



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES - SP
LICENCIATURA EM MÚSICA**

**LUCIANA BEATRIZ NOGUEIRA LIRA
GABRIELA CARINE NOGUEIRA LIRA**

**TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE NO ENSINO MUSICAL:
desafios na formação de professores**

**SÃO PAULO
2024**

LUCIANA BEATRIZ NOGUEIRA LIRA
GABRIELA CARINE NOGUEIRA LIRA

**TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE NO ENSINO MUSICAL:
desafios na formação de professores**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Licenciatura em Música do Instituto
de Artes da UNESP, como requisito para
obtenção do grau de licenciadas em Música.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lia Vera Tomás

SÃO PAULO
2024

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do
Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

L768t Lira, Luciana Beatriz Nogueira (Luciana Lira), 2002-

Transtorno de oposição desafiante no ensino musical : desafios na
formação de professores / Luciana Beatriz Nogueira Lira, Gabriela Carine
Nogueira Lira. -- São Paulo, 2024.
38 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lia Vera Tomás.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Distúrbios do comportamento em crianças. 2. Transtorno de
conduta. 3. Música - Instrução e estudo. 4. Análise de interação em
educação. 5. Professores de música. I. Lira, Gabriela Carine Nogueira
(Gabriela Lira), 2002-. II. Tomás, Lia Vera. III. Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Artes. IV. Título.

CDD 780.7

Bibliotecária responsável: Catharina Silva Gois - CRB/8 11323

LUCIANA BEATRIZ NOGUEIRA LIRA
GABRIELA CARINE NOGUEIRA LIRA

**TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE NO ENSINO MUSICAL:
desafios na formação de professores**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Licenciatura em Música do Instituto
de Artes da UNESP, como requisito para
obtenção do grau de licenciadas em Música.

Aprovada em: 04/11/2024

Banca Examinadora:

Profª Drª Lia Vera Tomás

(Orientadora - Presidente da Banca)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Artes -
Campus de São Paulo

Profª Drª Andreia Miranda de Moraes Nascimento

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Artes -
Campus de São Paulo

AGRADECIMENTOS

À Deus que nos deu força e principalmente fé de um dia melhor, de que temos capacidade de nos formar e ouviu nossas orações em lágrimas muitas das vezes.

À nossa mãe, Silvana, que sempre prezou pela nossa educação e se fez presente em todos os momentos difíceis de nossas vidas, nos reerguendo e sendo nossa melhor amiga. A primeira que acreditou e apoiou nossos sonhos, abriu mão de seu sonho para realizar os nossos. Ela foi o alicerce para que hoje alcançássemos a formatura em licenciatura em música, porque esteve ao nosso lado, fazendo marmita de madrugada, enfrentando cada dificuldade, nos ensinando que as notas que tocamos são o reflexo do amor, do trabalho duro e da superação. Você nos deu forças, coragem e, acima de tudo, a liberdade de sermos quem somos. Eu não teria chegado até aqui sem você.

Ao nosso pai, Geraldo, que nos aconselhou para cursar a licenciatura mesmo com as dificuldades, pois nos dedicamos muito para fazer a prova e não poderíamos desperdiçar a oportunidade de estudar em uma universidade pública tão renomada. Papai, agradecemos por ter nos levado para fazer as provas do vestibular, nos buscado à noite da Orquestra Acadêmica e sempre ter incentivado nos nossos estudos. Obrigada por confiar e acreditar em nós. Sempre pedimos a Deus que o senhor estivesse aqui, vivo, para nos ver formar e Ele ouviu nossas orações.

À nossa madrastra, Luciene, que é como uma segunda mãe para nós. Nos aconselha, nos apoia, admira nosso trabalho e sempre foi um alicerce para que nossa família se unisse. Obrigada por tudo, Luciene.

Ao meu amor (Luciana), João Pedro, por ser minha inspiração, por estar ao meu lado em cada momento desta jornada, me aconselhando e ouvindo, sendo o meu porto seguro para dias difíceis e transbordando tanto amor. Agradeço pelo

carinho, paciência e incentivo a sempre seguir em frente, tornando tudo mais leve. Obrigada por compartilhar este sonho ao meu lado e acreditar em mim.

À nossa família Lira, em especial nosso tio Júlio que segue vibrando por nós lá do céu, nossa prima Ana Lira e tia Reinalice. Obrigada por todos os conselhos e conversas. Por sempre se preocupar conosco, nos incentivar, vibrar por nossas conquistas e saberem o quão importante a música é para nós.

Aos amigos queridos, nossa eterna gratidão. Gabriella Gomes, Diogo Gomes, Palloma Izídio, Renato Barbosa, Francismar Augusto, Igor Trindade, Victória Carvalho, Mayara Custódio, Quezia Vieira, Gabriela Evaristo, Yasmin Andrade, Camilla Julie e Matheus Bernardo. Vocês nos deram suporte nos dias mais difíceis, comemoraram cada pequena conquista e ofereceram palavras de encorajamento sempre que necessário. Obrigada pelas conversas que trouxeram alívio, pelas risadas que renovou nossas forças e pela paciência que demonstraram ao nos ouvir falar sobre o TCC incontáveis vezes. A amizade de vocês é um presente valioso que levaremos para sempre. A todos vocês, nosso mais sincero e profundo agradecimento.

Aos nossos professores atuais e aos que assistiram nossa trajetória nos guiando para realizar nossos sonhos: Wellington Rebouças, Julliana Cavalcanti, Adonhiran Reis, Pedro Della Rolle, Edgar Leite, Lais Medeiros, Fagner Araújo, Cinthia Paschoaleti, Andreia Miranda, Marcos Mesquita, Maíra Ferreira, Juliana Ripke, Paulo Galvão, Silmara Drezza, Genny Chaves e Viviane Louro. Gostaríamos de expressar nossa profunda gratidão a estes professores, que ao longo da nossa trajetória acadêmica e musical foram fundamentais para nossa formação e crescimento. Aos professores de violino, por cada aula, paciência e orientação que nos proporcionaram. Aos professores de música, somos imensamente gratos pelo conhecimento compartilhado e pelo apoio em nossa caminhada. Vocês foram essenciais para que alcançássemos novas perspectivas e desenvolvêssemos nossas habilidades de maneira ampla e significativa. E aos professores do ensino médio, que nos incentivaram a expandir nossos horizontes e acreditaram no nosso potencial, muito obrigada.

Agradecemos, em especial, a nossa orientadora Lia Vera Tomás, que não apenas compartilhou seu conhecimento e experiência, mas nos ajudou na graduação com a doação de seus computadores para assistir aula na pandemia, e nos recebeu tão bem em sua casa para orientação. Obrigada por tudo, professora.

RESUMO

Partindo do intuito de redigir um trabalho de conclusão de curso, esta monografia apresenta como método uma revisão bibliográfica de textos da área da Psicologia e Licenciatura sobre o Transtorno Opositor Desafiante (TOD) e uma reflexão das barreiras que o professor de música enfrenta ao responsabilizar-se com alunos que apresentam este tipo de transtorno. Por falta de informação, os pais/responsáveis acreditam ser uma fase do crescimento da criança, onde tudo se torna mais difícil e complicado para educar, no entanto, a persistência deste tipo de comportamento pode levar ao Transtorno de Conduta se não tratado. Dito isto, abrir espaço para a semântica do TOD na formação de professores pode agregar na carreira docente para ter o discernimento necessário ao enfrentar ocorrências desafiadoras em sala de aula.

Palavras-chave: TOD; Transtorno Opositor Desafiador; educação musical.

ABSTRACT

This monograph, developed as a course completion work, presents a bibliographic review of texts in Psychology and Music Education on Oppositional Defiant Disorder (ODD). It reflects on the challenges faced by music teachers working with students exhibiting this disorder. Due to a lack of information, parents or guardians often perceive these behaviors as a developmental phase, believing it complicates the child's education. However, the persistence of such behaviors, if untreated, can lead to Conduct Disorder. Thus, incorporating the semantics of ODD into teacher training programs can enhance educators' skills to handle challenging classroom situations with the necessary discernment.

Keywords: ODD; Oppositional Defiant Disorder; music education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE (TOD).....	13
2.1. TOD em sala de aula.....	17
3. ÉTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DENTRO DA SALA DE AULA.....	22
4. ESTRATÉGIAS DE APOIO PARA PROFESSORES COM ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM TOD DENTRO DA SALA DE AULA.....	24
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS.....	33
APÊNDICE A - Tabela 1.1 do IBGE, BRASIL, 2019.....	36

1. INTRODUÇÃO

Pessoas com deficiência são pouco visíveis no Brasil. O reflexo disso são as lacunas da falta de acessibilidade em salas de aula, espaços de lazer, e outros. No caso deste trabalho, tomamos por base a tabela 1.1 do IBGE ¹ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) - Pessoas de dois ou +60 anos de idade com e sem deficiência por sexo, cor ou raça, grupos de idade e classes de rendimento domiciliar per capita, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação (Brasil - 2019) - De acordo com esta tabela, em 2019, no Brasil tinha aproximadamente 204 milhões de habitantes e dentre estas pessoas constava 8% de pessoas com deficiência num total de 17 milhões, o que equivale a um número maior que os habitantes do estado de São Paulo que reside 11 milhões de pessoas. Sob o mesmo ponto de vista, o Sudeste lidera como a região mais super populosa do Brasil e a que mais vive PCD's. Apesar disto, a maior evidência de Pessoas com Deficiência está em Minas Gerais, já a menor, encontra-se em São Paulo, visto que o número de pessoas sem deficiência é 12 vezes maior no estado de SP.

É importante relatar que a pesquisa não possui dados de PCD's em casos específicos ou isolados, somente pessoas deficientes sem apontar quais são as deficiências, somente classificações sociais e de renda. Para uma compreensão mais aprofundada dos dados da Tabela 1.1, a análise completa encontra-se no apêndice, disponível ao final deste trabalho.

Quando fala-se de “deficiência”, entende-se como um termo geral que se refere à pessoa que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, de acordo com a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira Inclusiva de PCD, Estatuto do PCD. Este termo abre espaço para categorias específicas, tais como: deficiência auditiva, visual, intelectual, psicossocial e múltipla. Algumas podem ser perceptíveis a olho nu, outras não, como é o caso da

¹ A Tabela 1.1 do IBGE encontra-se no apêndice, pág. 32.

deficiência intelectual genérica, onde muitas vezes, sem diagnóstico, é confundida com falta de conduta social.

Dentro do cenário escolar, essa deficiência intelectual torna-se um impasse para educadores dentro da sala de aula. O professor lida com muitos desafios comportamentais dos alunos, e em grande parte, conversar com os responsáveis, direção, parece não surtir melhoras. Porém, com o avanço da pesquisa psicográfica, é possível ter diagnóstico do que aparenta ser falta de conduta e agressividade, sendo este denominado: Transtorno de Oposição Desafiante (TOD).

Este transtorno é muito recente na psicologia e conseqüentemente, os educadores, por muitas vezes, não conhecem ou nunca ouviram falar. Isso cria uma lacuna para a atuação do docente na sala de aula, já que para lidar com estes alunos, é importante saber do que se trata a deficiência. Portanto, esta pesquisa foi pensada para aprofundamento no tema TOD, reflexão do papel do educador para lidar com alunos atípicos e estratégias para professores com alunos com TOD em sala de aula.

2. TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE (TOD)

Antes de discutirmos o que denomina-se TOD (Transtorno de Oposição Desafiante), é preciso ressaltar que casos extremos de violação de direitos e criminalidade, não têm relação direta com o TOD. Sua única relação com a transgressão é comportamental, em contextos específicos de um padrão desafiador e desobediente, em que envolvam sobretudo autoridade, portanto, sua natureza vem justificada de outras questões. Depredação de patrimônio público, defraudação, furto, atropelamento, são exemplos de transgressão comportamental social que são consideradas desvios, crimes e delitos perante a lei (Castro, 2021), no qual, não tem relação com este transtorno, e sim com o Transtorno de Conduta (TC). De acordo com o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais, p. 465:

Geralmente, os comportamentos do transtorno de oposição desafiante são de natureza menos grave do que aqueles relacionados ao transtorno da conduta e não incluem agressão a pessoas ou animais, destruição de propriedade ou um padrão de roubo ou de falsidade. Além disso, o transtorno de oposição desafiante inclui problemas de desregulação emocional (i.e., humor raivoso e irritável) que não estão inclusos na definição de transtorno da conduta (Manual [...], 2014, p. 465).

É possível obter outro parâmetro para descrever o transtorno através da Diretrizes Clínicas em Saúde Mental (Classificação [...], 1993) em que o TOD é classificado no grupo F91 na categoria respectivo à Distúrbios de Conduta, o qual, se inclui no grupo de transtornos do comportamento e transtornos emocionais que aparecem habitualmente durante a infância ou a adolescência - F10-F98 - (Leite; Campos, 2021).

Os casos delituosos citados englobam atos de agressividade a pessoas e animais, e para serem vinculados ao transtorno de conduta precisam ser constantes e repetitivos, obter um padrão (Manual [...], 2002). O TOD é um transtorno que ocorre em crianças abaixo de 9 ou 10 anos de idade, e seu diferenciamento ocorre pela “ausência de atos antissociais e agressivos mais graves, que violem a lei ou direitos dos outros” (Classificação [...], p. 264), onde suas diretrizes diagnósticas distinguem no padrão de comportamento negativista, insultuoso, provocativo, desafiador e outros, no qual é analisado o contexto sociocultural da criança e o quanto este comportamento se diferencia de crianças da mesma faixa de idade.

Este transtorno, de acordo com o manual citado, apresenta 3 padrões de irregularidade emocional e comportamentos: humor raivoso e/ou irritável, comportamento questionador e/ou desafiante e índole vingativa (Manual [...], 2014). Seus indícios são dados durante a vida do indivíduo no convívio social. Entretanto tais características já são observáveis durante o seu período escolar, no qual nota-se irritabilidade exacerbada com perda de paciência frequente, transferência da culpa de seus erros para outras pessoas, desobediência mediante a regras solicitadas por adultos e autoridades, os questionando de forma opositiva, usualmente mostra-se aborrecido, raivoso, com ressentimentos e constantemente atordoa a outros excessivamente.

O diagnóstico mais preciso deve ser realizado por um profissional qualificado em psiquiatria, em que haverá um diálogo clínico com o paciente ou pais/responsáveis para um levantamento de sintomas e comportamentos relatados que o faça obter uma conclusão baseada nos critérios avaliativos do transtorno. Para um diagnóstico preciso, o psiquiatra precisa levar em consideração se há o envolvimento deste transtorno com outros que o fará mudar sua abordagem e escolha de tratamento ao paciente. Sem o tratamento adequado, o paciente pode evoluir para o agravamento deste transtorno através de comportamentos inadequados e severos.

No artigo de revisão de literatura de Leite e Campos, um estudo feito por Possa (2005) envolveu 35 crianças de 7 a 11 anos que apresentaram ter TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) e demonstraram ter uma comorbidade psíquica juntamente com o transtorno de oposição desafiante em menor grau. O artigo não tem indicação do local em que a pesquisa foi feita.

A maioria das crianças que possuíam o TDAH apresentou alguma comorbidade psiquiátrica, dentre elas, 14 (40,0%) possuíam transtorno de conduta, seguido do transtorno desafiador de oposição, em que foram identificadas cinco crianças (14,2%). Nesse estudo, o TDAH apresenta alta frequência de comorbidade com transtorno de conduta e em menor grau com o transtorno desafiador de oposição (Leite; Campos, 2016, p. 41).

Segundo o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (2014, p. 463), realizar o diagnóstico é complexo e exige que os critérios globais sejam completos a partir da análise comportamental. Usualmente, as crianças apresentam esta conduta com adultos, onde é mais evidente os sinais do transtorno mediante a resistência em figuras de autoridade, e uma entrevista médica não fará com que estes sinais apareça somente naquele momento específico. No CID-10 o transtorno desafiador de oposição é numerado no grupo F91 como F91.3.

O grupo F91 cita exclusivamente as subdivisões do Transtorno de Conduta, e é necessário pontuarmos o que é um transtorno mental. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014, p. 20), um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes.

Visto estas informações, podemos pontuar que o próprio CID-10 expõe que faltam pesquisas que evidenciem a distinção do transtorno de conduta para o transtorno desafiador de oposição, seja quantitativa ou qualitativa, porém ele cita que há diferenças notáveis de um transtorno para o outro na medida em que haja distinção. Dado que o TOD pode vir a ser um preditor do transtorno de conduta em crianças, é importante salientarmos que a evolução do transtorno pode ocorrer por fatores ambientais na infância, como problemas familiares, no qual muitos destes riscos são genéticos com influência familiar.

Nesta interação com fatores ambientais, o TOD tem subtipos que o associa a outros transtornos, como o TDAH.

Os resultados indicaram que as mães das crianças com TDAH combinado e TDAH em comorbidade com transtorno desafiador de oposição apresentaram mais estresse parental do que mães de crianças com desenvolvimento típico e que o apoio social, o coping autoestima e médico atuaram como moderadores do estresse parental (Bèlle, 2009).

É importante considerar o contexto em que o indivíduo vive e como funciona o ambiente social deste, observando se há problemas escolares ou familiares, se está sendo associado a outra patologia, e se há a influência de riscos genéticos e fatores ambientais, porém embora com estes fatores, o TOD não deve ser enquadrado como transtorno de personalidade antissocial. Estas associações aos diferentes transtornos dificultam o diagnóstico clínico (Leite; Campos, 2021).

Greene *et al* encontraram que crianças com TDO apresentam significativamente mais disfunção familiar até do que controles psiquiátricos. Há uma clara relação entre TDO e sofrimento e mau funcionamento familiares. Infelizmente, devido à natureza transversal da maioria desses estudos, é difícil definir a direção da associação entre desagregação familiar e TDO² (2002, Greene *apud* Serra-Pinheiro, 2004)

Há diferenças entre pessoas com TDAH que possuem o TOD e as que não possuem. O desenvolvimento e diagnóstico do transtorno é diferente, visto que o transtorno desafiante de oposição, neste caso, se enquadraria como um TDAH comórbido, no qual o cenário de estudo que se encontra sobre o TOD é, em sua maioria, resultante de uma comorbidade como o Transtorno de Conduta, TDAH, TDA (Transtorno de Déficit de Atenção) e outros (Leite; Campos, 2021). Além de estudos longitudinais evidenciarem que meninos com TOD têm mais propensão em desenvolver um transtorno de conduta do que meninas com TOD em um grande estudo epidemiológico, contudo o estudo não pode ser generalizável para prognóstico clínico (Serra-Pinheiro, 2004).

Todos os estudos apresentados são de suma importância para compreendermos o TOD em sala de aula e suas adversidades manuseadas por professores que em sua maioria, não conhecem o transtorno e não sabem identificá-lo para um olhar mais averiguado ao aluno e sua família.

² O autor cita o Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) com a sigla TDO (Transtorno Desafiador Opositivo). As duas siglas possuem o mesmo significado.

2.1. TOD em sala de aula

Como já foi dito, o comportamento do Transtorno de Oposição Desafiante reflete tanto na socialização, na educação em sala de aula e na socialização³. Este transtorno apresenta comportamentos desafiadores, como contestar regras, instruções e resistir à elas, impedindo que a orientação oferecida pelo docente seja cumprida. Estes conflitos em aula afetam os demais, e neste momento compete a intervenção do educador para que estabeleça o controle do cenário.

A partir destes comportamentos, faz-se importante que o educador separe até onde pode ir e em que ponto encerra o seu espaço. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que o professor deve "planejar, executar e avaliar as atividades pedagógicas, assegurando a aprendizagem de todos os estudantes e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, éticos, solidários e participativos" (Brasil, 2018). No entanto, na prática é diferente. Cada profissional tem uma bagagem experiencial e os que não têm formação e experiência suficiente no momento problemático, precisa ser sagaz para solucionar da melhor maneira possível.

Na grade curricular do curso de Licenciatura em Música da UNESP, não há uma disciplina que aborda os tipos de transtornos e sequer uma introdução de como enfrentar esta problemática. As disciplinas que entram na área da psicologia e inclusão são, respectivamente, Psicologia da Educação e LIBRAS que, baseado em nossa formação como estudantes do Instituto de Artes, podemos discutir que a disciplina Psicologia da Educação retrata prioritariamente as fases operatórias da educação que consiste em quatro fases: sensório motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório concreto (8 a 12 anos) e operatório formal (a partir dos 12 anos), segundo Piaget. Esta teoria é fundamental para a formação do educador, mas visto a realidade que o educador enfrenta em sala de aula, é importante ser mencionado na grade curricular os transtornos mentais e como lidar com alunos diagnosticados, para o professor atender e incluí-los.

³ Um padrão de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou índole vingativa com duração de pelo menos seis meses, como evidenciado por pelo menos quatro sintomas de qualquer das categorias seguintes e exibido na interação com pelo menos um indivíduo que não seja um irmão. (Manual [...], 2014, p. 462).

A segunda disciplina citada como uma doutrina da inclusão é LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), ministrada por meio de uma plataforma online da UNIVESP, com duração de 3 meses, refletindo em uma imersão pouco aprofundada do assunto, já que 1 semestre letivo de uma matéria na universidade tem a duração de 4 meses e o formato online gera muitas barreiras para os estudantes como, conexão de internet, nenhuma aula prática presencial, foco e atenção, entre outras.

Com a vivência de alunas que cursaram esta disciplina, observamos que esta matéria teve como prioridade os fundamentos da inclusão, e pouco ensinou a Língua Brasileira de Sinais, mostrando razões que estas duas disciplinas são insuficientes para a abordagem das categorias da inclusão de pessoas com deficiência.

Além disso, é importante reiterar que a disciplina de LIBRAS está de acordo com as normas obrigatórias das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da UNESP. Porém, tomamos por base, a parte crítica da estrutura curricular do curso de Licenciatura em Música, a universidade que fazemos parte, pois há necessidade de alteração a partir do tempo, para se atualizar nos assuntos emergentes e fazer assim, uma formação mais completa. Ademais, este não é um problema particular só da UNESP.

Com uma análise mais aprofundada sobre o assunto em questão, Sônia Albano, em um conferência feita no Instituto de Artes da UNESP sobre o Futuro da Educação Musical⁴, relata os problemas que cercam a Licenciatura em Música. São estes: a matriz curricular priorizando as disciplinas teórico-musicais e pouco as disciplinas pedagógico musicais; disciplinas que não explicam sobre a gestão escolar, como atuar em uma região não privilegiada, a falta de interdisciplinaridade e pesquisas sobre outras áreas do conhecimento. Por se tratar de um evento para melhorias do curso de Licenciatura em Música da UNESP, a educadora fez a análise do mesmo e observou que os 3 troncos disciplinares (pedagogia, prática musical e princípios teóricos musicais) foram abordados na grade curricular. No entanto, em

⁴ Evento realizado no dia 10 de setembro, 14h, na conferência feita pela Profa. Marisa Fonterrada e Profa. Sônia Albano no Instituto de Artes da UNESP.

nossa vivência como aluno, há questões que precisam ser melhoradas como uma formação contínua na perspectiva de educação inclusiva, que não é só uma exclusividade da UNESP sob o ponto de vista pedagógico. Os educadores Utzig e Balk (2023) falam sobre isto:

A partir da emersão dessa categoria nota-se a carência de formação continuada na perspectiva de educação inclusiva dos professores, pois, mesmo que o Transtorno Opositor Desafiador não seja o público-alvo do atendimento educacional especializado, ele faz parte do público de uma educação inclusiva e colaborativa (Utzig; Balk, 2023, p. 338).

Como já citado anteriormente, a violência não é decorrência do transtorno de oposição desafiante, entretanto, essa violência pode ser determinada e contribuinte por outros fatores, como violência conjugal, física, sexual e psicológica na família, que afetam a saúde mental da criança, indicando altos índices de depressão, agressividade, isolamento e reduzida auto-estima em tais crianças, como citado no artigo de revisão de literatura de Renata Pesce (2008).

As violências física, sexual e psicológica contra a criança e o adolescente permearam todos os artigos analisados, inclusive aqueles com enfoque na violência conjugal, mostrando que, muitas vezes, a violência no âmbito da família não ocorre de uma só forma, podendo-se falar em famílias com dinâmica de violência (Pesce, 2008, p. 516).

Por este motivo, o ambiente de trabalho do educador musical vem se tornando um ambiente árduo, assim como em escolas regulares, por termos muitas vertentes que não dependem do professor, e sim de fatores externos que não estão sob seu controle. Em pesquisa feita em São Paulo por Lauridsen-Ribeiro e Tanaka (2005), Pesce (2008) discursa em seu artigo que dentre 206 crianças estudadas por eles, 47,1% têm sintomas e prováveis diagnósticos na área de saúde mental que não foram detectados pelos pediatras durante a consulta clínica.

Estudo recente com crianças escolares entre seis e treze anos de idade das escolas públicas de São Gonçalo, Rio de Janeiro mostrou prevalência de 4,3% de comportamento agressivo e de 5,8% de quebra de regras, aferido pela CBCL (2006, Assis *apud* Pesce, 2008).

Dentro de sala de aula o professor lida com jeitos, falas, gestos diferentes em que é completamente normal, já que cada indivíduo tem sua vivência. Entretanto, a forma como o educador lida com cada indivíduo pode refletir no

comportamento e vida do aluno. Visto isso, deveriam haver disciplinas no curso de licenciatura que enfatizem com mais atenção os transtornos mentais que afetam a aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Segundo o Fernanda Monteiro, discente da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba):

[...] o aluno que apresenta TOD caracteriza-se por ter dificuldade de estabelecer relações satisfatórias comunicativas, dificuldade de concentração, baixo índice de rendimento escolar, relação inadequada e conflituosa com o professor e com os colegas. Esses sintomas variam de acordo com a idade, maturidade e capacidade cognitiva (Monteiro *et al*, 2018).

Para que o educador inclua este aluno, o mesmo precisa ter um melhor preparo para assim, conseguir ajudá-lo e mediar os conflitos que aparecem. É desrespeitoso para o professor, que uma escola exija que o profissional saiba como proceder sem a devida formação para isso. Utzig e Balk (2023) realizaram uma pesquisa com 14 professoras e uma escola municipal de Uruguaiana (Rio Grande do Sul) que lecionam para alunos diagnosticados com TOD, onde uma participante evidenciou a falta de suporte no trabalho: “Existe uma cobrança para que tenha um trabalho de qualidade, mas falta ajuda [...]”.

Além disso, trouxeram a contribuição de Andrade *et al*. (2019) para o complemento da fala da entrevistada:

Em relação a angústia dessa professora trazemos a contribuição de Andrade *et al* (2019) salientando que o TOD não é considerado um transtorno de aprendizagem, uma vez que seus sintomas não afetam sua aprendizagem, porém seu comportamento e atitudes dificultam suas relações interpessoais no dia a dia. Nesse sentido, não estando incluídos nos transtornos globais de desenvolvimento (BRASIL, 2008), os alunos com TOD não têm direito a serem assistidos por um profissional especializado, tão pouco auxiliar de inclusão, o que lhe auxiliaria durante as aulas (Utzig; Balk, 2023).

Observamos que o transtorno de oposição desafiante é pouco conhecido entre professores, escola e família. Mendes (2022) discute que o professor precisa conhecer sobre o transtorno, sobre suas limitações, causas e sintomas, e esta é a problemática que enfatizamos. Muitos profissionais da educação só vem a ter conhecimento de transtornos de conduta e seus subtipos fora da graduação, com

experiências vividas por eles, cursos, workshops ou estudos autônomos. Portanto, há uma falta de suporte a esses professores que os auxiliem na parte metodológica, pedagógica (Utzig; Balk, 2023) o que faz da sala de aula ser um desafio a eles.

Diante disso, reforça-se a promoção de espaços formativos de professores que propiciem a estes meios de reinventar seus métodos e procedimentos de ensinar, a fim de, implementar em suas práticas recursos inovadores como o uso de tecnologias que considerem as diferenças individuais e contribuam no processo de ensino-aprendizagem (Utzig; Balk, 2023).

3. ÉTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DENTRO DA SALA DE AULA

Os professores lidam com adversidades múltiplas dentro da sala de aula. Ser desafiado todos os dias e nomeá-los como desafio é o que aflige esta categoria dentro e fora da música. Devido à falta de suporte para estas ocorrências em sala de aula, a palavra desafio não se adequa neste panorama, por se tratar de uma realidade em que o docente não consegue exercer tudo ao mesmo tempo, além da falta de oportunidade para uma aprendizagem que aborde e auxilie sobre o transtorno para que o educador tenha alternativas ao deparar-se com esta realidade.

Retomando os dados da tabela no apêndice, segundo o levantamento de dados do IBGE (2019) para pessoas com ou sem deficiência no Brasil, são aproximadamente 17,3 milhões de habitantes com deficiência, o equivalente a 8,4% de 204 milhões de pessoas colocadas nesta pesquisa. 8% é uma porcentagem muito numerosa, são muitos indivíduos e poucos profissionais educadores que vão chegar a conhecer sobre todas as especificidades. Nenhuma pessoa com deficiência é similar, assim como as que possuem transtornos mentais são diferentes, com singularidades e condições diferentes.

O Artigo 13 da LDB (Lei de diretrizes e bases da educação nacional), afirma que os docentes têm a responsabilidade de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A formação musical é diversificada, e isto traz realidades e formações musicais diferentes em um espaço de atuação não-formal. Como o docente pode ser “ético, crítico, solidário e participativo” perante a um ambiente escolar com realidades diferentes?

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo "exteriores" ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades; outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc (Tardif, 2002).

Para uma reflexão desta pergunta retórica, trago um exemplo fictício de uma sala com 25 alunos com um professor lecionando sozinho, sem nenhuma assistência para alunos com transtornos mentais e deficiência. Como esperar uma aula participativa, crítica e proceder com ela?

Outro exemplo, é uma sala assistida por 2 professores, assistência para alunos com transtornos mentais, deficiência e psicólogo disponível para a escola. São realidades diferentes que refletem na maneira que o professor conduz a turma.

Uma criança com o transtorno de oposição desafiante tem que ser ensinada a partir de uma construção de ideias a cada atividade passada em sala, ainda mediante a distração que um comportamento disruptivo pode originar na turma, afetando o desempenho acadêmico da mesma e de outros alunos.

Problemas acentuados com comportamento de desatenção nos anos pré-escolares predizem dificuldades posteriores em leitura e matemática (mas não necessariamente transtorno específico da aprendizagem) e não resposta a intervenções acadêmicas efetivas (Manual [...], 2014, p.72).

O contato do professor com a família deve ser sempre atencioso e minucioso, porém devemos entender até onde vai o nosso papel. Vemos situações na qual o educador relata os comportamentos do aluno aos pais e há uma certa relutância para aceitar o que está sendo relatado. Além de que a proposta para um acompanhamento clínico ao aluno deve ser feita juntamente com o serviço pedagógico e social da escola, para que a família não seja surpreendida e interprete de maneira ruim, havendo assim uma orientação mais detalhada à família que concordar com sugestão de ajuda.

4. ESTRATÉGIAS DE APOIO PARA PROFESSORES COM ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM TOD DENTRO DA SALA DE AULA

Ao decorrer do trabalho foram apresentadas as características do Transtorno de Oposição Desafiante (TOD), com padrões comportamentais desafiadores, desobedientes e hostis com figuras de autoridade, o que pode afetar o ambiente no ensino musical. Este capítulo abordará estratégias de apoio para professores que têm alunos diagnosticados com TOD, com exemplos fictícios, que ilustram na prática propostas inseridas no contexto da educação musical.

Em exemplo fictício de aula de musicalização infantil em projeto social, Jonas tem 6 anos e é aluno diagnosticado com TOD. Ele apresenta comportamentos desafiadores, se recusa a obedecer regras e executar atividades propostas, além de discutir com colegas.

Com o objetivo de introduzir novos sons e ritmos aos alunos, a professora Carolina dividiu a sala em 3 grupos para fazer uma banda rítmica com instrumentos de percussão: pandeiro, tambor e reco-reco. O grupo de Jonas ficou com os tambores, porém ele batia muito forte e a professora pediu para todos tocarem mais baixo, sem muita força, e Jonas não obedeceu, colocando ainda mais força no instrumento, a ponto de estragá-lo. A educadora teve que interromper a aula e pedi para que Jonas tomasse cuidado com o instrumento e o preservasse, porém o mesmo continuou batendo enquanto ela conversava com ele, e teve que retirar o instrumento de sua mão e pedir para que se acalmasse, para assim voltar para a aula e obedecer as instruções passadas.

Jonas senta na cadeira e começa a chutar os objetos pertos a ele, e a bater no armário com os instrumentos, o que faz com que a aula saia de controle e a professora opte por chamar ajuda da direção. Neste exemplo, vemos que nem tudo funciona conforme o esperado pelo educador, e ele precisa dar seguimento ao conteúdo da aula. De acordo com o artigo de Utzig e Balk (2023), Seixas (2005, p.35) define estratégias como:

Um processo cognitivo que visa alcançar um determinado objetivo, através da análise da situação ou do contexto, das possíveis medidas a serem tomadas e do planejamento de ações (2005, Seixas *apud* Utzig; Balk, 2023).

Nesse sentido, as estratégias pedagógicas são ferramentas que auxiliam o docente a planejar suas ações segundo as conclusões de análises acerca do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. (Utzig; Balk, 2023).

O professor irá saber o que funciona para aquele grupo de alunos, iniciando o seu parâmetro de estratégias a partir disto. Neste caso, seria interessante que Carolina utilizasse uma abordagem positiva, propondo a Jonas algo que o faça sentir importante para o andamento daquela aula e valide o seu sentimento. Ao invés de deixá-lo refletir fora da roda, incluí-lo para que demonstre sua maneira de tocar o tambor por alguns segundos aos colegas, fará com que ele se sinta validado e toque de maneira menos intensa em grupo. Pedir para que Jonas distribua e recolha os instrumentos de percussão dos colegas o tornará ativo na atividade, tal qual pedir para que sugira um ritmo no tambor e seus colegas o acompanhem. Em caso de resistência, Carolina pode pedir para que Jonas tenha a função de liderar o tempo certo aos seus colegas, o fazendo desacelerar e acompanhar os outros, sempre de maneira positiva e elogiando o bom desempenho que o aluno teve ao fazer uma boa aula.

O aluno com TOD normalmente não aceita respeitar as regras e ordens impostas pelo educador, apresentando, em certos casos, surtos de agressividade ao serem confrontados. Os picos de raiva são uma das maiores preocupações que se manifestam no transtorno. Esses surtos duram de 15 a 40 minutos e podem ser iniciados por diversos motivos: ao ser contrariado, ao se sentir ridicularizado, ao ter sua atenção cobrada, etc (Mendes, 2022).

Recordando que este é um exemplo fictício e cada aluno terá uma reação diferente ao que será proposto e outras abordagens podem ser propostas ao caso.

O professor pode ser flexível a adaptações de sua abordagem pedagógica musical em sala de aula. Segundo o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais:

Instrução sistemática, intensiva e individualizada, utilizando intervenções baseadas em evidências, pode melhorar ou diminuir as dificuldades de aprendizagem em alguns indivíduos ou promover o uso de estratégias compensatórias em outros, mitigando, dessa forma, evoluções de outro modo negativas (Manual [...], 2014, p. 72).

Trabalhar com pequenas adaptações facilita o processo de aprendizagem do aluno diagnosticado e do andamento da aula em grupo, como musicalização, o que pode funcionar ou não, onde será discutido mais à frente.

Mendes (2022) aponta em seu TCC que é necessário que o ensino musical seja feito com negociações, para que o professor conheça as preferências iniciais do aluno e adapte as atividades para que haja uma imersão total do aluno no ensino e uma compensação da dificuldade individualizada que o aluno possa ter, justamente por o aluno não costuma seguir regras e atividades que não o atraiam, além de estabelecer um relacionamento de confiança com este aluno, dizendo “sim” sempre que possível e “não” quando necessário, para que as intervenções propostas pelo professor sejam melhores aceitas por ele (Vergés; Sana, 2012, p. 18). Nestes dois apontamentos apresentados, há questões que podem ser aprimoradas, como a permissividade excessiva, que em certo ponto, dificulta o aluno a desenvolver autocontrole e a aceitação de regras e limites.

Para que o aluno consiga lidar com frustrações, adaptar todas as atividades sem espaço para que algumas regras sejam cumpridas como originalmente passadas, pode ser arriscado. É necessário que haja um controle do que é além da função do professor e o que não. No período de estágio obrigatório não-formal da faculdade, trabalhamos com observação e regência no Instituto Baccarelli (Organização Social de música, localizado na comunidade de Heliópolis, São Paulo) nas aulas de musicalização com turmas de 25 crianças por aula.

Em uma turma específica, havia um aluno (6 anos de idade, não diagnosticado) trabalhoso de acompanhar, justamente por seu comportamento agressivo e mau educado com a professora e colegas. Qualquer regra oferecida, ele fazia o contrário. Por muitas vezes, a educadora tentou incluí-lo de maneira calma e inclusiva, dando espaço para ajudar na aula. Porém, ele chutava os colegas e chegou a chutar a professora, e neste caso não havia outra solução a não ser uma correção mais dura, visto que estava colocando a integridade dos outros colegas em risco.

Nas aulas posteriores ele vinha apresentando melhoras, pois todo final de aula a professora elogiava o seu bom comportamento e reforçava que era assim que gostaria de vê-lo, realizando as atividades e sendo obediente, e ele a abraçava como resposta.

Evidentemente, nem todas as aulas ele agia comportadamente e era necessário que a professora o colocasse em seu lugar, para que percebesse que ela era uma figura de autoridade e respeito dentro da sala. Além disso, ele xingava muito e influenciava os colegas a fazerem o mesmo. Em algumas ocorrências, ela pedia para a turma ignorar o seu comportamento e em outras ela o colocava para assistir a aula fora da roda e voltar assim que resolvesse agir de maneira educada.

Neste contexto, vemos que dizer “sim” sempre que possível pode não ser a melhor escolha, embora seja importante adaptações e flexibilidades, porém o aluno precisa saber a importância de lidar com frustrações e desafios e isto o ajudará a desenvolver habilidades sociais e cognitivas para que não haja exclusão social por parte de seus colegas.

Ao descrever regras ao aluno, é importante que elas sejam claras e consistentes. Ao adaptar elas todas as vezes, a autoridade do professor pode diminuir e o aluno pode passar a ter um comportamentopositor mais enfático. Temos que ter também um cuidado ao individualizar somente aquele aluno, já que isto pode sobrecarregar o professor e afastá-lo demais do restante da turma, o que pode ocasionar em um isolamento social do estudante. Portanto, vimos que nenhuma dessas estratégias precisam ser a única solução. Elas podem ser utilizadas, porém de modo cauteloso, de acordo com a abordagem do professor, as evidências daquele aluno e o que ele quer para a turma. Nem todas estas estratégias irão eliminar por completo as dificuldades do aluno, mas auxiliarão para que diminuam e façam o professor contornar a situação de uma outra maneira.

Segundo Marisa Fonterrada, na mesa redonda sobre o Futuro da Educação Musical realizada no Instituto de Artes da UNESP, juntamente com Sônia Albano, a música é um campo de experiências, onde o professor pode utilizá-la de forma espontânea e a música como objeto de reflexão. A música espontânea já é uma

pré-reflexão, que utiliza sons da linguagem musical e os sons que experienciamos dessa linguagem. O aprendizado da música não é apenas dominar habilidades, o professor pode utilizá-la para observação. Observar é o que fará com que o educador possa ter um leque maior para trabalhar com a criança com TOD e musicalizar da maneira correta, desenvolvendo métodos para aplicação de atividades musicais e repertórios.

Ainda sobre a palestra, sugerir atividades que instiguem o aluno a se comunicar, é uma opção para o conhecer. Atividades que tragam as dimensões da linguagem musical, a dimensão natural, funcional e existencial, segundo Marisa Fonterrada, para que o educador entenda o que “organiza o mundo da pessoa que usa a dimensão existencial, que é determinado pela experiência”. Mediante a essas referências, introduzir atividades lúdicas na musicalização pode ser uma abordagem eficaz a uma criança com TOD em episódios desafiadores. A brincadeira se permite ser uma forma de fazê-lo lidar com situações adversas, criando seus conceitos e revendo sua realidade (Monteiro; Melo, 2018).

É válido que o professor não traga reclamações do aluno para os pais na frente dele, é preferível que opte fazê-lo durante uma reunião escolar ou escrever em uma agenda (Silva, 2017). Silva *et al* discute que o primeiro passo para o professor é manter a calma, como descrito na citação abaixo:

O professor é um adulto e um líder, por isso será desafiado pelo aluno. Se o professor responder às provocações, discutir, forçá-los a cooperar e participar das atividades certamente estimularão comportamentos ainda piores porque o aluno com TOD se sente instigado numa situação como essa. É preciso estabelecer regras claras, específicas e objetivas ditas de maneira normal e efetiva (Silva, p. 36) .

Portanto, para Silva *et al*, manter a postura fará com que a intervenção seja executada da maneira correta.

Trabalhar com atividades musicais lúdicas é uma alternativa que irá estimular o aluno a se comportar melhor, além de trazer jogos musicais e brincadeiras.

O brincar em seu conceito traz consigo uma singularidade e especificidades distintas, que é própria da sua fase de desenvolvimento, brincando a criança aprendem a pensar, a lidar com situações adversas, rever sua realidade e a partir daí cria seus conceitos; conceitos estes que irão conduzi-las à uma vivência única dentro do seu contexto social. Através do brincar a criança aprende conceitos e cria realidade que irão ser conduzidas durante toda a sua vida (Monteiro; Melo, 2018).

Lembrando que não existe uma regra em sala de aula para o transtorno, e cada aluno irá reagir de maneira diferente ao estímulo que o professor opte em realizar.

Ao decorrer da trajetória profissional, encontraremos diferentes alunos com transtornos mentais que podem apresentar comportamentos agressivos, e estes alunos tendem a imitar pessoas que são significativas para eles (Monteiro; Melo, 2018). Portanto, é sugerível que o educador não fomenta o conflito com o aluno e dê novas possibilidades de solução, assim como sugere a citação que Monteiro e Melo utilizaram em seu artigo:

Para entendermos o que está por trás de um gesto agressivo, para entendermos o que ele realmente simboliza, precisamos escutar o inconsciente. [...] Numa situação agressiva, o que existe de fato é um comportamento a ser decifrado.[...] É preciso entender a agressividade para depois lidar com ela.[...] O que devemos como educadores é dar a essa criança recursos de linguagem, para que ela seja capaz de expressar verbalmente o que se passa dentro dela (2006, Nova Escola *apud* Monteiro; Melo, 2018).

Logo, o educador trabalha com estratégias e recursos que atendam crianças com retraimento social e comportamentos conflitantes, com planejamentos e atividades lúdicas e participativas para que haja uma inclusão necessária durante a aula e uma socialização por meio deste, mesmo diante de uma inexperiência sobre o transtorno.

Chiarelli (1995) afirma que música é importante para o desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança e a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão (Bezerra, 2017).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TOD ainda é um transtorno desconhecido por parte docente e é muito importante que o conhecimento sobre o transtorno chegue ao educador de algum modo. O porém é que o transtorno é comum e pouco falado, dado que muitos sintomas não provêm de diagnóstico clínico em todos os que precisam de uma auxílio psicológico. Neste caso, cabe ao professor adquirir novos conhecimentos e buscar sempre renovar seu método pedagógico para que não haja controvérsias durante o caminho e não gere um estresse para ambas as partes.

Consideramos que o planejamento docente é elemento fundamental para se efetivar a educação inclusiva, assim como, o trabalho multidisciplinar e a adoção de intervenções pedagógicas significativas que ofereçam um atendimento voltado à superação, ao engajamento e a motivação dos estudantes com TOD pode contribuir na redução dos obstáculos que levam a reprovação e ao abandono escolar enfrentados por esse público. Ainda, o uso de estratégias complementares, como a participação da rede de apoio (equipe multiprofissional) e a parceria da família com a escola são pilares essenciais no processo de desenvolvimento do sujeito com Transtorno Desafiador (Utzig; Balk, 2023).

Contudo, qual é o desafio que o professor tem? A inclusão é necessária, contudo como fazer isto acontecer? Em uma hipotética sala de aula com 25 alunos e 5 com transtornos diversos diagnosticados, o professor se coloca inapto e imprevistos que podem vir a ocorrer durante uma aula de musicalização, artes e outras. A formação de professores na música, nem sempre contempla transtornos e é isto que trazemos para uma reflexão.

Como o educador musical se comporta neste cenário? A formação de música não contempla tais coisas e se faz necessário um auxiliar em sala de aula, no entanto sabemos que não encontramos esta realidade em toda escola formal ou não-formal. Estas perguntas não serão respondidas. Deixamos como reflexão, para que responda com suas próprias vivências e formações, abrangendo o cenário atual em que trabalha, vive, ou viveu e suas possibilidades.

Pereira, realizou uma pesquisa no ano de 2017 em uma escola da rede municipal de Puxinanã (PB) em que apontou a importância da musicalização para a inclusão social das crianças. Em seu período de observação, pode relatar em seu

texto uma atividade que auxilia na construção de ideias de uma criança, assim como sua percepção e autonomia:

[...] foi possível presenciar uma atividade relevante que envolvia a confecção de instrumentos musicais simples pelas próprias crianças, com a mediação das professoras, que se apresentou como culminância do projeto folclórico da escola. As crianças puderam manusear cada instrumento, escolhendo uma música para tocar e produzindo um tapete com os personagens contidos na música trabalhada. Todos os alunos se envolveram com muito empenho durante todo o percurso produtivo, colaborando uns com os outros (Pereira, 2018).

Ainda em seu artigo, citou o Manual de Orientação Pedagógica-Brinquedos e Brincadeiras nas Creches, documento do Ministério da Educação, onde descreve as possibilidades que o manual sugere, atividades de expressão musical que possibilitam o aluno de ser inserido, como a atividade da cantiga “A Canoa Virou”, no qual, a educadora utilizou os nomes das crianças. Segundo Pereira (2018), isto ajudou-as a se sentir valorizadas, participantes daquela brincadeira e fez com que houvesse uma interação positiva entre os colegas.

Em sua maioria, é necessário que o educador musical siga seu planejamento pedagógico junto à escola, mas podendo do mesmo modo abrir espaço para adaptações sempre que necessário. É relevante que o conselho pedagógico de uma escola de música esteja a frente de construir espaços para discussões que abordem a temática do TOD e transtornos em geral, além de promover ações de formação contínuas para os professores apontarem suas questões, ouvirem uns aos outros e inserir assuntos pertinentes voltados para a prática pedagógica (Utzig; Balk, 2023).

Apontamos também que a falta de recursos humanos é algo que interfere no trabalho do professor, alguém que o auxilie com o aluno com transtorno, assim como mencionado na pesquisa de Utzig e Balk (2023). Sabemos que o ideal nem sempre é a realidade, dado que o professor trabalha com mais de um aluno com CID (Classificação Internacional de Doenças) em uma sala acima de 20 crianças, assim como traz o artigo dos dois autores citados acima:

Colaborando com o extrato, o estudo de Fiorini e Manzini (2014), às dificuldades não são apenas da área de conhecimento e da formação acadêmica. A escola apresenta características administrativas (falta de apoio da direção, o número total de alunos em cada turma, o número de aulas, a falta de horários dentro da jornada de trabalho para elaborar aulas adequadas para a inclusão, ausência de um assistente) e características físicas com a inadequação, aspectos estes que dificultam a inclusão (Utzig; Balk, 2023).

Vemos que muitas vertentes não dependem somente do professor. Há uma questão estrutural de infraestrutura, adequação de estrutura administrativa da escola que possa atender a estes alunos de maneira que não sobrecarregue o educador e o auxilie com seu trabalho pedagógico, alinhamento educacional entre o corpo escolar e entre outros, que impossibilita uma atenção mais precisa a este estudante com TOD.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. Z.; ARAUJO, M. P. M. A criança com Transtorno Opositivo Desafiador nas aulas de Educação Física: pressupostos inclusivos. *Linguagens, Educação e Sociedade*, **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 22, n. 37, 2017.

ASSIS S.G., PESCE R.P., AVANCI J. **Resiliência**: enfatizando a proteção na adolescência. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEZERRA, A. R. A música no desenvolvimento cognitivo e intelectual de crianças com necessidades especiais (T.O.D.). *In*: CONEDU, 4, 2017, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CLASSIFICAÇÃO de transtornos mentais e de comportamentos da **CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Tradução Dorgival Caetano. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas de dois anos ou mais de idade com e sem deficiência, por sexo, cor ou raça, grupos de idade e classes de rendimento domiciliar per capita**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html>. Acesso em: 16 jan. 2025.

LAURIDSEN-RIBEIRO E; TANAKA OY. **Problemas de saúde mental das crianças**: abordagem na atenção básica São Paulo: Annablume; 2005.

LEITE LH., CAMPOS EM., Transtorno desafiador de oposição em crianças: uma revisão da literatura brasileira. **Rev Med UFC**, [S.l], v. 56, n. 1, p. 38-43, 2016.

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1212>. Acesso em: 16 dez. 2024

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento et. al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

MARINHO ML. Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. *In: DEL PRETTE A.; DEL PRETTE ZAP (org.). Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem, questões conceituais, avaliação e intervenção.* Campinas: Alínea; 2003. p.61-81.

MENDES, L. C. Os Desafios e Práticas Pedagógicas do Professor em Sala de Aula com Uma Criança com Transtorno Opositor Desafiador. **Revista Even. Pedagóg.**, Sinop, v. 33, p. 272-281, 2022.

MONTEIRO, F. M.; MELO, L. L. TOD e Processo de Ensino Aprendizagem Um Grande Desafio. CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE LETRAMENTO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, II, 2018, João Pessoa. **Artigo [...]** Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Paraíba, 2018.

PEREIRA, L. S. Musicalização na educação infantil: inclusão, socialização e desenvolvimento cognitivo/afetivo. *In: CINTEDI*, 3, 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

PESCE, R. Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 507-518, 2009.

PICADO J.R. **Fatores de risco e de proteção:** um estudo de acompanhamento em pré-escolares com comportamentos agressivos. 2006. Dissertação (mestrado). São Carlos (SP): Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, 2006.

SERRA-PINHEIRO M.A.; SCHMITZ, M.;MATTOS P.; SOUZA I. Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. **Braz J Psychiatry**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 4, p. 273-6, 2004.

SILVA, S. F. Transtorno Opositor Desafiador (TOD) no Ambiente Escolar. **Trilhas Pedagógicas**, v. 10, n. 13, p. 133-148. Ago. 2020. Edição Especial.

SILVA, T. C. G. **Transtorno Opositor Desafiador:** Como Enfrentar o TOD na Escola. 2017. Orientadora: Fabiane Muniz. Tese (Mestrado em Educação Especial e Inclusiva), Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.obbiotec.com.br/wp-content/uploads/2022/04/OBJ-monografia-Transtorno-Opositor-Desafiador.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UTZIG, S. M.; BALK, R. S. Transtorno Opositor Desafiador: Estratégias e Concepções Pedagógicas no Processo de Ensino-Aprendizagem de uma Escola Pública no Município de Uruguaiana/RS, **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 10, n. 24, p. 329-350, jul./set. 2023

VERGÉS, M.R.M., SANA, M.A. **Limites e indisciplina na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Alínea, 2012.

APÊNDICE A - Tabela 1.1 do IBGE, BRASIL, 2019

Tabela 1.1 (Pessoas_Geo) – IBGE, Brasil, 2019			
Região/País	Com deficiência	Sem deficiência	Total
Brasil	17.257.852 (8,4%)	187.418.942 (91,6%)	204.676.794 (100%)
Sudeste	6.974 (8%)	79.571 (92%)	86.545 (100%)

Sudeste			
Região	Com deficiência	Sem deficiência	Total
São Paulo	3.316 (7,4%)	41.692 (92,6%)	45.008 (100%)
Rio de Janeiro	1.363 (8,1%)	15.533 (91,9%)	16.896 (100%)
Minas Gerais	1.976 (9,5%)	18.755 (90,5%)	20.731 (100%)
Espírito Santo	318 (8,1%)	3.591 (91,9%)	3.909 (100%)

Sexo Masculino			
Região	Com deficiência	Sem deficiência	Total
Brasil	6.720 (6,8%)	91.005 (93,1%)	97.725 (100%)
Sudeste	2.559 (6,2%)	38.550 (93,8%)	41.109 (100%)
São Paulo	1.193 (5,5%)	20.370 (94,5%)	21.563 (100%)
Rio de Janeiro	515 (6,6%)	7.249 (93,4%)	7.764 (100%)
Minas Gerais	726 (7,3%)	9.179 (92,7%)	9.905 (100%)
Espírito Santo	126 (6,7%)	1.752 (93,3%)	1.878 (100%)

Sexo Feminino			
Região	Com deficiência	Sem deficiência	Total
Brasil	10.538 (9,9%)	96.414 (90,1%)	106.952 (100%)
Sudeste	4.415 (9,7%)	41.021 (90,35)	45.436 (100%)
São Paulo	2.123 (9,1%)	21.321 (90,9%)	23.444 (100%)
Rio de Janeiro	848 (9,3%)	8.284 (90,7%)	9.132 (100%)
Minas Gerais	1.251 (11,6%)	9.577 (88,4%)	10.828 (100%)
Espírito Santo	193 (9,5%)	1.839 (90,5%)	2.032 (100%)

Cor ou Raça (Branca)			
Região	Com deficiência	Sem deficiência	Total
Brasil	7.096 (8%)	81.609 (92%)	88.705 (100%)
Sudeste	3.366 (7,7%)	40.526 (92,3%)	43.892 (100%)
São Paulo	1.871 (7,2%)	24.282 (92,8%)	26.153 (100%)
Rio de Janeiro	603 (8%)	6.971 (92%)	7.574 (100%)
Minas Gerais	782 (9%)	7.874 (91%)	8.656 (100%)
Espírito Santo	109 (7,2%)	1.400 (92,8%)	1.509 (100%)

Cor ou Raça (Preta ou Parda)			
Região	Com deficiência	Sem deficiência	Total
Brasil	9.916 (8,8%)	103.421 (91,2%)	113.337 (100%)
Sudeste	3.506 (8,5%)	37.810 (91,5%)	41.316 (100%)
São Paulo	1.384 (7,8%)	16.471 (92,2%)	17.855 (100%)
Rio de Janeiro	743 (8,1%)	8.393 (91,9%)	9.136 (100%)
Minas Gerais	1.175 (9,8%)	10.791 (90,2%)	11.966 (100%)
Espírito Santo	205 (8,7%)	2.155 (91,3%)	2.360 (100%)

Grupos de idade (2 a 9 anos)			
Região	Com deficiência	Sem deficiência	Total
Brasil	332 (1,5%)	21.088 (98,5%)	21.420 (100%)
Sudeste	105 (1,3%)	8.203 (98,7%)	8.308 (100%)
São Paulo	56 (1,3%)	4.362 (98,7%)	4.418 (100%)
Rio de Janeiro	28 (1,8%)	1.486 (98,2%)	1.514 (100%)
Minas Gerais	16 (0,8%)	1.949 (99,2%)	1.965 (100%)
Espírito Santo	5 (1,2%)	407 (98,8%)	412 (100%)

Grupos de idade (10 a 17 anos)			
Região	Com deficiência	Sem deficiência	Total
Brasil	561 (2,3%)	23.525 (97,7%)	24.086 (100%)
Sudeste	179 (2%)	8.909 (98%)	9.088 (100%)
São Paulo	87 (1,8%)	4.681 (98,2%)	4.768 (100%)
Rio de Janeiro	28 (1,7%)	1.639 (98,3%)	1.667 (100%)
Minas Gerais	54 (2,5%)	2.135 (97,5%)	2.189 (100%)
Espírito Santo	11 (2,4%)	455 (97,6%)	466 (100%)

Grupos de idade (18 a 29 anos)			
Região	Com deficiência	Sem deficiência	Total
Brasil	1.063 (2,9%)	35.244 (97,1%)	36.307 (100%)
Sudeste	409 (2,8%)	14.403 (97,2%)	14.812 (100%)
São Paulo	217 (2,8%)	7.460 (97,2%)	7.677 (100%)
Rio de Janeiro	65 (2,3%)	2.723 (97,7%)	2.788 (100%)
Minas Gerais	115 (3,1%)	3.560 (96,9%)	3.675 (100%)
Espírito Santo	11 (1,6%)	660 (98,4%)	671 (100%)

Grupos de idade (30 a 39 anos)			
Região	Com deficiência	Sem deficiência	Total
Brasil	1.177 (3,6%)	31.108 (96,4%)	32.285 (100%)
Sudeste	394 (2,9%)	13.132 (97,1%)	13.526 (100%)
São Paulo	177 (2,4%)	7.083 (97,6%)	7.260 (100%)
Rio de Janeiro	65 (2,6%)	2.450 (97,4%)	2.515 (100%)
Minas Gerais	129 (4,2%)	2.943 (95,8%)	3.072 (100%)
Espírito Santo	24 (3,5%)	656 (96,5%)	680 (100%)

Grupos de idade (40 a 59 anos)			
Região	Com deficiência	Sem deficiência	Total
Brasil	5.592 (10%)	50.590 (90%)	56.182 (100%)
Sudeste	2.188 (8,8%)	22.647 (91,2%)	24.835 (100%)
São Paulo	654 (11,1%)	5.228 (88,9%)	5.882 (100%)
Rio de Janeiro	108 (10,3%)	945 (89,7%)	1.053 (100%)
Minas Gerais	412 (8,6%)	4.395 (91,4%)	4.807 (100%)
Espírito Santo	1.015 (7,8%)	12.079 (92,2%)	13.094 (100%)

Grupos de idade (60+)			
Região	Com deficiência	Sem deficiência	Total
Brasil	8.534 (24,8%)	25.865 (75,2%)	34.399 (100%)
Sudeste	3.699 (23,2%)	12.276 (76,8%)	15.975 (100%)
São Paulo	1.765 (22,7%)	6.027 (77,3%)	7.792 (100%)
Rio de Janeiro	764 (21,2%)	2.840 (78,8%)	3.604 (100%)
Minas Gerais	1.010 (25,6%)	2.941 (74,4%)	3.951 (100%)