

EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: UM ENFOQUE NOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE MÚSICA¹

Raquel Pereira Soares ²Cláudia Alquati Bisol ³

RESUMO

Este artigo versa sobre o tema educação musical e autismo. Objetiva apresentar reflexões sobre a especificidade do ensino musical voltado para crianças e adolescentes autistas e as perspectivas e desafios dos professores de música para o acolhimento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Para exploração e argumentação do tema, traz os estudos da deficiência, a perspectiva da neurodiversidade, a conceitualização de capacitismo e as diretrizes da educação inclusiva. Para tanto, esta pesquisa de natureza qualitativa, utiliza uma metodologia de revisão bibliográfica narrativa e traz para a discussão as concepções acerca do autismo, conceito e contextualização do ensino de música no campo da educação musical não formal. Com base nos estudos e reflexões, observa-se que, no âmbito da educação musical não formal, é de extrema importância ampliar as discussões sobre a compreensão da deficiência, a partir de uma perspectiva de diversidade e neurodiversidade e o importante papel do professor frente à inclusão. Nesse sentido, a educação musical inclusiva requer esforços contínuos para modernizar e reestruturar as escolas de música, bem como para capacitar os professores para o ensino de música para indivíduos autistas. Este desafio também se estende à função acadêmica de expandir e aprofundar pesquisas sobre o tema, indo além do modelo biomédico da deficiência.

Palavras-chave: Autismo, Educação musical especial, Inclusão, Neurodiversidade.

INTRODUÇÃO

Considerando a história e as conquistas já alcançadas pela comunidade autista, entendo que os direitos e visibilidade social foram desbravados e conquistados principalmente através da luta dos familiares de autistas na busca por qualidade de vida e inclusão social, no Brasil e no mundo. Os esforços dessas famílias em associações, juntamente ao acesso à informação e o poder das mídias digitais, compõem os principais motivos das conquistas de direitos, da universalização dos debates, estudos e pesquisas (Gaiato, 2018).

Segundo Nunes *et al.* (2013, p. 567) em estudo e análise bibliográfica sobre a educação inclusiva e o autismo, “Diante dos estudos analisados constatou-se que a

¹ Este artigo tem origem na dissertação intitulada: “Educação Musical e autismo: Percepções de professores de escolas de música de Caxias do Sul - RS”, apresentado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) – RS;

²Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) - RS, rpsoares2@ucs.br;

³Professora orientadora: Doutora em Psicologia da Universidade de Caxias do Sul (UCS) - RS, cabisol@ucs.br.

presença de alunos com autismo, em escolas regulares, aumentou de forma expressiva, após a popularização do paradigma da inclusão e, conseqüente, extinção das escolas especiais.” Com relação aos estudos e pesquisas, Borges e Nogueira (2022) afirmam que inicialmente as crianças autistas, consideradas estranhas e bizarras, foram objetos de pesquisas e desastrosas intervenções antes de alcançarem considerado respeito em suas peculiaridades.

Nos últimos anos, sentindo o crescente aumento na procura de musicalização por pais e mães de crianças autistas nas escolas de música nas quais trabalho, iniciei uma busca por conhecimento científico na temática educação musical e autismo. O conhecimento construído em contato com o campo teórico nos permite transformar as perturbações da realidade de tal forma a nos trazer segurança e maior precisão profissional. O conhecimento também possibilita novas ideias, nos tornando mais aptos para uma ação consciente e coerente com a realidade.

Assim, a partir das necessidades e desassossegos vivenciados por esta pesquisadora, na qualidade de professora de musicalização infantil em escolas de música, surgiu esta proposta de pesquisa sobre esta temática. O contato com alunos autistas, de certa forma, desestabilizou minha vida profissional e me levou à busca de conhecimento em torno do tema. E por desestabilizar me refiro a tirar-me de um estado de comodidade. Contudo, o mundo que me afeta também é afetado por mim. De acordo com Filho e Mennucci (2010), o mundo não seria como é se eu e você não agíssemos, e no agir, transformamos tanto o mundo como nós mesmos, reciprocamente.

Empenhei-me então a investigar sobre o assunto buscando aportes que me ajudassem a compreender o autismo para desenvolver minhas práticas pedagógicas de maneira eficiente e coerente. O tema e pesquisa tornaram-se de suma relevância para que eu pudesse construir conhecimento não somente teórico, mas principalmente prático, tanto na forma de ensinar como de se relacionar com o ser humano autista. Este movimento levou ao interesse de compreender como professores de escola de música estão atuando nesta área da educação inclusiva e como alunos autistas são musicalizados nas escolas de música de Caxias do Sul (RS).

De uma forma geral, a inclusão desses alunos exige cada vez mais que os professores revisitem suas práticas pedagógicas e atentem para a realidade e especificidades, a fim de assegurar o acesso e qualidade da educação garantidos por direito. Em vista disso, associo-me por meio deste trabalho à discussão, estudo e pesquisa em torno do tema com o objetivo de apresentar reflexões sobre a especificidade do ensino

musical voltado para crianças e adolescentes autistas, e as perspectivas e principais desafios enfrentados pelos professores de música no ensino de música e no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Para exploração e argumentação do tema, apresento a perspectiva e percepção médica do Transtorno de Espectro Autista, bem como o autismo na perspectiva do modelo social da deficiência a partir das críticas oriundas dos Estudos da Deficiência. Tais estudos difundem uma nova abordagem e modo de pensar o autismo, no sentido de tirar o foco nas barreiras dos “defeitos” biológicos e dar ênfase ao indivíduo. Da mesma forma, contextualizo a abordagem humanizadora da perspectiva da neurodiversidade, que considera a singularidade do sujeito no sentido de eliminar as barreiras das diferenças individuais, culturalmente constituídas, trazendo uma identidade autista. Também apresento reflexão sobre o capacitismo, termo que descreve a discriminação e o preconceito direcionados às pessoas com deficiências. Por fim, discuto algumas das diretrizes da educação inclusiva no contexto da educação musical não formal.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, utiliza uma metodologia de revisão bibliográfica narrativa. De acordo com Cavalcanti e Oliveira (2020, p.85), “Os estudos de revisão bibliográfica caracterizam-se pelo uso e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, teses, dissertações e artigos científicos; sem recorrer diretamente aos fatos empíricos”. A revisão bibliográfica narrativa oferece uma rápida atualização do conhecimento acerca de um determinado tema de forma não sistemática (Cavalcanti; Oliveira, 2020).

EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: ACHADOS TEÓRICOS

O termo autismo é de origem grega, “*autos*” e tem o significado “de si mesmo”. Segundo Gadia *et al.* (2004) e Kortmann (2013), o psiquiatra Eugene Bleuler foi o primeiro a difundir o termo em 1911, definindo-o como perda de contato com a realidade pela dificuldade de comunicação interpessoal. Em 1976, Lorna Wing apresentou o conceito de um espectro autista, ou seja, uma infinidade de características dentro de três áreas específicas: a imaginação, a socialização e a comunicação. Ainda segundo os mesmos autores, em 1979 a Organização Mundial da Saúde inseriu o autismo no catálogo de Classificação Internacional de Doenças (CID) dentro dos Transtornos Psicóticos. Em 1993 o autismo transformou-se em uma categoria à parte no CID, nomeada de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID).

Até 2012, essa definição e critérios para o diagnóstico de autismo formavam os fundamentos da quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) e contribuíram para o desenvolvimento de serviços que suprissem as diversas necessidades e diagnósticos da pessoa autistas. Em dezembro de 2012, alguns dos direitos dos autistas passaram a ser assegurados pela Lei Nº 12.764, chamada de Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A lei reconhece que pessoas com autismo têm os mesmos direitos das pessoas com deficiência no Brasil (Brasil, 2012; Fadda; Cury, 2016)

A quinta edição do DSM, publicada em 2013, reuniu os diagnósticos do TID e propôs a denominação “Transtorno do Espectro Autista” (TEA). No DSM-V o autismo é classificado em três níveis de acordo com a necessidade de apoio e de intervenção que a pessoa autista precisa receber. Não há idade para início dos sintomas e pode estar associado a outros diagnósticos de comorbidades, como por exemplo, deficiência intelectual, ou transtornos do neurodesenvolvimento. O DSM-V delimita o autismo como problemas significativos na comunicação social e interação verbal ou não verbal, padrão repetitivo e/ou restrito de interesse (motor, verbal, rotinas, rituais, e comportamento sensorial incomum) (Gadia, 2004; Louro, 2021; Ortega, 2009; Tibyriçá, 2014).

Esta breve revisão histórica nos permite observar que desde Bleuler (1911, *apud* Kortmann, 2013) até os dias atuais o autismo vem sendo estudado e compreendido principalmente pela perspectiva biomédica da psicobiologia e neurobiologia. Os Estudos da Deficiência, que despontam no fim dos anos setenta, apresentam reflexões críticas sobre a deficiência e surgem no discurso e movimento acadêmico de pesquisadores com deficiência sob o lema “nada sobre nós sem nós”. Os Estudos da Deficiência opõem-se ao discurso médico e se consolidam o modelo social da deficiência, em contraposição ao modelo médico ou modelo individual da deficiência, excludente, pouco sensível à diversidade (Ferguson; Nusbaum, 2012; Ortega, 2009).

A concepção de deficiência no modelo médico resulta na ideia de desvio nas funções e/ou estruturas do corpo, que deve ser corrigido e reabilitado para que se aproxime do funcionamento corporal considerado normal. Segundo o modelo social, pessoas com deficiência sofrem prejuízos tendo em vista a cultura da normalidade dos ambientes sociais que privilegia determinados funcionamentos em detrimento de outros, excluindo a possibilidade de participação das pessoas com deficiência nos mais variados contextos sociais (Ferguson; Nusbaum, 2012; Ortega, 2009).

De acordo com Barbosa e Barros (2020), o marco legal e histórico que consolidou a perspectiva social da deficiência no Brasil foi a ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2008, que definiu a deficiência como uma experiência relacional do corpo que deve ser assegurada por direitos e proteção social. Desta forma, a deficiência deixa de ser considerada uma doença e passa a ser vista como uma condição, um modo de se relacionar com as pessoas e com o mundo, que não é nem inferior, nem superior a outros modos de convivência, apenas diferente. Desse modo, os estudos sobre deficiência são de especial interesse para pessoas com autismo.

Deve-se, portanto, enxergar e respeitar a multiplicidade de formas de habitar um corpo com impedimentos. E por impedimentos entende-se não somente barreiras físicas, mas também de ordem simbólica ou comportamental. Atitudes que impedem a participação e convivência plena das pessoas autistas em todo o âmbito social, bem como, expressões preconceituosas, constituem-se barreiras que conhecemos por capacitismo. De acordo com Gesser *et al.* (2020, p.18), o capacitismo “é compreendido como um eixo de opressão que, na intersecção com o racismo e o sexismo [...] produz como efeito a ampliação dos processos de exclusão social”. Atitudes capacitistas acomodam a ideia de que pessoas com deficiência são incapazes e inferiores àquelas sem deficiência, e até perigosas, em comparação com o padrão definido como normal.

Para Gesser *et al.* (2020), a luta contra a ideologia capacitista é urgente. Quando a deficiência é vista principalmente como uma lesão a ser corrigida ou uma doença a ser curada, induz as pessoas com deficiência a buscarem tratamentos médicos ao invés de lutar por seus direitos e justiça social. A visão anticapacitista valoriza os direitos humanos e a justiça para todos. A autora argumenta: “A compreensão da deficiência como uma finitude encerrada no corpo que objetifica a normalização tem um efeito poderoso para a manutenção da opressão pela deficiência” (Gesser *et al.*, 2020, p. 29). A luta contra o capacitismo e a promoção da inclusão são passos essenciais para alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

Borges e Nogueira (2022, p. 44) acreditam que “O que interessa deve ser sempre o desenvolvimento e bem-estar do próprio sujeito.” Ou seja, não se trata de “normalizar” a pessoa com autismo, mas de intervir no comportamento da própria sociedade que coloca barreiras ao traçar esses padrões excludentes, capacitistas e segregadores.

Lima (2021) adverte que o modelo social da deficiência avançou, porém, é pouco abordado em documentos legais e práticas educativas. Destaca a persistente noção da condição de deficiência como patologia, que se sustenta pelos manuais médico-

psiquiátricos, referendada na lógica das tipologias. As discussões da compreensão da deficiência por uma perspectiva de diversidade física e de neurodiversidade e da construção social do corpo, pelo qual o ser humano é visto dotado de características neuro-corporais divergentes, constituem o pano de fundo para o recente surgimento do movimento da neurodiversidade (Lima, 2021; Ortega, 2009).

De acordo com Ortega (2009), o surgimento do termo e do movimento da neurodiversidade ocorreu na virada do século XXI. Em relação ao autismo, afirma: “A história do movimento de neurodiversidade, e mais especificamente em relação à cultura autista, está ligada ao deslocamento das concepções psicanalíticas para uma concepção biológica e cerebral do transtorno autista” (Ortega, 2009, p. 70).

No Brasil, as discussões acerca da neurodiversidade são recentes e ainda de poucas reverberações. Rios *et al.* (2015) demonstraram através de seus estudos que houve um expressivo investimento nas matérias de mídia impressa sobre autismo, contudo, nas matérias analisadas, os temas predominantemente discutidos foram neurociência e saúde, sendo que nenhum se propôs a discutir e expor o movimento da neurodiversidade no Brasil. Isto demonstra a limitada voz e desconhecimento acerca do movimento neurodiversidade como diversidade humana.

Para Borges e Nogueira (2022), a sociedade deve se esforçar para eliminar as barreiras opressoras das diferenças individuais, contudo, o conceito de neurodiversidade não pode ser usado para justificar a negação dos direitos fundamentais à pessoa com autismo. Portanto, como afirmam Silva *et al.* (2019, p.196) “Isso não implica negar, por exemplo, maior dificuldade de pessoas com autismo em relação ao sono, à alimentação [...] e aos transtornos sensoriais, como apontado em alguns estudos, mas concebê-los numa perspectiva diferenciada.” Ou seja, além de serem ofertados recursos de saúde para maior qualidade de vida, também deve ser oferecido mudanças ambientais necessárias para garantir a convivência plena das pessoas com autismo (Silva *et al.*, 2019).

A recente pesquisa bibliográfica de Wuo e Brito (2023), considerando a escassez de produções científicas sobre educação de autistas na perspectiva da neurodiversidade no Brasil e na América Latina, investigou os modos como os estudos abordam a educação de pessoas autistas na literatura científica, no campo dos estudos críticos sobre o autismo. O estudo evidenciou que “no âmbito da educação, a abordagem crítica do autismo é ainda escassa no Brasil e na América Latina” (Wuo; Brito, 2023, p.15). Outrossim, o estudo revelou que, embora sutil, há um movimento de construção do conhecimento em torno

do tema. Mas como está esse olhar no contexto da educação inclusiva, especificamente no contexto da educação musical não formal?

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) reforçou as políticas públicas para uma educação de qualidade e a todos, que atendessem e incluíssem alunos com deficiência; impedimentos físicos; mentais ou sensoriais; altas habilidades/superdotação; e transtornos globais do desenvolvimento. O decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008, garantiu a esse público o acesso ao ensino regular (Brasil, 2008). Em 2015 a Lei nº 13.146, instituiu a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”, que outorga condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Com vistas a isso, a educação musical também necessitou reinventar suas ações pedagógicas e ferramentas para lidar com essa nova demanda. De acordo com Louro (2015, p.38), “não podemos excluir a música dessas reflexões e mudanças, seja ela considerada um entretenimento, um arcabouço cultural, um processo terapêutico, uma proposta pedagógica ou uma profissão”. Mas quais os desafios dos professores de música frente a educação musical não formal e o movimento de inclusão?

Conforme Schambeck (2016), a responsabilidade da inclusão acrescida no desenvolvimento do trabalho do professor de música não foi completamente apropriada e estruturada pelas instituições de ensino, especialmente pelos cursos formadores de professores de música. A partir da implantação das orientações legais, a necessidade de encontrar formas e alternativas de ensino de modo a incluir nas atividades musicais alunos com deficiência, é uma dificuldade recorrente. Com base em depoimentos dos profissionais da área da educação, a falta de subsídios pedagógicos para esses profissionais gera desconforto, e conseqüentemente, rejeição à inclusão (Finck, 2009).

Para além de adaptar estruturas, materiais e método pedagógico para receber esses alunos, a educação musical não formal, no contexto das escolas de música, enfrenta o desafio da qualificação dos professores de música. O professor de música deve dominar metodologias, abordagens e estratégias pedagógicas diferenciadas e fundamentalmente considerar os aspectos referentes às especificidades de cada aluno em relação aos corpos e às questões de aprendizagem e suas potencialidades. É comum na área da educação musical encontrarmos professores que ministram aulas de música da mesma maneira que aprenderam, sem realizar, ao menos, uma licenciatura musical ou pedagogia, ou um curso de complementação. Essas escolas de música mantêm profissionais instrumentistas que

dominam a técnica instrumental, contudo não dominam o processo de ensino aprendizagem e tudo que envolve a técnica de lecionar, e menos ainda, pedagogias musicais inclusivas (Louro, 2015).

A perspectiva dos professores de música, com relação ao tema deste estudo, geralmente, está fundamentada nas experiências malogradas de sala de aula, por desconhecerem conceitos prático-teóricos tanto da educação inclusiva, quanto do autismo. Para Schambeck (2016), é preciso que os licenciandos em música tenham contato com conteúdos culturais que lhes permitam desenvolver uma compreensão racional do mundo contemporâneo e metodologias didáticas que desenvolvam um pensamento crítico e criativo e que os habilite a conviver com a diversidade cultural. Assim, a partir de um suporte e uma segurança pedagógica, os professores, ao se envolverem com a realidade da escola inclusiva, podem desenvolver processos de autorreflexão e autocrítica em relação ao ensino de música no contexto de inclusão.

Conforme Filho e Cunha (2010, p. 22), em relação às dificuldades da inclusão:

Por parte dos professores, a vivência desses primeiros momentos pode ser paralisante, carregada de sentimento de impotência, angústia e geradora de falsas convicções a respeito da impossibilidade de que a escola e o saber/fazer dos professores possam contribuir para o desenvolvimento daquela criança.

É preciso, portanto, ampliar o conhecimento e a perspectiva dos professores para além da música. Louro (2015) explica que raramente os cursos de licenciatura em música propiciam embasamento teórico e prático para o ensino de música para pessoas em condições diferenciadas de aprendizagem. Sendo assim, os professores de música enfrentam o desafio da busca por cursos de pós-graduação para qualificação que contemplem essa temática e exigência.

Em relação ao ensino de música para crianças e adolescentes autistas, visando melhor resultados das aulas, Oliveira e Parizzi (2022) assinalam duas questões-chave que o educador musical deve considerar: como o funcionamento cognitivo e comportamental do autista pode se relacionar com o desenvolvimento e objetivos pedagógicos das aulas de música? Quais adaptações e estratégias pedagógicas deverão ser empreendidas para o sucesso do aprendizado musical das crianças e adolescentes autistas? Tanto para uma como para outra questão, o educador deverá buscar conhecimento especializado sobre o autismo. Além disso, o educador deve estabelecer um diálogo com os pais para conhecer melhor seu aluno, a fim de ampliar possibilidades de atuação (Oliveira; Parizzi, 2022).

Louro (2021) afirma que não há uma receita pronta para o trabalho musical com autistas. Antes, é preciso mapear habilidades e dificuldades de cada aluno para traçar metas musicais, depois, por meio de metodologias específicas para o ensino de música, adaptar atividades, material, vocabulário, entre outros, para atingir os objetivos musicais propostos e o desenvolvimento das habilidades musicais.

Segundo Skliar (2015), é preciso passar de uma posição “técnica” de leis, textos e fórmulas oficiais de inclusão para uma posição “relacional” que incorpora os sujeitos envolvidos na ação educativa (os pais, as crianças, professores, equipe diretiva etc.). Se dispor a educar independentemente da raça, religião, condição social ou do corpo dos alunos é uma questão ética, e está para além de estar apto para ensinar. Estar preparado é uma outra questão. Para Skliar (2015, p. 22). “Mais que ‘estar preparado’, no sentido de ‘antecipado’ a alguma situação educativa particular, o que conta, o que vale a pena, é estar disponível, estar aberto à existência dos outros”. Compreender o outro muda o fazer musical, de como ensinar e avaliar os alunos, diminui julgamentos levianos, aumenta a empatia nos relacionamentos e promove o bem-estar comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo que a escola de música, assim como qualquer escola do ensino regular, também é um ambiente sociocultural, rico em estímulos sensoriais, relacionais, cognitivos e pedagógicos essenciais para o desenvolvimento integral de toda criança e adolescente. A educação musical, em qualquer contexto educacional, perpassa a cognição, a psicomotricidade, a afetividade e a sociabilidade tornando-se aliada no processo de inclusão e expressão sociocultural de todo e qualquer indivíduo, além de um fim em si mesma.

Com base nos estudos e reflexões aqui delineados, observa-se que, no âmbito da educação musical não formal, é de extrema importância ampliar as discussões sobre a compreensão da deficiência e do autismo a partir da perspectiva da neurodiversidade e o importante papel do professor frente à inclusão. Nesse sentido, a educação musical inclusiva requer esforços contínuos para modernizar e reestruturar as escolas de música, bem como para capacitar os professores para o ensino de música para indivíduos autistas. Esse desafio também inclui a contribuição que o universo acadêmico pode trazer à sociedade, no sentido de expandir e aprofundar pesquisas sobre o tema, para além do modelo médico da deficiência.

Acredito ser fundamental que professores sempre questionem a educação, que reflitam sobre o cotidiano e as demandas que dele advém, para progredirmos não só em resultados, mas principalmente como seres humanos. E humanos são diversos. Cada um possui sua singularidade, seu modo de (co)existir e vivenciar o mundo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lívia; BARROS, Ana Paula do N. Os estudos sobre deficiência informando a política pública: a experiência da universidade de Brasília na construção do modelo único de avaliação da deficiência. *In: GESSER, et al. Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social.* Curitiba: **CRV**, 2020. p. 37-54.

BORGES, Adriana A. P; NOGUEIRA, Maria Luísa M. A abordagem comportamental e o transtorno do espectro do autismo. *In: OLIVEIRA, Gleisson do Carmo et al. (org.). Música e autismo: ideias em contraponto.* Belo Horizonte: **UFMG**, 2022, p. 37-56.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm > Acesso em: 20 ago 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: L12764 (planalto.gov.br). Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> > Acesso em: 23 ago. 2024.

CAVALCANTI, Lívia T. C.; OLIVEIRA, Adélia A. S. de. Método de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/12005/18070>> Acesso em: 06 de ago. de 2024.

FADDA, Gisella. M.; CURY, Vera. E. O Enigma Do Autismo: Contribuições Sobre a Etiologia Do Transtorno. Maringá: **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 3, p. 411- 423, jul./set. 2016. Disponível em: < <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v21i3.30709>. > Acesso em: 26 ago. 2024.

FERGUSON, Philip M.; NUSBAUM, Emily. *Disability Studies: What Is It and What Difference Does It Make? Research & Practice for Persons with Severe Disabilities.* v.37, n.2, 2012, p 70-80.

FILHO, José F. B.; CUNHA, Patrícia. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, v.9, 2010.

FILHO, Clóvis de B.; MEUCCI, Arthur. A vida que vale a pena ser vivida. Editora: **Vozes Nobilis**. ISBN: 9788532639585

FINCK, Regina. Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para ação pedagógica inclusiva. Porto Alegre, 2009. 234f. Tese de Doutorado em Educação. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. F493e. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18266/000727762.pdf> > Acesso em: 26 ago. 2024.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. Unesp; 2 ed., Rio de Janeiro: **Funarte**, 2008.

GADIA, Carlos A.; *et al.* Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. Rio de Janeiro: **Jornal de Pediatria**. v. 80, n.2, abr. 2004. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/jped/a/mzVV9hvRwDfDM7qVZVJ6ZDD/> > Acesso em: 26 ago. 2024.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. autismo: guia completo para entender o transtorno do espectro autista**. 5. ed., São Paulo: NVerso, 2018a, 256 p.

GAINZA, H. Violeta. Estudos de psicopedagogia musical. 2 ed., São Paulo: Summus, v. 31, 1988.

GESSER, Marivete; *et al.* Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa L.K; LOPES, Paula H. (orgs). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: **CRV**, 2020. p. 18-35.

KORTMANN, Gilca, M. L. Aprendizagens da criança autista e suas relações familiares e sociais: estratégias educativas. Porto Alegre: **Lume**. UFRGS. 2013. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70029> > Acesso em: 26 ago. 2024.

LIMA, André Luís de Souza. Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. **Rev. Philia Filosofia, Literatura & Arte**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 2-20, mai. 2021. ISSN 2596-0911.

LOURO, Viviane. Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. *In*: SILVA, Helena L. da; ZILLE, José Antônio B (org.). Música e educação: diálogos com som. Barbacena: **EdUFMG**, v. 2, p.33-49, 2015. ISBN: 978-85-62578-56-4.

LOURO, Viviane dos S. Educação musical, autismo e neurociências. 1 ed. Curitiba: **Appris**, 2021. 201 p.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). Pedagogias brasileiras em educação musical. 1 ed. Curitiba: **Intersaberes**, 2016. E-book. Disponível em:

< <https://plataforma.bvirtual.com.br> > Acesso em: 26 ago. 2024.

NUNES, D.R. de P; *et al.* Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**. Santa Maria: v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. ISSN: 1808-270X. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128786005> > Acesso em: 26 ago 2024.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; PARIZZI, Betânia. Educação musical e autismo. In OLIVEIRA, Gleisson do Carmo *et al.* (org.). Música e autismo: ideias em contraponto. Belo Horizonte: **UFMG**, p. 133 - 154. 2022.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n.1, p. 67-77, fev. 2009. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012> > Acesso em: 26 ago. 2024.

RIOS, Clarice; *et al.* Da invisibilidade à epidemia. A construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 325-336. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v19n53/1807-5762-icse-1807-576220140146> > Acesso em: 26 ago. 2024.

SCHAMBECK, Regina F. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. *Revista da ABEM*, Londrina: v.24, n.36, p. 23-35, jan./jun. 2016. Disponível em: < <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/598> > Acesso em: 26 ago. 2024.

SILVA, Solange Cristina da; *et al.* A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do transtorno do espectro autista. Florianópolis, SC. **Revista educação artes e inclusão**, v. 15, n. 2, p.187-207, abr./jun. 2019.ISSN: 1984-3178.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. Rio de Janeiro: **Revista Interinstitucional de Artes de Educar**. v. 1 n. 1, p. 13-28, fev./mai. 2015.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores. Da legalidade à realidade: o uso do serviço público de educação para pessoas com transtorno do espectro do autismo na cidade de São Paulo. São Paulo: **Universidade Presbiteriana Mackenzie**, 2014, 111 p.

WUO, Andrea Soares; BRITO, André Luiz Corrêa de Brito. Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional. *Linhas Críticas*, v. 29, jan./dez. 2023. e45911. Disponível em: < <https://doi.org/10.26512/lc29202345911>. > Acesso em: 26 ago. 2024.