https://doi.org/10.33054/ABEM202533122

Recebido: 10/08/2025
Aprovado: 19/10/2025

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Educação Musical, autismo e neurodiversidade: percepções e práticas de professores de escolas de música

Raquel Pereira Soares
Universidade de Caxias do Sul
orcid.org/0009-0005-5845-0391
rpsoares2@ucs.br

Carla Beatris Valentini
Universidade de Caxias do Sul
orcid.org/0000-0003-0355-7712
cbvalent@ucs.br

Cláudia Alquati Bisol
Universidade de Caxias do Sul
orcid.org/0000-0001-5090-5578
cabisol@ucs.br

SOARES, Raquel; VALENTINI, Carla B.; BISOL, Cláudia A. Educação Musical, autismo e neurodiversidade: percepções e práticas de professores de escolas de música. Revista da Abem, [s. l.], v. 33, n. 1, e33122, 2025.

OPEN ACCESS

abem
Associação Brasileira de Educação Musical

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Educação Musical, autismo e neurodiversidade: percepções e práticas de professores de escolas de música

Resumo: O propósito deste artigo é apresentar parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). O estudo objetivou conhecer as percepções dos professores de música sobre estudantes autistas em escolas de música, bem como identificar as práticas pedagógicas e os recursos utilizados. A pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, constituiu dados por meio de entrevistas semiestruturadas com sete professores que ensinam ou ensinaram música para crianças e/ou adolescentes autistas. O trabalho considerou como aporte teórico os Estudos da Deficiência e a perspectiva da neurodiversidade. A análise dos dados se deu por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2004) e apresenta-se aqui uma reflexão sobre as categorias um e quatro, emergentes dos resultados obtidos. O ensino musical para estudantes autistas apresenta desafios significativos para os professores, os quais destacaram a necessidade de cursos de formação específicos. A adequação de métodos tradicionais e adaptações de práticas pedagógicas são algumas das estratégias de ensino. De modo geral, observou-se que as escolas de música não estão organizadas para acolher esse público e que o acesso e qualidade do ensino ocorrem conforme a capacidade e predisposição dos professores. O estudo revelou que parte dos professores percebe o autismo como uma diferença humana com características peculiares, com dificuldades de aprendizagem e interação social que podem ser desenvolvidos por meio da musicalização.

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

Music education, autism, and neurodiversity: teachers' perceptions and practices in music schools

Abstract: The purpose of this article is to present part of a master's research conducted within the Graduate Program in Education at the University of Caxias do Sul (UCS). The study aimed to understand music teachers' perceptions of autistic students in music schools, as well as to identify the pedagogical practices and resources employed. This qualitative, exploratory research collected data through semi structured interviews with seven teachers who currently teach or have previously taught music to autistic children and/or adolescents. The study drew upon Disability Studies and the perspective of neurodiversity os its theoretical framework. Data analysis was conducted using Bardin's Content Analysis (2004), and this article presents a reflection on categories one and four that emerged from the findings. Teaching music to autistic students presents significant challenges for teachers, who emphasized the need for specific training courses. The adaptation of traditional methods and adjustments to pedagogical practices were among the teaching strategies employed. In general, music schools were found to be unprepared to accommodate this population, with access to and quality of education depending largely on the teacher's individual capacity and willingness. The study also revealed that some teachers perceive autism as a human difference marked by unique characteristics, including learning and social interaction difficulties, which can be supported and developed through musical activities.

Keywords: Neurodiversity, Music Education, Autism, Inclusion, Special music Education.

Educación musical, autismo y neurodiversidad: percepciones y prácticas de profesores de escuelas de música

Resumen: El propósito de este artículo es presentar parte de una investigación de maestría desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Caxias do Sul (UCS). El estudio tuvo como objetivo conocer las percepciones de los docentes de música sobre estudiantes autistas en escuelas de música, así como identificar las prácticas pedagógicas y los recursos utilizados. Esta investigación cualitativa, de carácter exploratorio, recopiló datos mediante entrevistas semiestructuradas con siete docentes que enseñan o han enseñado música a niños y/o adolescentes autistas. Como marco teórico, se adoptaron los Estudios de la Discapacidad y la perspectiva de la neurodiversidad. El análisis de los datos se realizó a través del Análisis de Contenido de Bardin (2004), y en este artículo se presenta una reflexión sobre las categorías uno y cuatro, emergentes de los resultados obtenidos. La enseñanza musical para estudiantes autistas presenta desafíos significativos para los docentes, quienes subrayaron la necesidad de cursos de formación específicos. La adecuación de métodos tradicionales y la adaptación de prácticas pedagógicas se encuentran entre las estrategias empleadas. En términos generales, se observó que las escuelas de música no están organizadas para acoger a este público, y que el acceso y la calidad de la V.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

33, N. 1 (2025) 2 enseñanza dependen, en gran medida, de la capacidad y disposición del profesorado. El estudio también reveló que algunos docentes perciben el autismo como una diferencia humana con características singulares, marcadas por dificultades de aprendizaje.

Palabras clave: Neurodiversidad, Educación Musical, Autismo, Inclusión, Educación musical especial.

Introdução

Todo educador, antes mesmo de estar preparado, no sentido de capacitado ou predisposto a dar aula para pessoas autistas, têm o dever legal de fazê-lo. As conquistas alcançadas pelas pessoas autistas em relação aos direitos e à visibilidade social foram desbravadas e logradas, 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 pessoas em associações, o acesso à informação e o poder das mídias digitais motivaram as conquistas de direitos, a universalização dos debates, estudos e pesquisas (Gaiato, 2018).

Historicamente, indivíduos com deficiências eram educados em ambientes segregados, conhecidos como “escolas especiais”. Havia uma crença comum que esses indivíduos não possuíam a mesma capacidade de aprendizado que seus pares e que necessitavam de diferentes estratégias de ensino que as escolas regulares não poderiam oferecer. No entanto, na segunda metade do século XX, surgiu um movimento de integração e inserção desses indivíduos em ambientes escolares regulares, marcando o início do processo de inclusão. No Brasil, ao longo do tempo, foram estabelecidas leis e regulamentos para assegurar o acesso à educação e promover a inclusão das pessoas com deficiência (Senra; Álvares; Mattos, 2017).

A Constituição Brasileira de 1988 garante os direitos fundamentais a todos os cidadãos brasileiros, assegurando seu reconhecimento por todos. Em seu artigo quinto, a constituição reconhece que a igualdade de condições e de direitos se estende àqueles com especificidades distintas dos demais (Brasil, 1988). Desta maneira, subentende-se que tanto na expressão do termo “todos” quanto na expressão “àqueles com especificidades distintas dos demais” está incluída a pessoa autista.

Além da Constituição Brasileira, há diversas políticas públicas que buscam promover uma sociedade integradora, justa e igualitária. Leis e regulamentos foram criados para garantir o acesso à educação e a inclusão dessas pessoas. Entre

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

outras leis, que se constituíram marcos normativos da educação inclusiva, destacamos a mais recente: a Lei n° 13.146 (2015), Lei Brasileira de Inclusão, que outorga condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. De acordo com Orrú (2012, p. 43), "atualmente as pessoas com necessidades educativas especiais[1] têm garantido seu direito à saúde, à vida social, ao trabalho e à educação, como todo cidadão, conforme é previsto pelo ministério Público, pela União, pelos Estados e Municípios".

Com relação ao autismo, conforme Nunes, Azevedo e Schmidt (2013, p. 567), em uma análise bibliográfica sobre a educação inclusiva e o autismo, "a presença de alunos com autismo, em escolas regulares, aumentou de forma expressiva, após a popularização do paradigma da inclusão e, consequente, extinção das escolas especiais".

No contexto das escolas de música, no campo da educação não formal[2], não há conhecimento de pesquisas estatísticas sobre o aumento no número de estudantes autistas. Contudo, pode-se inferir que esse número está crescendo, considerando o aumento de matrículas nas escolas regulares e a experiência docente acumulada ao longo de mais de vinte anos de trabalho por uma das autoras deste artigo, que testemunhou, nos últimos anos, um aumento significativo de estudantes autistas nas escolas de música.

Diante disso, a educação musical não formal também necessitou (re)inventar suas ações pedagógicas e ferramentas para atender 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".

No entanto, para além do desafio de adaptar estruturas e método pedagógico para receber esses estudantes, a educação musical não formal

[1] A expressão "as pessoas com necessidades educativas especiais" constitui-se enquanto expressão inadequada, e em desuso, por ser considerada ofensiva e preconceituosa. A expressão correta é "necessidades educativas de pessoas com deficiência", adotada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). A base da Convenção da ONU (Organização das Nações Unidas) está presente também no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Nacional nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015).

[2] A educação musical ocorre em diversos contextos, podendo ser formal, quando estruturada e planejada dentro da educação convencional, nas escolas regulares, ou não formal, quando menos sistematizada, mas ainda pedagógica, como em escolas de música e Organizações Não-Governamentais - ONGs (Libâneo, 2000; Wille, 2005).

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

enfrenta o desafio da qualificação dos seus professores, que devem dominar metodologias de ensino, abordagens e estratégias pedagógicas diferenciadas e, sobretudo, considerar as especificidades de cada estudante em relação aos corpos, às questões de aprendizagem e às potencialidades.

Conforme Schambeck (2016), a responsabilidade ampliada da inclusão no trabalho do professor de música ainda não foi plenamente assimilada e estruturada pelas instituições de ensino, especialmente nos cursos de formação de docentes nessa área. Com a implementação das orientações legais, torna-se cada vez mais necessário buscar métodos e alternativas pedagógicas que permitam a acessibilidade e participação de estudantes com deficiência nas atividades musicais, o que continua sendo um desafio constante. Relatos de profissionais da educação indicam que a carência de subsídios pedagógicos provoca insegurança e, consequentemente, resistência à inclusão por parte desses docentes (Finck, 2009).

Com relação às pesquisas científicas, Borges e Nogueira (2022) afirmam que, inicialmente, as crianças autistas foram alvo de desastrosas pesquisas e intervenções antes de conquistarem respeito às suas peculiaridades. A recente pesquisa bibliográfica de Wuo e Brito (2023) 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). No entanto, observa-se um movimento crescente nas produções científicas voltadas à construção do conhecimento sobre educação de autistas na perspectiva da neurodiversidade.

Assim, mais que estar preparados, os professores precisam estar dispostos a acolher as diferenças humanas. Para Skliar (2015), estar preparado usualmente significa antecipar estudos e conhecimento sobre o que está por vir. No entanto, os professores deveriam estar predispostos e disponíveis para o inesperado. Para o autor, são essas as diferenças que desacomodam e fazem (re)pensar a docência, possibilitando uma real e definitiva inclusão da diversidade humana.

Diante de todo o exposto, buscou-se, por meio desse estudo e pesquisa, contribuir para a ampliação das discussões referidas e para a reflexão sobre como aprimorar as condições de inclusão e ensino de música para estudantes autistas nas escolas de música.

Dessa forma, este trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), do Rio Grande do Sul (RS),

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

definiu como problema de pesquisa: como os professores de música, no contexto da educação musical não formal, especificamente nas escolas de música de Caxias do Sul - RS, estão atuando no ensino e aprendizagem, tendo em vista o conceito de neurodiversidade e os paradigmas modelo médico e social?

Como objetivo geral, essa pesquisa objetivou compreender as percepções dos professores de música em relação ao ensino de música para crianças e adolescentes autistas, no contexto da educação não formal, especificamente nas escolas de música de Caxias do Sul (RS) identificando práticas pedagógicas e recursos utilizados.

Como objetivos específicos a pesquisa definiu: conceituar o autismo, considerando as perspectivas do modelo médico, do modelo social da deficiência e do enfoque da neurodiversidade; contextualizar o ensino de música para crianças e adolescentes autistas no campo da educação musical não formal; e compreender as percepções de professores de música no que se refere ao trabalho com crianças e adolescentes autistas, no contexto da educação não formal, identificando práticas pedagógicas e recursos utilizados.

Referenciais epistemológicos

Para exploração e argumentação do tema, a pesquisa trouxe um breve histórico sobre o autismo e as diferentes concepções e perspectivas; os Estudos da Deficiência e a perspectiva do modelo social em contraposição ao modelo médico de perceber e tratar a pessoa autista; a questão do capacitismo, termo que descreve a discriminação e o preconceito direcionados às pessoas com deficiência; também, a perspectiva do movimento social da neurodiversidade; e, por fim, atentou para a educação musical de pessoas autistas, sinalizando para a divergência de abordagem, procedimentos metodológicos e finalidades em relação à musicoterapia. Para este artigo, a seguir, apresenta-se alguns pontos fundamentais.

O termo "autismo" foi introduzido pelo psiquiatra suiço Eugene Bleuler em 1911, e associado à histeria e à esquizofrenia. Ao longo dos anos, os estudos e pesquisas permitiram uma compreensão mais ampla do autismo, que passou a ser reconhecido como um espectro, caracterizado por uma variedade de

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

manifestações nas áreas de imaginação, socialização e comunicação, e não como uma condição única. Com a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), publicada em 2013, o termo "Transtorno do Espectro Autista" (TEA) passou a ser utilizado. O TEA é caracterizado por dificuldades significativas na comunicação social e na interação verbal ou não verbal, além de padrões repetitivos e/ou restritos de interesse. A classificação ocorre em três níveis, conforme a necessidade de apoio e intervenção.

Percebe-se que desde Bleuler (1911 *apud* Gadia; Tuchman; Rotta, 2004), o autismo vem sendo estudado e compreendido principalmente pela perspectiva biomédica. Os Estudos da Deficiência, que emergiram no final dos anos 1970, trazem reflexões críticas sobre a deficiência e surgem no movimento e discurso acadêmico de pesquisadores com deficiência sob o lema "nada sobre nós sem nós". Estes opõem-se ao discurso médico, modelo individual da deficiência, excludente, pouco sensível à diversidade, e difundem uma nova perspectiva no modo de pensar as deficiências que tira o foco nas barreiras dos "defeitos" biológicos e dá ênfase aos indivíduos, consolidando-se no modelo social da deficiência (Ferguson; Nusbaum, 2012; Ortega, 2009).

No modelo médico, a deficiência é vista como um desvio nas funções ou estruturas corporais que precisa ser corrigido para se aproximar ao considerado "normal" e "belo". Já no modelo social, pessoas com deficiência enfrentam barreiras devido à cultura que privilegia certos funcionamentos, dificultando o acesso e a participação em contextos sociais. Pensar e agir sobre o autismo na perspectiva do modelo social da deficiência é aceitar as diferenças neurológicas, em vez de concebê-las como um transtorno que precisa ser curado ou regulado para se aproximar de um corpo, de um sistema neurológico padronizado como "saudável" e "normal" (Ferguson; Nusbaum, 2012; Ortega, 2009).

No Brasil, o marco legal e histórico que consolidou a perspectiva social da deficiência foi a ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2008. A Convenção definiu a deficiência como uma experiência relacional do corpo que deve ser assegurada por direitos e proteção social. Desta forma, as pessoas com deficiências deixam de ser consideradas doentes e passam a ser compreendidas como pessoas com condições diferentes de se relacionar

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

com o mundo, que não é nem inferior nem superior a outros modos de convivência (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017).

Da mesma forma, a abordagem humanizadora da perspectiva da neurodiversidade, que desponta na década de 1990, considera a singularidade dos sujeitos no sentido de eliminar as barreiras das diferenças individuais, culturalmente constituídas, trazendo uma identidade autista que poderia se equiparar à comunidade surda. Wuo e Brito (2023) referem que o termo "neurodiversidade" foi cunhado pela australiana socióloga e ativista autista Judy Singer, como uma característica natural da humanidade, em vez de uma condição que precisa ser corrigida.

Conforme Ortega (2009, p. 70), "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". Assim, reconhecer e respeitar a diversidade das existências corporais é essencial. As diferenças não devem ser entendidas como impedimentos para a convivência e o desenvolvimento pessoal e humano, seja por barreiras físicas ou de ordem simbólica e comportamental. Nesse contexto, atitudes que limitam a participação e a inclusão plena na sociedade, assim como manifestações preconceituosas, representam obstáculos conhecidos como capacitismo.

No entanto, como apontam Silva, Gesser e Nuernberg (2019),

> Isso não implica negar, por exemplo, as maiores dificuldades que pessoas com autismo enfrentam em relação ao sono, à alimentação (hiperseletividade alimentar) e aos transtornos sensoriais, como apontado em alguns estudos, mas sim concebê-las sob uma perspectiva diferenciada Silva (Gesser; Nuernberg, 2019, p. 196).

Isso significa a necessidade de oferecer recursos sociais e de saúde que promovam qualidade de vida, não apenas no campo biomédico, mas também no contexto da inclusão e das adaptações ambientais, imprescindíveis para garantir a convivência plena das pessoas com autismo.

Há algumas décadas a Educação Musical vem realizando estudos e pesquisas na área da inclusão, desde que a docência em música compreendeu que o aprendizado de música promove melhora cognitiva, a interação social, afetiva e

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

estimula as capacidades humanas dos estudantes com deficiências, especialmente de estudantes autistas.

Conforme Schambeck (2016, p. 30), “pesquisas no campo da educação especial alertam para a abordagem instrumental que, antes de ser centrada no déficit do aluno, deveria dar ênfase ao que está preservado”. A autora ressalta que esta percepção e enfoque deveriam servir como base para fundamentação teórica de pesquisas com ênfase na inclusão na área da Educação Musical e orientação das práticas pedagógicas dos professores de música.

Assim, considerando o modelo social da deficiência e a perspectiva do movimento social da neurodiversidade, questionou-se: de que maneira esses conceitos têm sido incorporados pelas pesquisas científicas na área da Educação Musical, especialmente no que se refere ao acolhimento de estudantes autistas?

Ao ser traçado um panorama das produções científicas realizadas entre os anos de 2016 e 2023 sobre a temática educação musical e autismo, foi desenvolvido um estudo de Estado da Arte, que possibilitou identificar as abordagens e referenciais teórico-metodológicos, autores e áreas que embasaram as recentes publicações e as perspectivas investigativas (Soares; Bisol, 2024).

Observou-se que as pesquisas atuais, em sua grande maioria, manifestam o modelo médico de perceber as pessoas com deficiência. Dessa forma, preocupam-se principalmente com o acesso dessas pessoas à educação, considerando adaptações estruturais e o acesso a profissionais especializados na área da saúde, visando o tratamento das deficiências e facilitação da aprendizagem.

Apenas duas das 17 pesquisas encontradas abordaram a educação musical como forma de expressão e interação social para crianças autistas, em vez de ferramenta terapêutica, e consideram os autistas como neurodiversos, alinhando-se ao modelo social da deficiência e à perspectiva da neurodiversidade. São os artigos de Neves e Parizzi (2022) e Mattos, Rausch e Lang (2020), detalhados no Quadro 1. Em relação ao contexto das pesquisas, verificou-se que apenas a pesquisa de Oliveira *et al.* (2022) foi desenvolvida em escola de educação musical e fixa foco e objetivos no desenvolvimento tanto musical quanto social.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Quadro 1 – Detalhamento das publicações

Título	Autores	Local e Data	Objetivo de pesquisa	Abordagem da educação musical
O Ensino de Piano e o Autismo: o que dizem as pesquisas?	Maria Teresa de Souza Neves; Betânia Parizzi	Minas Gerais 2022	Estabelecer as relações entre o Ensino do Piano e o TEA, e relatar experiências docentes e estratégias pedagógicas direcionadas especificamente para este público.	• Potencial canal de comunicação. • Oferece oportunidade para que autistas se expressem alternativamente através de domínios não-verbais. • Propostas humanizadoras de ensino/aprendizagem de música.
O som do silêncio: vibrações da música no desenvolvimento sociocultural da criança com espectro autista	Garbareth Edianne Mattos; Rita Buzzi Rausch; Amanda Lang	Blumenau 2020	Compreender as repercussões e vibrações da música no desenvolvimento sociocultural da criança com espectro autista na Educação Infantil e a partir disso, instigar reflexões sobre o tema.	• Potencializar ações educativas em relação à inclusão na Educação Infantil. • Inclusão mais humanizadora, crítica e consciente por meio da educação musical. • Despertar a perspectiva sensorial na criança com TEA e ampliar o repertório sonoro e sensações estéticas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Isso evidencia a urgência de promover novas pesquisas, debates, reflexões e estudos sobre a necessidade da transição do modelo médico para o modelo social da deficiência, da perspectiva da neurodiversidade que busquem promover inclusão e aceitação, respeitando as especificidades dos alunos autistas no contexto do ensino não formal de música.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Metodologia

Este estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, delineada a partir da articulação exploratória de informações, por meio de um estudo empírico (Zanette, 2017). Dessa forma, buscou-se construir e obter "a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16) em relação ao contexto do qual fazem parte. Assim, procurou-se compreender como os professores de escolas de música realizam o ensino de música para estudantes autistas e quais são as práticas pedagógicas e os recursos utilizados, bem como quais são suas percepções em relação ao autismo.

Após uma busca no Google, foram identificadas escolas de música que ofereciam musicalização infantil, práticas instrumentais e canto. Essas escolas foram contatadas por telefone, a fim de identificar professores de música que atendessem aos critérios de pesquisa estabelecidos.

Como critério de inclusão, foram selecionados professores que nos cinco anos anteriores à pesquisa estavam ensinando ou já haviam ensinado música para crianças e/ou adolescentes autistas. Como critério de seleção, adesão e participação, optou-se por trabalhar com os sete primeiros professores que, ao serem contatados, aceitaram participar do estudo de maneira espontânea e presencial, mediante a assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido. O estudo respeitou os critérios éticos, os trâmites e as condições previstas na Resolução 510/2016, que estabelece normas para pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. A pesquisa foi submetida à avaliação pelo Comitê de Ética da instituição com parecer de aprovação sob o número: 6.687.840.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, tendo uma duração média de 45 minutos. Para a constituição do diálogo, foi escolhido o modelo de entrevista semidirigida. Essas entrevistas, de caráter reflexivo marcado por um contexto interpretativo, de acordo com Zanette (2017), são uma das estratégias mais adequadas para pesquisas qualitativas, sendo empregadas com o objetivo de levantar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, o que permite ao investigador desenvolver o entendimento sobre a forma como os participantes interpretam certos aspectos do mundo. Por meio dessa interação, levantam-se informações subjetivas e percepções que representam a realidade dos sujeitos da

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

pesquisa, como suas crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos e ações, contribuindo para a construção de significados mais amplos (Bogdan; Biklen, 1994; Szymanski *et al.,* 2021; Zanette, 2017).

Para a análise dos dados, utilizou-se a proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (2004, p. 33), que define esse método como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens".

Resultados

A partir dos dados, foram sistematizadas seis categorias para a análise e discussão, considerando a analogia de uma orquestra e de uma composição musical. O interesse não esteve na mera descrição desses conteúdos, mas nos saberes que emergiram após o tratamento dos dados, apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias de análise temática

A ORQUESTRA	Categorias	Subcategorias
	1. O maestro: professores de escola de música	1.1 Primeiras experiências com o autismo
		1.2 Sentimentos advindos das experiências
		1.3 Percepções sobre o autismo
	2. Os músicos instrumentistas: crianças e adolescentes autistas	2.1 Dificuldades dos alunos
		2.2 Interesse dos alunos
COMPOSIÇÃO MUSICAL	3. Harmonia: formação dos professores	3.1 Formação acadêmica
		3.2 Formação complementar
	4. Melodia: práticas pedagógicas	4.1 Métodos de ensino
		4.2 Planejamento de aula
		4.3 Estratégias de ensino
	5. Contraponto: musicalização x musicoterapia	5.1 Musicalização não é terapia
		5.2 Musicalização e inclusão
	6. Ritmo: a família em questão	6.1 Relação com os familiares

Fonte: Elaborado pela autora.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

O processo de análise dos dados seguiu duas etapas. Primeiro, realizou-se uma leitura exploratória e aprofundada dos textos, chamada de “leitura flutuante” por Bardin (2004), para familiarização com o conteúdo. Em seguida, iniciou-se a codificação e categorização das falas dos participantes, identificando-se palavras e expressões com significados semelhantes, agrupadas conforme os aspectos do fenômeno estudado. A partir dessas unidades de significação, organizou-se categorias temáticas com base em critérios semânticos, ou seja, (re)estruturou-se categorias e subcategorias considerando-se sentidos e aspectos simbólicos e polissêmicos.

A organização dos dados também foi inspirada na analogia com uma orquestra sinfônica, utilizada como recurso interpretativo para dar sentido aos resultados da pesquisa e para refletir sobre o papel dos professores de música na educação de crianças autistas. Assim como o maestro conduz os músicos com sensibilidade, técnica e atenção às particularidades de cada instrumento, o professor deve reger a sala de aula considerando as percepções, sentimentos, capacidades e responsabilidades envolvidas no processo de ensino.

Os elementos musicais (harmonia, melodia, contraponto e ritmo) representam os pilares de uma educação musical inclusiva: formação docente, práticas pedagógicas, musicalização e envolvimento da família. Quando bem conduzida, a educação musical pode ser tão impactante quanto uma sinfonia: capaz de integrar diferenças, valorizar singularidades e promover o desenvolvimento expressivo e significativo de crianças autistas. Antes de apresentar uma breve reflexão sobre as categorias um e quatro neste artigo, apresenta-se o perfil dos sete professores de música entrevistados.

Perfil dos participantes da pesquisa

O perfil dos participantes da pesquisa, incluindo gênero, idade, anos de docência, formação, pós-graduação e/ou especialização, além dos cursos relacionados ao autismo, assim como os nomes fictícios usados para preservar sua identidade, está descrito no Quadro 3.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Quadro 3 – Caracterização dos professores entrevistados

Participantes	Idade	Anos de docência	Formação	Pós-graduação Especialização	Cursos relacionados ao autismo
Annabelle	42	25	Educação Artística com habilitação em Música	Educação musical Gestão Educacional	—
João	26	11	Licenciatura em Música em andamento	—	Oficinas de musicalização para autistas
Patrícia	42	14	Tecnólogo de Gestão da Qualidade	Especialização em Educação musical	—
Marcos	34	15	Ensino Médio. Aulas de música. Autodidata.	—	—
Susan	24	5	Licenciatura em Música	Musicoterapia em andamento	—
Solielson	52	19	Licenciatura em Filosofia, com habilitação em História e Psicologia	Pós em Educação Musical	Oficinas de musicalização para crianças com deficiências
Courtney	33	10	Licenciatura em Música	Psicopedagogia Especialização em Educação musical	Assistente Terapêutica Denver ABA

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que o tempo de docência dos participantes varia entre 5 e 25 anos, e apenas um não possui formação na área da Educação Musical. Dois participantes realizaram oficinas na área da musicalização inclusiva, e outra realizou estudos especializados em autismo (Assistente Terapêutica, formação em Denver e curso ABA).

Conforme Larrosa (2014), a experiência está relacionada ao que nos acontece, nos impacta e nos transforma de alguma forma. Sendo assim, este artigo apresenta

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

as primeiras experiências com o autismo, os sentimentos decorrentes dessas experiências e as percepções dos participantes sobre o tema da categoria um. Além disso, aborda as práticas pedagógicas, tema da categoria quatro, que trata dos métodos de ensino, do planejamento e estratégias de ensino dos professores.

Perfil dos participantes da pesquisa

Quatro professores participantes tiveram seus primeiros contatos e experiências no contexto da educação musical não formal. Nos excertos abaixo, apresentam-se seus relatos:

> Marcos: Ele chegou na escola [de música] como um aluno normal. E nós descobrimos por terceiros que ele tinha um certo autismo, mas a família tinha uma certa vergonha [...] Mas eu já entendi desde a primeira vez que ele veio aqui que ele era um pouco diferente.
>
> João: A minha primeira experiência com um aluno autista foi uma aula de piano [...] Aí até a diretora perguntou: ó, João, será que tu consegue e tudo mais, né? Será que vai? [...] Vai tentando e tal, né?
>
> Annabelle: Não tive orientação nenhuma, nem por parte da escola [de música], nem por parte da família, de pai e mãe, dizendo, ó, ele é autista e tal. Eu descobri, com a cara e com a coragem [...] Então daí foi ali, meu primeiro contato foi tipo no grito mesmo. Tá, como é que eu vou fazer essa criança participar, fazer alguma coisa, né?
>
> Patrícia: O primeiro contato que eu tive foi [...] bem na sensibilidade mesmo, nada de conhecimento teórico aprofundado nenhum, assim, pra que eu pudesse oferecer algo a mais. Fiquei tensa um pouquinho porque eu não sabia exatamente a reação dele. [...] eu ficava meio desesperada assim.[...] Mas me assustei, [...] quando ele teve algumas crises, aí a gente não sabia muito bem como fazer [...]Então a gente fica meio insegura até em relação à família, de não saber de que forma acolher esses momentos assim.

A maioria dos participantes relatou não ter conhecimento sobre o autismo dos estudantes no início dos seus estudos, pois, na maioria dos casos, os familiares não informam a escola ou o(a) professor(a). Nos trechos acima, observa-se que as primeiras experiências ocorreram de maneira inesperada, cercadas de insegurança, incertezas e tensões. Conforme Oliveira e Parizzi (2022, p. 147), o processo pedagógico de um educador musical frente a estudantes autistas “pode ser árduo e, certamente, desafiador”. Os autores referem que apesar da insegurança e

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

incertezas, o que importa é que o professor esteja aberto para acolher essas singularidades. E sobre estar aberto, destaca-se a fala do professor Solielson:

> Solielson: Quando um pai me procura e diz assim, olha meu filho tem três anos, ele tem diagnóstico de autismo [...] O que eu explico pro pai? [...] Eu não tenho como trabalhar com essa criança porque a minha demanda não permite. [...] Daí eu teria que ter uma estrutura, eu teria que ter um auxiliar que estivesse junto comigo, ou uma AT, que viesse junto para trabalhar com a criança para ajudar.

De um modo geral, a fragilidade na capacitação e no conhecimento dos professores sobre o autismo, somada à falta de estrutura, ao apoio de profissionais auxiliares e à ausência de informações gerou sobressaltos e insegurança na atuação docente, e, em alguns casos, como no do professor Solielson, a não estar aberto à educação musical desses alunos.

Para Orrú (2012, p. 167), "o ser humano tende a se afastar de situações e contextos nos quais ele não se sente à vontade nem compete para dominar". Conforme Filho e Cunha (2010, p. 22): "a vivência desses primeiros momentos pode ser paralisante, carregada de sentimento de impotência, angústia e geradora de falsas convicções". É o que se observa no relato supracitado da professora Patrícia. Houve momentos em que ela não soube lidar com a desregulação do aluno e, por consequência, sentiu-se insegura no acolhimento do estudante e de sua família.

Em relação aos sentimentos dos professores, conforme Tardif (2012), estão ligados aos saberes experienciados na prática docente, que não pertencem ao domínio acadêmico, mas são produzidos no exercício de suas funções. Acerca do sentimento quanto a dar aula para estudantes autistas, o professor Marcos se sentiu confiante e abençoado. Já a professora Courtney pensa ser sempre desafiador:

> Marcos: Eu sempre penso se a oportunidade apareceu é porque eu tenho a capacidade de executá-la. Basta eu confiar em mim ou não confiar, né[...]eu vejo como uma bênção, assim, né?

> Courtney: No início era mais desafiador. Na verdade, sempre é desafiador porque cada um é de um jeito, né? No início era pouco mais porque eu não entendia tanto e eu não... não sabia tanto como lidar, assim. Aí agora eu acho mais tranquilo [...] Eu acho muito recompensador, assim, principalmente que nem o [nome do aluno] nossa, dar aula pra ele é uma delícia, eu saio da aula, assim, com o

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

> coração quentinho, de ver assim, a gente vê ele evoluindo e se comunicando e querendo participar.

Por meio da fala de Courtney, é possível entender que, à medida que os professores adquirem conhecimento e confiança, o desafio de dar aula torna-se mais tranquilo. Ademais, o sentimento de Courtney também mudou ao perceber o progresso do estudante, passando a ser de recompensa.

Observa-se que a falta de conhecimento também foi mencionada na fala da professora Patrícia, transcrita acima, na qual relatou sentir-se tensa diante do desafio e da ausência de embasamento teórico. O professor João, diante da dificuldade de seu aluno em relação à atividade proposta, sentiu tristeza e pena: “aí eu falava, [aluno], vamos levantar, fica de pé, e ele não reagia, sabe? E aí a gente ficava até com tristeza, né? Coitadinha da criança, né?”.

Percebe-se que cada professor teve experiência e sentimentos únicos ao ensinar estudantes autistas. A análise desses sentimentos revela que tais emoções derivam, principalmente, das dificuldades pedagógicas e psicossociais vivenciadas, como exemplificado nos relatos dos professores Patrícia e João. Por outro lado, os sentimentos de satisfação, gratidão e carinho emergem a partir de práticas pedagógicas bem-sucedidas e do senso de responsabilidade e autoconfiança na docência, como observado nos casos de Courtney e Marcos.

Sabe-se que o autismo não se manifesta de forma idêntica na constituição de cada indivíduo. Oliveira e Parizzi (2022) ressaltam que o educador deve sempre ampliar sua visão, reconhecendo que cada ser humano é único. Todos somos diferentes e possuímos vantagens e desvantagens e desafios em diversas áreas da vida, e com a pessoa autista não é diferente. “Cada autista é também único em suas características e formas de expressão do espectro que, por sua vez, é infinito em possibilidades” (Oliveira; Parizzi, 2022, p. 148).

Com relação ao próprio autismo e a como os professores se sentem, destacam-se alguns trechos:

> Susan: É até bem complexo de falar sobre isso, né? Courtney: Pra mim, o autismo não é nada comparado com TDAH, porque esse é o que me tira o chão, [...] e é muito... nossa, é algo que chega me tirar um pouco o ar, assim, porque é muito difícil, na minha opinião.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Como se verifica, o tema é complexo para a professora Susan, enquanto Courtney lida com ele de forma mais tranquila. A professora Courtney possui uma formação e um nível de experiência com autismo que se diferenciam das trajetórias dos demais participantes. É possível inferir que por ter trabalhado como auxiliar terapêutica, estudado a Análise Comportamental Aplicada (ABA) e concluído um curso no Método Denver, Courtney se sinta mais preparada e segura tanto para falar sobre autismo quanto para ensinar.

Por meio das experiências vivenciadas por cada um destes professores, surgiram, além de sentimentos, percepções sobre o autismo, ou seja, diferentes formas de olhar, compreender e conceituar essa condição. A partir das entrevistas foi possível conhecer essas formas de perceber o autismo.

As percepções humanas desempenham um papel essencial na tomada de decisões, pois é por meio delas que interpretamos e atribuímos significado às coisas e ao mundo ao nosso redor. A percepção é a construção mental, racional e emocional das experiências vividas. No contexto social, trata-se da maneira como identificamos a presença do outro, analisamos suas características e, a partir disso, formamos uma impressão sobre ele. Quando distorcida, essa percepção pode levar a decisões injustas ou equivocadas (Bock *et al.,* 2001).

A professora Annabelle apresentou dificuldade na elaboração de uma resposta para essa questão:

> Annabelle: Ai que difícil essa pergunta! Porque quando a gente pensa assim, né, claro, é diferente. [...] Então, eu acho que eu vejo o autista como diferente, sabe?

Segundo Skliar (2015, p. 26), “podemos estar utilizando a ideia de diferença como valor, mas acabamos utilizando o termo “diferentes” como uma indicação de ‘anormalidade’”. O autor observa que os “diferentes” são indivíduos estigmatizados, cuja caracterização é resultante do processo de construção social. Esse fenômeno é chamado pelo autor de "diferencialismo", e está relacionado à segregação e inferiorização de certas características identitárias vinculadas à diversidade humana.

Para o professor Marcos, a categorização “é algo da medicina”, e pode limitar o desenvolvimento do indivíduo autista, pois, além do autismo, há o ser humano, e

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

cada ser humano, é “um universo diferente”. Parlato-Oliveira (2022) afirma que o padrão de normalidade pode dificultar a diferenciação entre indivíduos e impedir que ocupem lugar na sociedade sem marcações ou rótulos que limitem suas ações.

Nos trechos seguintes é possível observar o diferencialismo no modo de perceber o autismo:

> Solielson: a criança tem sinais assim, traços. [...] Assim como é com a criança que não tem o autismo, seria o normal.
>
> João: claro que ele tem, ele tem fisionomias, assim, ele é mais lento que uma criança, né?
>
> Susan: E aí tem eu e uma outra profe na escola que atendemos crianças com deficiência, somos as únicas. Então todos esses casos vêm pra nós, então já é um padrão.

Outrossim, esses exemplos evidenciam a influência do modelo médico na percepção do autismo, retratada em palavras-chave como sinais, traços, deficiência, ter autismo e normal. A expressão “ele tem fisionomia” refere-se a indicadores de comportamento autístico utilizados para o diagnóstico do autismo. Essas percepções podem evoluir para atitudes capacitistas, criando barreiras que dificultam a interação social, o desenvolvimento pessoal e o aprendizado do indivíduo autista.

De acordo com Orrú (2012, p. 37), “deve ser evidenciado pelo profissional o respeito à individualidade dessa pessoa, aceitando seus limites e propondo estratégias para a superação das barreiras apresentadas, incentivando o desenvolvimento e o crescimento de seu potencial”.

Exemplo de atitude anticapacitista é o da professora Annabelle:

> Annabelle: A gente olha, aí o [nome do aluno] não para, o [aluno] não faz nada, o [aluno] não copia, o [aluno] isso, o [aluno] não, o [aluno] não, o [aluno] não. Não! o [aluno] sim! Quer dizer, o [aluno] teve uma percepção auditiva, ele entende tudo, ele sabe, ele ouviu tudo. Coisa que vários alunos que não tinham espectro não conseguiram fazer[...] ele pode não conseguir formalizar na escrita, sei lá, no português, mas o entendimento, a percepção auditiva dele, prova na música que depois ele vai conseguir botar em prática, com certeza.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Conforme Gaiato (2018, p. 118), “a criança com autismo tem capacidade de aprender, porém o faz de maneira diferente”. O maior desafio de um professor é compreender as dificuldades do estudante autista e ensiná-lo a partir delas. Desta forma, a maneira com que os professores de música conduzem suas práticas pedagógicas está vinculada à forma como percebem o autismo, seja pelo olhar da deficiência ou pela perspectiva da neurodiversidade.

Perfil dos participantes da pesquisa

O método mais próximo que temos para a musicalização de pessoas autistas, considerando as especificidades do autismo, é o Método Nordoff-Robbins. Essa abordagem musicoterapêutica utiliza a improvisação musical para promover o desenvolvimento emocional, social e cognitivo do indivíduo autista. Esse método pode contribuir, de alguma forma, para estratégias de ensino de música voltadas a crianças autistas no contexto da educação musical. No entanto, Louro (2021, p. 73) ressalta que “todas as metodologias musicais podem e devem ser utilizadas com pessoas autistas”. Segundo a autora, não há uma metodologia exclusiva para o ensino musical de autistas; é necessário adaptar sua aplicação, utilizar estratégias pedagógicas diferenciadas, materiais adequados e uma comunicação apropriada.

A partir disso, verificou-se como os professores estão realizando as aulas e que adaptação de métodos estão utilizando:

> Susan: No começo era muito tentativa e erro, né? Tu vai ver várias coisas que falam ou sobre a deficiência, ou sobre algumas atividades, e aí tu diz, ah, se essa atividade daqui a pouco funciona assim, vou tentar fazer isso com essa aqui. E eu tento assim, na medida do possível, sempre fazer a mesma aula que eu faria pra uma criança sem deficiência.
>
> Marcos: Então não tem muita ação, assim, diferente, e nem adaptação. [...] Que o nível de autismo dele fosse, ah, o barulho alto assusta. Eu ia tocar mais baixo, a minha adaptação era tocar a bateria mais baixo.
>
> Solielson: A gente não tem um olhar específico pra eles. [...] Então a dificuldade é muitas vezes quando surge uma criança muito diferente, não saber como agir. [...] Então não tem muita ação, assim, diferente, e nem adaptação.
>
> João: E aí pro autista não, tu vai ter que preparar uma aula especial só pra ele. Mas normalmente as atividades que dão certo pra um

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

> autista, dão certo pra outro também. [...] É, principalmente por causa das oficinas, assim, né? E depois aí eu vou colocando em prática e vou vendo o resultado, né?

Ao analisar as elocuções dos professores nos trechos acima, pode-se afirmar que, de modo geral, mesmo sem um conhecimento aprofundado sobre como trabalhar a musicalização com estudantes autistas, houve a preocupação em adaptar os métodos tradicionais de ensino musical, considerando as particularidades do autismo.

Percebe-se que o professor João consegue preparar suas aulas de forma específica para seus alunos, pois possui cursos de musicalização voltados para autistas, que lhe proporcionaram essa possibilidade. Nota-se que Susan e Solielson afirmaram não saber exatamente como proceder, no entanto, cada um agiu de forma diferente. Enquanto Susan se preocupa em testar materiais e atividades diferentes, o professor Solielson não demonstra essa mesma iniciativa.

Em sua maioria, os professores se aproximam das reflexões de Louro (2021) sobre metodologia de ensino, ao procurar formas de aplicação de métodos pedagógicos diferenciados, tornando-os mais adequados, à medida do possível, à educação musical de autistas.

Por intermédio das entrevistas, verificou-se que a adequação de práticas educativas, o uso de recursos visuais e sensoriais e o uso de instrumentos alternativos foram algumas das estratégias, apontadas pelos professores, para o planejamento e ensino de música para os estudantes autistas. Embora não tenham total domínio sobre a execução dessas adaptações, a maioria dos professores busca aplicá-las da maneira que considera mais eficiente para o ensino e a aprendizagem, considerando as singularidades de cada estudante.

Com relação ao planejamento das aulas, os participantes pensam que o acesso ao diagnóstico pode facilitar:

> Courtney: eu tenho que pesquisar muito, perguntar para a família, perguntar para os terapeutas, pensar o que vai funcionar com aquela criança, qual o interesse dele, o que ele gosta mais, o que eu posso fazer. Então o planejamento é bem mais esmiuçado do que uma criança neurotípica né.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

As situações em que são avisados sobre o autismo permitem adequações pedagógicas que evitam desconfortos para o aluno e para o professor. Igualmente, o acesso aos familiares e terapeutas pode ajudar a conhecer os interesses do aluno e qualificar o planejamento das aulas, como posto por Courtney.

Conclusão

A incursão ao campo da educação musical não formal revelou que as escolas de música de Caxias do Sul (RS) têm sido bastante procuradas por familiares de crianças e adolescentes autistas para o aprendizado musical, embora a maioria dessas famílias procure as escolas por entender que a educação musical possa trazer os mesmos benefícios terapêuticos da musicoterapia, revelando o desconhecimento das diferenças de abordagens entre as duas atividades.

O estudo revelou que as escolas de música, de um modo geral, não estão estruturadas para acolher o público autista, e o acesso ao ensino depende da capacidade e predisposição dos professores de música. Percebeu-se uma carência de ações essenciais que favoreçam o processo de inclusão, como ambientes físicos adaptados, materiais didáticos acessíveis e metodologia inclusiva. Diante disso, os participantes expressaram sentimentos de incapacidade, insegurança, medo e, por vezes, desconforto ao dar aula e ao estabelecer um vínculo com os familiares.

No entanto, é importante destacar que, em sua maioria, os participantes demonstraram disposição para acolher as crianças autistas e seus familiares. Além disso, ressaltaram a necessidade de cursos formativos voltados à educação musical de autistas, que lhes proporcionem conhecimento e apoio pedagógico.

Acredita-se que o maior desafio de qualquer professor é conhecer as dificuldades e potencialidades dos seus alunos autistas e ensiná-los a partir disso. Sendo assim, concluiu-se que a maneira como os professores participantes da pesquisa realiza suas práticas pedagógicas está associada ao modo como percebem o autismo, seja através das lentes do modelo médico da deficiência ou pela perspectiva da neurodiversidade. Por fim, por meio deste estudo e análise, entendemos que a educação musical especial, voltada especificamente para indivíduos autistas, necessita de novas pesquisas que abranjam o ensino nas

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

escolas formais ou não formais, que reconheçam o valor da música no contexto e prisma da inclusão da neurodiversidade[3].

[3] Parte da revisão ortográfica, gramatical e da reescrita de trechos deste artigo contou com o assistente de inteligência artificial Microsoft Copilot, utilizado como ferramenta de apoio à escrita acadêmica.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Referências

APA American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V).** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004. 223 p. ISBN 9789724413204.

BISOL, Cláudia. A.; PEGORINI, Nicole. N.; VALENTINI, Carla. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa,** São Luís, v. 24, n. 1, p. 87–100, 2017.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de L. T. **Psicologias:** Uma introdução ao estudo de Psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

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. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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.

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.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo:** perspectivas para ação pedagógica inclusiva. Porto Alegre, 2009. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18266/000727762.pdf. Acesso em: 03 jul. 2025.

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

GADIA, Carlos A; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. Rio de Janeiro: **Jornal de Pediatria**. v. 80, n.2, abr. 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2014. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 28 maio 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 200 p., 2000. ISBN 8524906979.

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

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.

MATTOS, G. E.; RAUSCH, R. B.; LANG, A. O som do silêncio: vibrações da música no desenvolvimento sociocultural da criança com espectro autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão,** Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 149-170, 2020. DOI: 10.5965/1984317816012020149.

NEVES, Maria Teresa de S.; PARIZZI, Betânia. O ensino de piano e o autismo: o que dizem as pesquisas? *In* CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 32., 2022, Natal, RN. **Anais...** Natal, RN: ANPPOM, 2022. p. 1-11.

NUNES, D.R. de P; AZEVEDO. M. Q. O; SCHMIDT, C. 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: 1808270X.

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

OLIVEIRA, Gleisson de. C. et al. Relações entre a Educação Musical Especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas. Minas Gerais: **Revista da Abem,** v. 30, n. 2, e30211, 2022. DOI: 10.33054/ABEM202230211.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York: ONU, 2006.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012 188p. ISBN 9788588081703

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67-77, fev. 2009.

PARLATO-OLIVEIRA, Erika. Psicanálise e autismo: o que nos fala este sujeito? In OLIVEIRA, Gleisson do C. et al. (org.). **Música e autismo:** ideias em contraponto. Belo Horizonte: UFMG, p. 57-75, 2022.

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.

SENRA, M.; ALVARES, T.; MATTOS, M. Inclusão escolar: os desafios da educação musical no ensino de crianças. **InterFACES,** v. 2, n. 27. p.87-96. jul./dez. 2017.

SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. 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.

SOARES, Raquel, P; BISOL, Cláudia A. Educação musical e autismo: panorama das publicações cinetíficas nacionais (2016-2023). **Revista da Abem,** [s.l.], v. 32 n. 1, 32114, 2024.

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.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). et al. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, v. 4, 2021. Ebook. ISBN 978-6588717-18-9.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WILLE, Regiana B. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. Porto Alegre: **Revista da ABEM**, v. 13, n. 13, p. 39-48, set. 2005.

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.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Raquel Pereira Soares é mestra e doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), musicista e professora de música (adulto e infantil). Área de interesse: Formação Docente, Educação Especial e Inclusiva e Autismo.
http://lattes.cnpq.br/1657853861206277

Carla Beatris Valentini é doutora em Informática na Educação e mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Áreas de interesse e pesquisa: Educação Inclusiva, Educação Especial, Acessibilidade, Tecnologias para inclusão.
http://lattes.cnpq.br/5972722112132617

Cláudia Alquati Bisol é psicóloga pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Áreas de interesse e pesquisa: Educação Inclusiva, Psicanálise, Educação Especial.
http://lattes.cnpq.br/3997987650767997