

**PARADIGMAS DE INCLUSÃO
NA EDUCAÇÃO MUSICAL DE
PESSOAS COM AUTISMO:**
Uma Análise de Relatos
Publicados pela ABEM

**INCLUSION PARADIGMS ON THE
MUSICAL EDUCATION OF PEOPLE WITH
AUTISM:** An Analysis of Experience
Reports Published by ABEM.

Fernanda Guerra Silvestrim¹

<https://orcid.org/0000-0002-7571-9795>

Universidade do Estado do Amazonas

fgs.mus19@uea.edu.br

Caroline Caregnato²

<https://orcid.org/0000-0003-1283-7521>

Universidade do Estado do Amazonas

ccaregnato@uea.edu.br

Submetido em 30/04/2023

Aprovado em 21/07/2023

Resumo

Este trabalho aborda os paradigmas que, segundo Sasaki (2010), estiveram presentes na história da educação de pessoas com deficiência (PCDs) – os paradigmas de exclusão, de institucionalização, de integração e de inclusão – e a sua presença em práticas de educação musical. Ele objetiva analisar quais paradigmas de inclusão têm sido adotados na educação musical de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), segundo relatos de experiências pedagógicas publicados pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) entre 1992 e 2022. Por meio de uma revisão sistemática de literatura, foi possível identificar, em 18 artigos analisados, o paradigma de institucionalização como predominante. Todos os paradigmas foram encontrados entre os trabalhos. Houve uma baixa ocorrência de ações ligadas ao paradigma de inclusão, que foi associada à falta de formação dos professores para o trabalho com estudantes com autismo e à falta de recursos, especialmente humanos, que possam dar suporte ao professor de música.

Palavras-chave: Autismo; transtorno do espectro autista; educação musical; educação inclusiva; paradigmas de inclusão.

Abstract

This article addresses the paradigms that according to Sasaki (2010), were historically present in the education of people with disabilities – the paradigms of exclusion, institutionalization, integration, and inclusion – and their presence in music education practices. It aims to analyze which inclusion paradigms have been adopted regarding the musical education of people with Autism Spectrum Disorder (ASD), according to pedagogical experiences reports published by the Brazilian Association of Musical Education (ABEM) between 1992 and 2022. Through a systematic review of literature, it was possible to identify, in 18 analyzed articles, the paradigm of institutionalization as predominant. All paradigms were found among the works. There was a low occurrence of actions linked to the inclusion paradigm, which was associated with the lack of teacher training to work with autistic students and the lack of resources, especially human resources, that can support the music teacher.

Keywords: Autism; autism spectrum disorder; musical education; inclusive education; paradigms of inclusion.

1 Fernanda Guerra Silvestrim é mestranda em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), onde pesquisa a transversalidade entre Educação Musical e Ambiental por meio da Ecologia Acústica. Graduada em Educação Musical pela Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e em Gestão Ambiental pela Universidade Estácio de Sá. É também capacitada como assistente terapêutica, desenvolvendo investigações na área de educação inclusiva.

2 Caroline Caregnato é doutora em Música pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e graduada em Licenciatura em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). É professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), onde atua no curso de Graduação em Música e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes. É líder do grupo de pesquisa Cognição, Educação e Práticas Interpretativas em Música, junto ao qual coordena e desenvolve investigações nas áreas de Cognição e de Educação Musical. É bolsista de produtividade em ciência, tecnologia e inovação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

Introdução

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do desenvolvimento neurológico considerado como uma deficiência (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Pessoas com autismo – termo criado por Leo Kanner em 1943 – tendem a apresentar dificuldades de comunicação, de interação social e comportamentos de caráter restrito, bem como estereotípias² e divergências no processamento auditivo, na atenção, na memória e no desenvolvimento psicológico e motor (LOURO, 2021). É possível identificar os sinais do TEA antes dos 12 meses de idade e, em alguns casos, eles podem se manifestar mais tarde ou serem ocultados por estratégias aprendidas (LORD *et al.*, 2020). A intensidade das dificuldades de comunicação social e dos comportamentos restritivo-repetitivos das pessoas com autismo pode ser classificada em três níveis associados à quantidade de suporte (exigindo apoio, exigindo apoio substancial e exigindo apoio muito substancial) que a pessoa necessita no seu dia a dia (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013; MASI *et al.*, 2017).

As causas do TEA ainda são pouco conhecidas, tendo em vista que elas são multifatoriais e possuem influência genética (LOURO, 2021). Não existe uma cura para o autismo e, quanto antes diagnosticado e iniciado o tratamento, melhor será o prognóstico (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Prescrito de forma individualizada, o tratamento deve ser desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, com intervenção que pode ser medicamentosa, psicológica, fonoaudiológica e psicomotora, havendo em alguns casos a necessidade de dietas específicas. A musicoterapia também pode desenvolver os aspectos comportamentais e linguísticos das pessoas com autismo (LOURO, 2021).

Nesta pesquisa, objetiva-se analisar quais paradigmas de inclusão têm sido adotados na educação musical de pessoas com TEA, segundo relatos de experiências pedagógicas publicados pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) entre 1992 e 2022. De acordo com Kuhn (1970, p.13), paradigmas são “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Sendo assim, podemos dizer que os paradigmas de inclusão são normas acerca dos meios como pessoas com deficiência (PCDs) são consideradas no âmbito social em uma determinada época. Os paradigmas ligados à educação de PCDs são, segundo Sasaki (2010), o paradigma de exclusão (rejeição social), de institucionalização (segregação), de integração (adaptação da PCD ao meio) e de inclusão (adaptação do meio às necessidades da PCD).

Ao longo das últimas décadas, vem aumentando a quantidade de movimentos em prol da inclusão de PCDs. No Brasil, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação já transitaram pelos paradigmas de integração (BRASIL, 1961) e de institucionalização (BRASIL, 1971). Contudo, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o atendimento especializado e a inclusão passaram a ser direitos dos estudantes. Essas conquistas também foram reforçadas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Para além do já exposto, a inclusão é um dos principais objetivos do desenvolvimento sustentável, idealizados pela Organização das Nações Unidas (MACIEL, 2000). Porém, mesmo que as PCDs tenham o direito de ingressar em instituições de ensino e de terem

uma educação de qualidade e mesmo que o último censo aponte para um aumento no número de matrículas desse público na educação básica nos últimos anos, ainda não existem políticas públicas para a formação continuada dos professores nem garantias de infraestrutura para atender as PCDs (LOZANO; PRADO; JUNGO, 2022). Dados de uma pesquisa (BONINA, 2023) realizada em maio de 2023 com profissionais brasileiros da educação infantil ao ensino médio, das redes pública e privada, confirmam esse cenário apontando que apenas três em cada dez alunos com deficiência participam efetivamente das aulas, e que os desafios para a inclusão são a falta de estrutura física, de atendimento educacional especializado no contraturno, de formação docente e o preconceito de estudantes e de pais de estudantes. Diante disso, constatamos que, como aponta Sassaki (2010), a palavra “inclusão” muitas vezes é usada indevidamente para descrever práticas dos paradigmas de exclusão, de institucionalização ou de integração. Portanto, é necessária uma análise das experiências de educação musical que vêm sendo realizadas no Brasil, a fim de se discutir a presença da inclusão nelas e a concretização dos direitos da PCD. Tal análise pode estimular a reflexão e a reconstrução de concepções e de práticas pedagógicas e pode embasar as lutas da comunidade de PCDs e de seus responsáveis em prol da inclusão escolar.

Os objetivos específicos deste trabalho são descrever como se desenvolveram ao longo da história os paradigmas de inclusão na educação brasileira, identificar a presença desses paradigmas em relatos de experiências de educação musical envolvendo pessoas com TEA e verificar qual foi o paradigma de inclusão predominante nesses relatos. A metodologia utilizada neste trabalho foi a revisão sistemática de literatura, de tipo qualiquantitativo, realizada sobre artigos de revistas e de anais da ABEM que envolvessem relatos de experiências de educação musical com pessoas com autismo. As buscas foram realizadas nos sites da *Revista da ABEM*, da *Revista Música na Educação Básica*, e dos anais de eventos nacionais e regionais da ABEM, publicados entre 1992 (ano da primeira publicação da associação) e 2022.

O critério para inclusão de artigos neste trabalho foi a presença, no título ou no resumo, de ao menos um dos seguintes termos: transtorno do espectro autista, transtorno do espectro do autismo, TEA, autismo, síndrome de Asperger, Asperger,³ autista, autistas, autístico, autísticos, autística e autísticas. Os 38 trabalhos encontrados tiveram seus resumos lidos, e foram excluídos aqueles que não apresentavam relatos de experiências pedagógicas, que apresentavam experiências pedagógicas realizadas com pessoas com outros transtornos ou deficiências além do autismo, pesquisas em andamento e ainda sem resultados, e resenhas. No total, foram encontrados 18 artigos condizentes com os critérios de inclusão e de exclusão adotados.

Revisões de literatura semelhantes a esta foram produzidas, por exemplo, por Noronha *et al.* (2019). Eles analisaram métodos, técnicas, materiais e processos de avaliação utilizados por professores de pessoas com TEA, fazendo uma pesquisa bibliográfica em anais da ABEM de 2016 a 2018. Zimmer, Rodrigues e DeFreitas (2018) também fizeram

3 Síndrome de Asperger, ou simplesmente Asperger, foi um termo utilizado até 2013 em referência a pessoas com autismo que necessitavam de pouco suporte. Com a publicação do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5 –*, o termo foi abolido, e pessoas com os critérios para diagnóstico de Asperger passaram a ser diagnosticadas como pessoas com TEA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

uma revisão focada na educação musical de pessoas com autismo nos anais da ABEM, recorrendo ainda aos anais da ANPPOM e às revistas *Música Hodie*, *Per Musi*, *da ABEM* e *Opus*, publicadas entre 2006 e 2016. Eles também procuraram descrever procedimentos de ensino (métodos, materiais e técnicas), além de identificar os enfoques das produções. Pendeza e Dallabrida (2016) ainda fizeram revisões sobre educação musical e autismo nos portais da ABEM, da ANPPOM, da Capes, SciELO, do Simpósio de Cognição e Artes Musicais e do Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, de 2005 a 2015. Elas investigaram instituições, autores mais citados e metodologias. Todos esses trabalhos mencionam a inclusão, mas sem, entretanto, analisar especificamente a presença desse paradigma em experiências educacionais.

Este artigo se encontra dividido em duas seções. Na primeira, a história e as características dos paradigmas de inclusão serão descritas e, na segunda seção, serão analisados os relatos de experiência encontrados.

Paradigmas de inclusão

A sociedade já passou e continua passando por diversas práticas relacionadas às PCDs e divididas por Sassaki (2010) em quatro paradigmas: de exclusão, de institucionalização, de integração e de inclusão. O paradigma de exclusão se refere à rejeição de PCDs pela sociedade, sendo esses indivíduos privados do convívio social em qualquer nível. É considerado o mais antigo de todos os paradigmas devido a relatos históricos da Antiguidade, tanto grega quanto romana, em que PCDs eram consideradas “indivíduos impuros” possuídos por “espíritos malignos”, o que gerava medo nos cidadãos da época, destinando os indivíduos com deficiência a uma vida distante do convívio social. Na Grécia, por exemplo, os meninos eram educados para guerrear e, se apresentassem deficiências físicas e/ou mentais, além de serem excluídos do meio educacional e social, eram, em algumas cidades, jogados de rochedos, afogados ou abandonados em praças públicas por serem incapazes de contribuir com a sociedade, o que ocasionava usualmente em suas mortes prematuras (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017).

O segundo paradigma, ainda segundo Sassaki (2010), é o da institucionalização, conhecido por separar socialmente as PCDs das pessoas sem essa condição. Com o surgimento do cristianismo, fomentou-se a ideia de amor ao próximo, o que fez com que a sociedade adotasse uma visão assistencialista para com as PCDs. Assim, as igrejas passaram a proteger crianças com deficiência para que não fossem mortas, criando no século XVI instituições próprias para educar, alimentar e cuidar delas. Nos séculos XIX e XX, esse paradigma ainda se encontrava em vigência, visto que PCDs eram segregadas e enviadas a instituições psiquiátricas, asilos e até mesmo prisões, podendo muitas vezes se tornar cobaias em experimentos científicos ou entretenimento para a sociedade em circos e afins (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017).

Com a popularização deste paradigma, experimentos passaram a ser realizados em PCDs, a fim de categorizá-las, e métodos de tratamento, muitas vezes desumanos, foram desenvolvidos em prol da sua cura e reabilitação. Em pessoas com autismo, por exemplo, eram utilizados tratamentos destinados à psicose, como a indução de

convulsões, e até exorcismos (RIGONATTI, 2004). Não havia interesse em educar as PCDs, e testes de inteligência eram realizados a fim de rotular as crianças com deficiência intelectual e enviá-las a instituições especializadas, potencializando sua discriminação (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017).

A educação de PCDs no Brasil se encontra, segundo Mantoan (2006), dividida em três fases, sendo a primeira delas caracterizada por iniciativas de caráter privado entre 1854 e 1958. Nesse período as instituições de ensino tinham valores assistencialistas e uma visão segregativa sendo, assim, baseadas no paradigma de institucionalização. Na época, a deficiência era considerada uma doença, e os casos mais graves eram encaminhados para instituições de educação especializada ou admitidos em hospitais psiquiátricos.

Esse tipo de educação teve seu marco inicial em 1717 com as Santas Casas de Misericórdia, construídas pela igreja católica, em que crianças doentes e abandonadas pelos pais eram acolhidas. Na época do Império, foram criadas duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant), de 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos), de 1857 (RODRIGUES; LIMA, 2017; SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017). Na primeira instituição, voltada às pessoas com deficiência visual, além de receberem aulas do ensino primário e alguns ramos do secundário, os jovens tinham acesso a aulas de educação moral e religiosa, ofícios mecânicos com aulas adaptadas de acordo com a força e a faixa etária dos alunos, leitura, escrita, gramática, francês, aritmética, cálculo, geometria, história, geografia e educação musical, enquanto na segunda, voltada a pessoas com deficiência auditiva, os alunos eram privados de estudar música, tendo acesso apenas a aulas de leitura, escrita, doutrina cristã, aritmética, geometria elementar, contabilidade, desenho linear, história, geografia, português e francês (CABRAL, 2016; CABRAL, 2020; SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017). O paradigma de institucionalização prevaleceu no Brasil por mais de 70 anos, até que os casos mais leves de deficiência fossem autorizados a frequentar a escola regular, sinalizando uma transição entre o segundo e o terceiro paradigma de inclusão.

O terceiro paradigma de inclusão é o da integração, que, segundo Sassaki (2010), ocorre por meio da inserção de PCDs em espaços físicos e sociais sem que haja uma adaptação desses locais para recebê-las. A integração não exige nenhum esforço por parte da sociedade, pois são as PCDs que precisam se adaptar ao meio. Com a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, iniciou-se uma revolução em prol da não segregação de PCDs, passando-se a buscar a sua integração a escolas regulares depois de capacitadas, habilitadas ou reabilitadas nas instituições especializadas. No entanto, apesar de as PCDs estarem inseridas nesses ambientes educacionais regulares, não havia nenhuma preocupação com a sua permanência nos mesmos (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017). No âmbito da educação musical, a integração é frequentemente adotada por instituições de ensino e educadores não capacitados para trabalhar com PCDs. Esses, por falta de um suporte adequado, excluem os alunos com deficiência do processo de aprendizagem musical (KEBACH; DUARTE, 2012).

Mantoan (2006) classifica o período de 1957 a 1993 como a segunda fase da história da educação de PCDs no Brasil, marcada por atitudes oficiais de caráter nacional.

Um exemplo foi a criação da Política Nacional de Educação Especial (2008), que, apesar de promover o acesso de PCDs ao ensino regular, acompanha ações segregadoras e por vezes contraditórias, já que direciona PCDs a instituições e/ou salas de educação especial, promovendo simultaneamente a integração e a segregação desses alunos (CAMARGO; BOSA, 2009; SASSAKI, 2010).

Já o paradigma de inclusão visa inserir PCDs em espaços físicos e sociais adaptados para elas. De acordo com Sasaki (2010), a Organização Mundial de Pessoas Portadoras de Deficiência definiu, em sua Declaração de Princípios (1981), o conceito de equiparação das oportunidades, que evoluiu para o conceito de inclusão que conhecemos hoje graças às contribuições do Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (1983), às Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1994) e à Declaração de Salamanca (1994) da UNESCO. Esses movimentos em prol da inclusão surgiram na história da educação brasileira a partir de 1993, período indicado por Mantoan (2006) como a terceira fase da educação de PCDs. Com a finalidade de construir uma escola que fosse verdadeiramente acessível a todos, surgiu, por volta de 1985, o movimento de inclusão escolar em países desenvolvidos, que, após ganhar relevância em países em desenvolvimento na década de 1990, passou a envolver todos os países no século XXI. Caminhando para o desenvolvimento de uma sociedade gradualmente mais inclusiva, diversos países começaram a adotar políticas relacionadas a este paradigma em suas instituições de ensino. A educação inclusiva celebra as diferenças individuais de cada aluno, promovendo a aprendizagem cooperativa, a solidariedade, a igualdade acompanhada da cidadania, além de assegurar os direitos das maiorias e minorias (SASSAKI, 2010).

O paradigma da inclusão, inicialmente pouco incentivado de forma técnico-financeira, foi sendo implementado nos meios escolares aos poucos pela deliberação de professores, pais, diretores, bem como por secretários municipais e estaduais de educação. A filosofia e a metodologia escolar inclusiva ganharam forças com a adesão de diversos setores da sociedade, a partir da ideia de que jovens com ou sem deficiência devem ter o direito de aprender em conjunto, contribuindo, dessa forma, para a qualidade de vida de todos. Para Sasaki (2010), as escolas regulares têm se tornado gradativamente inclusivas ao mesmo tempo em que as escolas especiais estão se tornando centros de capacitação para professores. Essa mudança pode ser notada nas 250 publicações em língua portuguesa envolvendo escolas e práticas inclusivas analisadas por Sasaki (2010).

No início do século XXI, houve um aumento no número das pesquisas sobre inclusão de alunos com deficiência, o que mobilizou educadores musicais a se aprofundarem no estudo sobre o desenvolvimento musical da criança com TEA em sala de aula (SCHAMBECK, 2016; AIRES FILHO, 2020). São os atos de inclusão e de exclusão social de PCDs, assim como as condições para a presença e permanência delas nesses locais, que definem os espaços a serem ocupados por PCDs (SATOW, 2000). Portanto, ações como as que começaram a aumentar no século XXI são fundamentais para a efetivação da inclusão escolar de pessoas com TEA. A inclusão desses alunos é uma responsabilidade de todos e é crucial não apenas para as PCDs, mas também para o desenvolvimento da cidadania de toda a comunidade (SCHAMBECK, 2016).

Devido ao período de transição do paradigma de integração para o de inclusão no início do século XXI, a sociedade, segundo Sasaki (2010), acabou adotando significados diferentes para as palavras integração e inclusão. Por esse motivo, observa-se que implementar uma forma de ensino inclusivo se tornou uma tarefa difícil, já que este paradigma é, muitas vezes, confundido com o de integração. Algumas pessoas, por exemplo, veem a integração como a inserção social da PCD que está apta a frequentar espaços sociais e se relacionar com outras pessoas em ambiente escolar sem a necessidade de suporte. Esse mesmo grupo visualiza a inclusão como a modificação necessária em uma instituição de ensino para que o aluno com deficiência consiga aprender e conviver nesse espaço (SASSAKI, 2010). Outras pessoas utilizam as expressões integração total ou plena para se referirem à inclusão, sendo essa nomenclatura presente na maioria das pesquisas publicadas no início dos anos 1990. Ao mesmo tempo, há pessoas que utilizam os termos integração, integração total e inclusão como sinônimos, ou simplesmente usam a palavra integração para se referir aos dois paradigmas. Sasaki (2010) coloca, ainda, a integração como um termo a ser utilizado quando há um receio para com a adoção de critérios inclusivos por parte das instituições de ensino.

Mantoan (2007) explica que o debate sobre a integração e a inclusão de PCDs no ambiente escolar vai muito além da dificuldade de compreender conceitos. Para ela, isso envolve ainda o medo que a sociedade tem da inclusão de PCDs. Professores da educação especial têm medo de perder seus empregos, enquanto professores da educação regular se sentem incapazes de ensinar alunos com deficiência e temem fazê-lo. Em relação aos pais, alguns são contra a inclusão por receio de que a qualidade do ensino das instituições diminua, enquanto os pais de PCDs temem a rejeição de seus filhos no espaço escolar.

Para além dessas dificuldades, em alguns estados brasileiros, não é possível matricular pessoas com autismo em classes especiais e, ao serem inseridas em escolas regulares, essas pessoas acabam por receber, em alguns casos, apenas atendimento educacional especializado no contraturno, o que muitas vezes não é suficiente para garantir a inclusão desses estudantes. Nesses casos, volta-se à integração. De acordo com Louro (2021), o ensino de música pode contribuir para a inclusão de crianças com autismo na escola regular, sendo necessário que as aulas de música sejam bem embasadas e direcionadas para que possam contribuir tanto para o aprendizado musical em si quanto para o desenvolvimento global da pessoa com TEA.

Análise dos relatos de experiência

Partindo dos paradigmas de inclusão descritos, serão analisados a seguir 18 artigos que reúnem 22 relatos de experiências de educação musical envolvendo pessoas com TEA. O intuito dessa análise é identificar, de forma qualitativa, quais paradigmas de inclusão estiveram presentes nas vivências relatadas. Por fim, buscaremos verificar, em termos quantitativos, qual foi o paradigma de inclusão predominante nos relatos analisados.

Foram observados os seguintes aspectos na análise dos relatos de experiência, a fim de classificá-los de acordo com os paradigmas de inclusão: a presença de estudantes

neurotípicos ao lado de estudantes com TEA; e o reconhecimento das necessidades dos estudantes com TEA por parte dos colegas e/ou da equipe pedagógica, bem como a oferta de suporte para a superação de dificuldades. Dentro dos artigos foram buscadas informações sobre o contexto educacional das experiências, sobre avaliações e planejamentos, e sobre a realização de atividades adaptadas. Contudo, por não haver uma uniformidade na escrita dos artigos, alguns trabalhos analisados não possuíam todos esses elementos.

Análises qualitativas

Características do paradigma de inclusão foram observadas no artigo de Oliveira *et al.* (2012), que relataram aulas de música em uma turma de inclusão social heterogênea, composta por cinco crianças com TEA e cinco sem deficiência. As aulas ocorreram com duas professoras de música e duas monitoras capacitadas para trabalhar com estudantes com autismo. Quando os alunos com TEA tinham dificuldade para realizar os exercícios, as professoras davam o suporte necessário, e, com o passar do tempo, as crianças neurotípicas passaram a ajudar os demais colegas a manterem o ritmo e a segurar os instrumentos de percussão. Isso fez com que os alunos com TEA desenvolvessem independência, realizando as atividades de forma correta. Além disso, foi estabelecida uma rotina ao longo das aulas. Considerando que pessoas com TEA podem apresentar ansiedade e resistência a mudanças, o estabelecimento de rotinas ajuda a melhorar o desempenho e a participação dos alunos nas aulas de música (ASNIS; ELIAS, 2019). Nesse relato vemos como característica do paradigma de inclusão o convívio de crianças com e sem deficiência e, especialmente, a oferta de suporte adequado para as crianças com TEA, tanto pelas educadoras quanto pelos alunos neurotípicos. Há, em síntese, uma adaptação do meio para a inclusão da PCD.

Uma experiência inclusiva semelhante foi relatada por Fonseca e Silva (2017) e ocorreu no projeto “Musicalização com Crianças” da Universidade Federal de Mato Grosso. Um aluno com TEA foi atendido por esse projeto ao lado de crianças neurotípicas. Os autores não afirmam ter realizado adaptações em suas aulas, mas dizem que o aluno tinha facilidade para “tirar” músicas de ouvido no piano e, apesar de se comportar de forma agitada em alguns momentos, demonstrava significativo desenvolvimento cognitivo e musical. Pelos resultados positivos mencionados, parece ter ocorrido a participação efetiva da criança nas aulas e, portanto, parece ter ocorrido a inclusão. Contudo, o artigo não fornece detalhes a respeito de como as necessidades específicas da criança foram atendidas.

Um relato semelhante a esse também foi produzido por Silva (2012) e realizado no “Projeto Transtorno do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem”, feito com o “Programa Cordas da Amazônia” da Universidade Federal do Pará. Dez alunos de violoncelo fizeram parte da experiência relatada, sendo que quatro deles eram pessoas com autismo. Ao longo das aulas do projeto, foram analisadas, por meio de relatórios e da observação de vídeos, as dificuldades e facilidades de cada aluno, seu comportamento social e possíveis funções comunicativas. Contudo, o artigo não especifica o uso que

tiveram essas análises. Parece ter ocorrido aí uma experiência de inclusão, uma vez que crianças com e sem deficiência aprenderam música juntas, contando com a presença de professores que avaliaram e, possivelmente, também assistiram as PCDs. Contudo, essa parte da assistência não é claramente descrita.

Santos *et al.* (2018) também mencionam uma experiência que parece ter sido inclusiva. Nesse trabalho são apresentadas experiências vividas no estágio por quatro alunos de Graduação em Música da Universidade Estadual do Pará. A segunda experiência relatada no artigo ocorreu em uma escola particular de ensino regular. Um dos estagiários acompanhava de forma ativa os estudantes com TEA nas aulas de música, chamando atenção a capacidade deles de superarem suas dificuldades graças às diferentes metodologias adotadas em sala, resultando, ao fim do ano, em uma apresentação de todos os alunos da escola. Não foi relatado pelo estagiário, entretanto, quais foram as dificuldades superadas pelos alunos com autismo nem quais metodologias foram utilizadas pelos professores.

Atitudes inclusivas também foram observadas no relato de Soares (2012), juntamente com uma ação associada ao paradigma de institucionalização. A experiência descrita ocorreu no Programa de Apoio Pedagógico e Inclusão (PAPI), da Fundação das Artes de São Caetano do Sul, que oferecia cursos livres e profissionalizantes de música, teatro, dança e artes visuais ao público em geral. As experiências relatadas envolveram Breno, um aluno com TEA. O PAPI promovia adaptações no ensino oferecido pela instituição a Breno, e os alunos com deficiência atendidos pelo programa também eram consultados, realizando-se o levantamento de suas expectativas e necessidades em relação ao curso.

Breno apresentava pouco desenvolvimento da fala, comunicando-se por movimentos corporais, como pulos e sorrisos. Ele também adotava comumente uma posição de passividade durante as aulas. Para superar essas dificuldades, Breno contava com o apoio de monitores do PAPI, que eram alunos dos anos finais dos cursos da fundação, que atuavam como mediadores, recebendo uma bolsa integral da instituição. Os monitores ajudavam no entrosamento de Breno com professores e colegas, estimulando um comportamento de maior autonomia. O monitor da aula de canto coral, por exemplo, orientou Breno a não produzir expressões sem necessidade, desenvolvendo assim uma melhor qualidade em sua prática vocal, junto com a resolução de dificuldades de comunicação e de interação social.

Adaptações na forma de ensinar também eram feitas. No ensino de escalas maiores, foram utilizadas com Breno fichas com as letras T e ST para representar tom e semitom, em parceria com piano e lousa. Posto que o aluno conseguia diferenciar duas alturas diferentes, mas tinha dificuldade em identificar tons e semitons, a professora adaptou sua forma de ensino, passando a tocar notas ao piano e pedir ao aluno que apontasse para a ficha correspondente à resposta. Assim, foi possível identificar avanços no desenvolvimento de Breno, que passou a realizar ditados de tom e semitom, escrevendo o que havia escutado. A professora também realizou exercícios auditivos com uma escala musical feita de caixas, ou seja, empregando recursos visuais que costumam ser eficientes no ensino de pessoas com TEA (ASNIS; ELIAS, 2019). Ao fim desse processo, Breno foi orientado a escrever escalas maiores na lousa e conseguiu identificar tons e semitons, mas teve dificuldades em escrever os sinais de alteração de forma correta.

A fim de que o aluno tivesse o melhor desempenho possível, a professora mudou sua abordagem e substituiu a lousa pelo piano, instrumento no qual Breno conseguiu tocar as escalas maiores perfeitamente.

O relato de Soares (2012) nos permite visualizar uma experiência inclusiva, porque ela ocorreu em um ambiente no qual o aluno com deficiência teve contato com estudantes neurotípicos e, acima de tudo, em um ambiente que procurava identificar as dificuldades do aluno, promovendo mudanças em materiais, abordagens e formas de avaliar para que ele participasse mais ativamente das atividades musicais e se desenvolvesse. Para além disso, estudantes da instituição recebiam formação especializada para trabalhar como monitores de Breno, ajudando-o a se desenvolver musicalmente. A inclusão parece ter se concretizado nesse caso porque professores e estudantes se adequaram às necessidades de Breno, não exigindo uma adequação unilateral da PCD.

Contudo, Soares (2012) relata que, ao ingressar no segundo nível do seu curso, Breno foi dispensado das disciplinas de rítmica e estruturação por decisão do corpo docente e devido a dificuldades não especificadas no artigo. Assim, o estudante passou a ter aulas individuais dessa disciplina. Apesar de o PAPI adotar uma abordagem inclusiva, nesse momento a fundação parece ter adotado uma atitude institucionalista, já que retirou o estudante do convívio social com a intenção de lhe oferecer suporte especializado – como ocorre nas instituições de educação especial. Mesmo que o conteúdo das aulas individuais tenha sido ofertado segundo as possibilidades e necessidades de Breno naquele momento, sugerindo-se uma flexibilização inclusiva da instituição, e mesmo que o aluno tenha continuado frequentando as demais disciplinas com seus colegas, recebendo adaptações e vivenciando experiências também inclusivas, Breno esteve isolado de seus colegas em uma das disciplinas. Essa atitude, adotada no contexto de um componente curricular, pode não representar o posicionamento de todos os docentes da fundação, e, para além disso, a adoção de posturas inclusivas pode ser mais desafiadora em alguns contextos de ensino. Como Louro (2006) afirma, na educação musical da atualidade, ainda existem defensores de um ideal romântico, virtuosista, vinculado à prática instrumental, que valoriza apenas os sujeitos mais habilidosos, ignorando outras formas de fazer e de desenvolvimento musical. É papel dos educadores da atualidade, entretanto, abrirem-se à reflexão e à revisão de suas práticas, pois a contemporaneidade defende que todos tenham acesso à inclusão.

Cunha (2020) apresenta um relato de experiência semelhante, envolvendo Pedro, um menino com TEA, e outros estudantes neurotípicos. O trabalho foi realizado nas “Oficinas de Musicalização”, projeto de extensão da Universidade Estadual de Campinas que contava com diversos professores atuando em uma mesma turma. Cada professor tinha um ou dois alunos sob sua responsabilidade, oferecendo acompanhamento para que eles atingissem seus objetivos. O autor do relato ficou responsável por auxiliar Pedro devido ao seu interesse pelo estudo da educação musical para pessoas com TEA. Os professores realizavam seus planejamentos semanalmente, analisando o que deu certo ou não nas aulas. Nesses momentos, eles procuravam planejar uma abordagem concreta para as aulas teóricas, a fim de facilitar a aprendizagem de Pedro, possivelmente devido à dificuldade de abstração apresentada por algumas pessoas com autismo que

tendem, na maioria das vezes, a assimilar situações de forma concreta, não compreendendo falas contendo sarcasmo, humor, figuras de linguagem e situações de duplo sentido, bem como apresentando dificuldades de imaginação (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Os professores procuravam manter uma rotina ao longo das aulas, possivelmente devido à rigidez comportamental encontrada em pessoas com TEA, e, a fim de trabalhar a interação social de Pedro, inseriram cantigas de roda, exercícios rítmicos e canto em grupo como atividades práticas. É possível observar características do paradigma de inclusão na atenção individualizada, que era oferecida aos alunos visando entender as suas necessidades, e na criação de estratégias de aprendizagem adaptadas à criança com autismo. Para além disso, Pedro estudava música ao lado de crianças neurotípicas. O autor, entretanto, faz uma crítica às universidades brasileiras, pedindo para que repensem seus currículos a fim de capacitar melhor os futuros educadores musicais para a inclusão.

Durante uma atividade, Pedro ficou irritado com os timbres agudos de alguns instrumentos e foi para a frente da sala gritar consigo mesmo para que o barulho parasse, dizendo frases como “para, hoje você está muito barulhento”. Percebendo se tratar de uma sensibilidade aguda ao som, presente em algumas pessoas com TEA, os professores pararam imediatamente a atividade, o que pode ser considerada uma atitude inclusiva, uma vez que os educadores e a turma se adaptaram às necessidades de Pedro. Porém, vale ressaltar que, em se tratando de aulas de música, este tipo de som provavelmente voltará a ser emitido e, ao interrompê-lo toda vez em prol da não irritação de Pedro, limita-se o desenvolvimento musical do estudante e de seus colegas. Sendo assim, os professores, em parceria com uma equipe multidisciplinar de terapeutas, poderiam elaborar um plano de dessensibilização de Pedro a esses sons, expondo-o a eles de forma gradativa até que se tornassem suportáveis. Segundo Louro (2012), é fundamental o diálogo do docente com a equipe multidisciplinar que acompanha o estudante com deficiência, para que, juntamente com a família e a própria pessoa (sempre que possível), se encontrem as melhores alternativas para a concretização da educação musical. Adicionalmente, poderiam ser adotados abafadores auditivos (ASNIS; ELIAS, 2019).

Ao longo das aulas, foi identificado que Pedro abraçava os colegas de forma repetitiva. Em uma atividade de improvisação com nomes, o aluno demonstrou dificuldade, sendo necessárias múltiplas explicações dos professores. Segundo o autor, a atividade não prendeu a atenção de Pedro, que se distraía e abraçava os colegas como uma forma de brincar. Quando já estava bem enturmado, Pedro aumentou a frequência desses abraços, tornando mais difícil para os professores manejarem a situação, tendo em vista que os demais alunos começaram a copiá-lo, abraçando uns aos outros, perdendo o foco nas atividades, e que as meninas passaram a se sentir desconfortáveis. O paradigma de inclusão esteve presente na atitude adotada em seguida pelos professores que, por indicação de uma colega de sala que estudava com Pedro na escola, passaram a negociar com os estudantes um abraço coletivo no início e no fim das aulas. Os educadores também tiveram uma conversa com os alunos sobre como não era legal debochar dos comportamentos diferenciados do colega, o que fez com que os discentes se tornassem parceiros dos professores, não imitando

a atitude de Pedro e o ajudando a lembrar, quando este queria abraçar inoportuna-mente, que aquele não seria um momento adequado.

Após uma reunião com a mãe do aluno, os professores resolveram seguir sua re-comendação de separar Pedro dos demais colegas nos momentos em que ele abraçava inapropriadamente, mudando seu foco para outra atividade. Nesses momentos o estu-dante era encaminhando para outra sala, para que tocasse instrumentos de percussão. Essa atitude remete ao paradigma de institucionalização, uma vez que nesses momentos a PCD era retirada do convívio social para receber atendimento educacional. Por suges-tão da mãe, portanto, os professores abriram mão das atitudes de inclusão que estiveram presentes nas adaptações e conversas ocorridas anteriormente. Não foi especificado pelo autor se o comportamento de abraçar surgia em alguma atividade específica. Contudo, uma atitude alternativa poderia ser a realização de uma investigação, por parte dos pro-fessores e da equipe multidisciplinar (psicólogos, terapeutas comportamentais, etc.) que comumente acompanha pessoas com TEA, a fim de identificar as causas desse tipo de comportamento. Com isso, os professores e demais profissionais poderiam encontrar so-luções para que os abraços não ocorressem em momentos inadequados, trabalhando as dificuldades e necessidades educacionais do aluno em sala de aula, de forma inclusiva.

Diferente do relatado nos dois estudos anteriores, em que os estudantes foram retirados do convívio com alunos neurotípicos para receberem atenção individualizada, Almeida e Moraes (2016) relatam uma experiência em que parecem ter ocorrido simul-taneamente ações de inclusão e de atendimento individualizado, mesclando os para-digmas de inclusão e de institucionalização. As autoras descrevem um trabalho feito pelo “Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais” de uma escola de ensino regular, envolvendo um aluno com autismo que frequentava aulas individuais de música na sala de recursos e também aulas na sala de música com colegas neuro-típicos. Segundo as autoras, o aluno possuía um atraso severo de fala, não conseguia repetir ações específicas e não demonstrava interesse por nenhum dos instrumentos musicais apresentados a ele. Assim, elas ofereciam suporte especializado na sala de apoio, ao mesmo tempo em que, nas aulas coletivas, incorporavam nas músicas os sons vocais e os movimentos de rolar no chão, frequentemente feitos pelo aluno. Vemos aí uma atitude inclusiva, uma vez que, conhecendo as dificuldades do aluno, as professo-ras adaptaram sua forma de ensino para melhor atendê-lo. Para além disso, no artigo as autoras demonstram conhecer o TEA e, quando não conseguiam adotar soluções para algum problema, discutiam possíveis caminhos a serem seguidos. Esse conhecimento sobre o autismo e a busca por suporte adequado demonstram que, independente de se relacionar ao paradigma de institucionalização ou de inclusão, havia um trabalho de atendimento às necessidades educacionais do estudante. É preciso, segundo Almeida e Moraes (2016), não sentir ansiedade por resultados e valorizar o processo de aprendiza-gem da PCD para a inclusão desta no meio educacional. O aluno com TEA acompanha-do por elas ainda não conseguia interagir com outras crianças, mas frequentava uma sala de aula com várias delas, conseguindo realizar alguns dos exercícios propostos com o suporte das professoras. Portanto, a inclusão é viável e contribui para o desen-volvimento de estudantes com autismo.

O paradigma de institucionalização também foi identificado no artigo de Figueiredo e Lüders (2016), mas, dessa vez, em sua forma mais tradicional, em uma instituição de educação especial. O trabalho relata aulas de música realizadas com estudantes com autismo em uma Escola Estadual de Educação Básica Modalidade Especial. Inicialmente, com o intuito de conhecer as singularidades e vivências musicais de cada criança, as autoras realizaram conversas com as mesmas, encaminhando questionários para que a professora de classe e os pais os respondessem. A partir disso, foi feito o planejamento de atividades adequadas para cada criança. As autoras procuraram proporcionar um ensino musical prático, trabalhando também a escuta de diversos estilos e gêneros musicais, implantando uma rotina em suas aulas. Foram utilizados cartões coloridos para indicar a ordem das atividades. Para trabalhar a improvisação musical, as autoras usaram um painel magnético para demonstrar um padrão de ritmo simples, uma vez que, segundo elas, alguns alunos com TEA apresentavam dificuldades de imitação. Elas também utilizaram recursos visuais, que favorecem a aprendizagem musical de pessoas com autismo, como cartões para simbolizar alturas, animais para representar os sons graves e agudos, e flechas para indicar se o som subiu ou desceu.

O processo descrito nessa experiência ocorreu em uma escola especial, apresentando-se dessa forma como pertencente ao paradigma de institucionalização, uma vez que os alunos não tiveram acesso ao convívio social com outros de sua idade, que poderiam ou não apresentar outro tipo de deficiência. Apesar disso, ao buscar compreender o relacionamento das crianças com a música, a fim de desenvolver aulas que estivessem à altura de suas habilidades, as autoras demonstraram preocupação com a oferta de suporte adequado às PCDs, o que caracteriza uma implementação fiel do paradigma de institucionalização, posto que, nesse, a PCD é assistida, mesmo que na ausência de sujeitos sem deficiência. As autoras finalizam o artigo salientando a importância de o professor de música atuar como mediador do processo de aprendizagem do aluno, identificando suas dificuldades e condições a fim de propor alternativas que visem o melhor aproveitamento do estudante.

O paradigma de institucionalização também foi identificado no relato de Santana *et al.* (2019), também graças à realização de aulas em uma instituição dedicada ao atendimento de pessoas com autismo. Esse trabalho apresenta o projeto "Música para olhar do lado de dentro", desenvolvido na Associação Norte Mineira de Apoio ao Autismo por meio da oferta de aulas de música, ministradas por licenciandos em Música que foram capacitados para desenvolver atividades adaptadas aos alunos, de acordo com as informações oferecidas por seus familiares, professores e psicólogos. Dentre os recursos usados pelos estagiários, havia quadros com as atividades diárias da aula, possivelmente para atender à necessidade de previsibilidade de pessoas com TEA. Essas atividades eram divididas em acolhimento, alongamento, ritmo, conceitos básicos dos parâmetros da música, despedida e relaxamento. Os acadêmicos atuavam de forma ativa, chegando antes do horário para organizar as salas e os materiais, encarregando-se de moderar as atividades, discutindo-as entre si durante o período de planejamento e fazendo sua capacitação por meio de treinamentos oferecidos pelo projeto. Não foram especificados no artigo os tipos de treinamento oferecidos. Essa

capacitação dos acadêmicos, entretanto, denota a preocupação do projeto com a oferta de ações pedagógicas de qualidade, adequadas às necessidades dos estudantes, o que é observado nos paradigmas que focam na oferta de suporte à PCD e, nesse caso, no paradigma de institucionalização.

Tal como na experiência anterior, Cordeiro, Silva e Araújo (2016) realizaram aulas em um projeto chamado "Grupo Som Azul", destinado a pessoas com TEA e conduzido por licenciandos em Música. Segundo os autores, as atividades musicais eram desenvolvidas de acordo com a capacidade de cada aluno com autismo, o que sugere uma preocupação com a oferta de atendimento adequado às dificuldades e necessidades da PCD. Nesse caso, a iniciativa teve caráter de institucionalização, posto que as aulas foram realizadas em contexto de atendimento exclusivo a pessoas com autismo.

Segundo os autores, antes das aulas, os estagiários pesquisaram sobre o autismo, os alunos foram observados e foram feitas reuniões com a associação que os indicou para o projeto, com seus cuidadores, familiares e profissionais responsáveis. Os acadêmicos também desenvolveram atividades musicais que proporcionassem aos alunos a compreensão de início, meio e fim e que contemplassem previsibilidade. Como já discutido, essas iniciativas demonstram preocupação com as dificuldades e necessidades da pessoa com TEA e viabilizam seu atendimento. Chama atenção, entretanto, a informação de que os alunos foram indicados para as aulas de música, o que pode sugerir que nem todos os atendidos pela instituição foram contemplados. Essa ação pode ensejar uma postura excludente. Contudo, não podemos afirmar se esse foi o cenário por falta de informações mais específicas no artigo.

O projeto relatado cresceu após alguns meses e passou a contar com o apoio de um professor com deficiência visual. Como os deficientes visuais interagem principalmente pela comunicação verbal e alguns alunos com TEA não tinham a linguagem verbal desenvolvida, o acadêmico contou com o apoio de uma das supervisoras e de quatro monitores, que proporcionaram suporte a ele durante suas aulas, ajudando-o a interagir com os alunos. Embora o foco de nossa análise esteja sobre os estudantes com autismo, cabe mencionar que, nesse caso, houve uma experiência de inclusão de um professor com deficiência visual, já que ele foi inserido em um ambiente frequentado por outros professores sem deficiência e já que houve uma adaptação desse contexto para favorecer o seu trabalho.

Uma experiência semelhante foi descrita por Medina, Camargo e Wille (2016) em um projeto do Laboratório de Educação Musical da Universidade Federal de Pelotas, que visava à musicalização de bebês com TEA acompanhados de seus responsáveis. Foram realizadas atividades musicais envolvendo canto, exploração de instrumentos percussivos e movimentos corporais, que ocorriam de forma rotineira, trabalhando as transições de atividades de forma agradável, devido à necessidade de previsibilidade e à rigidez comportamental de algumas pessoas com autismo. Músicas novas eram inseridas gradualmente ao longo das aulas por esses mesmos motivos. Tendo em vista que as atividades ocorreram em um projeto destinado a bebês com autismo, aparentemente sem a presença de bebês neurotípicos, pode-se identificar a presença do paradigma de institucionalização.

Foi observado que um dos bebês corria e pulava no momento das atividades, tendo dificuldade para realizá-las com o grupo, enquanto outra bebê ficava agitada e não conseguia se concentrar nas músicas. Não foi discutida a possível origem desses comportamentos e se algo foi feito para atender os bebês, o que pode sugerir a ocorrência do paradigma de integração, uma vez que, mesmo sendo aceitos no ambiente, os bebês não eram assistidos. Contudo, não podemos afirmar isso com certeza devido à falta de dados.

O paradigma de institucionalização também foi visto no artigo de Borges e Monteiro (2012), que analisam um trabalho com pessoas com autismo realizado no projeto Tecer, da Universidade de São Paulo. Neste projeto, desenvolveu-se um plano de atividades musicais adaptadas para crianças com autismo, envolvendo o uso de imagens para facilitar a aprendizagem de conceitos de música e a criação musical. As aulas ocorriam em um ambiente de caráter institucionalista, em que apenas crianças com autismo estavam presentes, mas recebendo suporte aparentemente adequado às suas necessidades.

Experiências individuais de aprendizagem musical, relacionadas ao paradigma de institucionalização, também foram identificadas em relatos de aulas particulares de música. Um desses trabalhos é o de Afonso (2013), que acompanhou a educação musical de MC, uma menina com autismo. Afonso (2013) não revelou o local em que essa experiência aconteceu, mas afirma que percebeu nas primeiras aulas que MC tinha dificuldades motoras e uma percussão irregular, brusca e aleatória, desvinculada do instrumento musical. Segundo sua análise, MC estava no período pré-operacional de desenvolvimento, portanto, assimilaria melhor a música por imagens.

A autora relata no artigo uma série de atividades adaptadas ao nível de desenvolvimento da aluna, envolvendo imagens de corações, estrelas, animais e tambor, para realizar atividades de execução musical e de imitação. Ela também utilizou instrumentos musicais percussivos acompanhados do canto a fim de que MC adquirisse propriocepção (habilidade de reconhecer em que posição está cada parte do próprio corpo), tendo em vista que pessoas com TEA às vezes têm dificuldade em perceber seu corpo e manter o equilíbrio. Ao final do artigo, a autora apresenta uma tabela mostrando o desempenho musical da aluna antes e depois das aulas de música nos tópicos ordenação rítmica, coordenação motora, comunicação verbal-sonora, aspecto socioafetivo, linguagem e piano, sendo possível identificar uma evolução significativa da criança em todos esses aspectos e, também, que a professora realizou um acompanhamento detalhado de seu desenvolvimento.

Diante do exposto, observamos que a autora procurou conhecer as dificuldades de MC e planejar atividades que desenvolvessem habilidades de cunho musical, motor e sensorial. A professora preparou a si mesma e às aulas particulares para o melhor desenvolvimento da aluna, adaptando-se às necessidades da criança. Associamos essa experiência ao paradigma de institucionalização, em que o atendimento às necessidades da PCD ocorre em ambiente segregado. Essa caracterização, entretanto, não se constitui em demérito, especialmente se experiências de aprendizagem individual como essa não privarem a PCD de oportunidades de inclusão.

Outra experiência realizada em aulas particulares é relatada por Araújo *et al.* (2022), que investigaram possibilidades para ensinar música para crianças com TEA, a partir do

relato de um professor que trabalhava com esse público. Ao falar de suas experiências com quatro alunos com autismo, o professor disse ter estranhado o fato de um desses não falar, o que poderia estar relacionado a uma incompreensão das características do TEA. Com o passar das aulas, o professor pesquisou metodologias para trabalhar com crianças com autismo, o que demonstra uma iniciativa de compreensão das necessidades do estudante e de oferta de suporte adequado. O professor afirmou que foi preciso entender as dificuldades de concentração, de contato visual e de comunicação da criança com autismo e disse que, apesar da dificuldade de concentração do seu primeiro aluno, conseguiu, com o apoio de objetos coloridos, chamar sua atenção para as atividades musicais, ocorrendo o seu desenvolvimento. O mesmo ocorreu com outros alunos com TEA com os quais o professor trabalhou posteriormente. Aqui, novamente, vemos características do paradigma de institucionalização pela oferta de suporte às necessidades da criança em ambiente isolado.

O mesmo paradigma é observado na quarta experiência relatada por Santos *et al.* (2018), que também ocorreu em aulas particulares na casa de uma criança com TEA. Nessas aulas, a criança inicialmente só batia nas teclas. Mas, ao identificar a capacidade do aluno de soletrar, o professor passou a colocar o nome das notas musicais nas teclas do instrumento, fazendo com que o aluno se desenvolvesse de forma considerável e tocasse acordes do campo harmônico de Dó maior com as duas mãos já no segundo mês de aula. Os autores do texto ressaltam a importância de o professor compreender as necessidades do seu aluno, pois cada pessoa com TEA precisará de uma abordagem de ensino diferente para que obtenha um bom rendimento em seu processo de aprendizagem.

Ao analisar as experiências descritas como institucionalistas, não pretendemos invalidar experiências individuais de educação musical, pois elas são oferecidas a pessoas neurotípicas e, assim sendo, devem ser uma possibilidade também para as pessoas com autismo. Para além disso, reconhecemos que oportunidades individualizadas de ensino e de aprendizagem são benéficas para o desenvolvimento da pessoa com TEA e que se constituem também em um direito da PCD, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que prevê a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência” (BRASIL, 2015). Portanto, experiências com caráter institucionalista não podem ser negadas a esse público. O que gostaríamos de defender, entretanto, é que situações de atendimento individual tenham um caráter complementar e que os estudantes com autismo não sejam privados de experiências sociais e inclusivas em seu processo educativo, já que esse tipo de vivência possibilita, inclusive, o desenvolvimento de habilidades de interação e de comunicação social que são comprometidas pelo TEA.

Retomando a análise de experiências com o paradigma de inclusão, encontramos o relato de Medina e Lang (2018), que, entretanto, apresenta também elementos do paradigma de integração. Nesse trabalho, duas estagiárias de Música lecionaram em uma turma de uma escola regular que contava com um aluno com autismo. Uma vez que as estagiárias estudaram previamente sobre o autismo, alternando-se como monitoras do aluno com TEA para que ele participasse das atividades, pode-se identificar a presença do paradigma de inclusão.

Contudo, um cenário diferente foi visto em observações feitas pelas estagiárias antes de ministrarem suas aulas. Elas viram que o aluno com autismo não participava das aulas e foram comunicadas pelas outras crianças que ele tinha “problemas” e não participaria. Essas atitudes remetem ao paradigma de integração, uma vez que a pessoa com TEA era aceita em sala, mas lhe era negado o direito à participação das atividades pela falta de adaptação do ambiente às suas necessidades. Características do paradigma de integração também foram observadas quando, durante as aulas das estagiárias, o estudante ficava de fora de algumas atividades musicais, no canto da sala, olhando pela janela ou brincando com massinha.

Ao perceber a distância do aluno com autismo das outras crianças, as estagiárias passaram a realizar atividades que promovessem a interação social, explicando aos alunos neurotípicos que não deveriam responder perguntas pelo aluno com TEA, e sim respeitar o seu tempo. Essa atitude se enquadra no paradigma de inclusão, uma vez que contribuem para que o ambiente frequentado pela criança com TEA seja adaptado às suas necessidades. Com o passar das aulas, foi possível observar uma maior interação entre os alunos, que passaram inclusive a reservar um lugar para o colega com autismo se sentar, convidando-o a participar das atividades.

Uma experiência de integração também foi observada por Santos *et al.* (2018) em seu terceiro relato, relacionado a uma escola particular de ensino regular. O estagiário envolvido no relato observou que havia um aluno com comportamento diferente dos demais em sua sala, entendendo, após uma conversa com o professor supervisor, que aquele aluno possuía autismo. Não houve nenhum aviso prévio por parte da coordenação ou do professor de que havia um aluno com deficiência na turma, fazendo com que o graduando entrasse em sala despreparado para trabalhar de forma inclusiva, atendendo às necessidades daquele estudante. Desse modo, vemos em curso o paradigma de integração, pois o aluno com TEA é inserido nas aulas de música sem que haja uma adaptação dessas aulas e do ambiente escolar para recebê-lo. Houve, da parte do estagiário, uma tentativa de adaptação do seu planejamento, com a adoção de uma abordagem mais lúdica, que não foi detalhada, entretanto. Assim sendo, não podemos assegurar que houve uma inclusão efetiva, já que, sem compreender as dificuldades da PCD (o estagiário afirmou que ainda não havia recebido formação em educação inclusiva em sua graduação), torna-se difícil a adaptação das aulas às necessidades do estudante com TEA.

Ainda nas aulas desse relato, os alunos acompanhavam o professor nas atividades por meio do canto e de instrumentos percussivos, mas o aluno com TEA frequentemente apresentava comportamentos inapropriados, não descritos pelo estagiário, sendo necessário chamar a assistente dos alunos especiais para ajudar. Mesmo com as medidas adotadas pela assistente não sendo explicadas pelo autor do relato, podemos inferir a falta de capacitação do professor para trabalhar com crianças com autismo, haja vista a necessidade de chamar outro profissional para intervir. Não queremos diminuir a necessidade e a importância do trabalho do mediador escolar, mas, como defendido por Mousinho *et al.* (2010), sua presença em sala não exclui a necessidade de que esteja presente também um professor bem formado, uma vez que o mediador é um auxiliar,

e não um substituto. O estagiário ainda observou a dificuldade do aluno com TEA de se concentrar nas aulas e fazer o que foi pedido pelo professor, mas não descreveu o que causava essas dificuldades. Essa ausência de descrição pode ter acontecido pelo fato de o professor e o estagiário não estarem preparados para identificar as dificuldades da criança e ajudá-la, o que pode sugerir que eles não receberam formação específica. A capacitação do professor é essencial para que o paradigma de inclusão se concretize. Quando o professor não compreende o estudante com TEA e não sabe o que fazer diante de comportamentos inesperados, ele age como um representante do paradigma integracionista, uma vez que não transforma seu modo de ensino para melhor atender a PCD e até mesmo evitar que esse tipo de comportamento ocorra. O professor e a instituição integracionista esperam apenas que a PCD, com o auxílio do mediador, se adapte ao ambiente, regulando seus comportamentos inapropriados sem que ocorram mudanças significativas nesse meio.

Outra experiência realizada em uma aula de música da escola regular foi relatada por Santos e Sampaio (2021). Quando o aluno X foi recebido na aula de música, a escola apenas comunicou o professor que ele deveria incluir um aluno com autismo em suas aulas e que uma auxiliar o ajudaria. Apesar de a escola ter realizado uma adaptação do aluno X à sala de aula regular, nada foi feito em relação à sala de música, deixando-o desconfortável nesse ambiente. Nessas atitudes aparece o paradigma de integração, uma vez que a escola não ofereceu o suporte necessário para que o aluno participasse efetivamente das aulas de música, apenas inserindo-o no espaço coletivo.

O professor afirma que teve dificuldade para cativar a atenção do aluno e que, devido à hipersensibilidade auditiva deste, propôs exercícios sem instrumentos que fizessem muito "barulho". Ele percebeu a afinidade do aluno pelo teclado quando o viu tocando e buscando, com o olhar, uma resposta dos colegas. Segundo ele, havia nesse gesto uma forma de comunicação e algo que poderia manter o aluno engajado com as atividades. Contudo, o aluno perdeu interesse pelo instrumento, e o professor passou a ter dificuldades para atendê-lo ao mesmo tempo em que seguia com o conteúdo previsto para o restante da turma. Vemos aí uma tentativa de inclusão, por parte do professor, mas que parece não ter se concretizado.

Em uma última tentativa de incluir o aluno X, que não conseguia se manter engajado por 50 minutos, a aula foi dividida em dois momentos. No primeiro, o aluno com autismo realizava atividades musicais coletivas, enquanto, no segundo, era direcionado para outra sala com a auxiliar para utilizar o teclado para se "desenvolver musicalmente, individualmente" (SANTOS; SAMPAIO, 2021, p.7). Na prática, o estudante ia para outra sala para assistir a tutoriais de música e jogar jogos musicais no *tablet*. Quando o aluno se demonstrava impaciente e inquieto, era retirado da sala pela assistente. Sobre as dificuldades do aluno X, o professor de música ouviu de outra professora:

Ou você dá aula sem ele, ou ele não te deixará dar aula. A menos que você descubra como conquistá-lo através da música, o que é muito difícil, pois você tem que dar conta da turma toda. Eu dou jogos no *tablet* pra ele, vê lá o que você pode fazer. (SANTOS; SAMPAIO, 2021, p. 5).

Vemos, nesses relatos, características do paradigma de exclusão, posto que o estudante com TEA foi privado do acesso a espaços comunitários, como a sala de música. Quando ele foi afastado para receber suporte especializado, vemos que ele passou a ser ensinado pelo *tablet*. Embora os autores vejam o *tablet* como um aliado no processo de aprendizagem do aluno X, ele contribuiu para a exclusão da criança, uma vez que ela parece estar sendo privada do convívio com o professor, seus colegas e a auxiliar ao utilizar o aparelho.

Uma experiência de exclusão como a que foi relatada também pode ser observada no trabalho de Afonso *et al.* (2017), desta vez associada ao paradigma de institucionalização. Os autores relatam uma experiência de estágio que ocorreu em um espaço destinado a atender exclusivamente pessoas com autismo, o Espaço de Atendimento Multidisciplinar Autista Amigo Ruy. Contando com o apoio de uma pedagoga especialista em educação especial, seis estagiários ministraram aulas de música às crianças que estivessem no local aguardando suas consultas. Devido ao fato de as aulas terem ocorrido em ambiente dedicado especificamente a pessoas com autismo, contando com a participação dos pais das crianças em algumas atividades, pode-se dizer que a experiência se enquadra no paradigma de institucionalização. Nesse caso, as aulas ocorriam em um ambiente que não promovia o contato social com crianças neurotípicas.

As aulas realizadas envolveram a ludicidade, a contação de histórias e o uso de recursos simbólicos e visuais e abordaram os parâmetros sonoros intensidade, altura, duração e timbre. A primeira aula relatada contou com o suporte dos pais e foi uma oficina de confecção de instrumentos para serem utilizados nas demais aulas e no cotidiano das crianças com a família. A segunda aula tinha como base a lenda da lara e envolvia uma atividade em que as crianças batiam os pés no chão, relacionando a intensidade desse movimento com o canto. Elas também trabalharam sons agudos, médios e graves fazendo analogias com o ato de pentear os cabelos da lara. Utilizando os instrumentos musicais confeccionados anteriormente, os alunos cantaram a canção "Caranguejo", encerrando a aula com a produção de um desenho da lara a pedido das crianças. A terceira aula foi embasada na lenda do Boto. Os estagiários apresentaram uma encenação teatral da história e usaram chapéus (elemento presente na lenda) de diferentes tamanhos para simbolizar timbres graves, médios e agudos. A quarta aula trabalhou a lenda do Curupira. Após narrarem a lenda, os estagiários instruíram as crianças a perceberem a diferença entre forte e fraco por meio de batidas com o pé (elemento característico do Curupira) e a relacionarem a intensidade dos sons com o tamanho de pés desenhados. A última aula envolveu a lenda da Vitória-Régia, contada por meio de um teatro de fantoches. Não foram especificadas pelos estagiários quais atividades foram desenvolvidas ao longo dessa aula.

No relato, os autores não indicam que observaram as crianças previamente para o desenvolvimento das atividades, ou que adaptaram sua metodologia ao longo das aulas de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Eles também não mencionam a realização de avaliações durante e ao término do trabalho. É importante que o professor avalie se as estratégias adotadas foram efetivas para a aprendizagem dos estudantes. O uso de linguagem figurada ou de analogias pode não ser compreendido por pessoas com

autismo, e algumas também podem apresentar dificuldades com a brincadeira simbólica, em função dos déficits de comunicação receptiva e de linguagem que caracterizaram o TEA (ASNIS; ELIAS, 2019). Portanto, embora a linguagem figurada e o brincar simbólico sejam recursos comumente usados no trabalho pedagógico com crianças, seu uso junto a crianças com TEA precisa ser avaliado para que não se constitua em um complicador para a aprendizagem. A adoção plena do paradigma de institucionalização, assim como do de inclusão, precisa pressupor o suporte adequado às necessidades da pessoa com autismo, pois, do contrário, esse sujeito ficará à margem dos processos de aprendizagem e de participação social, o que caracteriza os paradigmas de integração e de exclusão.

Apesar do exposto, os autores escrevem que uma das mães relatou que seu filho não demonstrava interesse por pintar, mas que, devido à interação desenvolvida no projeto junto às outras crianças, ele passou a colorir "direitinho". Isso sugere que o paradigma de institucionalização adotado possibilitou o desenvolvimento do estudante no aspecto avaliado pela mãe.

Os autores também tomaram conhecimento, após uma conversa com a pedagoga, que as crianças que se dispersavam com muita facilidade das atividades ainda não recebiam acompanhamento profissional para ajudá-las a desenvolverem habilidades de interação social e que, dessa forma, estiveram presentes nas aulas apenas crianças com desenvolvimento social mais avançado. Essa decisão traz implicações relacionadas ao paradigma de exclusão, tendo em vista que as crianças com TEA que apresentavam maiores dificuldades sociais foram privadas das aulas de música. O artigo não detalha os motivos dessa escolha e os recursos humanos que a instituição teria à disposição para dar suporte à inclusão de todas as crianças nas aulas. Uma opção para a inclusão, nesse caso, seria a participação das crianças acompanhadas por mediadores ou mesmo terapeutas, que poderiam auxiliar o desenvolvimento de competências sociais e musicais no espaço da aula. Contudo, podemos supor que esses profissionais não estivessem disponíveis, tendo em vista que as crianças excluídas das aulas ainda não haviam recebido atendimento especializado. A instituição na qual ocorreram as aulas é um espaço mantido pela prefeitura de Manaus, que oferece serviços gratuitos a crianças e adolescentes com TEA. Nesse caso, a exclusão se concretiza à revelia da equipe pedagógica, sendo resultante da incapacidade do poder público de suprir a demanda por atendimento especializado às PCDs. Logo, pode-se dizer que no relato apresentado estiveram presentes os paradigmas de exclusão e de institucionalização.

A exclusão também é vista na primeira experiência relatada por Santos *et al.* (2018). Um dos estagiários envolvidos no trabalho relatou que presenciou uma conversa entre seu professor supervisor e outro docente em que falavam sobre um aluno com TEA de forma sarcástica, demonstrando desprezo em relação à presença deste aluno em sala de aula. As falas dos professores e o assunto que, do ponto de vista deles, era digno de sarcasmo não foram especificados no trabalho. Contudo, podemos relacionar o exposto a dois paradigmas. O paradigma de institucionalização se manifesta, uma vez que as aulas de música ocorreram em uma escola para PCDs, em que os alunos não têm oportunidades de socialização com crianças sem deficiência. Também se observa o paradigma de exclusão, uma vez que o comportamento de deboche dos professores em relação ao aluno com TEA é um exemplo de rejeição social, que contribui para sua exclusão.

Por fim, foram analisadas duas experiências relatadas por Queiroz (2013), que acompanhou aulas de música que ocorriam dentro de uma escola regular, mas em salas destinadas a pessoas com deficiência. Nesses espaços, os estudantes com autismo R, de 13 anos, e L, de 15 anos, eram socialmente separados dos demais alunos da instituição. A autora não menciona se os estudantes frequentavam salas regulares, sendo atendidos na sala especial apenas no contraturno, ou se eles frequentavam exclusivamente a sala especial. Essa distinção é fundamental para pensarmos a inclusão, pois o primeiro caso (sala regular combinada com sala especial) nos remete ao paradigma de inclusão, enquanto o segundo (acesso apenas à sala especial), ao paradigma de institucionalização, posto que os estudantes estariam privados do convívio com o restante da escola.

O aluno L frequentava a sala especial I e interagia bem com os outros alunos, sendo muito participativo, em especial, nas aulas de história da música. Ele dava opiniões, prestava atenção às explicações do professor, respondia perguntas quando solicitado, entendia com facilidade os assuntos e ainda tirava dúvidas com o professor de música frequentemente, mas muitas vezes não conseguia estruturar suas perguntas compreensivelmente, fazendo com que o professor sentisse dificuldade em responder. Essa dificuldade de L em estruturar perguntas pode estar relacionada ao *déficit* de comunicação que acompanha o TEA. Apesar de a autora declarar que o aluno entendia todo o conteúdo de música, não foi descrito no artigo se o professor agia para ajudar o estudante a organizar sua comunicação e para compreendê-lo. Esse tipo de informação é importante para identificarmos o paradigma adotado pelo docente, pois a inclusão e a permanência de L em diversos espaços sociais podem ser comprometidas caso ele não consiga se comunicar de forma eficiente. A oferta de suporte para que o estudante supere suas dificuldades pode ser vista nos paradigmas de inclusão e de institucionalização. A ausência desse suporte, por outro lado, pode implicar na não participação social de L, o que, em último caso, nos remete ao paradigma de exclusão.

O aluno R frequentava a sala especial II, se distraía com facilidade, demonstrando dificuldade de acompanhar os conteúdos de música, e passava a maior parte do tempo assistindo aos colegas. Informações acerca do que o professor fazia diante das dificuldades do aluno não são fornecidas no artigo. Se ele ministrava sua aula ignorando o fato de o aluno não estar participando, sua forma de ensino estaria enquadrada no paradigma de integração, uma vez que, mesmo sendo aceito no ambiente, nada é feito para que o aluno participe do que ali ocorre. Para que o paradigma de inclusão estivesse presente, seria preciso que, além de as aulas ocorrerem em uma sala com alunos com e sem deficiência, o professor oferecesse suporte às dificuldades de R e se adaptasse às necessidades apresentadas pelo aluno.

Queiroz (2013) afirma ter percebido em certas atividades que R se relacionava bem com as músicas que ouvia, apresentando movimentos corporais sincronizados. Contudo, em uma atividade que buscava trabalhar a coordenação motora, R foi "repreendido" (expressão usada pela autora) pelo professor por conta da sua falta de atenção. A desatenção frequente de R pode estar relacionada ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), uma comorbidade frequente do TEA (BIANCHINI; SOUZA, 2014). Contudo, o artigo não fornece detalhes a esse respeito ou sobre a repreensão feita pelo professor.

Informações a esse respeito nos permitiriam compreender se o professor não agiu no sentido de compreender a origem das dificuldades do estudante e de dar suporte adequado, o que nos remeteria ao paradigma de exclusão, ou nos permitiria entender se, por outro lado, ele ofereceu suporte para o desenvolvimento da atenção e da prática musical de R, o que nos remeteria a características do paradigma de institucionalização. Diante das lacunas observadas no relato das experiências pedagógicas realizadas com R e L, afirmamos ser impossível associá-las a um ou mais paradigmas de inclusão.

Análises quantitativas

Entre os 18 artigos analisados, foram encontradas 22 experiências de educação musical envolvendo pessoas com TEA. Dessas, duas – relatadas em Queiroz (2013) – não puderam ser associadas a nenhum dos paradigmas, portanto, consideramos na análise quantitativa apenas 20 experiências, apresentadas no Quadro 1. A Fig. 1 apresenta a distribuição percentual dos paradigmas identificados.

Quadro 1: Relatos de experiência analisados e os paradigmas encontrados.

ARTIGOS ANALISADOS	PARADIGMAS			
	EXCLUSÃO	INSTITUCIONALIZAÇÃO	INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Borges e Monteiro (2012)		X		
Oliveira <i>et al.</i> (2012)				X
Silva (2012)				X
Soares (2012)		X**		X
Afonso (2013)		X*		
Almeida e Moraes (2016)		X**		X
Cordeiro, Silva e Araújo (2016)		X		
Figueiredo e Lüders (2016)		X		
Medina, Camargo e Wille (2016)		X		
Afonso <i>et al.</i> (2017)	X	X		
Fonseca e Silva (2017)				X
Medina e Lang (2018)			X	X
Santos <i>et al.</i> (2018) – primeiro relato	X	X		

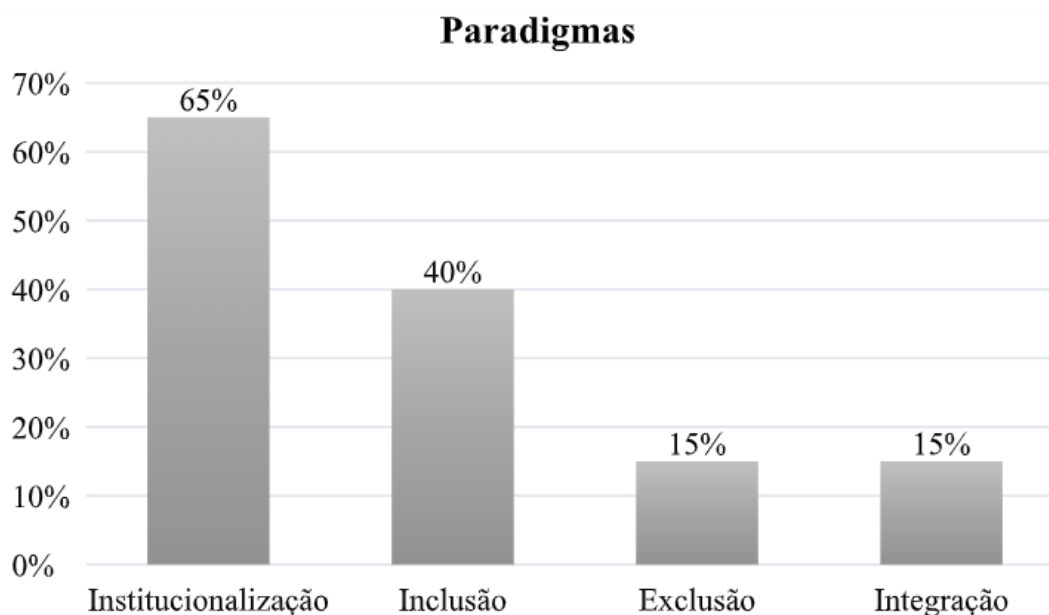
Santos <i>et al.</i> (2018) – segundo relato				X
Santos <i>et al.</i> (2018) – terceiro relato			X	
Santos <i>et al.</i> (2018) – quarto relato		X*		
Santana <i>et al.</i> (2019)		X		
Cunha (2020)		X**		X
Santos e Sampaio (2021)	X		X	
Araújo <i>et al.</i> (2022)		X*		

* aulas particulares

** instituição frequentada por estudantes neurotípicos

Fonte: Elaboração própria (2023).

Fig. 1: Percentual de ocorrência dos paradigmas de inclusão nos relatos analisados.



Fonte: Elaboração própria (2023).

O paradigma mais presente nos artigos analisados foi o de institucionalização, encontrado em 65% dos relatos. Nesse percentual, foram observadas experiências realizadas em: instituições especializadas no atendimento a PCDs ou projetos destinados a esse público (35%); em espaços que poderiam possibilitar a inclusão (15%); e em aulas particulares (15%). A separação da pessoa com TEA do convívio social, para que

seja oferecido suporte adequado às suas necessidades, ocorreu em um percentual significativo das experiências de educação musical analisadas, especialmente em instituições com potencial inclusivo e em aulas particulares. As aulas particulares são uma realidade comum na educação musical e, portanto, sua ocorrência dentre os trabalhos analisados seria esperada. Experiências de institucionalização realizadas em espaços inclusivos, entretanto, chamam atenção, já que, em alguns casos, a pessoa com TEA perdia oportunidades de socialização que estariam à sua disposição pela presença de pessoas neurotípicas no espaço educacional para serem atendidas em espaço isolado. O percentual ligado ao paradigma de institucionalização e a sua adoção em espaços que não são instituições de assistência exclusiva a PCDs, demonstram a força que esse paradigma ainda possui na educação musical de pessoas com autismo.

O paradigma de inclusão foi o segundo mais presente nas experiências analisadas, correspondendo a 40% dos relatos. Apesar da colocação em segundo lugar, o percentual que separa as experiências de inclusão daquelas de institucionalização é expressivo. Para além disso, apenas 20% dos relatos apresentaram experiências exclusivas de inclusão, e muitos desses relatos (15%) foram categorizados como experiências de inclusão, mas continham informações pouco detalhadas. É possível que, com um detalhamento maior dos textos desses artigos, fossem observadas características de outros paradigmas. Isso nos leva a supor que o percentual de 40% de experiências inclusivas esteja superestimado.

Esses achados apontam para a necessidade de aumento na produção de artigos e de trabalhos de pesquisa voltados para a educação musical inclusiva envolvendo pessoas com autismo, pois a inclusão escolar deve ser uma das principais preocupações da educação contemporânea. A lei brasileira garante o acesso à educação básica (BRASIL, 1988, 1990, 1996) e à educação musical (BRASIL, 2008) a todas as crianças e adolescentes; assim sendo, o espaço escolar é aquele no qual todos deveriam receber acesso ao ensino de música e, para tanto, esse espaço precisa ser inclusivo. Logo, é necessário pesquisar e propor alternativas para a inclusão de pessoas com autismo na educação básica. Embora a educação especializada, presente no paradigma de institucionalização, possa ser uma possibilidade para as pessoas e famílias que a desejarem e necessitarem, a educação inclusiva é um direito inalienável, especialmente se considerarmos que, pela lei, a educação das PCDs deve ocorrer preferencialmente em escolas regulares (BRASIL, 1996).

O mais antigo de todos os paradigmas, o de exclusão, esteve presente em 15% dos relatos, mesmo percentual do paradigma de integração. No primeiro caso, os estudantes com autismo foram privados de frequentar aulas de música ou foram vítimas de discriminação. No segundo, os estudantes com autismo foram inseridos em salas de aula sem adaptação para sua participação e permanência naquele espaço. Apesar das diferenças, nesses dois paradigmas, a PCD não é assistida. Os percentuais de experiências de exclusão e de integração não foram expressivos, entretanto, é possível que estejam subdimensionados, tendo em vista que 17 dos 18 artigos analisados foram publicados em anais de eventos e que, portanto, são sucintos. Informações para a caracterização de situações de exclusão e de integração podem ter sido omitidas nesses trabalhos. A discussão e a conscientização dos professores e autores a respeito dos paradigmas de inclusão são, portanto, importantes para que esse assunto esteja mais

presente nas publicações, uma vez que sabemos que, na vida real, a PCD está constantemente sujeita a situações de exclusão.

Considerações finais

Esta investigação buscou discutir os paradigmas de exclusão, institucionalização, integração e inclusão, bem como analisar quais deles estiveram presentes nos relatos de experiências de educação musical de pessoas com TEA, publicados pela ABEM entre 1992 e 2022.

Apesar de Sasaki (2010) colocar o nível de adesão a cada um dos paradigmas como relacionado com a evolução ética e moral das sociedades, encontramos pouca presença dos paradigmas de inclusão entre os trabalhos analisados. Considerando que no século XXI esse é o paradigma mais preconizado, seria esperado que ele estivesse à frente de paradigmas como o de institucionalização, característico do século XIX, o que não ocorreu.

Nos artigos analisados, os autores apontam dificuldades de aprendizagem e de interação social dos alunos com TEA como dificultadores para a inclusão. Porém, intervenções comportamentais e educacionais podem solucionar essas dificuldades. Elas precisam, entretanto, ser pensadas por professores capacitados, atuando em conjunto com uma equipe multidisciplinar, familiares e os próprios sujeitos, quando possível. Em artigos analisados, entretanto, os autores mencionaram que não receberam capacitação para o trabalho com pessoas com autismo, e em outra situação ficaram evidentes a falta de participação do poder público na assistência à PCD e a ausência de uma equipe multidisciplinar que pudesse dar suporte ao estudante com autismo e ao professor, para a inclusão daquele. A baixa ocorrência de experiências inclusivas, apresentada neste artigo, extrapola a falta de vontade dos educadores musicais para promoverem a inclusão. Evidentemente que o professor precisa estar aberto a essa possibilidade, mas ele também precisa ter acesso a uma formação especializada e a recursos humanos que lhe possam servir de apoio. Estudos futuros poderiam se aprofundar nessa questão, investigando se o nível de capacitação dos profissionais da educação musical influencia no paradigma de inclusão adotado por eles. O acesso a recursos de apoio também poderia ser comparado com o paradigma presente nas práticas dos professores.

Este trabalho pesquisou os paradigmas de inclusão apenas em relatos de experiência publicados pela ABEM. Outros veículos de divulgação poderiam ser analisados no futuro, sendo estabelecidas até mesmo comparações entre os achados em diferentes meios. Estudos de observação de experiências de educação musical envolvendo estudantes com autismo também poderiam ser realizados, a fim de que fossem coletados dados mais precisos que os apontados aqui sobre os paradigmas de inclusão.

Este trabalho teve, como limitante, o acesso apenas a informações contidas em artigos publicados por uma comunidade acadêmica (a ABEM). Portanto, os dados discutidos aqui podem ser provenientes de uma das parcelas mais reflexivas da sociedade e, portanto, podem refletir uma realidade favorecida. Se, conforme vimos, as práticas inclusivas não foram prioridade dentro das publicações dos últimos 30 anos, a realidade social pode ser ainda mais dramática. Logo, é necessário que outras pesquisas recolham dados mais complexos.

De todo modo, este trabalho reforça algumas das pautas da educação musical inclusiva, como a necessidade de formação do professor e de oferta de recursos, por parte do poder público, para que a inclusão se concretize. Ele também traz à pauta a reflexão não apenas sobre a educação inclusiva, mas também sobre outros paradigmas que ainda estão fortemente presentes na educação musical da atualidade.

Referências

AFONSO, Lucyanne de Melo. Música e autismo: práticas musicais e desenvolvimento sonoro musical de uma criança autista de 5 anos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. *Anais [...]*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 1396-1405. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

AFONSO, Lucyane de Melo; LINS, Danielle Collares; SILVA, Rosângela; FERREIRA, Evellyn; SILVA, João Paulo Dias da. Educação musical no Espaço de Atendimento Multidisciplinar Autista Amigo Ruy. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. *Anais [...]*. Manaus: ABEM, 2017. p. 1-11. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2234/public/2234-9094-1-PB.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

AIRES FILHO, Sergio Alexandre de Almeida. *Educação musical e autismo: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil*. 114 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/ppgm/contents/documentos/dissertacoes/dissertacao-sergio-aires-final.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

ALMEIDA, Maria Luiza Lage de; MORAES, Rosemary das Graças P. Só o sorriso valeu: relato de experiências musicais de um aluno do NAPNE, no AEE de Educação Musical no Colégio Pedro II / Campus São Cristóvão I. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2016, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ABEM, 2016. p. 1-7. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v2/papers/1744/public/1744-7085-1-PB.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and static manual of mental disorders*. 5. ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013. Disponível em: <https://cdn.website-editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

ARAÚJO, Ewertton da Silva; SANTOS, Cristiane Suene da Luz; BRITO, Lucas Augusto Araújo de; SILVA, Jessika Rodrigues da. O ensino de música para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: um relato de experiência. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2022, evento on-line. *Anais*

[...]. On-line: ABEM, 2022. p. 1-11. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernt/v5/papers/1162/public/1162-5632-1-PB.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

ASNIS, Valéria Peres; ELIAS, Nassim Chamel. *Ensino de música para pessoas com transtorno do espectro autista*. São Paulo: Editora Cortez, 2019.

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo; FONTE, Renata Fonseca Lima da. Estereotípias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 745-763, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820169895>. Acesso em: 27 abr. 2023.

BIANCHINI, Natallie do Carmo Prado; SOUZA, Luiz Augusto de Paula. Autismo e comorbidades: achados atuais e futuras direções de pesquisa. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 624-626, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/download/18180/15224/0>. Acesso em: 27 abr. 2023.

BONINA, Rachel. Apenas 3 em cada 10 alunos com deficiência participam efetivamente das aulas. *Nova Escola*, 3 jul. 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21685/alunos-com-deficiencia-aulas>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BORGES, Beatriz Mauler; MONTEIRO, Glenda da Rocha. Educação musical infantil e autismo: uma proposta de ensino. In: ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2012, Belém. *Anais [...]*. Belém: PPGARTES/ICA/UFPA, 2012. p. 338-346. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ANAIS_VII_ABEM_REGIONAL_NORTE_BELEM_PA_2012.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário da Assembleia Nacional Constituinte*: Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 13 jul. 1990.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 18 ago. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 27 abr. 2023.

CABRAL, Dilma. Instituto dos Surdos-Mudos. *In: Mapa: memória da administração pública brasileira*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos>. Acesso em: 27 abr. 2023.

CABRAL, Dilma. Instituto dos Meninos Cegos (1889-1930). *In: Mapa: memória da administração pública brasileira*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2020. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/815-instituto-dos-meninos-cegos>. Acesso em: 27 abr. 2023.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 65-70, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>. Acesso em: 27 abr. 2023.

CORDEIRO, Luana Kalinka; SILVA, Raiane Silmara; ARAÚJO, Gessé José. Projeto Som Azul: musicalização e autismo. *In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 13., 2016, Teresina. *Anais [...]*. Teresina: ABEM, 2016. p. 1-10. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v2/papers/2018/public/2018-6971-1-PB.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

CUNHA, Roger Vieira. Interação social de um estudante com Transtorno do Espectro Autista na oficina de musicalização da Unicamp: um relato de experiência. *In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 12., 2020, evento on-line. *Anais [...]*. On-line: ABEM, 2020. p. 1-9. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/RegSd2020/sudeste/paper/viewFile/523/424>. Acesso em: 27 abr. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das

Necessidades Educativas Especiais. Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

FIGUEIREDO, Camila Fernandes; LÜDERS, Valéria. Práticas pedagógicas e musicais com estudantes com transtorno do espectro do autismo. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: ABEM, 2016. p. 1-12. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v2/papers/1781-6504-1-DR.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

FONSECA, Luanna Aparecida Batista da; SILVA, Rodrigo Cavalcante da. Musicalização com crianças na Universidade Federal de Mato Grosso: a música como ferramenta para o desenvolvimento. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. *Anais [...]*. Manaus: ABEM, 2017. p. 1-11. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2720/public/2720-9395-1-PB.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela. Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. *Textos e Debates*, Boa Vista, n. 15, p. 99-110, 2008. DOI: <https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v2i15.751>. Acesso em: 27 abr. 2023.

KUHN, Thomas Samuel. *The Structure of Scientific Revolutions*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.

LORD, Catherine; ELSABBAGH, Mayada; BAIRD, Gillian; VEENSTRA-VANDERWEELE, Jeremy. Autism spectrum disorder. *The Lancet*, Cambridge, v. 392, n. 10146, p. 508-520, 2018. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2). Acesso em: 27 abr. 2023.

LOURO, Viviane. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos: Editora do Autor, 2006.

LOURO, Viviane. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: Editora Som, 2012.

LOURO, Viviane. *Autismo e neurociências*. Curitiba: Appris, 2021.

LOZANO, Daniele; PRADO, Isabelli Tesser; JUNGO, Brisa Gama. A inclusão sob a ótica do censo da educação básica: uma análise dialética com as leis. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 825-843, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15855>. Acesso em: 21 jun. 2023.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200008>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 319-326, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/675>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MASI, Anne; DEMAYO, Marilena; GLOZIER, Nicholas; GUASTELLA, Adam. An Overview of Autism Spectrum Disorder, Heterogeneity and Treatment Options. *Neuroscience Bulletin*, Xangai, v. 33, n. 2, p. 183-193, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12264-017-0100-y>. Acesso em: 27 de abril de 2023.

MEDINA, Luana; CAMARGO, Tamiê; WILLE, Regiana Blank. Musicalização para Bebês com Transtorno do Espectro Autista. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: ABEM, 2016. p. 1-10. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v2/papers/1948-6566-1-DR.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

MEDINA, Luana; LANG, Andréia Cristina de Souza. Inclusão de um aluno autista em aulas de música numa escola do ensino básico da cidade de Pelotas – RS. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2018, Santa Maria. *Anais [...]*. Santa Maria: ABEM, 2018. p. 1-14. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v3/papers/3122/public/3122-10768-1-PB.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; MESQUITA, Fernanda; PEREIRA, Juliana; MENDES, Luciana; SHOLL, Renata; NÓBREGA, Vanessa. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v27n82a10.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

NORONHA, Sandra Ferreira; COSTA, Tirza Tábita da Silva; COSTA, Paula Thais Pelaz; CONCEIÇÃO, Lucas Filipe Flexa; VIEIRA, Renata de Oliveira; VENÂNCIO, Lucas Chaves; ROCHA, Raiza Tatyane de Sena; GUIMARÃES, Juliana Cardoso. A Educação Musical para Crianças Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019, Campo Grande. *Anais [...]*. Campo Grande: ABEM, 2019. p. 1-16. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/view/131/35>. Acesso em: 27 abr. 2023.

OLIVEIRA, Glaucia Freire de; NASCIMENTO, Paulyane Silva do; DEFREITAS JÚNIOR, Áureo Déo; AMBÉ, Geyze. Música e inclusão: relato de experiência em uma turma de percussão infantil. In: ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2012, Belém. *Anais [...]*. Belém: ABEM, 2012. p. 330-337.

Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ANAIS_VII_ABEM_REGIONAL_NORTE_BELEM_PA_2012.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

PENDEZA, Daniele; DALLABRIDA, Iara Cadore. Educação musical e TEA: um panorama das publicações nacionais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 37, p. 98-113, 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/583>. Acesso em: 27 abr. 2023.

QUEIROZ, Isabela Cristina Souza. O autismo: aspectos gerais e um breve relato de experiência. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. *Anais [...]*. Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 1530-1540. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

RIGONATTI, Sérgio Paulo. História dos tratamentos biológicos. *Revista Psiquiatria Clínica*, São Paulo, v. 31, n. 5, p. 210-212, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-60832004000500002>. Acesso em: 27 abr. 2023.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araujo de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. *Revista Intertérios*, Caruaru, v. 3, n. 5, p. 21-33, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/intertorios/article/view/234432>. Acesso em: 27 abr. 2023.

SANTANA, Lenilce da Silva; CARMO, Raiana Alves Maciel Leal do; BALEEIRO, Sandra Maria de Souza; OLIVEIRA, Elaine Pereira de; ANDRADE, Larissa Braga; LIMA, Gabriela Leal. Música para olhar do lado de dentro: relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças com Transtorno do Espectro Autista. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL EDUCAÇÃO, 24., 2019, Campo Grande. *Anais [...]*. Campo Grande: ABEM, 2019. p. 1-13. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/19/26>. Acesso em: 27 abr. 2023.

SANTOS, Jailson Silva dos; CARVALHO, Patrícia Figueiredo; VIANA, Pedro Yuri da Silva; CONCEIÇÃO JÚNIOR, Sebastião Trindade da; RODRIGUES, Jessika Castro. Autismo e música: relato de experiência de graduandos sobre a prática da educação musical para estudantes com autismo. In: ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2018, Macapá. *Anais [...]*. Macapá: ABEM, 2018. p. 1-9. Disponível: http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais_ernt/v3/papers/3358/public/3358-11431-1-PB.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

SANTOS, Thiago Amaral; SAMPAIO, Renato Tocantins. Uma cantata de natal diferente: relato de experiência com um aluno autista num contexto de aula de música na escola regular. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25., 2021, evento on-line. *Anais [...]*. On-line: ABEM, 2021. p. 1-10. Disponível em:

http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/1131/public/1131-3976-1-PB.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; VELANGA, Carmem Tereza; BARBA, Clarides Henrich. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 314-336, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3237/1664>. Acesso em: 27 abr. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SATOW, Suely Harumi. *Paralisado cerebral: construção da identidade na exclusão*. 2. ed. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.

SCHAMBECK, Regina Finck. 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, 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/598>. Acesso em: 27 abr. 2023.

SILVA, Suene Ferreira da. A intervenção musical mediando o processo de aprendizagem de alunos diagnosticados com perturbações do espectro do autismo (PEA). In: ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2012, Belém. *Anais [...]*. Belém: PPGARTES/ICA/UFPA, 2012. p. 165-172. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ANAIS_VII_ABEM_REGIONAL_NORTE_BELEM_PA_2012.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

SOARES, Lisbeth. Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 55-63, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/160>. Acesso em: 27 abr. 2023.

ZIMMER, Paulyane Nascimento; RODRIGUES, Jéssika Castro; DEFREITAS, Áureo Déo. Educação musical e transtorno do espectro autista: análise da produção em revistas brasileiras de artes/música Qualis A1 e seus anais de eventos regionais e nacionais (2006-2016). *Revista da Abem*, Londrina, v. 26, n. 40, p. 149-166, 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/760/515>. Acesso em: 27 abr. 2023.