecer comportamentos mais adaptativos e ampliar a participação.

O terceiro é a exposição gradual. Intervenções fundamentadas na ABA frequentemente utilizam estratégias de exposição controlada a estímulos que, em sua forma plena, poderiam provocar respostas intensas de desconforto ou esquiva. A exposição gradual permite que o sujeito entre em contato com o estímulo em condições mais previsíveis e controladas, ampliando progressivamente a tolerância sem produzir sobrecarga. Esse princípio está diretamente relacionado ao conceito de "esvanecimento de estímulos" discutido na literatura de ABA (Sella e Ribeiro, 2021), no qual a presença de estímulos de suporte é progressivamente reduzida à medida que o sujeito demonstra maior independência na resposta.

O quarto é a organização do ambiente. A ABA compreende o comportamento como produto da interação entre o organismo e seu ambiente. Intervir, portanto, significa também intervir nas condições ambientais que antecedem e mantêm determinados comportamentos. Isso inclui a identificação de estímulos que funcionam como disparadores de respostas de desconforto, a modificação das condições ambientais para reduzir a sobrecarga sensorial, e a organização de espaços mais controláveis e previsíveis.

Guedes (1993), ao discutir o papel do acompanhante terapêutico, oferece uma articulação importante entre esses princípios e a atuação no contexto de vida do sujeito. Segundo o autor, a atuação do acompanhante terapêutico vai além de um modelo tradicional restrito ao consultório, ocorrendo no próprio contexto de vida do indivíduo, onde é possível organizar e operar condições ambientais que favoreçam o desenvolvimento de novas habilidades por meio da disponibilização e do manejo de reforçadores adequados. Essa caracterização é fundamental para compreender o tipo de atuação que este artigo relata: um acompanhamento que ocorre no ambiente escolar, cotidianamente, mediando a participação do estudante nas atividades e manejando as condições ambientais que favorecem ou dificultam seu engajamento.

Molina e Elias (2025), ao investigarem os efeitos da música não contingente na apresentação de estereotípias vocais em crianças com TEA, oferecem um exemplo de como

estímulos sonoro-musicais podem ser incorporados a intervenções fundamentadas na ABA. O estudo demonstra que a música pode funcionar como elemento ambiental com efeitos comportamentais mensuráveis, abrindo espaço para uma articulação entre o som como fenômeno culturalmente significado e o som como elemento organizável dentro de uma intervenção estruturada.

Terceiro Movimento: a Articulação

A articulação entre a teoria da linguagem musical e a Análise do Comportamento Aplicada não decorre de uma aproximação retórica entre referenciais distintos, mas da complementaridade das questões que cada um responde. A teoria da linguagem musical (Nassif-Schroeder, 2005; Penna, 2008; Cruz, 2019, 2023) permite compreender por que determinados sons produzem respostas distintas em diferentes sujeitos, ao reconhecer que os referenciais sonoro-musicais são construídos nas experiências sociais, culturais e afetivas, constituindo saberes legítimos e elementos da construção identitária. Nessa perspectiva, as sirenes, as trilhas sonoras de videogames e outros sons de interesse do Estudante A não representam apenas estímulos acústicos, mas enunciados carregados de sentidos produzidos ao longo de sua trajetória.

A Análise do Comportamento Aplicada, por sua vez, oferece os princípios necessários para organizar intervenções capazes de mobilizar esses referenciais no contexto escolar. A previsibilidade, a exposição gradual, o reforçamento positivo e a organização das condições ambientais constituem estratégias que favorecem o desenvolvimento de novos repertórios comportamentais e ampliam a participação do estudante nas atividades escolares (Guedes, 1993; Sella e Ribeiro, 2021; Rodrigues e Cardoso, 2025).

Assim, os referenciais não competem entre si, mas respondem a dimensões distintas do mesmo fenômeno. Enquanto a teoria da linguagem musical explica a dimensão significativa dos sons, a ABA organiza as condições para que esses significados possam ser mobilizados pedagogicamente. A mediação dialógica proposta neste estudo fundamenta-se justamente nessa articulação: reconhecer os referenciais sonoro-musicais do estudante como saberes legítimos e utilizá-los como elementos de mediação em intervenções estruturadas, previsíveis e graduais. É dessa integração que decorre a tese central deste artigo: a mediação torna-se mais potente quando parte dos referenciais sonoro-musicais já significados pelo estudante.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir de um relato de experiência fundamentado no acompanhamento especializado de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 2, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue da rede privada de Boa Vista, Roraima. O relato de experiência, enquanto modalidade de investigação, não busca generalizações estatísticas, mas a análise aprofundada de situações concretas capazes de iluminar fenômenos mais amplos vivenciados no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o contexto escolar constitui espaço privilegiado para compreender como se constroem processos de significação, interação e participação dos sujeitos (Queiroz, 2013; Cruz, 2019, 2023).

O acompanhamento ocorreu durante todo o ano letivo de 2025, abrangendo aulas, atividades coletivas, intervalos e demais situações da rotina escolar. O estudante, denominado neste artigo como Estudante A, apresentava diagnóstico médico de TEA (nível de suporte 2), bom desempenho cognitivo e interesses específicos por sirenes de veículos de emergência, trilhas sonoras de videogames e construções simbólicas, referenciais que constituíam parte significativa de seu universo sonoro-musical. Conforme defende Cruz (2020, 2021), tais referenciais devem ser compreendidos como saberes socialmente construídos, portadores de sentidos culturais e identitários, e não como preferências ocasionais.

A atuação da autora principal ocorreu em apoio à professora regente da turma, oferecendo acompanhamento individualizado voltado à mediação da participação do estudante nas atividades escolares. As intervenções foram organizadas a partir dos princípios da Análise do Comportamento Aplicada, especialmente previsibilidade, reforçamento positivo, exposição gradual e organização do ambiente, compreendidos como estratégias para estruturar condições favoráveis ao desenvolvimento de habilidades e à participação escolar (Sella e Ribeiro, 2021; Rodrigues e Cardoso, 2025). Em consonância com Guedes (1993), o acompanhamento ocorreu no próprio contexto de vida do estudante, possibilitando o manejo das condições ambientais e a mobilização de reforçadores significativos durante as situações cotidianas.

Os dados foram produzidos por meio de registros de campo elaborados ao longo do acompanhamento, contendo descrições das situações observadas, das estratégias empregadas e das respostas do estudante aos diferentes contextos sonoros. Posteriormente, esses registros foram organizados em categorias analíticas definidas a partir da recorrência dos episódios e de sua

relevância para o problema investigado. Tal procedimento permitiu analisar como os referenciais sonoro-musicais do estudante foram mobilizados como elementos de mediação, articulando a compreensão da música como linguagem socialmente significada (Nassif-Schroeder, 2005; Cruz, 2019, 2023) aos princípios organizadores da intervenção fundamentados na ABA (Sella e Ribeiro, 2021).

Quanto aos aspectos éticos, preservou-se a identidade do estudante e da instituição por meio da utilização de denominações fictícias e da supressão de informações que possibilitassem sua identificação. O acompanhamento ocorreu com o consentimento da família e em articulação com a equipe escolar, sendo os episódios selecionados por sua relevância analítica e pelo potencial de contribuir para a compreensão do fenômeno investigado.

OS CASOS RELATADOS

Os episódios descritos a seguir não seguem uma ordem cronológica. Estão organizados por categorias analíticas que, conjuntamente, permitem evidenciar o fenômeno investigado: a relação entre significação sonoro-musical e mediação. Cada categoria reúne episódios que iluminam um aspecto distinto do problema, conforme detalhado a seguir.

Primeira Categoria: Sons que Provocavam Afastamento

Os episódios reunidos nesta categoria ocorreram em situações caracterizadas por elevada intensidade sonora, simultaneidade de estímulos auditivos e grande concentração de pessoas em ambientes coletivos pouco controláveis do ponto de vista sensorial. Nesses contextos, observou-se aumento significativo do desconforto do Estudante A, manifestado por ansiedade, desregulação emocional e comportamentos de fuga. Conforme Schafer (2011), ambientes com essas características configuram paisagens sonoras de baixa fidelidade (lo-fi), nas quais a sobreposição de sons dificulta a distinção entre os sinais sonoros e compromete a experiência de escuta.

O primeiro episódio refere-se à chegada dos estudantes à escola, cuja recepção era realizada com música. Sempre que percebia os equipamentos sonoros ligados, o Estudante A tentava desligar a fonte sonora, geralmente acompanhado de vocalizações intensas, sendo necessário o acolhimento com abafador de ruídos e o redirecionamento para a sala de aula. O

segundo episódio ocorreu durante o momento cívico, realizado semanalmente no pátio, quando todos os estudantes se reuniam para cantar os hinos. A combinação entre grande concentração de pessoas, múltiplas vozes simultâneas e elevada intensidade sonora provocava inquietação motora, aumento do estado de alerta, tentativa de proteger os ouvidos com as mãos e, frequentemente, comportamentos de fuga em direção à sala de aula. Respostas semelhantes também foram observadas diante de outros sons presentes no cotidiano escolar, como conversas simultâneas, choro de crianças, ruídos da sala de aula e sons específicos, como estalos produzidos com a língua.

Os episódios analisados evidenciaram que os sons que desencadeavam afastamento não compartilhavam vínculos com os referenciais sonoro-musicais já significados pelo estudante. Na perspectiva de Nassif-Schroeder (2005), as respostas aos enunciados sonoros não decorrem apenas de suas propriedades acústicas, mas dos sentidos construídos nas interações sociais. Assim, os comportamentos observados podem ser compreendidos como respostas a enunciados sonoros que, para o Estudante A, estavam associados à imprevisibilidade, à invasão e à ausência de pertencimento. Essa compreensão é coerente com a concepção de Cruz (2019, 2023), segundo a qual os referenciais sonoro-musicais constituem saberes construídos nas experiências cotidianas e participam da formação identitária dos sujeitos, bem como com Penna (2008), ao afirmar que a sensibilidade musical é construída nas relações culturais e não determinada por predisposições inatas. Sob a perspectiva da Análise do Comportamento Aplicada, tais respostas também podem ser compreendidas como comportamentos de esquiva mantidos pela redução do desconforto proporcionada pelo afastamento do ambiente (Sella e Ribeiro, 2021). Higbee e Pellegrino (2018) apresentam estratégias analítico-comportamentais para o tratamento de comportamentos-problema, incluindo estratégias antecedentes como o enriquecimento ambiental e o esvanecimento de instruções, que buscam prevenir a ocorrência de comportamentos de esquiva por meio da modificação das condições que os antecedem, favorecendo a participação em contextos antes percebidos como aversivos.

A articulação entre esses referenciais permite compreender que a ABA explica a organização e a manutenção do comportamento, enquanto a teoria da linguagem musical explica por que determinados sons produzem significados distintos para o estudante, evidenciando que a esquiva observada não resultava apenas da intensidade sonora, mas da ausência de significação compartilhada com seu universo sonoro-musical.

Segunda Categoria: Sons que Favoreciam Aproximação

Em contraste com os sons que provocavam afastamento, outros estímulos sonoros presentes no cotidiano do Estudante A despertavam interesse, aproximação e engajamento. Esta categoria reúne episódios que evidenciam como determinados referenciais sonoro-musicais, por já possuírem sentidos construídos em suas experiências, constituíam importantes elementos de mediação.

O Estudante A demonstrava forte interesse por ambulâncias, caminhões de bombeiros, sirenes e trilhas sonoras de videogames, reproduzindo frequentemente esses sons em brincadeiras, construções com blocos e interações cotidianas. Além da reprodução sonora, apresentava amplo conhecimento sobre veículos de emergência, identificações, diferentes tipos de sirenes e numerações específicas, incorporando esses referenciais em narrativas e atividades simbólicas. As trilhas sonoras de videogames, especialmente de *Super Mario Bros.* e *Astro Bot*, também despertavam elevado interesse, sendo reconhecidas, antecipadas e associadas a experiências lúdicas construídas ao longo de sua trajetória.

Os episódios analisados evidenciaram que esses sons favoreciam o engajamento não por suas características acústicas, mas porque integravam um universo sonoro-musical já significado pelo estudante. Ribeiro, Sella e Souza (2018) destacam a importância de distinguir entre preferências e reforçadores, propondo avaliações sistemáticas para identificar elementos que efetivamente funcionam como reforçadores para cada sujeito. No caso do Estudante A, seus referenciais sonoro-musicais não eram apenas preferências declaradas, mas elementos que, por já possuírem valor significativo, funcionavam como reforçadores naturais, capazes de aumentar a frequência e a duração de comportamentos de engajamento e participação.

Conforme Cruz (2020; 2021), os referenciais sonoro-musicais constituem saberes legítimos que articulam dimensões sonoras, visuais, táteis, afetivas e culturais, participando da construção identitária dos sujeitos. Nessa mesma direção, Nassif-Schroeder (2005) compreende a música como linguagem discursiva, cujos sentidos são produzidos nas experiências sociais e culturais, enquanto Penna (2008) afirma que a sensibilidade musical é construída nas relações estabelecidas com o fazer musical e com o mundo. Assim, as sirenes e as trilhas sonoras não funcionavam como estímulos sonoros isolados, mas como enunciados já incorporados ao repertório do Estudante A, mobilizando conhecimentos, memórias, afetos e formas próprias de interação. Como ressalta Queiroz (2013), reconhecer esses conhecimentos musicais como saberes

legítimos constitui condição para práticas educativas comprometidas com a diversidade cultural dos estudantes.

Sob a perspectiva da Análise do Comportamento Aplicada, esses referenciais também assumiam função reforçadora, favorecendo o aumento da participação, do tempo de permanência nas atividades e do engajamento nas propostas pedagógicas (Rodrigues e Cardoso, 2025). Entretanto, sua eficácia não decorria apenas do reforçamento produzido durante as intervenções, mas do fato de esses sons já possuírem significados compartilhados pelo estudante, evidenciando, mais uma vez, que a articulação entre a teoria da linguagem musical e a ABA permite compreender tanto a organização do comportamento quanto os sentidos que sustentam sua ocorrência.

Terceira Categoria: Mudanças Produzidas pelas Intervenções

A terceira categoria reúne episódios que evidenciam transformações no repertório do Estudante A ao longo das intervenções. Tais mudanças não decorreram da simples eliminação de sons considerados aversivos nem da exposição a sons de interesse, mas da articulação entre princípios da Análise do Comportamento Aplicada (previsibilidade, exposição gradual, reforçamento positivo e organização do ambiente) e a utilização de referenciais sonoro-musicais já significados pelo estudante. Lafrance (2018) discute a importância do planejamento individualizado de intervenções, considerando as necessidades, potencialidades e contexto específico de cada sujeito. As intervenções com o Estudante A foram planejadas de forma individualizada, considerando suas particularidades em relação à sensibilidade auditiva e seus referenciais sonoro-musicais, articulando estratégias de previsibilidade, exposição gradual e reforçamento com elementos já significados em seu repertório.

As intervenções foram desenvolvidas inicialmente por meio da antecipação da rotina, da exposição gradual aos estímulos sonoros e da organização das condições ambientais, buscando reduzir a imprevisibilidade dos contextos escolares e favorecer maior segurança emocional diante dos sons. Paralelamente, atividades auditivas e musicais passaram a ser realizadas em sala de aula utilizando repertórios de interesse do estudante, especialmente trilhas sonoras de videogames, de modo que ele deixasse de ocupar apenas a posição de receptor dos estímulos sonoros para assumir papel ativo na produção, seleção e controle dos sons presentes nas atividades. Conforme Sella e Ribeiro (2021), estratégias dessa natureza favorecem a organização do ambiente e o

desenvolvimento de repertórios mais funcionais, enquanto Nassif-Schroeder (2005) destaca que a construção de significado musical ocorre nas experiências participativas. Nessa mesma direção, Cruz (2020) compreende que os referenciais sonoro-musicais constituem saberes construídos nas relações sociais e que a manifestação desses referenciais representa a expressão da subjetividade musical dos sujeitos.

Ao longo do processo, observou-se aumento gradual da tolerância auditiva e redução dos comportamentos de fuga. Inicialmente, o estudante participou do momento cívico utilizando abafador auricular como recurso de suporte; posteriormente, passou a permanecer por períodos mais prolongados no ambiente coletivo e, com a continuidade das intervenções, participou dessas atividades de forma mais independente, sem necessidade do abafador e com significativa redução das respostas de ansiedade. Sob a perspectiva da ABA, tais mudanças podem ser compreendidas como resultado da organização sistemática das contingências ambientais e do uso contínuo de estratégias de reforçamento positivo (Sella e Ribeiro, 2021; Rodrigues e Cardoso, 2025). Entretanto, sua compreensão torna-se mais ampla quando articulada à teoria da linguagem musical, uma vez que as intervenções passaram a reconhecer e mobilizar os referenciais sonoro-musicais do estudante como elementos de mediação. Como afirmam Cruz (2023) e Queiroz (2013), esses referenciais constituem saberes legítimos e participam da construção identitária dos sujeitos, razão pela qual sua incorporação às práticas pedagógicas favorece processos mais significativos de participação e inclusão.

Os resultados evidenciam, portanto, que as transformações observadas não decorreram exclusivamente do manejo comportamental nem exclusivamente da utilização da música, mas da articulação entre ambos. Em consonância com Guedes (1993), a intervenção realizada no próprio contexto de vida do estudante permitiu organizar condições ambientais favoráveis ao desenvolvimento de novas habilidades, enquanto os referenciais sonoro-musicais já significados favoreceram a construção de novos sentidos para os sons presentes no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o presente estudo amplia discussões como as de Molina e Elias (2025), ao indicar que a utilização de estímulos sonoro-musicais previamente significados pelo sujeito pode potencializar os efeitos das intervenções voltadas à ampliação da participação em contextos inclusivos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A discussão que se desenvolve nesta seção não tem por objetivo sumariar os episódios relatados, mas responder à pergunta central que orienta este artigo: o que esse caso nos permite compreender sobre um fenômeno mais amplo? O fenômeno, conforme anunciado na introdução, é o de que a mediação torna-se mais potente quando parte dos referenciais sonoro-musicais já significados pelo estudante. Os episódios descritos na seção anterior não constituem prova experimental dessa tese, mas funcionam como evidência analítica que, articulada ao referencial teórico, permite sustentá-la e examiná-la em suas múltiplas dimensões.

A discussão está organizada em torno de seis eixos interconectados: (a) referenciais sonoro-musicais como saberes legítimos; (b) construção de significado como condição para a participação; (c) previsibilidade como dimensão significativa; (d) mediação como articulação entre significação e organização ambiental; (e) inclusão como transformação da paisagem sonora escolar; (f) contribuições e limites da articulação entre teoria da linguagem musical e ABA.

Referenciais Sonoro-Musicais como Saberes Legítimos

Os episódios analisados evidenciaram que as respostas do Estudante A aos diferentes sons do ambiente escolar não podem ser explicadas apenas por suas propriedades acústicas. Enquanto a música da recepção, os hinos do momento cívico e outros sons característicos da rotina escolar desencadeavam respostas de esquiva, as sirenes de veículos de emergência e as trilhas sonoras de videogames favoreciam aproximação, engajamento e participação. Essa diferença indica que a relação do estudante com os sons era mediada pelos significados construídos em sua trajetória social, cultural e afetiva, e não apenas por aspectos fisiológicos da percepção auditiva.

Essa constatação reforça a compreensão de Cruz (2023) de que os referenciais sonoro-musicais constituem saberes legítimos, integrando dimensões sonoras, afetivas, visuais, simbólicas e culturais que participam da construção identitária dos sujeitos. No caso analisado, o interesse pelas sirenes e pelas trilhas sonoras de videogames não representava uma preferência isolada, mas um repertório de conhecimentos, experiências e formas de interação que estruturavam sua relação com o mundo. Em consonância com Penna (2008), as respostas do estudante aos diferentes sons também evidenciam que a sensibilidade musical é construída nas experiências vividas, e não determinada por predisposições inatas.

Nessa perspectiva, o estudo amplia a discussão proposta por Queiroz (2013) ao evidenciar que reconhecer os conhecimentos musicais trazidos pelos estudantes como saberes legítimos não constitui apenas um princípio da educação musical, mas uma condição para a construção de práticas inclusivas. O caso analisado demonstra que a mediação tornou-se mais efetiva quando esses referenciais deixaram de ser compreendidos como interesses periféricos e passaram a orientar a organização das intervenções pedagógicas e terapêuticas, funcionando como elementos de aproximação entre o universo sonoro do estudante e a paisagem sonora da escola.

Construção de Significado como Condição para a Participação

Os resultados deste estudo indicam que a participação do Estudante A em atividades sonoras esteve diretamente relacionada aos significados atribuídos aos sons presentes no ambiente escolar. Os episódios analisados evidenciaram que o engajamento não dependia da presença ou da ausência de estímulos sonoros, mas da possibilidade de o estudante reconhecer nesses sons referenciais já construídos em sua trajetória social, cultural e afetiva. Nessa perspectiva, a participação não pode ser compreendida como resposta automática a estímulos ambientais, mas como um processo mediado pela produção de sentidos (Nassif-Schroeder, 2005).

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva bakhtiniana discutida por Cruz (2019), segundo a qual os enunciados produzidos nas experiências cotidianas são incorporados e reelaborados nos diferentes contextos sociais. No caso analisado, os referenciais sonoro-musicais do estudante não encontravam correspondência imediata nos eventos coletivos da escola, como o momento cívico, dificultando sua participação nesses contextos. As intervenções tornaram-se mais efetivas à medida que estabeleceram aproximações entre esses referenciais e as experiências sonoras vivenciadas no ambiente escolar, favorecendo a construção de novos significados.

As evidências apresentadas reforçam, ainda, a discussão de Queiroz (2013) acerca da necessidade de reconhecer os conhecimentos musicais trazidos pelos estudantes como saberes legítimos. Nesse sentido, promover a inclusão não significa apenas adaptar o estudante às práticas escolares, mas criar condições para que seus referenciais sonoro-musicais possam dialogar com a cultura da escola, ampliando as possibilidades de participação e construção compartilhada de sentidos.

Previsibilidade como Dimensão Significativa

Os resultados evidenciaram que a previsibilidade desempenhou papel central na ampliação da participação do Estudante A, não apenas por reduzir a ansiedade diante dos estímulos sonoros, mas por favorecer condições para que novas experiências pudessem ser construídas no ambiente escolar. A antecipação das atividades, a exposição gradual aos sons e a organização das condições ambientais possibilitaram maior segurança emocional e favoreceram o desenvolvimento de repertórios mais adaptativos, conforme os princípios da Análise do Comportamento Aplicada (Sella e Ribeiro, 2021; Rodrigues e Cardoso, 2025).

Entretanto, neste estudo, a previsibilidade não é compreendida apenas como procedimento técnico de organização ambiental. À luz da teoria da linguagem musical, ela constitui uma condição para a produção de significados, uma vez que, conforme Nassif-Schroeder (2005), a significação musical se constrói nas experiências participativas. Nessa perspectiva, reduzir a imprevisibilidade não significou apenas diminuir comportamentos de esquiva, mas criar condições para que o estudante estabelecesse novas relações com a paisagem sonora escolar e ampliasse, progressivamente, sua participação nesses contextos.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Guedes (1993), ao reconhecer que a atuação do acompanhante terapêutico ocorre no próprio contexto de vida do sujeito, organizando condições ambientais que favorecem o desenvolvimento de novas habilidades. Assim, a contribuição deste estudo reside em evidenciar que a previsibilidade potencializa seus efeitos quando articulada aos referenciais sonoro-musicais já significados pelo estudante, constituindo uma mediação dialógica que integra organização ambiental e produção de sentidos (Cruz, 2023).

Mediação Dialógica como Articulação entre Significação e Organização Ambiental

O quarto eixo de discussão aprofunda o conceito de mediação dialógica que perpassa todo o artigo. A mediação, conforme argumentado, torna-se mais potente quando parte dos referenciais sonoro-musicais já significados pelo estudante. Mas o que significa, precisamente, partir desses referenciais?

Significa, em primeiro lugar, reconhecer que os referenciais sonoro-musicais do estudante não são obstáculos a serem superados, mas pontos de partida a serem articulados. Cruz (2021), ao discutir a relação entre educação musical e desenvolvimento humano, sustenta que a música

como linguagem discursiva implica em uma mediação dialogada, solidária, dotada de aceitabilidade e alteridade, promoção da autonomia discursiva e na atribuição de sentidos à vida, amalgamando uma visão de desenvolvimento humano holístico, integral e, sobretudo, inclusivo (Braga Feichas e Narita, 2016; Cruz, 2021). A mediação, nessa perspectiva, não é um processo unilateral no qual o mediador impõe seus próprios significados ao estudante. É um processo dialogado em que os significados do estudante são reconhecidos, valorizados e articulados com os significados do contexto coletivo.

Significa, em segundo lugar, que os referenciais sonoro-musicais do estudante podem funcionar como elementos de mediação dentro de uma estrutura organizada de intervenção. Rodrigues e Cardoso (2025) destacam que o reforçamento positivo consiste em aumentar a frequência de determinados comportamentos por meio da apresentação de consequências reforçadoras. Os referenciais sonoro-musicais do Estudante A (suas trilhas de videogame, seus sons de sirenes), por já possuírem valor significativo em seu repertório, funcionavam naturalmente como reforçadores. Sua presença tendia a aumentar a frequência e a duração de comportamentos de engajamento, aproximação e participação. Isso não decorria de uma propriedade acústica dos sons, mas de sua propriedade significativa: eram sons que já possuíam sentidos, conexões e afetos articulados (Cruz, 2023).

Significa, em terceiro lugar, que a mediação dialógica envolve o deslocamento da posição do sujeito diante da experiência sonora. Os episódios descritos evidenciaram que o Estudante A, inicialmente posicionado como receptor passivo e incomodado diante dos sons coletivos da escola, passou gradualmente a ocupar uma posição mais ativa: selecionando músicas, controlando volumes, participando diretamente das experiências propostas. Nassif-Schroeder (2005) aponta que a centralidade da construção de significado musical se dá durante as experiências participativas do fazer música. O deslocamento de receptor passivo a agente ativo, nessa perspectiva, foi um deslocamento da posição de não-significação para a posição de significação: o estudante passou a produzir, controlar e interagir com os sons, em vez de apenas suportá-los ou fugir deles.

Cruz (2023) afirma que toda e qualquer forma de manifestação musical é a construção subjetiva do saber em música do indivíduo sendo colocado em contato com o meio social. O Estudante A, ao selecionar repertório, determinar volume, escolher músicas e interagir diretamente com os sons, estava construindo subjetividade musical, estava colocando sua música no mundo, como propõe Cruz (2023) parafraseando Paulo Freire. Poderíamos dizer, ainda, que é

a mesma dinâmica presente na intersecção das ideologias do cotidiano com as ideologias constituídas discutidas por Cruz (2019): os referenciais sonoro-musicais do cotidiano (suas trilhas, suas sirenes) passavam a articular-se com os eventos coletivos da escola, produzindo um espaço de interseção em que novos significados podiam ser construídos.

Guedes (1993) oferece um lastro importante para essa compreensão ao defender que a atuação do acompanhante terapêutico vai além de um modelo tradicional restrito ao consultório, ocorrendo no próprio contexto de vida do indivíduo, onde é possível organizar e operar condições ambientais que favoreçam o desenvolvimento de novas habilidades por meio da disponibilização e do manejo de reforçadores adequados. A mediação aqui relatada ocorreu nesse contexto de vida real (a escola), por meio da organização sistemática de condições ambientais que articularam princípios da ABA (previsibilidade, reforçamento, exposição gradual) com referenciais sonoro-musicais já significados pelo estudante.

Molina e Elias (2025), ao investigarem os efeitos da música não contingente na apresentação de estereotipias vocais em crianças com Transtorno do Espectro Autista, demonstram que a música pode funcionar como elemento ambiental com efeitos comportamentais mensuráveis. O presente relato amplia essa compreensão ao evidenciar que, quando os estímulos sonoro-musicais utilizados como elementos de intervenção são aqueles já significados pelo sujeito, seus efeitos tendem a ser mais potentes e duradouros. Não se trata de qualquer música funcionar como reforçador: trata-se de sons específicos que, por já possuírem significado para o sujeito, possuem também valor motivacional e articulador.

Inclusão como Transformação da Paisagem Sonora Escolar

O quinto eixo de discussão busca ampliar a compreensão do fenômeno para além do caso individual, articulando-o com o problema mais amplo da inclusão escolar. Se a mediação se torna mais potente quando parte dos referenciais sonoro-musicais já significados pelo estudante, então a inclusão não pode ser pensada apenas como adaptação do estudante ao ambiente escolar existente. Deve ser pensada também como transformação do ambiente escolar, de modo que esse ambiente se torne capaz de reconhecer, acolher e articular os referenciais sonoro-musicais de seus estudantes.

Schafer (2011), ao propor o conceito de paisagem sonora e de projeto acústico, oferece um marco conceitual para essa transformação. O autor sustenta que a paisagem sonora é o

conjunto de sons com os quais convivemos permanentemente, e que raramente somos convidados a escutá-la de maneira consciente e crítica. A escola, enquanto instituição cultural, produz e reproduz cotidianamente uma paisagem sonora específica, cuja organização (ou desorganização) interfere diretamente nas formas de participar, aprender e estar com os outros. Pensar a inclusão como transformação da paisagem sonora escolar significa, em primeiro lugar, escutar essa paisagem: identificar seus sons fundamentais, seus sinais, seus marcos, e examinar como diferentes sujeitos significam (ou não significam) esses sons.

Queiroz (2013) contribui decisivamente para essa discussão ao defender que a escola, enquanto espaço de formação cultural, deve reconhecer os conhecimentos musicais que os estudantes já possuem como saberes legítimos. O autor destaca que as diferenças culturais não devem ser tratadas como desigualdades, e que a escola deve promover a diversidade cultural e a pluralidade musical como fenômeno cultural significativo, e não como mero acúmulo de repertórios justapostos. A inclusão, nessa perspectiva, não consiste em adicionar o estudante neurodivergente a uma paisagem sonora já definida, mas em transformar essa paisagem de modo que ela se torne polifônica: capaz de comportar múltiplas formas de significação sonora.

Cruz (2019, p. 36-37), ao discutir a construção identitária do saber musical, afirma que é a partir da pluralidade de discursos individuais que diversas características vão se realçando na construção de um espaço próprio de entendimento, de estilo, regras e valores. A escola inclusiva, nessa perspectiva, seria aquela capaz de acolher a pluralidade de discursos sonoro-musicais individuais (as sirenes do Estudante A, as canções de outros estudantes, os sons que cada sujeito traz de seu cotidiano) e de articular esses discursos com os sistemas mais complexos da cultura escolar (os hinos, as celebrações, as atividades coletivas). Não se trata de eliminar a cultura escolar em nome da cultura individual, nem de eliminar a cultura individual em nome da cultura escolar. Trata-se, como propõe Cruz (2019) a partir de Bakhtin, da incorporação e reelaboração dos enunciados do cotidiano nos enunciados complexos.

Penna (2008, p. 29) afirma que a experiência musical como prática cultural deve ser compreendida a partir das vivências e práticas sociais dos sujeitos. A escola que não reconhece as vivências sonoro-musicais de seus estudantes como saberes legítimos produz, inevitavelmente, exclusão: não porque os estudantes não consigam aprender, mas porque os sons que a escola oferece não possuem, para eles, nenhum significado compartilhado. A inclusão, portanto, começa pela escuta: não a escuta audiológica que mede decibéis e frequências, mas a escuta cultural e pedagógica que pergunta que sons já significam algo para este sujeito, e como esses sons podem

ser articulados com os sons da escola.

Schafer (2011) propõe, em sua concepção de projeto acústico, que o ser humano deve desenvolver uma consciência sonora que lhe permita não apenas receber sons passivamente, mas atuar sobre a paisagem sonora, modificando-a. Aplicando essa proposição à escola inclusiva, pode-se dizer que a transformação da paisagem sonora escolar não é tarefa exclusiva do professor de música ou do acompanhante terapêutico: é tarefa de toda a instituição, que precisa reconhecer o som como elemento constitutivo da experiência educacional e da inclusão.

Contribuições e Limites da Articulação entre Teoria da Linguagem Musical e ABA

O sexto e último eixo de discussão examina as contribuições e os limites da articulação proposta neste artigo entre a teoria da linguagem musical (de base bakhtiniana) e a Análise do Comportamento Aplicada.

A principal contribuição dessa articulação é a superação de duas reduções que frequentemente marcam a prática com estudantes neurodivergentes em contextos escolares. A primeira redução é a do som como estímulo: quando a ABA é aplicada sem uma teoria da significação, os sons tendem a ser tratados apenas como estímulos ambientais a serem dosados, controlados ou evitados. A segunda redução é a do som como significado universal: quando a teoria da linguagem musical é aplicada sem uma compreensão das condições ambientais que favorecem ou dificultam a participação, os sons tendem a ser tratados como se seu significado fosse independente do contexto e do sujeito. A articulação proposta neste artigo permite superar ambas as reduções: reconhece que os sons são estímulos ambientais cuja organização pode ser sistemática (ABA), e simultaneamente reconhece que os sons são enunciados cujo significado se constrói nas experiências culturais e sociais dos sujeitos (teoria da linguagem musical).

Sella e Ribeiro (2021, p. 47) destacam que a ABA não deve ser compreendida apenas como um método de intervenção clínica, mas como uma ciência aplicada voltada à resolução de problemas socialmente relevantes, possuindo caráter científico, sistemático e experimental. Nassif-Schroeder (2005), por sua vez, sustenta que a música como linguagem discursiva implica em uma mediação dialogada, solidária, dotada de aceitabilidade e alteridade. A articulação entre essas duas proposições produz uma compreensão mais rica do fenômeno do que qualquer uma isoladamente poderia oferecer: a ABA responde à pergunta "como organizar a intervenção?", enquanto a teoria da linguagem responde à pergunta "por que determinados sons possuem

significados diferentes para o estudante?".

Cruz (2023), ao afirmar que os referenciais sonoro-musicais devem ser tomados como saberes legítimos que representam conexões de múltiplas naturezas e fazem parte da construção identitária dos sujeitos, oferece o princípio ético que orienta essa articulação: a intervenção não trata o estudante como objeto de modificação, mas como sujeito cujos saberes são reconhecidos e articulados. Nassif-Schroeder (2005), ao afirmar que a construção de significado musical se dá durante as experiências participativas, oferece o critério pedagógico para avaliar a eficácia da intervenção: não apenas pela redução de comportamentos de fuga, mas pela ocorrência de participação ativa e significativa na experiência sonora.

Os limites desta articulação, por sua vez, devem ser reconhecidos. O presente estudo é um relato de experiência, não uma pesquisa experimental, e não permite generalizações estatísticas. A articulação proposta entre teoria da linguagem musical e ABA é teórica e analítica, e necessita de investigações sistemáticas que examinem sua aplicabilidade em outros contextos, com outros estudantes e com desenhos metodológicos mais controlados. Além disso, a articulação não esgota as perspectivas teóricas disponíveis para compreender a relação entre som, significação e inclusão: outras abordagens (fenomenológicas, sociológicas, neurocientíficas) podem enriquecer a compreensão do fenômeno.

Cruz (2019) afirma que é a partir da pluralidade de discursos individuais que diversas características vão se realçando na construção de um espaço próprio de entendimento. O presente artigo, nessa perspectiva, não busca fechar a discussão, mas contribuir para a construção desse espaço próprio de entendimento, oferecendo um referencial articulado que pode orientar práticas e inspirar novas investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste artigo evidenciam que a mediação se torna mais potente quando parte dos referenciais sonoro-musicais já significados pelo estudante. O caso analisado demonstrou que as respostas aos diferentes sons do ambiente escolar são construídas nas experiências culturais, afetivas e sociais dos sujeitos, e não determinadas exclusivamente por suas características acústicas. A articulação entre a compreensão da música como linguagem socialmente significada e os princípios da Análise do Comportamento Aplicada mostrou-se um referencial consistente para compreender e organizar intervenções capazes de ampliar a

participação escolar, favorecer a tolerância a diferentes contextos sonoros e reduzir comportamentos de esquiva. Nesse sentido, o estudo reforça que a inclusão escolar pressupõe não apenas adaptações dirigidas ao estudante, mas também o reconhecimento da paisagem sonora da escola como dimensão constitutiva da experiência educativa, valorizando os referenciais sonoro-musicais dos sujeitos como saberes legítimos que podem orientar práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BRAGA FEICHAS, Juliana; NARITA, Flávia. Educação inclusiva e desenvolvimento humano: reflexões sobre práticas pedagógicas. In: BRAGA FEICHAS, Juliana; NARITA, Flávia (org.). *Educação, inclusão e desenvolvimento humano*. São Paulo: Cortez, 2016. p. xx-xx.
- CRUZ, Fernando Vieira Da. A (Re)Construção da Banda de Música: Repertório e Ensino. 2019. Unicamp - Universidade Estadual de Campinas, BR, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/333950>.
- CRUZ, Fernando Vieira Da. Banda de Música e Identidade Cultural. In: *Estudos Latino-Americanos Sobre Música*. Editora Ar ed. v. 1p. 159–170. DOI: 10.37572/EdArt_149100920. Disponível em: <https://www.editoraartemis.com.br/artigo/31815/>.
- CRUZ, Fernando Vieira Da. BANDAS DE MÚSICA E SEUS ENSINOS: PARADIGMAS EM MOVIMENTO. 2023. Unicamp, 2023.
- CRUZ, Fernando Vieira Da. O repertório na construção identitária das bandas de música. *Revista Orfeu*, v. 6, n. 6, p. 1–15, 2021. DOI: 10.5965/2525530406012021e0016.
- GUEDES, Maria de Lourdes. Equívocos da terapia comportamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 13, n. 2, p. 34–39, 1993.
- HIGBEE, Thomas S.; PELLEGRINO, Azure J. Estratégias analítico-comportamentais para o tratamento de comportamentos-problema severos. In: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça (Org.). *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista*. Curitiba: Appris, 2018. cap. 13.
- LAFRANCE, Danielle. Planejando intervenções individualizadas. In: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça (Org.). *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista*. Curitiba: Appris, 2018. cap. 9.
- MOLINA, Pérola Bueno; ELIAS, Nassim Chamel. Efeitos da música não contingente na apresentação de estereotípias vocais em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.

Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 41, e41402, 2025.

NASSIF, Silvia Cordeiro. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*. 2005. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

NASSIF-SCHROEDER, Sílvia Cordeiro. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

POSTALLI, Lidia Maria Marson. Conceitos básicos da análise do comportamento. In: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça (Org.). *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista*. Curitiba: Appris, 2018. cap. 5.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Escola, cultura e diversidade: o ensino de música e a formação de professores. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 30, p. 95–107, jan./jun. 2013.

RIBEIRO, Daniela Mendonça; SELLA, Ana Carolina; SOUZA, Andresa A. de. Descobrindo as preferências da pessoa com transtorno do espectro autista. In: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça (Org.). *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista*. Curitiba: Appris, 2018. cap. 7.

RODRIGUES, Rosiomar Lobato Pinheiro; CARDOSO, Maria Barbara da Costa. Análise do Comportamento Aplicada (ABA): estratégias, impactos e perspectivas, uma revisão integrativa. *Revista Científica FESA*, v. 3, n. 31, p. 99-116, 2025. DOI: 10.56069/2676-0428.2025.694. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/694>. Acesso em: 7 ago. 2026.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. *Análise do comportamento aplicada ao autismo*. Curitiba: Appris, 2021.