

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES, DESIGN E MODA – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS

JULIO CESAR PAMPLONA SOARES

EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: CONCEPÇÕES E AÇÕES DOCENTES NO
PROJETO MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU/SC

FLORIANÓPOLIS

2023

JULIO CESAR PAMPLONA SOARES

**EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: CONCEPÇÕES E AÇÕES DOCENTES NO
PROJETO MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de pesquisa: Educação Musical

Orientadora: Regina Finck Schambeck

FLORIANÓPOLIS

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Soares, Julio Cesar Pamplona

Educação musical e autismo : concepções e ações docentes no
Projeto Musicalização Infantil de Blumenau/SC / Julio Cesar
Pamplona Soares. -- 2023.

96 p.

Orientadora: Regina Finck Schambeck

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de
Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2023.

1. Educação musical. 2. Autismo. 3. Educação inclusiva. 4.
Concepções de professores. 5. Projeto Musicalização Infantil. I.
Schambeck, Regina Finck. II. Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de
Pós-Graduação em Música. III. Título.

JULIO CESAR PAMPLONA SOARES

**EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: CONCEPÇÕES E AÇÕES DOCENTES NO
PROJETO MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU/SC**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Música
pelo Programa de Pós-Graduação em Música
da Universidade do Estado de Santa Catarina.

BANCA EXAMINADORA

Presidente:



Dra. Regina Finck Schambeck
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:



Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG



Dra. Regiana Blank Wille
Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Florianópolis, 20 de novembro de 2023.

Ao meu filho, a todas as crianças autistas e a todos os profissionais engajados na promoção de uma educação mais inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Nelson e Isoldina, pela oportunidade de acesso, ainda em minha infância, a uma educação musical que veio a direcionar minha trajetória como músico e professor.

À professora Bia Pasold (in memoriam) por sua imensa contribuição à área da Educação Musical no município de Blumenau, sentindo-me privilegiado em ter atuado por mais de sete anos no Projeto Musicalização Infantil idealizado e coordenado por ela.

A familiares e amigos pelo incentivo ao mestrado, em especial, à Alice, Ana, Adriana, Fred, Bruna, Gian, Laura e Jackson.

À professora Dra. Regina Finck Schambeck por ter me acolhido e acreditado em minha pesquisa, estando sempre disposta a me orientar nessa importante etapa do meu percurso formativo.

Aos professores e colegas das disciplinas cursadas, bem como, do grupo de pesquisa Música e Educação (MusE), pelas relevantes discussões acadêmicas; especialmente, à Mariana e ao amigo Gian pela atenção e sugestões no aprimoramento dos instrumentos de produção de dados utilizados neste estudo.

À Secretaria Municipal de Educação de Blumenau pela concordância na realização desta pesquisa.

Aos seis docentes do Projeto Musicalização Infantil que, gentilmente, e de maneira muito respeitosa e colaborativa, aceitaram participar deste estudo.

Às professoras Dra. Regiana Blank Wille e Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca pela generosidade em integrar, com significativas contribuições, o processo avaliativo desta dissertação.

Sobretudo, à Dóris, minha esposa, pelo apoio incondicional que recebi ao longo de todo o período dedicado à pesquisa; e a nosso amado filho, Heitor, por seus ensinamentos constantes que nos inspiram diariamente.

RESUMO

Sob o tema Educação Musical e Autismo, este trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo geral compreender de que maneira as concepções de docentes de música do Projeto Musicalização Infantil de Blumenau sobre autismo e educação inclusiva orientam suas ações em turmas com criança/s autista/s dentro de Centros de Educação Infantil públicos do município. Contando com a participação de seis docentes do referido projeto, o estudo qualitativo foi realizado por meio de questionário semiaberto e de grupo focal. Na etapa da análise de dados foram feitas algumas aproximações com os saberes experienciais trazidos por Tardif (2014) e com os saberes inclusivos mapeados por Coutinho (2013). Os dados revelaram concepções preliminares de autismo em relativa correspondência com critérios diagnósticos, bem como, reflexões emergentes que sinalizaram um entendimento sobre autismo também voltado às singularidades das pessoas no espectro. Quanto às concepções de educação inclusiva, verificou-se uma associação recorrente desse termo a pessoas com deficiência, destacando-se a utilização das palavras *respeitar* e *oportunizar* dentre as mais significativas no aprofundamento dessas concepções em grupo. No que concerne à prática pedagógica, foram relatadas ações docentes de cunho mais individualizado em atendimento à criança autista, estratégias empreendidas na coletividade da turma, assim como, adaptações realizadas pela própria criança no espectro. Em linhas gerais, os resultados da pesquisa indicaram correlações diretas entre concepções e ações dos participantes, pois tanto um olhar atencioso às singularidades da criança autista quanto atitudes respeitosas para com essa criança na musicalização junto a seus pares ficaram evidenciados em diversos momentos experienciados em sala e narrados por esses docentes.

Palavras-chave: Educação Musical. Autismo. Educação Inclusiva. Concepções de Professores. Projeto Musicalização Infantil.

ABSTRACT

Under the theme Musical Education and Autism, this work presents a master's degree research that had the general objective of understanding how the conceptions of music teachers from the Blumenau Children's Musicalization Project about autism and inclusive education guide their actions in classes with autistic children within of public Early Childhood Education Centers in the municipality. With the participation of six teachers from the aforementioned project, the qualitative study was carried out using a semi-open questionnaire and focus group. In the data analysis stage, some approximations were made with the experiential knowledge brought by Tardif (2014) and with the inclusive knowledge mapped by Coutinho (2013). The data revealed preliminary conceptions of autism in relative correspondence with diagnostic criteria, as well as emerging reflections that signaled an understanding of autism also focused on the singularities of people on the spectrum. Regarding the concepts of inclusive education, there was a recurring association of this term with people with disabilities, highlighting the use of the words *respect* and *opportunist* among the most significant in the deepening of these conceptions in group. Regarding pedagogical practice, teaching actions of a more individualized nature were reported in caring for autistic children, strategies undertaken within the class as a collective, as well as adaptations made by the child on the spectrum themselves. In general terms, the results of the research indicated direct correlations between the participants' conceptions and actions, as both an attentive look at the singularities of the autistic child and respectful attitudes towards this child in musicalization with their peers were evident in several moments experienced in the classroom and narrated by these teachers.

Keywords: Music Education. Autism. Inclusive Education. Teachers' Conceptions. Children's Musicalization Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Saberes Inclusivos mapeados por Coutinho (2013).....	32
Figura 2 - Layout da organização da sala para realização do Grupo Focal.....	34
Figura 3 - Desenho da Pesquisa.....	37
Figura 4 - Concepções sobre Autismo.....	45
Figura 5 - Concepções sobre Educação Inclusiva	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados das buscas realizadas no banco de dados da CAPES	22
Tabela 2 - Textos pré-selecionados conforme termos pesquisados.....	23
Tabela 3 - Trabalhos selecionados: " <i>educação musical</i> " AND <i>autismo</i>	24
Tabela 4 - Trabalhos selecionados: " <i>concepções sobre autismo</i> " e " <i>concepções sobre educação inclusiva</i> ".....	27
Tabela 5 - Blocos do Grupo Focal.....	35
Tabela 6 - Idade e formação dos participantes	39
Tabela 7 - Atuação pelo PMI e números referentes a crianças autistas	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Reflexões dos participantes sobre Autismo	46
Quadro 2 - Reflexões dos participantes sobre Educação Inclusiva	50

LISTA DE SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEA	Centro Municipal de Educação Alternativa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
CDC	Centro de Controle e Prevenção de Doenças
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EI	Educação Infantil
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IPGEX	Instituto de Pós-Graduação e Extensão
PAP	Professor de Apoio Pedagógico
PMI	Projeto Musicalização Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO.....	14
1.2	PROJETO MUSICALIZAÇÃO INFANTIL.....	17
1.3	QUESTÃO DE PESQUISA.....	19
1.3.1	Objetivo Geral.....	20
1.3.2	Objetivos Específicos.....	20
1.4	JUSTIFICATIVA.....	20
2	REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1	EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO.....	23
2.2	CONCEPÇÕES SOBRE AUTISMO / EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	27
2.3	SABERES DOCENTES	30
2.3.1	Saberes Docentes Inclusivos.....	31
3	METODOLOGIA	33
3.1	PRODUÇÃO DE DADOS.....	33
3.2	DELIMITANDO A ETAPA DA ANÁLISE DE DADOS.....	37
3.3	SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	38
3.3.1	Perfis Profissionais dos Participantes	38
3.4	CRITÉRIOS ÉTICOS	41
4	AS CONCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES.....	43
4.1	CONCEPÇÕES SOBRE AUTISMO	43
4.2	CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	47
5	PLANEJAMENTO, PRÁTICA E REFLEXÃO DOCENTE.....	54
5.1	O PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS DE MUSICALIZAÇÃO.....	54
5.2	A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TURMAS COM CRIANÇAS AUTISTAS	59
5.3	A REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO (PLANEJAMENTO-PRÁTICA)	67
6	POTENCIALIDADES E DESAFIOS À MUSICALIZAÇÃO NO PMI.....	73
6.1	DESAFIOS EM TURMAS COM CRIANÇA/S AUTISTA/S.....	73
6.2	POTENCIALIDADES EM TURMAS COM CRIANÇA/S AUTISTA/S	77
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIABERTO	89
	APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	91

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	93
APÊNDICE D – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES	95
APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS	96

1 INTRODUÇÃO

Ter um filho autista é a principal fonte de inspiração para a realização da presente pesquisa. Desde seu nascimento e, de maneira mais demarcada, a partir do seu diagnóstico de autismo recebido aos três anos de idade, um mundo novo começou a se descortinar com constantes desafios, porém repleto de conquistas, as quais são saboreadas uma a uma. Mobilizado por sua existência – essencial para o acesso deste autor a múltiplos materiais sobre autismo, tais como livros, artigos, filmes, palestras e reportagens, e a múltiplas conversas acerca do assunto com profissionais da saúde, da educação, familiares de crianças autistas, dentre outros interlocutores – surge esta dissertação constituída sob o tema Educação Musical e Autismo.

1.1 EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO

A escolha por esse tema de pesquisa também perpassa, cabe refletir, pelo percurso formativo deste autor enquanto músico e docente em Música, ou seja, relaciona-se com uma trajetória pessoal delineada, em grande medida, pelo acesso a uma educação musical, aqui considerada num amplo aspecto. Nesse sentido, Arroyo (2002) afirma que

[...] é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música (ARROYO, 2002, p. 18).

Entretanto, numa conexão entre ambos os termos do referido tema deste estudo, o interesse por ele foi sendo nutrido, de modo especial, no cotidiano de atuação como professor de musicalização vivenciado na etapa da Educação Infantil (EI), isto por meio do Projeto Musicalização Infantil de Blumenau/SC; sobre o qual será tratado mais adiante, ainda nesta introdução. De momento, registra-se que essa valiosa experiência docente oportunizou a este autor, por mais de sete anos, um convívio afetuoso e interações pedagógico-musicais com inúmeras crianças, dentre elas, as autistas.

Segundo Donvan e Zucker (2017), foi por volta do ano de 1910 que o Dr. Eugen Bleuler (1857-1939), psiquiatra suíço, começou a utilizar a expressão *pensamento autístico* para descrever a tendência que alguns dos seus pacientes com esquizofrenia tinham “[...] a se desconectar da interação com o meio ambiente e a se relacionar exclusivamente com uma realidade interior” (p. 53). Influenciando o trabalho do pediatra austríaco Hans Asperger

(1906-1980), este empresta de Bleuler o termo *autista* e o emprega pela primeira vez, no sentido moderno, para identificar uma síndrome que batizou de *psicopatia autista*, isto durante uma palestra que fez em 1938 no Hospital da Universidade de Viena (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 552). Seu conterrâneo, o psiquiatra Leo Kanner (1894-1981), por sua vez, publica em 1943 o artigo intitulado *Autistic Disturbances of Affective Contact*¹, texto contendo o relato clínico de onze crianças que levou o autismo a ser reconhecido como uma síndrome específica (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 552).

Arraijado então em mais de um século de história, o Transtorno do Espectro Autista² (TEA) é apresentado na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais³ (DSM-5) como um novo transtorno (APA, 2014, p. 809). Fazendo parte do rol de Transtornos do Neurodesenvolvimento descritos no manual, o TEA é uma condição que engloba transtornos anteriormente denominados como “[...] autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (APA, 2014, p. 53). Assim sendo, sua caracterização é definida, fundamentalmente, em relação a dois dentre seus critérios diagnósticos: “[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B)” (APA, 2014, p.53).

Seguindo nessa mesma direção, a Classificação Internacional de Doenças⁴, em sua 11ª revisão (CID-11), também unificou como TEA⁵ algumas condições correlatas que eram abordadas em separado na sua versão anterior (CID-10). Em vigor desde janeiro de 2022, a CID-11 traz, em consonância com o DSM-5, o TEA sendo

[...] caracterizado por déficits persistentes na capacidade de iniciar e manter interação social recíproca e comunicação social, e por uma série de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis que são

¹ Distúrbio Autista do Contato Afetivo (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 52).

² Conforme consta na publicação em língua portuguesa do manual elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria. Na versão original, em inglês, o termo correspondente é *Autism Spectrum Disorder*.

³ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Livro-base de referência sobre transtornos psiquiátricos para os profissionais da área da saúde (GAIATO, 2018, p. 41).

⁴ *International Classification of Diseases (ICD)*. Trata-se de um manual elaborado pela Organização Mundial da Saúde, o qual é “[...] utilizado oficialmente para fins diagnósticos e de políticas públicas de saúde e educação no Brasil [...]” (SANTOS, 2018, p. 32).

⁵ S.M.J., embora amplamente difundida, a sigla TEA não consta na versão do DSM-5 traduzida para o português. Tampouco, sua sigla correspondente (ASD, em alusão ao termo *Autism Spectrum Disorder*) consta nas versões em inglês do DSM-5 e da CID-11.

claramente atípicos ou excessivos para a idade e contexto sociocultural do indivíduo (OMS, 2022, p. 391, tradução nossa⁶).

O conhecimento, reflexão e discussão sobre conceitos que permeiam essas características supracitadas – a exemplo, *teoria da mente*⁷, *teoria da coerência central*⁸, *estereotípias*⁹ etc. – são muito importantes para o embasamento de um diagnóstico clínico de TEA por parte de uma equipe multidisciplinar de saúde. Porém, mesmo valorizando todo esse tipo de saber, para que haja uma conduta mais inclusiva por parte da sociedade em geral, sobretudo, das pessoas mais próximas do indivíduo autista, como sua própria família, professores e também terapeutas, faz-se necessário transcendermos uma visão de autismo focada em déficits, reconhecendo e prestigiando as potencialidades de cada ser humano na sua singularidade.

Contribuindo com essa reflexão, a Dra. Claudia Eboli Corrêa dos Santos, musicoterapeuta e educadora musical, fez a seguinte ponderação em sua tese:

Em relação ao diagnóstico de autismo apresentado nos manuais, consideramos que é importante saber dar o peso certo a esse conhecimento, principalmente em momentos em que temos que lidar no dia a dia com pessoas autistas em situações de terapia ou de aula, no nosso caso musicoterapia ou aulas de música. Precisamos (professores e/ou terapeutas) estar atentos para que o diagnóstico não nos influencie a ponto de criar uma barreira que nos impossibilite de ver o paciente ou aluno como uma pessoa integral, sujeito com potencial para desenvolver-se de forma global (SANTOS, 2018, p. 193).

Neste ponto, cabe destacar que Santos (2018) também já sinaliza, no trecho transcrito, uma diferença conceitual significativa entre as áreas da Musicoterapia e da Educação Musical. Enquanto esta se estabelece na relação professor-aluno, abarcando objetivos como a promoção da aprendizagem, a ampliação cultural e a performance artística (LOURO, 2017, p. 33), a Musicoterapia se estabelece na relação terapeuta-paciente, tendo como foco a saúde, seja por meio da reabilitação, da profilaxia “[...] ou o desenvolvimento de habilidades psíquicas e cognitivas voltadas para melhorar o padrão de vida da pessoa” (p. 32). Portanto,

⁶ [...] characterised by persistent deficits in the ability to initiate and to sustain reciprocal social interaction and social communication, and by a range of restricted, repetitive, and inflexible patterns of behaviour, interests or activities that are clearly atypical or excessive for the individual’s age and sociocultural context.

⁷ Refere-se a “[...] uma aptidão natural para entender estados psíquicos e perceber intencionalidades da outra pessoa” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 184).

⁸ Refere-se à “[...] tendência natural a juntar partes de informações para formar um ‘todo’ com significado” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 186).

⁹ “[...] termo médico para ações repetitivas ou ritualísticas vindas do movimento, da postura ou da fala” (MORAL *et al.*, 2021, p. 42).

ainda que seja possível transitar entre essas duas áreas de conhecimento, como o fez Santos (2018), vale o registro de que o presente estudo, corroborando seu tema, efetivamente se situa na área da Educação Musical.

Outra distinção relevante a ser feita diz respeito a duas configurações específicas que a Educação Musical pode assumir quando direcionada a pessoas com deficiência¹⁰. Uma delas se denomina Educação Musical Especial. A outra é definida como Educação Musical Inclusiva, na qual se concentra esta pesquisa. Discorrendo sobre ambas as configurações, Oliveira e Parizzi (2022) explicam que

A primeira [Educação Musical Especial] acontece quando o ambiente de aprendizagem é voltado ao ensino exclusivo das pessoas com deficiência, de forma individual ou coletiva. Já a segunda [Educação Musical Inclusiva] acontece quando o ambiente de aprendizagem atende simultaneamente pessoas com deficiência e pessoas com desenvolvimento típico. A Educação Musical Inclusiva busca o sucesso de todos os envolvidos, a convivência respeitosa e a utilização de um manejo didático que atenda às necessidades de todos os alunos, sem prejuízos. Em seus processos, a Educação Musical Inclusiva se vale de técnicas e saberes oriundos da Educação Musical Especial (OLIVEIRA; PARIZZI, 2022, p. 134).

A partir desses apontamentos, as próximas linhas serão dedicadas a uma síntese acerca do Projeto Musicalização Infantil (PMI). Levando-se em conta sua importância contextual neste estudo, abordam-se a seguir alguns aspectos relacionados à sua trajetória, visão, funcionamento e objetivos.

1.2 PROJETO MUSICALIZAÇÃO INFANTIL

Idealizado pela Profa. Bia Pasold (1963-2023), o PMI é desenvolvido na primeira etapa da Educação Básica, em Centros de Educação Infantil (CEIs) que fazem parte da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC. Tendo iniciado seu percurso no ano 2000 como projeto piloto em apenas uma dessas instituições¹¹, agregou outro CEI¹² no ano subsequente, prosseguindo nesses dois espaços até 2004 (OLIVEIRA, 2018, p. 45). Em 2005 o PMI foi implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), passando a atender mais quatro estabelecimentos congêneres (PASOLD *et al.*, 2017, p. 1).

¹⁰ Conforme o Art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

¹¹ CEI Cilly Jensen, localizado na rua Dr. Pedro Zimmermann, 9.186 – Itoupava Central.

¹² CEI Nazaré, localizado na rua Dr. Pedro Zimmermann, 10.139 – Itoupava Central.

No transcorrer de uma década, a quantidade de CEIs atendidos pelo PMI modificou-se constantemente até que em 2015, pela primeira e única vez, ele conseguiu alcançar, simultaneamente, todas as 78 unidades que já integravam a supracitada rede. No entanto, em 2016, devido ao cenário econômico do município, alguns projetos da SEMED acabaram sofrendo redução de recursos (BACH *et al.*, 2020, p. 107). Desde então, o atendimento do PMI, no que se refere a número de instituições, encontra-se substancialmente reduzido, acontecendo em ciclos letivos alternados com o Projeto Linguagem do Movimento¹³. Em 2022, dentre os 79 CEIs públicos de Blumenau – que juntos abrangiam quase 12 mil crianças matriculadas – apenas 41 deles estavam disponíveis para atuação do PMI.

Conforme seu documento orientador (PASOLD *et al.*, 2017), o PMI se ampara no entendimento de *musicalização* apresentado por Penna (2010). Esta autora, em seu livro intitulado *Música(s) e seu ensino*, concebe

[...] a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. Esse é o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social (PENNA, 2010, p. 49, *apud* PASOLD *et al.*, 2017, p. 3).

Em sua dimensão procedimental, ainda segundo rege seu documento, o PMI proporciona aos CEIs onde atua um encontro semanal de musicalização para cada uma das suas turmas. Estas são atendidas, via de regra, separadamente e em horários pré-fixados, mas também podem ocorrer propostas variadas de integração entre seus membros. O tempo previsto desses encontros é regulado de acordo com a faixa etária das crianças: são 30 minutos para turmas com crianças de zero a três anos e 40 minutos para aquelas com crianças de quatro a seis. Invariavelmente, a presença das professoras¹⁴ de turma é obrigatória durante a realização desses encontros, “[...] bem como, seu apoio e envolvimento são indispensáveis” (PASOLD *et al.*, 2017, p. 4-5).

¹³ Também direcionado, exclusivamente, à etapa da EI.

¹⁴ Expressão preservada no gênero feminino (conforme consta no documento do PMI), tendo em vista sua respectiva representatividade quase que absoluta dentro dos CEIs.

Já, quanto aos docentes do PMI, para além dos requisitos que lhes são exigidos nos editais de processo seletivo¹⁵ – uma vez que esses profissionais são contratados apenas em caráter temporário –, preza-se que tenham experiência artístico-musical, ou seja, que se constituam também enquanto professores-artistas (PASOLD *et al.*, 2017, p. 2).

Por sua vez, no que diz respeito à criança, o PMI posiciona-se de modo a fomentar seu conhecimento musical, não visando, necessariamente, a formação de futuros músicos, mas sim a formação da criança – do ser – conhecedor do universo musical, crítico e, sobretudo, sensível à música (PASOLD *et al.*, 2017, p. 2).

Para isso, buscando potencializar o desenvolvimento musical das crianças que atende, o PMI preconiza que seus docentes promovam

[...] situações pedagógicas nas quais a criança tenha a oportunidade de: Brincar com som e música; Expressar-se musicalmente usando a voz, o corpo, objetos sonoros e instrumentos musicais; Desenvolver, em relação ao som, ao silêncio e à música, a percepção, sensibilidade, imaginação, autonomia, criatividade e comunicação; Apropriar-se de conceitos musicais; Ampliar seu repertório musical (PASOLD *et al.*, 2017, p. 2).

Diante dos elementos já expostos nesta parte introdutória da dissertação, e considerando, com base em Novaes e Camargo (2022, p. 16), que nossas concepções influenciam nossas interações no contexto educacional, apresentam-se, em seguida, a questão norteadora deste estudo, seus objetivos e sua justificativa.

1.3 QUESTÃO DE PESQUISA

- De que maneira as concepções de docentes de música do PMI de Blumenau sobre autismo e educação inclusiva orientam suas ações em turmas com criança/s autista/s dentro de CEIs públicos do município?

Partindo desse questionamento, a pesquisa realizada com seis docentes do PMI teve como principal técnica de produção de dados o grupo focal (ver metodologia no capítulo 3) e como objeto de estudo o pensar e o fazer pedagógico desses participantes no que concerne à educação inclusiva com enfoque no autismo.

¹⁵ Para assumir uma vaga como docente no PMI referente ao ano letivo de 2022, dentre outros requisitos exigidos no Edital de Processo Seletivo Público Simplificado N. 001/2021, fazia-se necessário: Ter “Licenciatura Plena em Artes com habilitação em música; ou Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em música; ou Licenciatura Plena em Música” (BLUMENAU, 2021b, p. 20). Outra possibilidade era “Comprovar frequência, em 6º semestre ou posterior, em Licenciatura Plena em Música” (p. 24).

1.3.1 Objetivo Geral

- Compreender de que maneira as concepções de docentes de música do PMI de Blumenau sobre autismo e educação inclusiva orientam suas ações em turmas com criança/s autista/s dentro de CEIs públicos do município.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Buscar – na perspectiva de planejamento, prática e reflexão – ações docentes voltadas à participação da criança autista nos encontros de musicalização;
- Identificar as concepções que docentes do PMI têm sobre autismo, assim como, a respeito de educação inclusiva;
- Analisar os relatos de experiências docentes acerca de potencialidades e desafios à musicalização em turmas com criança/s autista/s.

1.4 JUSTIFICATIVA

Atuando por meio do PMI em diversos CEIs públicos de Blumenau, isto desde 2015 a meados de 2022, percebeu-se nos últimos anos que a relação entre a quantidade de crianças autistas e não autistas entre alguns desses espaços parecia vir acompanhando as estatísticas norte-americanas mais recentes de prevalência do TEA. Aqui, vale pontuar que esses estudos estatísticos do governo dos EUA, divulgados pelo seu Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC)¹⁶, vêm servindo de base de estimativa para muitos países, incluindo o nosso, uma vez que ainda não dispomos de números oficiais dessa prevalência no Brasil (PAIVA JR, 2019, 2021). Dito isso, para ilustrar parcialmente essa proximidade entre números recém-comentada, revelou-se em uma sondagem realizada em 2022 que, dentre o total de 615 crianças então matriculadas em três desses CEIs¹⁷, 15 delas já tinham diagnóstico de autismo, ou seja, uma entre cada 41 crianças. Nesse mesmo ano, os EUA registravam a proporção de uma a cada 44 crianças aos oito anos de idade (PAIVA JR, 2021, p. 19).

Embora pareça haver um interesse crescente em pesquisas que explorem o mesmo tema desta dissertação, pode-se ainda considerar, como fizeram Dallabrida e Pendeza (2016), que “A relação entre TEA e Educação Musical ainda é pouco investigada no Brasil [...]” (p.

¹⁶ *Centers for Disease Control and Prevention.*

¹⁷ Avizinham-se num mesmo trajeto com cerca de 3,3 Km no total.

111). Mais especificamente, no que se refere à tríade educação musical, autismo e inclusão, a revisão de Barros (2021) também apontou para exíguos trabalhos, inclusive oriundos da literatura estrangeira. Todavia, uma vez reconhecida a significativa presença de indivíduos autistas na sociedade e, por conseguinte, discentes de música em múltiplos contextos, ampliar a compreensão acerca do assunto é fundamental para que seja evitada uma série de equívocos no cotidiano da prática docente, principalmente, daquela exercida na EI. Nesta etapa, a criança no espectro, diferentemente da criança neurotípica¹⁸, geralmente ainda tem bastante dificuldade para se comunicar funcionalmente, seja por linguagem verbal ou por linguagem não verbal, ficando muito à responsabilidade de seu “interlocutor” a interpretação, mesmo que intuitiva, de suas necessidades e intenções. Além disso, em paralelo a esse alto grau de subjetividade envolvida na análise direcionada à criança autista, frequentemente, concorrem os estereótipos acerca do autismo. Por isso, toda discussão criteriosa sobre o tema é relevante, isto para que se supere uma conduta restrita a “colocar junto” e, de fato, promova-se educação inclusiva.

Assim, esta pesquisa mostra sua importância ao buscar compreender a relação entre concepções e ações de docentes do PMI no tocante à musicalização em turmas com criança/s autista/s. No exercício reflexivo ao qual se propôs este estudo, uma expectativa imediata foi de beneficiar todas as pessoas nele engajados – incluindo este autor –, vislumbrando proporcionar “[...] a ampliação de suas perspectivas sobre as questões levantadas pela pesquisa e até a superação de desafios” (FINCK-SCHAMBECK *et al.*, 2020, p. 89). Ademais, ao desvelar como docentes de música estão lidando com essa diversidade no seu cotidiano profissional, o presente estudo também pretende gerar conhecimento e mobilizar novas tomadas de decisão para a formação inicial e continuada na área da Educação Musical com foco no fortalecimento da educação inclusiva, sobretudo, às crianças autistas.

¹⁸ O termo *neurotípico/a* – que se refere à pessoa não autista, àquela dita “normal” – é utilizado no campo da *neurodiversidade*. Já, este último – que caracteriza um movimento, uma filosofia cujo princípio central está no *ser autista* como “[...] apenas mais uma maneira de ser humano” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 515) –, foi cunhado pela socióloga australiana Judy Singer, autista.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo irá apresentar uma revisão de literatura realizada no Portal de Periódicos¹⁹ e no Catálogo de Teses e Dissertações²⁰, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Apresentará também, na sua parte final, outros dois trabalhos com os quais se propuseram algumas aproximações nesta pesquisa.

Abrangendo um período de 10 anos, com textos publicados entre 2013 e 2022, a busca no banco de dados da CAPES envolveu termos isolados e combinados que, em síntese²¹, podem ser elencados da seguinte maneira: i) "*educação musical*" AND *autismo*; ii) *musicalização* AND *autismo*; iii) "*concepções sobre autismo*" e; iv) "*concepções sobre educação inclusiva*". Desconsiderando resultados de busca repetidos²², foram encontrados 22 artigos, 12 dissertações e sete teses, num total de 41 produções distribuídas conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 - Resultados das buscas realizadas no banco de dados da CAPES

Termos pesquisados	Nº artigos	Nº dissertações	Nº teses	Subtotais
<i>"educação musical" AND autismo</i>	8	12	6	26
<i>musicalização AND autismo</i>	1	-	-	1
<i>"concepções sobre autismo"</i>	2	-	-	2
<i>"concepções sobre educação inclusiva"</i>	11	-	1	12

Fonte: elaborado pelo autor.

¹⁹ Disponível em: <<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>>

²⁰ Disponível em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

²¹ Os quatro termos listados foram também pesquisados com algumas variações, totalizando 12 buscas distintas, a saber: "*educação musical*" AND *autismo*; "*educação musical*" AND *autista*; *musicalização* AND *autismo*; *musicalização* AND *autista*; "*concepções sobre autismo*"; "*concepção sobre autismo*"; "*concepção de autismo*"; "*concepções de autismo*"; "*concepções sobre educação inclusiva*"; "*concepção sobre educação inclusiva*"; "*concepção de educação inclusiva*" e; "*concepções de educação inclusiva*".

²² Dentre essas repetições, também foi desconsiderado um trabalho apresentado em formato de banner.

No intuito de selecionar os trabalhos que mais se aproximassem e pudessem contribuir aos objetivos deste estudo, após uma análise dos resumos de todas essas 41 produções, 19 dentre elas foram pré-selecionadas para serem apreciadas na íntegra. A tabela abaixo ilustra a quantidade desses trabalhos pré-selecionados de acordo com os respectivos termos de busca utilizados:

Tabela 2 - Textos pré-selecionados conforme termos pesquisados

Termos pesquisados	Nº artigos	Nº dissertações	Nº teses	Subtotais
<i>"educação musical" AND autismo</i>	2	5	2	9
<i>musicalização AND autismo</i>	-	-	-	-
<i>"concepções sobre autismo"</i>	1	-	-	1
<i>"concepções sobre educação inclusiva"</i>	8	-	1	9

Fonte: elaborado pelo autor.

Aqui, cabe registrar que, excepcionalmente, um desses trabalhos quantificados na tabela acima (uma tese referente ao termo de busca "*concepções sobre educação inclusiva*"), embora previamente selecionado, acabou não sendo apreciado devido à indisponibilidade de acesso remoto a seu conteúdo completo. Outros seis trabalhos, ainda que lidos integralmente, também foram excluídos posteriormente por não trazerem contribuições mais diretas às discussões empreendidas nesta pesquisa. Por fim, foram então definitivamente selecionados 12 textos para compor esta revisão, os quais, organizados em dois conjuntos temáticos, encontram-se catalogados e comentados a partir do próximo subcapítulo.

2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO

No que diz respeito a um primeiro conjunto temático mencionado, os seis trabalhos revisados sobre *educação musical e autismo* correspondem a quatro dissertações, uma tese e um artigo. Na tabela seguinte, esses textos constam listados pela ordem cronológica inversa de suas publicações:

Tabela 3 - Trabalhos selecionados: "educação musical" AND autismo

Título do trabalho	Palavras-chave	Autoria	Tipo / Ano
<i>As contribuições da educação musical para a inclusão de estudantes com autismo no contexto escolar: uma revisão integrativa</i>	Educação musical. Autismo. Inclusão	BARROS, Luana Medina de	Dissertação / 2021
<i>Educação musical e autismo: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil</i>	Educação Musical Especial; Autismo; Musicalização Infantil	AIRES FILHO, Sergio Alexandre de Almeida	Dissertação / 2020
<i>A música como ferramenta de desenvolvimento para crianças autistas: um estudo na interface da musicoterapia com a educação musical à luz dos conceitos de Vigotski</i>	Autismo. Desenvolvimento. Musicoterapia. Educação Musical. Teoria Histórico-Cultural	SANTOS, Claudia Eboli Corrêa dos	Tese / 2018
<i>A educação musical aliada à clínica psicomotora e as construções simbólicas no trabalho com pessoas com transtorno do espectro autista (TEA)</i>	Educação Musical. Psicanálise e Música. Psicomotricidade. Sujeito (Psicanálise). Autismo	DELAZARO, Caroline Blumer	Dissertação / 2018
<i>Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório</i>	Autismo, contexto de aprendizagem, desenvolvimento musical, educação musical	OLIVEIRA, Gleisson do Carmo	Dissertação / 2015
<i>Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical</i>	Educação Especial. Autismo. Educação Musical. Interação Social	NASCIMENTO, Paulyane Silva do; ZANON, Regina Basso; BOSA, Cleonice Alves; NOBRE, João Paulo dos Santos; DeFREITAS JÚNIOR, Áureo Déo; SILVA, Simone Souza da Costa	Artigo / 2015

Fonte: elaborado pelo autor.

Barros (2021), ao realizar uma revisão integrativa que abarcou trabalhos nacionais e internacionais, buscou “[...] analisar as contribuições da educação musical para a inclusão de crianças com TEA no contexto escolar” (p. 35). A partir das publicações que examinou, a autora apresenta um quadro de estratégias à aula de música na EI, dividindo essa aula adaptada em cinco momentos que, sequencialmente, foram designados como: *Acolhida musical; Atividades gestuais; Contorno melódico; Instrumentos percussivos e; Canção de despedida* (BARROS, 2021, p. 103). No entanto, sinalizando a importância da observação precedente à intervenção, a autora adverte que as estratégias descritas no seu estudo “[...] precisam contemplar as necessidades do aluno para gerar um ambiente oportuno de aprendizagem” (BARROS, 2021, p. 112).

Situando-se na área da Educação Musical Especial, o estudo de Aires Filho (2020) teve como objetivo central “[...] discutir como acontece o desenvolvimento de crianças autistas na aula de musicalização no Instituto Revertendo o Autismo [Cabedelo/PB] e como

os pais percebem esse desenvolvimento” (p. 14). Ponderando ser a música uma manifestação da linguagem humana dependente da **interação**, bem como, ser o autismo uma condição cerebral que carece de **interação** (AIRES FILHO, 2020, p. 48, grifo nosso), mais adiante em sua dissertação o autor destaca esse termo – *interação* – como palavra-chave da sua pesquisa (p. 55), isto ao discorrer sobre o processo metodológico do estudo, o qual foi delineado com observação participante e entrevistas semiestruturadas. Dentre suas considerações, Aires Filho (2020) infere que as aulas de musicalização realizadas contribuíram para que as crianças do supracitado instituto “[...] melhorassem em questões cruciais para pessoas diagnosticadas com o Transtorno do Espectro do Autismo, tais como a interação social, a linguagem, os comportamentos estereotipados e o aprendizado musical” (p. 100), reconhecendo também o papel fundamental dos pais no trabalho efetivado.

Conforme já expressado no título da sua tese, a pesquisa de Santos (2018) transitou na interface entre duas áreas de conhecimento distintas: a musicoterapia e a educação musical. Adotando como referencial teórico a teoria histórico-cultural de Vigotski, a autora investigou “[...] o processo musical de crianças autistas para estabelecer relações com a gênese de funções psicológicas superiores e verificar se tais funções podem estar relacionadas com o desenvolvimento da musicalidade, da comunicação e da interação de tais indivíduos” (SANTOS, 2018, p. 20). Na discussão dos resultados do seu estudo de casos múltiplos constituído por três meninas e dois meninos entre seis e treze anos de idade, Santos (2018) propõe “[...] o termo *zona de desenvolvimento proximal musical* (ZDPM) para definir o domínio no qual a aprendizagem musical é ferramenta para a transformação psicológica dos sujeitos, ocorrendo com a mediação de um musicoterapeuta ou educador musical” (p. 189, grifo do autor). Já, no fechamento do trabalho, a pesquisadora recomenda e ressalta a importância de uma oferta sistemática de disciplinas nas graduações em música ou cursos de extensão nos quais o entrelaçamento entre os temas música, deficiências e/ou autismo seja abordado (SANTOS, 2018, p. 194).

A dissertação de Delazaro (2018) também se concentrou em duas áreas de conhecimento. No seu estudo, essa autora buscou “[...] investigar os aspectos e pontos de interseção entre a Clínica Psicomotora e a Educação Musical e observar como esta associação pode se tornar ferramenta pedagógica-musical no trabalho com pessoas com TEA” (DELAZARO, 2018, p. 11). Na visão da autora, ainda que não sejam terapeutas, educadores estarão automaticamente inseridos na rede multidisciplinar de tratamento de um aluno com autismo ao atendê-lo, sendo que suas ações, positivamente ou não, poderão contribuir ao desenvolvimento desse indivíduo (DELAZARO, 2018, p. 32). Com base em experiências

profissionais que vivenciou, a autora pôde fazer a constatação de “[...] que há uma necessidade de despojamento por parte do educador e de que a persistência, a consciência, a observação cuidadosa e, o uso da flexibilidade e da criatividade, serão elementos de extrema importância em sua atuação” (DELAZARO, 2018, p. 72).

Em sua pesquisa exploratória, Oliveira (2015) objetivou “Estudar o desenvolvimento musical de duas crianças com três anos de idade, diagnosticadas com autismo em grau leve, em dois diferentes contextos de aprendizagem e identificar os prováveis fatores que influenciaram este processo” (p. 7). Para isso, ao longo de um semestre essas duas crianças, uma alocada em ambiente especial, outra em ambiente inclusivo, tiveram aulas de musicalização semanais com duração de uma hora ministradas pelo próprio autor do estudo. Contando com a colaboração de três juradas que analisaram vídeos selecionados dessas aulas, como também, realizando entrevistas parcialmente estruturadas com as mães dessas crianças, Oliveira (2015) afirma, em meio às conclusões da sua pesquisa, que, positiva ou negativamente, o desenvolvimento musical das crianças com autismo é afetado por conta “[...] dos vários componentes do contexto de aprendizagem e da interação tecida entre seus sujeitos [...]” (p. 112). Além disso, os elementos externos a esse contexto, ainda segundo o autor, também “[...] refletem no desempenho das crianças e devem ser levados em consideração pelo educador” (OLIVEIRA, 2015, p. 112).

Por sua vez, Nascimento *et al.* (2015) apresentaram um relato de pesquisa que, em suma, buscou “[...] investigar os benefícios da educação musical ao desenvolvimento da interação social de crianças [autistas] com seus pares [...]” (p. 93). Realizado em aulas de percussão infantil em grupo, o estudo descritivo contou com a participação de dois meninos, ambos com TEA, porém integrantes de turmas distintas, cada qual composta por crianças dentro e fora do espectro (NASCIMENTO *et al.*, 2015, p. 96). Ante os resultados obtidos, os autores trouxeram que as estereotípias, característica própria do transtorno, “[...] podem ter uma função comunicativa e permitir a interação e comunicação da criança com TEA e seus pares” (NASCIMENTO *et al.*, 2015, p. 105). Por outro lado, os dados do estudo também sugeriram, conforme o relato dos autores, que o auxílio integral por parte do adulto à criança em atividades as quais ela já possua capacidade de realizar sozinha, ou mesmo, “[...] com pouco auxílio, pode impossibilitar seu avanço, bem como restringir suas oportunidades de interação e geração de novos comportamentos a partir de experiências com pares [...]” (NASCIMENTO *et al.*, 2015, p. 105).

2.2 CONCEPÇÕES SOBRE AUTISMO / EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Um segundo conjunto temático organizado nesta revisão foi constituído por seis artigos científicos que tratam de *concepções*. Listados nos mesmos moldes da tabela anterior, destacou-se na primeira linha da tabela a seguir o único trabalho selecionado sobre *concepções de autismo*, sendo os cinco demais referentes a *concepções de educação inclusiva*.

Tabela 4 - Trabalhos selecionados: "concepções sobre autismo" e "concepções sobre educação inclusiva"

Título do trabalho	Palavras-chave	Autoria	Tipo / Ano
<i>As Diferentes Abordagens para o Autismo no Contexto Educacional Contemporâneo</i>	Teoria histórico-cultural. Autismo. Pandemia	NOVAES, Daniel; CAMARGO, Branca Monteiro	Artigo / 2022
<i>El diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación</i>	Barreras para el aprendizaje y la participación; cognición; diagnóstico psicopedagógico; educación inclusiva, estudiantes	HERRERA-RODRÍGUEZ, José Ignacio; GUEVARA-FERNÁNDEZ, Geycell Emma	Artigo / 2022
<i>Refletindo sobre a Educação Inclusiva: uma trajetória essencial para repensar a Educação Física</i>	Educação Inclusiva. Educação Física Inclusiva. Escola	SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da; OLIVEIRA, Fabyana Soares de; DIAS, Maria Aparecida	Artigo / 2021
<i>Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e o paradigma da educação inclusiva: relações e reflexões pertinentes</i>	Estágio curricular supervisionado. Educação infantil. Educação inclusiva	SOUZA, Nelly Narcizo de	Artigo / 2019
<i>Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal</i>	Escola Inclusiva; Exclusão, Integração e Inclusão; Modelos Biomédico, Social e Biopsicossocial	PRYCHODCO, Robson Celestino; FERNANDES, Preciosa; BITTENCOURT, Zélia Lourenço de Camargo	Artigo / 2019
<i>Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial</i>	Concepções; Educação Inclusiva; Educação Especial	MARINHO, Carla Cristina; OMOTE, Sadao	Artigo / 2017

Fonte: elaborado pelo autor.

O objetivo do artigo de Novaes e Camargo (2022) guarda, de certo modo, similaridade com o escopo desta pesquisa. Levando em conta a pandemia da COVID-19, o estudo buscou “[...] compreender como as concepções recorrentes acerca do transtorno do espectro autista afetam o contexto educacional brasileiro contemporâneo” (NOVAES; CAMARGO, 2022, p. 5). Com base na pesquisa bibliográfica realizada para compor o estudo, a qual envolveu trabalhos publicados de 2010 a 2019, os autores captaram a predominância de uma concepção

de autismo relacionada a critérios diagnósticos que, conseqüentemente, restringe o trabalho docente diante das limitações que esses critérios declaram. Nas próprias palavras de Novaes e Camargo (2022, p. 14), “[...] a nomenclatura ‘autismo’ parece conduzir o trabalho educacional, como se a pessoa não pudesse ser outra além daquilo que os critérios diagnósticos dizem sobre ela”.

Por meio de uma revisão integrativa, Herrera-Rodríguez e Guevara-Fernández (2022) se propuseram a refletir acerca da evolução do diagnóstico psicopedagógico de estudantes, isto desde processos com abordagem psicométrica e classificatória até “[...] processos mais abrangentes de identificação de barreiras à aprendizagem e à participação em escolas inclusivas” (p. 4, tradução nossa²³). Nesse sentido, os autores assinalam que o paradigma emergente da educação inclusiva, em seu objeto, não se atém a contemplar exclusivamente pessoas diagnosticadas com necessidades educativas especiais, mas sim contempla todas aquelas “[...] que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou insucesso escolar [...]” (HERRERA-RODRÍGUEZ; GUEVARA-FERNÁNDEZ, 2022, p. 15, tradução nossa²⁴). Nas conclusões do artigo os autores apontam para uma concepção de educação inclusiva ainda mais ampliada ao se referirem a “[...] uma educação mais equitativa e de qualidade para todas as pessoas, independentemente da sua condição, da sua origem, do seu status social e econômico” (HERRERA-RODRÍGUEZ; GUEVARA-FERNÁNDEZ, 2022, p. 19, tradução nossa²⁵).

Silveira, Oliveira e Dias (2021), ao trazerem um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada com 39 docentes de Educação Física da rede pública municipal de Natal/RN, objetivaram discutir a respeito da educação física inclusiva com base nos elementos identificados como componentes da educação inclusiva por esses participantes (p. 7). Dentre os resultados, as autoras relatam que esses profissionais demonstraram, em sua maioria, “[...] entender a educação inclusiva como uma concepção de ensino que privilegia todos os alunos” (SILVEIRA; OLIVEIRA; DIAS, 2021, p. 7), ressaltando a diversidade que se faz presente na escola. Entretanto, as autoras consideram que, embora o paradigma da inclusão seja compreendido como direito de todos por essa maioria de docentes, “[...] ainda há dificuldades

²³ [...] procesos más comprensivos de identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas inclusivas.

²⁴ [...] que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar [...].

²⁵ [...] una educación más equitativa y de calidad para todas las personas sin importar su condición, su origen, su estatus social y económico.

em perceber no cotidiano escolar as situações de exclusão para além das pessoas com deficiência [...]” (SILVEIRA; OLIVEIRA; DIAS, 2021, p. 23).

Já Prychodco, Fernandes e Bittencourt (2019) apresentaram um estudo no qual participaram 12 professoras da Educação Especial em Portugal. A partir de entrevistas semiestruturadas, os autores buscaram identificar as concepções dessas professoras sobre Educação Inclusiva, bem como, “[...] compreender, numa relação com os Modelos Biomédico, Social e Biopsicossocial, quais as possibilidades para concretização dessa filosofia educativa no cotidiano escolar” (PRYCHODCO; FERNANDES; BITTENCOURT, 2019, p. 1). Defendendo o entendimento de inclusão “[...] como uma prática educativa destinada a todos os alunos, independentemente da sua situação de vulnerabilidade” (PRYCHODCO; FERNANDES; BITTENCOURT, 2019, p. 3) e reforçando que um dos seus objetivos centrais “[...] é a promoção da aprendizagem, participação e interação de todos com todos” (p. 14), os autores desvelaram, perante os discursos das professoras entrevistadas, certa ambiguidade que, segundo eles, “[...] é simbólica da complexidade inerente aos processos de Inclusão” (p. 16).

Ao versar sobre a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na EI e, de forma correlacionada, sobre o paradigma da educação inclusiva, Souza (2019) sugere – numa ótica relativamente invertida, porém coerente com outros trabalhos aqui revisados sob o mesmo termo de busca – “[...] que a concepção de uma educação de qualidade implica necessariamente em uma escola inclusiva, com práticas que abarquem a pluralidade humana e garanta os direitos mais básicos dos indivíduos ali inseridos” (p. 2). Evidenciando a relevância do estágio na formação inicial à docência, assim como, na consolidação do paradigma inclusivo, o texto também argumenta a favor de que aspectos fundamentais da perspectiva inclusiva sejam conjugados no desenvolvimento de outras disciplinas, em especial, daquelas que discutem a prática pedagógica (SOUZA, 2019, p. 4). Dentre tais aspectos, a autora destaca

[...] a compreensão de que estar na escola é direito de toda e qualquer criança; que educação inclusiva não é exclusividade do público alvo da educação especial e que, a perspectiva inclusiva implica em abertura ao outro, à pluralidade de ideias, ao acolhimento e aceitação da diferença como condição humana (SOUZA, 2019, p. 4).

Por fim, Marinho e Omote (2017) tratam de um estudo que envolveu 177 discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Marília, isto para verificar se o conhecimento teórico e prático que é apresentado no contexto acadêmico tem relação

com as concepções de futuros professores sobre Educação Inclusiva e Educação Especial (p. 634). Utilizando-se de uma escala aplicada a 107 estudantes do primeiro semestre, como também, a 70 estudantes do oitavo e último semestre, os autores pontuam que no decorrer do referido curso parece haver um fortalecimento da “[...] concepção de Educação Inclusiva como educação de qualidade e a de Educação Especial como modalidade de ensino transversal [...]” (MARINHO; OMOTE, 2017, p. 635). A predominância dessas concepções nos resultados obtidos com os estudantes do 4º ano demonstra, segundo os autores, que a proposta do curso em questão “[...] está conseguindo atender parte do que se propõe a fazer para formar seus estudantes dentro de uma perspectiva inclusiva” (MARINHO; OMOTE, 2017, p. 635).

2.3 SABERES DOCENTES

Nesta pesquisa, levando-se em conta a natureza dos objetivos traçados, buscou-se dialogar com um dos saberes docentes trazidos na perspectiva de Tardif (2014). Segundo esse autor, o *saber docente* pode ser definido “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36). Então, embora focalizando os saberes experienciais, cabe também trazer aqui uma breve exposição dos demais saberes que compõem o saber docente.

De acordo com Tardif (2014), os *saberes da formação profissional* ou, simplesmente, os *saberes profissionais*, referem-se ao conjunto de saberes que são transmitidos pelas instituições que formam os professores (p. 36). Dizem respeito a saberes produzidos pelas ciências da educação e a saberes pedagógicos que, integrados à formação docente, “[...] precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela” (TARDIF, 2014, p. 41).

Os *saberes disciplinares*, em linhas gerais, são aqueles correspondentes aos diversos campos do conhecimento como matemática, história, literatura, entre outros. Assim como os saberes profissionais (científicos e pedagógicos), os saberes disciplinares também se incorporam à prática docente por meio da formação inicial e continuada dos professores. Trata-se de saberes sociais que a instituição universitária define e seleciona (TARDIF, 2014, p. 38).

Quanto aos *saberes curriculares*, estes se apresentam “[...] concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38). Os saberes curriculares, juntamente com os saberes da

formação profissional e os saberes disciplinares, mesmo que efetivamente incorporados à prática docente, não são produzidos nem legitimados por ela (TARDIF, 2014, p. 40), diferentemente dos saberes experienciais resumidamente abordados a seguir.

Também denominados como *saberes práticos*, os *saberes experienciais* são saberes específicos desenvolvidos pelos próprios professores com base no seu trabalho cotidiano, bem como, no conhecimento de seu meio (TARDIF, 2014, p. 38-39). Esses saberes se incorporam “[...] à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39, grifo do autor). De maneira complementar, os saberes experienciais podem ser entendidos como

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 48-49).

Tardif (2014) ainda oferece uma síntese destacando as principais características do saber experiencial que evidenciou nos dois primeiros capítulos da sua obra. Nesse sentido, a exemplo, o autor afirma que esse saber docente é um saber prático, interativo, heterogêneo, personalizado, existencial etc. (TARDIF, 2014, p. 109-110). Uma e outra dessas características explanadas na síntese mencionada serão evocadas durante a análise de dados da presente pesquisa.

2.3.1 Saberes Docentes Inclusivos

Em um estudo realizado com seis professoras então vinculadas à Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central, instituição localizada em Salgueiro/PE, Coutinho (2013) teve como principal objetivo “[...] compreender como os professores do curso de Pedagogia têm construído saberes para atuar junto a alunos com deficiência” (p. 25). Por meio de entrevistas narrativas, a autora pôde identificar e caracterizar um total de 19 saberes distintos constituídos entre essas participantes nas suas trajetórias profissionais, os quais denominou de *saberes inclusivos* (COUTINHO, 2013, p. 82).

No que tange à origem desses saberes, Coutinho (2013) identificou nas narrativas das professoras três contextos formativos. Esses contextos são relativos à prática pedagógica na

Educação Básica, à prática pedagógica no Ensino Superior, como ainda, à própria formação de professores (p. 83). Entretanto, segundo a autora, os dados revelaram “[...] a quase inexistência de saberes [inclusivos] construídos no contexto da formação de professores [...]” (COUTINHO, 2013, p. 121).

Uma vez que também se buscou, nesta pesquisa, fazer algumas aproximações com os saberes inclusivos identificados por Coutinho (2013), julga-se pertinente reproduzir logo abaixo uma tabela elaborada pela autora que caracteriza cada um desses 19 saberes.

Figura 1 - Saberes Inclusivos mapeados por Coutinho (2013)

TIPO DE SABER	CARACTERÍSTICAS
Saber 01	Reconhecer aluno com deficiência.
Saber 02	Identificar nos alunos os diferentes tipos de deficiência.
Saber 03	Reconhecer, na legislação nacional, os princípios e orientações que garantem os direitos de aprendizagem das pessoas com deficiência.
Saber 04	Reconhecer, nos recursos didáticos e nas tecnologias assistivas, meios auxiliares que garantam a aprendizagem de alunos com deficiência.
Saber 05	Identificar as potencialidades e limitações dos alunos com deficiência no contexto educacional.
Saber 06	Reconhecer a diferença entre a atuação do gestor escolar e do professor, para a garantia do direito de aprendizagem das pessoas com deficiência.
Saber 07	Estabelecer relações entre a prática de ensino com alunos com deficiência na educação básica e a prática de ensino no curso de pedagogia.
Saber 08	Analisar criticamente a formação profissional para atuação com alunos com deficiência no contexto escolar.
Saber 09	Reconhecer a importância dos profissionais do atendimento educacional especializado para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência.
Saber 10	Promover adaptações curriculares para a garantia da aprendizagem do aluno com deficiência.
Saber 11	Reconhecer a especificidade da escrita e da língua da pessoa surda.
Saber 12	Reivindicar melhores condições de trabalho para atendimento educacional dos alunos com deficiência.
Saber 13	Reconhecer a necessidade de acessibilidade para a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar.
Saber 14	Reconhecer que o sucesso da prática de ensino com alunos com deficiência é resultado de um trabalho coletivo que envolve todos os atores do contexto educacional.
Saber 15	Apresentar uma atitude de alteridade frente aos alunos com deficiência.
Saber 16	Reconhecer outras instituições educativas que atendem alunos com deficiência.
Saber 17	Trabalhar em cooperação com a família para garantir a inclusão educacional das pessoas com deficiência.
Saber 18	Posicionar-se criticamente diante da exclusão das pessoas com deficiência.
Saber 19	Diferenciar o processo de integração do processo de inclusão na prática educativa com alunos com deficiência.

Fonte: COUTINHO, 2013, p. 84.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentado o percurso metodológico desta pesquisa. Assim, será tratado a respeito: i) das etapas de produção de dados; ii) da análise de dados produzidos; iii) da seleção dos participantes; iv) dos perfis dos participantes selecionados e; v) dos critérios éticos envolvidos.

3.1 PRODUÇÃO DE DADOS

De acordo com Penna (2015), a pesquisa de abordagem qualitativa é “[...] voltada para *compreender*, em lugar de *comprovar*” (PENNA, 2015, p. 30, grifo do autor). Essa abordagem, segundo Mussi *et al.* (2019),

[...] trabalha com um universo de sentidos, significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um fazer científico focado nas relações, nos processos e nos fenômenos que não devem ser tratados pela racionalização de variáveis (p. 427).

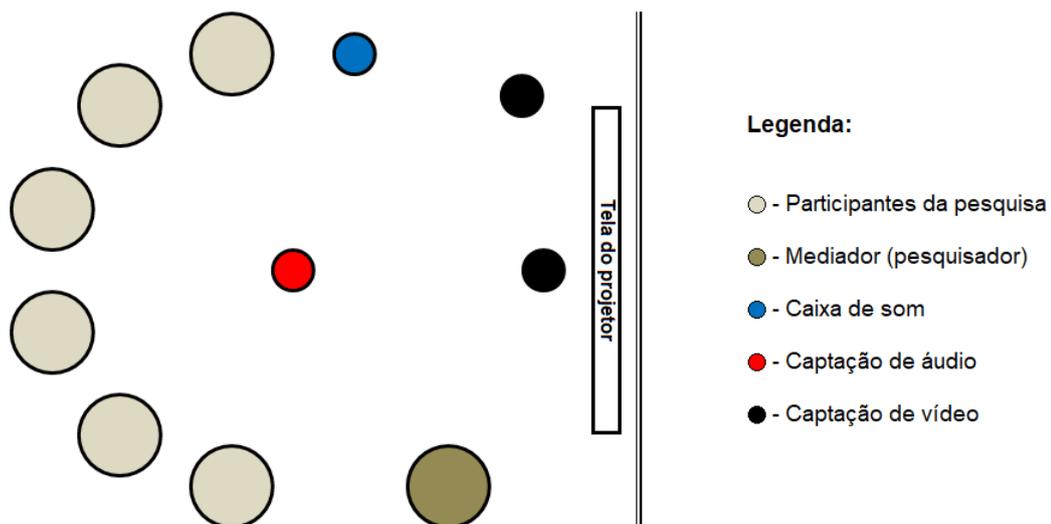
Caracterizada nessa abordagem, esta pesquisa teve sua produção de dados desenvolvida em duas etapas, ambas realizadas de modo presencial. A primeira delas se efetivou com as respostas manuscritas dos participantes da pesquisa a um questionário semiaberto impresso (ver apêndice A). Formatado em duas páginas, esse instrumento serviu de base para um levantamento geral: dos perfis profissionais desses docentes, abrangendo formações e experiências relacionadas com o tema da pesquisa, bem como; das suas concepções sobre autismo e educação inclusiva. Contendo campos a serem preenchidos de maneira mais objetiva e reservando espaço para respostas mais amplas, o questionário foi aplicado no dia 11 de agosto de 2022. Parte dos dados referentes a essa primeira etapa serão apresentados já na seção 3.3.1.

A segunda etapa de produção de dados se estruturou com o emprego de um grupo focal, técnica esta que, conforme Gatti (2005, p. 12), “[...] se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas [...]”. Ainda de acordo com a autora,

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Para essa segunda etapa, realizada no dia 15 de setembro de 2022, foram preparados materiais de estímulo à discussão (BARBOUR, 2009). Com essa finalidade, foram utilizadas: i) três histórias em quadrinhos²⁶, todas do Instituto Mauricio de Sousa em parceria com a Revista Autismo; ii) uma reportagem²⁷ veiculada pela RIC TV no programa Balanço Geral SC-Itajaí e; iii) duas nuvens de palavras²⁸ elaboradas a partir das concepções expressadas pelos participantes da pesquisa no questionário (ambas exibidas no capítulo 4). No transcorrer do grupo focal, tais materiais foram apresentados a esses docentes por meio de um computador pessoal conectado a um projetor fixo na sala, como também, a uma pequena caixa de som portátil. A imagem abaixo ilustra a organização do espaço físico onde se desenvolveu a reunião.

Figura 2 - Layout da organização da sala para realização do Grupo Focal



Fonte: elaborado pelo autor.

O roteiro do grupo focal foi composto por cinco blocos. A tabela abaixo oferece, antecipadamente, um resumo da organização desses blocos descritos na sequência:

²⁶ *André em Dino-Brincadeiras; André em Mímica Barulhenta; André em Sincericídio* – respectivamente, publicadas nos números 07 (dez/19), 14 (set/21) e 06 (set/19) da Revista Autismo. Disponível em: <<https://www.canalautismo.com.br/revista/>> Acesso em: 20 nov. 2022.

²⁷ *Crianças autistas gravam música inédita para álbum musical*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=M3xOJ-HEgnI>> Acesso em: 19 nov. 2022.

²⁸ Nuvens de palavras são representações visuais que aglutinam e destacam palavras importantes utilizadas em determinado contexto.

Tabela 5 - Blocos do Grupo Focal

Bloco	Finalidade / Categoria/s discutida/s	Objetivo da pesquisa	Nº questões
1	Acolhida e contextualização	-	-
2	<i>planejamento, prática e reflexão</i>	<i>Buscar – na perspectiva de planejamento, prática e reflexão – ações docentes voltadas à participação da criança autista nos encontros de musicalização</i>	4
3	<i>potencialidades e desafios</i>	<i>Analisar os relatos de experiências docentes acerca de potencialidades e desafios à musicalização em turmas com criança/s autista/s</i>	2
4	<i>concepções</i>	<i>Identificar as concepções que docentes do PMI têm sobre autismo, assim como, a respeito de educação inclusiva</i>	2
5	Considerações finais e agradecimentos	-	-

Fonte: elaborado pelo autor.

O primeiro bloco contemplou: i) a acolhida dos participantes; ii) uma breve explanação acerca do funcionamento do grupo focal, na qual se tratou do roteiro preparado e da dinâmica interacional almejada para o encontro, bem como; iii) a rememoração do objetivo geral desta pesquisa²⁹.

O segundo bloco, alinhado ao primeiro objetivo específico deste estudo (buscar – na perspectiva de planejamento, prática e reflexão – ações docentes voltadas à participação da criança autista nos encontros de musicalização), tratou das categorias *planejamento, prática e reflexão* a partir dos seguintes questionamentos previstos: 1 – *A presença da criança autista em encontros de musicalização tem gerado (ou já gerou) alguma influência no planejamento de vocês? Caso afirmativo, de que maneira essa presença influencia (ou influenciou)?* 2 – *Em turmas com criança/s autista/s vocês sentem (ou já sentiram) a necessidade de adaptar as suas práticas pedagógicas? Caso afirmativo, que modificações são (ou já foram) realizadas? Por qual/quais motivos?* 3 – *Dentre todas as crianças que frequentam os CEIs, vocês conseguem perceber resultados do trabalho de vocês em relação às crianças autistas (por meio de feedbacks dessas crianças)? Caso afirmativo, que tipos de resultados (feedbacks) são esses?* 4 – *Os materiais e/ou formações que vocês citaram no Questionário Semiaberto*

²⁹ Apresentado na ocasião do convite à participação neste estudo e no seu respectivo termo de consentimento livre e esclarecido (ver apêndice C).

repercutem (ou já repercutiram) no planejamento e/ou na prática de vocês? Caso afirmativo, vocês poderiam compartilhar alguma experiência sobre isso? As três primeiras questões desse bloco foram introduzidas, cada qual, somente após a leitura da sua história em quadrinhos correspondente (ver apêndice B).

Relacionado ao terceiro objetivo específico desta pesquisa (analisar os relatos de experiências docentes acerca de potencialidades e desafios à musicalização em turmas com criança/s autista/s), o terceiro bloco abarcou, de modo mais concentrado, as categorias *potencialidades e desafios*. Nesse bloco, depois da apreciação da reportagem selecionada que serviu para sua abertura, foram feitas em momentos separados as seguintes perguntas do roteiro: 5 – *O que dificulta a participação da criança autista nos encontros de musicalização? Com quais desafios vocês se deparam? Que questões precisam ser resolvidas?* 6 – *O que facilita a participação da criança autista nos encontros de musicalização? Que situações, recursos, estratégias e/ou atitudes potencializam esses momentos coletivos? O que já vem dando certo?*

O quarto bloco, vinculado ao segundo objetivo específico deste estudo (identificar as concepções que docentes do PMI têm sobre autismo, assim como, a respeito de educação inclusiva), enfocou a categoria *concepções*; sobre autismo e sobre educação inclusiva. Cumprindo a função de retorno e aprofundamento dessas concepções anteriormente esboçadas no questionário semiaberto pelos participantes, as nuvens de palavras ficaram, cada qual a seu tempo, projetadas na tela enquanto os docentes refletiam com base nas seguintes questões preparadas em comum: 7 – *Olhando para esta imagem, que palavras são mais significativas para pensarmos Educação Inclusiva?* 8 – *Olhando para esta imagem, que palavras são mais significativas para pensarmos Autismo?* Solicitados a escolherem alguns termos da nuvem em visualização, assim como, a acrescentarem, caso quisessem, quaisquer outras palavras que julgassem pertinentes, as proposições (também em comum) feitas aos participantes para se expressarem foram: *O que eu entendo por Educação Inclusiva passa, necessariamente, por...; O que eu entendo por Autismo passa, necessariamente, por...* Entretanto, as devolutivas não precisavam se restringir a esse formato de resposta e, tampouco, se restringiram a ele.

Por sua vez, no quinto e último bloco foi reservado um tempo para comentários livres do grupo. Os participantes aproveitaram esse momento e fizeram algumas considerações, sendo que apenas um dentre eles não quis se manifestar. Para fechamento desse bloco e também do grupo focal que transcorreu de forma tranquila e conseguiu cobrir todas as partes previstas no seu roteiro, foram feitos os devidos agradecimentos aos seis docentes. Quanto ao

registro dessa segunda etapa, que durou cerca de 2 horas e 25 minutos, realizaram-se gravações em áudio e vídeo³⁰, as quais resultaram em 92 páginas de transcrição.

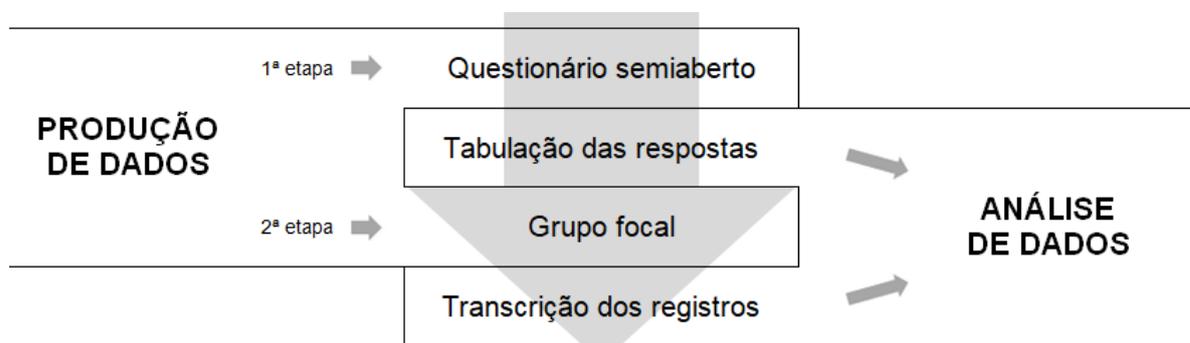
3.2 DELIMITANDO A ETAPA DA ANÁLISE DE DADOS

O processo de análise foi iniciado pelo tratamento dos dados produzidos, fase que compreendeu a tabulação das respostas obtidas por meio do questionário semiaberto, bem como, a transcrição do material gravado em áudio e vídeo concernente ao grupo focal. Especificamente no que diz respeito às transcrições literais dessas gravações, vale anotar que os excertos apresentados nesta dissertação passaram ainda por um tratamento posterior, isto com a finalidade de tornar sua leitura mais fluida, por exemplo, ao se excluir palavras incompletas e/ou repetidas, porém zelando pela manutenção do seu legítimo teor.

Diretamente correlacionadas aos objetivos desta pesquisa, seis categorias foram estabelecidas à análise de conteúdo das contribuições dos participantes. Já antecipadas no subcapítulo anterior, essas seis categorias serão examinadas nos próximos capítulos conforme o seguinte encadeamento: *concepções* (capítulo 4), *planejamento, prática, reflexão* (capítulo 5), *potencialidades e desafios* (capítulo 6).

De maneira sintetizada, o percurso metodológico da pesquisa descrito até aqui pode ser visualizado no desenho a seguir:

Figura 3 - Desenho da Pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor.

³⁰ Esses registros gravados ficarão armazenados em local protegido e de acesso exclusivo ao pesquisador responsável, isto por um período de cinco anos a contar da data de publicação desta dissertação. Transcorrido esse período, essas gravações serão descartadas.

3.3 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Buscou-se como participantes da pesquisa, especificamente, docentes de música que, por meio do PMI de Blumenau/SC, estivessem atendendo ou, em algum momento, já atendido, cada qual, dentre suas turmas em CEIs públicos municipais, no mínimo uma (turma) com criança/s autista/s. Isto porque, considerando a questão orientadora deste estudo e, por conseguinte, seus objetivos, fez-se necessário que esses docentes tivessem alguma vivência relacionada ao tema em discussão para que sua participação pudesse “[...] trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (GATTI, 2005, p. 7).

Assim, esperava-se selecionar no mínimo seis e no máximo oito participantes. Caso houvesse mais do que oito docentes que, cumprindo o requisito supracitado, manifestassem interesse em participar da pesquisa, teriam prioridade em compô-la, dentro dessa quantidade máxima, aqueles: i) com mais tempo no PMI; ii) com mais turmas com criança/s autista/s em atendimento e; iii) com mais formação (titulação acadêmica) na área da Educação Musical – nessa ordem.

Dentre o contingente de 17 docentes que integravam o PMI no início do segundo semestre letivo de 2022, a partir de uma exposição sobre o projeto desta pesquisa àqueles que compareceram numa reunião de trabalho pré-agendada pela coordenadora do PMI, cinco professoras e um professor aceitaram fazer parte do estudo. Com o recinto então reservado à presença exclusiva desses seis docentes e o pesquisador, eles fizeram a leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (ver apêndice C), assim como, responderam ao questionário semiaberto.

3.3.1 Perfis Profissionais dos Participantes

Segundo informações prestadas no questionário semiaberto, a idade dos seis participantes da pesquisa variou entre 28 e 50 anos. Todos são licenciados em Música. Três professoras têm Especialização em Educação Musical, sendo que uma dentre elas também é especialista em Ludopedagogia. Um participante concluiu todos os semestres de um curso de Especialização em Neuropsicopedagogia. Outra participante possui, além de Licenciatura em Música, Bacharelado em Serviço Social. Utilizando-se de pseudônimos que foram escolhidos pelos próprios participantes do estudo, a tabela 6 reúne essas informações, como segue:

Tabela 6 - Idade e formação dos participantes

Pseudônimo	Idade	Graduação³¹	Pós-graduação³²
Adelle	50	Bacharelado em Serviço Social, 1994 Licenciatura em Música, 2017	
Beatriz	33	Licenciatura em Música, 2010	Especialização em Educação Musical, 2016, FURB
Cindy	35	Licenciatura em Música, 2018	
Joana	28	Licenciatura em Música, 2017	Especialização em Educação Musical, 2018, Claretiano
Júnior	29	Licenciatura em Música, 2017	Especialização em Neuropsicopedagogia, todos os semestres concluídos, UNIASSELVI
Maria	37	Artes com Lic. em Música, 2006	Especialização em Ludopedagogia, 2009, UNIASSELVI Especialização em Educação Musical, 2012, IPGEX

Fonte: elaborado pelo autor.

O tempo de atuação desses seis docentes pelo PMI, desconsiderando eventuais anos em que permaneceram desligados do projeto, variou entre o 4º e o 17º ano letivo em curso. A quantidade de CEIs em atendimento por cada participante resultou na somatória de 13 instituições. Ao responderem a pergunta – *Quantas crianças diagnosticadas com autismo (que você tem conhecimento) frequentam esse/s espaço/s que você atende?* – os docentes registraram, manifestando certa insegurança, números que totalizaram 25 crianças. Dentre elas, 18 estariam sendo acompanhadas por Professor de Apoio Pedagógico (PAP). Na tabela abaixo está organizado um detalhamento desses dados.

Tabela 7 - Atuação pelo PMI e números referentes a crianças autistas

Pseudônimo	Entrada no PMI	Ausente do PMI	CEIs em atendimento	Crianças autistas	Autistas com PAP
Adelle	2013	2018, 2019, 2020, 2021	3	5	1
Beatriz	2015	2017	1	8	5
Cindy	2018		3	8	8

³¹ Todas realizadas na Universidade Regional de Blumenau (FURB).

³² Todas realizadas em instituições localizadas em Blumenau/SC.

Joana	2015	2016, 2017, 2018, 2019	3	1	1
Júnior	2015		1	2	2
Maria	2006		2	1	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Contendo exemplos no seu enunciado, duas perguntas essencialmente idênticas feitas no questionário, uma delas relacionada ao termo *autismo*, outra ao termo *educação inclusiva*, buscaram coletar informações sobre possíveis materiais correlatos lidos e/ou assistidos pelos participantes da pesquisa. Dentre as respostas obtidas, puderam ser encontradas menções específicas a livros, a filmes e a uma série televisiva.

Os livros³³ mencionados foram: *Ao TEA Amar*, de Juli Lanser Mayer (Profa. Beatriz - Q, 11/08/22); *Música e Inclusão: Múltiplos Olhares*, organizado por Viviane Louro (Profa. Maria) e; *Muito Prazer, Eu Sou Autista*, de Marcos Petry (Profa. Maria). Quanto aos filmes, foram mencionados: *Como Estrelas na Terra*, (Profa. Adelle / Profa. Joana / Prof. Júnior); *O Milagre de Anne Sullivan* (Prof. Júnior); *Extraordinário* (Profa. Maria) e; *Meu Pé Esquerdo* (Profa. Maria). Por fim, a única série de TV mencionada foi *The Good Doctor* (Prof. Júnior).

Abordando ambos os termos, *autismo* e *educação inclusiva*, uma terceira questão se concentrou em possíveis formações realizadas pelos docentes. De antemão, cabe aqui o registro de que parte das informações atinentes a essa pergunta foi antecipada em respostas às duas questões que a precederam. Foi o que ocorreu, por exemplo, em relação ao trecho inicial de uma (outra) resposta, no qual foram citadas, especificamente, duas formações: “Curso online ‘Educação Especial Inclusiva: Conceitos, evidências e práticas contemporâneas’, promovido pela instituição LUNA ABA, com 40h, em 2021; ‘I Workshop Internacional de Educação Especial Inclusiva’, promovido pela UNEAC, com 10h, em 2022; [...]” (Prof. Júnior - Q, 11/08/22). Em comum entre os seis participantes, pode-se observar menções convergentes a uma formação sobre autismo realizada numa reunião de trabalho do PMI, em julho de 2022, com uma representante do Centro Municipal de Educação Alternativa (CEMEA)³⁴.

³³ Com alguns ajustes nas referências aqui apresentadas.

³⁴ Tendo como mantenedora a SEMED/Blumenau, o CEMEA oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) “[...] aos estudantes da Educação Infantil e aos estudantes com surdez, além de atuar como unidade de apoio ao processo de inclusão educacional” (BLUMENAU, 2021a, p. 425).

Além das formações, livros e filmes elencados acima, pontua-se que também foram encontradas alusões mais genéricas a esses tipos de acesso, bem como, a documentos, a artigos científicos e perfis no Instagram.

3.4 CRITÉRIOS ÉTICOS

De acordo com Barbour (2009, p. 133), “A consideração das questões éticas deveria ser uma característica de cada estágio de uma pesquisa com grupos focais [...]”. Portanto, desde a elaboração do projeto, passando pelos demais encaminhamentos subsequentes deste estudo – abrangendo o convite e seleção dos participantes, as etapas de produção e análise de dados, sua defesa e finalização – até a divulgação dos seus resultados, critérios éticos o permeiam em toda sua extensão.

Então, ponderando que a pesquisa envolveu riscos, ainda que mínimos, aos seus participantes (ver apêndice C), foram previstas no seu projeto as seguintes ações para controle e/ou mitigação desses riscos: i) a observância de protocolos em vigência referentes ao enfrentamento da COVID-19; ii) o destaque à liberdade – referida no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – que todo participante tem para se retirar da pesquisa sem que haja qualquer tipo de constrangimento; iii) a pronta intervenção em qualquer conflito que possa surgir entre os participantes durante a realização do grupo focal; iv) a oferta e disponibilidade para uma conversa em particular com cada participante após o término do grupo focal em atenção a possíveis questionamentos e/ou reflexões complementares; v) a utilização de pseudônimos na dissertação, tanto nas menções aos participantes da pesquisa quanto, se necessário, na substituição de possíveis outros nomes mencionados por eles (de crianças, professoras de turma, coordenadoras etc.); vi) a supressão e/ou substituição (por números ou letras) de eventuais nomes de CEIs citados na discussão em grupo e; vii) o respeito e cuidado no tratamento dos dados produzidos, na continuidade do processo de análise, bem como na apresentação dos resultados.

Nesse sentido, também foi previsto, para após a defesa e publicação desta dissertação, um convite a todos os participantes do estudo, juntamente com demais integrantes do PMI e representantes da SEMED/Blumenau, para assistirem a uma apresentação dos resultados da pesquisa. No intuito de ampliar a garantia de acesso dos participantes a esses resultados, ainda foi considerada a disponibilização de um exemplar impresso da dissertação à Rede Pública Municipal de Ensino para consulta. Além disso, eventuais publicações de trabalhos deste

autor que tratem de resultados concernentes a este estudo também serão divulgadas a todos os seus participantes.

Assim, acataram-se os pressupostos éticos estabelecidos pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e o seu Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) – órgão colegiado, de natureza técnico-científica –, ao qual “[...] compete analisar, revisar, regulamentar e fiscalizar a realização de pesquisa envolvendo seres humanos, [...] garantindo e resguardando a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas” (UDESC, 2022). O projeto desta pesquisa foi submetido para apreciação junto ao CEP/UDESC, CAAE 59354622.6.0000.0118, e aprovado em 19/07/2022 sob parecer de nº 5.535.158.

4 AS CONCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES

Esta parte da dissertação é dedicada à análise da categoria *concepções*. Sendo assim, o capítulo irá abranger dados produzidos no questionário semiaberto e no grupo focal, uma vez que a referida categoria foi, justamente, abordada nessas duas etapas do estudo (ver apêndices A e B).

4.1 CONCEPÇÕES SOBRE AUTISMO

Introduzindo os participantes a reflexões posteriormente aprofundadas por eles no grupo focal, foram feitas, já no questionário semiaberto, duas questões voltadas às suas concepções. Nesta pesquisa, sendo o conceito de concepção assumido em um sentido mais geral, “[...] as concepções podem informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno” (MATOS; JARDILINO, 2016, p. 24).

Enfocando o termo *autismo*, a primeira dessas questões foi a seguinte: *O que você entende por Autismo? (Que palavras vêm a sua mente ao pensar sobre Autismo?)*. Note-se que, por seu enunciado desdobrado, a intenção com a pergunta – também reforçada nas orientações prestadas durante a aplicação do questionário semiaberto – não foi de testar se os participantes conheciam, necessariamente, um conceito de autismo, mas sim, foi de captar, numa primeira sondagem, suas próprias perspectivas a respeito do assunto.

Dentre as respostas dos participantes, pôde-se observar que predominaram descrições de dificuldades, características e comportamentos relacionados a indivíduos que estejam no espectro. Objetivamente, as dificuldades mencionadas foram: de fala, motora (Profa. Beatriz - Q, 11/08/22); de socialização (Profa. Joana) e; “[...] dificuldades na administração das emoções, sentimentos e estados de ânimo [...]” (Prof. Júnior).

Duas respostas iniciaram caracterizando o autismo de maneira similar: “Outra percepção de mundo” (Profa. Adelle - Q, 11/08/22) e; “Mundo particular; diferente visão de mundo [...]” (Prof. Júnior). Ainda, em relação a características, outros trechos expressaram: “[...] existem alguns níveis ou graus de autismo” (Profa. Maria); “[...] casos de altas habilidades; maior senso de justiça [...]” (Prof. Júnior); “[...] crianças que são exigentes, que demandam mais atenção, que são sentimentais, intensas” (Profa. Cindy); “Sensibilidade a alguns sons, aromas, texturas, cores” (Profa. Beatriz) e; “Inteligência aguçada, observadores. Exclusivistas [...] tem fortes opiniões e comportamentos” (Profa. Adelle).

Já, mais especificamente sobre comportamentos, uma resposta trouxe: “Em algumas situações agressivo, agitados” (Profa. Adelle - Q, 11/08/22). Outras duas participantes fizeram alusão a *movimentos repetitivos* (Profa. Beatriz / Profa. Joana), comportamentos estes que também poderiam ser alocados dentre as características listadas há pouco, isto a exemplo de outras classificações feitas nestes parágrafos.

Cabe ainda destacar, dentre essas descrições, menções isoladas a termos encontrados na literatura médica específica: *hiper e hiporreatividade*³⁵ (Profa. Beatriz - Q, 11/08/22); *shutdowns, meltdowns*³⁶ (Prof. Júnior) e; *transtorno*, utilizado na primeira parte de uma resposta – “É um transtorno que interfere principalmente na questão comportamental, social” (Profa. Maria).

Refletindo acerca desses excertos, registra-se a coerência de essas concepções sobre autismo estarem, relativamente, em consonância com critérios para seu diagnóstico clínico. Essa coerência se dá, tanto pela origem e desenvolvimento do termo *autismo* no âmbito da psiquiatria, quanto pela maneira como esse assunto, em vários contextos e em grande medida, é abordado. Todavia, como nos serve de advertência o recente estudo de Novaes e Camargo (2022), é de suma importância que as limitações declaradas por critérios diagnósticos não restrinjam o trabalho docente. Considerando a situação pandêmica e tendo por base a pesquisa bibliográfica que realizaram, esses autores disseram ter

[...] indícios de que há uma complexidade frente ao trabalho educacional voltado a pessoas com autismo, visto que, a concepção dos diversos profissionais parece estar sendo orientada por uma tipificação de pessoa. Nesse sentido, não se olha para as possibilidades, foca-se nos limites que os critérios diagnósticos apontam (NOVAES; CAMARGO, 2022, p. 13).

Indo ao encontro do texto da Lei Nº 12.764/2012³⁷, especificamente, no que se refere a seu Artigo 1º, Parágrafo 2º, onde consta que “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012), uma

³⁵ Compondo o critério diagnóstico “B” para o TEA no DSM-5, a pessoa com autismo pode apresentar “Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento)” (APA, 2014, p. 50).

³⁶ Segundo artigo publicado no blog Autismo em Dia, ambos os termos dizem respeito a crises que podem se manifestar em momentos de estresse mais elevados vivenciados por autistas: O *meltdown* se configura quando há uma crise para fora, explosiva. Já o *shutdown* se define quando ocorre o oposto, ou seja, uma crise para dentro, silenciosa, um “desligamento”. Disponível em: <<https://www.autismoemdia.com.br/blog/meltdown-shutdown-autismo/>> Acesso em: 24 set. 2023.

³⁷ Conhecida como Lei Berenice Piana, a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

dentre as respostas atinentes às concepções de autismo foi assim introduzida: “Pessoa com deficiência com características específicas [...]” (Profa. Joana - Q, 11/08/22). Já, parte de outra resposta sugeriu, de certa forma, uma compreensão de autismo convergente ao modelo social da deficiência³⁸, como segue: “[...] interesses e focos singulares e, muitas vezes, bem diferentes dos padrões sociais [...]” (Prof. Júnior).

Por sua vez, outra participante iniciou a resposta descrevendo seu entendimento acerca do termo em dois pontos opostos: “Entendo como um déficit intelectual, ou uma superdotação” (Profa. Cindy - Q, 11/08/22). No que diz respeito a esse recorte dicotômico, vale pontuar que, conforme o DSM-5 (APA, 2014, p. 31), “[...] indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual [...]”. Já, quando o autismo se manifesta em concomitância a altas habilidades/superdotação, ocorre o que na literatura acadêmica se denomina, por exemplo, *dupla excepcionalidade* (FADERS, 2020). No entanto, o diagnóstico de autismo independe da presença dessas outras condições.

A nuvem de palavras reproduzida a seguir é resultante do conteúdo das respostas dos seis docentes a essa primeira questão.

Figura 4 - Concepções sobre Autismo



Fonte: elaborado pelo autor em <<https://classic.wordclouds.com/>>.

³⁸ Trata-se “[...] de um modelo interpretativo da deficiência com foco nas barreiras e na restrição de participação social de pessoas com deficiências [...]” (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3062).

Com a projeção dessa nuvem de palavras em tela, buscou-se, num momento já de encaminhamento ao término do grupo focal, retomar e ampliar com os participantes da pesquisa suas reflexões a respeito do termo *autismo*. Visualizando a imagem acima, ao se pronunciarem sobre as palavras que, para eles, seriam as mais significativas em relação a esse termo, quatro docentes utilizaram novamente uma e/ou outra palavra relevante de sua própria resposta escrita no questionário. Essas palavras estão sublinhadas nos excertos da transcrição em seguida. Entretanto, uma perspectiva emergente no grupo, que na nuvem recém-exposta pode ser representada pela palavra *singulares*, parece ter permeado essa parte da discussão, isto conforme os recortes encadeados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Reflexões dos participantes sobre Autismo

<p>Profa. Maria - <u>Comportamental</u>, né, é uma das coisas que... eu acho que a gente precisa entender o comportamento de tal criança. A singularidade, também. Particularidade de cada um. A gente precisa ter percepção, [...] e a gente precisa ser sensível ao mesmo tempo pra poder lidar com esse <u>transtorno</u>. [...] a gente precisa... ter interesse.</p> <p>...</p>
<p>Profa. Adelle - Pra mim, o autista tem níveis de habilidade singulares, particular... que nem eu... e até eu desconheço, a sociedade desconhece, a família desconhece, né? Então, pra mim, é isso.</p> <p>...</p>
<p>Profa. Cindy - Um indivíduo com dificuldade comportamental, mas que tem níveis de habilidades diferentes. Diria isso, né? Tipo, pode ser <u>superdotação</u>, que tá lá [referindo-se à nuvem de palavras]. Pode ser, é... características de inteligência, é... Enfim... <u>intelectual</u> ou não, né? Dependendo da criança.</p> <p>...</p>
<p>Prof. Júnior - Eu diria uma palavra só que é <u>casos</u>. Porque, se eu colocar alguma outra palavra junto eu vou tá estereotipando ela [a criança/pessoa]. Então, <u>casos</u>.</p>
<p>Profa. Beatriz - Eu tô pensando bastante exatamente por isso também...</p>
<p>Profa. Joana - É. Eu também fiquei pensando nisso.</p>
<p>Profa. Beatriz - ...pra mim ainda não botar em caixa.</p> <p>...</p>
<p>Profa. Joana - Pra mim, é <u>pessoa diferente</u>. Mas todo mundo é diferente. Então,... é só uma diferença específica, né, que tem as <u>características</u>... Que geralmente tem aquelas <u>características</u> que a gente sabe.</p>

(GF, 15/09/22)

Como é possível observar nessa sequência de manifestações, sobretudo, por meio dos fragmentos grifados nesses recortes, os docentes sinalizaram um entendimento de autismo voltado às singularidades das pessoas autistas. Ao dizer que “todo mundo é diferente”, a professora Joana trouxe um olhar que permite uma interpretação ainda mais expandida dessas singularidades. Nesse sentido, com aporte da *epigenética*³⁹, Parlato-Oliveira (2022) avalia que

Chegamos a um ponto em que não podemos mais negar as diferenças, deixar de reconhecer que o que nos constitui como humanos é a forma como lidamos com o mundo e com o outro de forma singular, e que essa característica é o que nos permite construir o melhor e o pior de nós mesmos. Soluções preciosas são realizadas pelos mais diferentes tipos de sujeitos, muitas vezes em condições muito desfavoráveis, sob os olhares da normalidade (PARLATO-OLIVEIRA, 2022, p. 68).

Assim, reforçando a importância desse reconhecimento das nossas diferenças constituintes, ou seja, das nossas singularidades, Souza (2019) contribui também ao redirecionamento desta análise ao considerar que

A assunção da diferença enquanto condição humana vem da experiência, da relação, do desapego a um padrão normativo e de uma pretensa homogeneização das pessoas. A percepção da relevância do paradigma inclusivo vem da experiência de inclusão, vem da presença do outro, do contraste e, do desconforto do desconhecido, vem do vislumbre da diferença não como algo fora de si, presente apenas no outro (SOUZA, 2019, p. 11).

Então, retornando de imediato aos dados que foram produzidos no questionário semiaberto, o próximo subcapítulo tratará das concepções dos participantes acerca de educação inclusiva.

4.2 CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tendo somente substituído o termo *autismo* pelo termo *educação inclusiva*, a segunda pergunta referente às concepções dos seis docentes no questionário foi redigida da mesma forma e proposta com a mesma intenção em relação a sua questão anterior: *O que você entende por Educação Inclusiva? (Que palavras vêm a sua mente ao pensar sobre Educação Inclusiva?)*.

³⁹ Segundo texto publicado no site summitsaude.estadao.com.br, “A epigenética é um campo de pesquisa que investiga como os estímulos ambientais podem ativar determinados genes e silenciar outros. Ela permite entender como a experiência é capaz de operar transformações profundas no organismo [...]”. Disponível em: <<https://summitsaude.estadao.com.br/novos-medicos/epigenetica-entenda-como-o-corpo-pode-ativar-e-desativar-genes/>> Acesso em: 09 ago. 2023.

No que concerne a essa segunda questão, concepções sobre educação inclusiva em associação a pessoas com deficiência foram recorrentes. De maneira mais ou menos explícita, essa associação foi expressa em quatro respostas distintas conforme os excertos demonstram: “Incluir pessoas com alguma deficiência [...]” (Profa. Joana - Q, 11/08/22); “[...] é uma forma de incluir o indivíduo com alguma deficiência [...]” (Profa. Cindy); “[...] incluir uma criança, no caso, que apresente alguma dificuldade motora, física, neurológica [...]” (Profa. Maria) e; “Oferecer os meios básicos de comunicação (libras, etc.), locomoção [...]” (Profa. Beatriz).

Todavia, considerando que o termo *educação inclusiva*, em uma perspectiva ampliada, não se correlaciona unicamente a pessoas com deficiência, uma vez que denota uma educação de qualidade para todas as pessoas (HERRERA-RODRÍGUEZ; GUEVARA-FERNÁNDEZ, 2022; SOUZA, 2019; MARINHO; OMOTE, 2017), importa fazer aqui uma observação: É bem provável que as respostas obtidas nesse sentido demarcado (a pessoas com deficiência) tenham sido, em certa medida, influenciadas pelas particularidades deste estudo, lembrando que seu próprio objeto guardou, justamente, essa correlação circunscrita; de educação inclusiva com enfoque no autismo (ver questão de pesquisa na introdução). Assim, sugere-se que alguma influência possa ter ocorrido até mesmo por conta do encadeamento das perguntas no questionário semiaberto.

Dito isso, outros excertos dão margem a uma interpretação não necessariamente restrita do termo *educação inclusiva* vinculado à inclusão de pessoas com deficiência. A exemplo, “Inserir no contexto. Interagir e respeitar sua opinião e espaço” (Profa. Adelle - Q, 11/08/22) e, de forma ainda mais ampla, “Entender as necessidades de cada ser. Respeitar seus limites [...]” (Profa. Beatriz).

Por fim, cabe destacar duas respostas dadas no questionário semiaberto que, utilizando-se de palavras como *aprendizado* e *objetivos pedagógicos*, apontam para aspectos relevantes de uma prática docente orientada à inclusão. Uma delas, referindo-se a pessoas com deficiência, traz o entendimento do termo *educação inclusiva* como o incluir dessas pessoas “[...] de maneira que tenham a possibilidade de aprendizado e interação com os demais colegas” (Profa. Joana - Q, 11/08/22). A outra resposta, não necessariamente aludindo a pessoas com deficiência, apresenta uma compreensão de educação inclusiva como “Adaptação das propostas a fim de que todos tenham a oportunidade de alcançar os mesmos objetivos pedagógicos [...]” (Prof. Júnior). De certo modo, esses dois excertos dialogam com Louro (2015) que, tratando mais especificamente sobre educação *musical* inclusiva, conceitua trabalhos inclusivos como aqueles “[...] que juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo

Quadro 2 - Reflexões dos participantes sobre Educação Inclusiva

<p>Profa. Beatriz - <i>Faltou sensível aí.</i></p> <p>...</p> <p>Profa. Maria - <i>Pra mim, faltou a palavra conhecimento. Porque, a partir do momento que eu tenho conhecimento sobre tal, eu vou saber respeitar, eu vou conseguir incluir, eu vou oportunizar, é... eu vou inserir essa criança no ambiente, vou pensar nas propostas, nos objetivos e... pra que ela...</i></p> <p>Profa. Joana - <i>Participe, né?</i></p> <p>Profa. Maria - <i>...pra que ela possa vivenciar e participar, né?</i></p> <p>Profa. Cindy - <i>Socializar.</i></p> <p>Profa. Maria - <i>Socializar.</i></p> <p>...</p> <p>Profa. Cindy - <i>Pra mim, o que fecha ali é respeitar o indivíduo com deficiência, no caso. Respeitar é a palavra, pra mim.</i></p> <p>...</p> <p>Prof. Júnior - <i>Então, eu diria nesse momento, respeitar, em primeiro lugar, incluir e adaptar pra que ela tenha as mesmas oportunidades.</i></p> <p>Pesquisador - <i>Oportunidades de quê?</i></p> <p>Profa. Joana - <i>De aprendizado.</i></p> <p>Prof. Júnior - <i>As mesmas oportunidades que as outras pessoas, né, que não tenham deficiência.</i></p> <p>...</p> <p>Profa. Beatriz - <i>Oportunizar com equidade vivências que integrem todos.</i></p> <p>...</p> <p>Profa. Joana - <i>Respeitar... as necessidades que essas pessoas apresentam. Oportunizar...</i></p> <p>...</p> <p>Profa. Adelle - <i>Trazar propostas pedagógicas para incluir e oportunizar [...].</i></p> <p>Pesquisador - <i>[...] oportunizar o quê?</i></p> <p>Profa. Adelle - <i>Oportunizar...</i></p> <p>Profa. Joana - <i>O aprendizado [...].</i></p> <p>Profa. Adelle - <i>O aprendizado, a...</i></p> <p>Profa. Maria - <i>As vivências, né?</i></p> <p>Profa. Adelle - <i>As vivências, é. Isso.</i></p> <p>Profa. Beatriz - <i>Experiência.</i></p> <p>...</p> <p>Pesquisador - <i>Todos já falaram? Querem falar mais alguma coisa ou posso passar pra outra?</i></p> <p>Profa. Beatriz - <i>Pode, mas falta política aí também.</i></p>	<p>(GF, 15/09/22)</p>
--	-----------------------

Numa análise desses excertos, inicialmente cabe pontuar o lugar de destaque conferido à palavra *respeitar* nas concepções dos participantes sobre educação inclusiva. Aliás, feita uma comparação entre os dados atinentes a essas concepções produzidos nas duas etapas da pesquisa, constatou-se que a palavra *respeitar* foi, invariavelmente, utilizada por todos os seis docentes. Aqui, evocando-a juntamente com a primeira palavra faltante na nuvem – *sensível* –, a qual foi citada pela professora Beatriz (GF, 15/09/22), faz-se oportuna uma referência à Souza (2019). Posicionando-se contrariamente à existência dos termos *turma de inclusão* e *criança de inclusão* ao defender que toda a escola deve ser inclusiva, essa autora assinala: “Em especial no que compete à educação infantil, parte-se do pressuposto que práticas sensíveis e respeitadas às necessidades e especificidades da infância são por si mesmas inclusivas” (SOUZA, 2019, p. 2).

Relatando a falta da palavra *conhecimento*, a professora Maria prosseguiu sua fala elencando da nuvem algumas palavras que, da maneira como foram concatenadas, representariam alguns desdobramentos resultantes da posse desse conhecimento. Sobre esse assunto – ainda que não se referindo à EI e tampouco à educação musical –, Silveira, Oliveira e Dias (2021, p. 21) contribuem ao ponderar que é importante ter acesso ao conhecimento das características das deficiências, mas que isso não garante a inclusão e a aprendizagem do aluno, isto considerando que nenhuma pessoa é igual a outra, mesmo que possuam uma deficiência em comum. Por outro lado, as autoras dizem caber “[...] a cada profissional procurar conhecer seu aluno, de modo que perceba as necessidades, estude e compreenda a deficiência e todas as barreiras vinculadas a sua exclusão” (SILVEIRA; OLIVEIRA; DIAS, 2021, p. 24).

A palavra *aprendizado*, trazida e reafirmada nas reflexões da professora Joana (Q, 11/08/22 - GF, 15/09/22), também merece destaque nesta análise, pois Souza (2019, p. 11) nos lembra de que a promoção da aprendizagem faz parte tanto dos pressupostos da educação inclusiva quanto dos da EI. Nesse sentido, entende-se que expressões como “[...] vou pensar nas propostas, nos objetivos [...]” (Profª. Maria - GF, 15/09/22) e “Trazer propostas pedagógicas para incluir [...]” (Profª. Adelle) vêm ao encontro dessa premissa compartilhada entre ambas as esferas da educação.

Quando se discute educação inclusiva, o termo *equidade* se relaciona estreitamente com os verbos *adaptar* e *oportunizar*, este, por sinal, também bastante presente nos excertos do quadro em análise. De acordo com o Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, “[...] o princípio da equidade como norteador das práticas pedagógicas [...] orienta para a oferta de oportunidades de aprendizagem que considerem e

respeitem a singularidade de cada um” (BLUMENAU, 2021a, p. 424). Já, em uma publicação no *site* do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT) consta: “Se nosso objetivo é garantir que as pessoas desfrutem das mesmas oportunidades, não podemos deixar de considerar as diferenças individuais. Equidade significa dar às pessoas o que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades”⁴¹. Assim sendo, dois dentre os trechos grifados no quadro visam demonstrar essa estreita relação comentada: “[...] adaptar pra que ela tenha as mesmas oportunidades” (Prof. Júnior - GF, 15/09/22) e; “Oportunizar com equidade [...]” (Profa. Beatriz).

No último recorte do quadro, a professora Beatriz faz menção à ausência da palavra *política* na nuvem de palavras. Nesse ponto, subentendeu-se que essa participante não estava aludindo, por exemplo, a políticas públicas à educação inclusiva ou a uma representatividade voltada a esse tema na classe política. Isto porque, no bloco anterior do grupo focal, enquanto se conversava sobre a categoria *desafios*, logo após ouvir um relato da professora Joana acerca de uma situação de exclusão a ela narrada por uma PAP – esta, por sua vez, perplexa com uma atitude de outra docente da turma para com um menino autista –, a professora Beatriz se posicionou dizendo:

Profa. Beatriz - [...] eu acho que ser professor é ser político, também. Nessas horas o que é que a gente faz sendo político, né? [...] o que a gente tá fazendo como um ser político dentro da escola também, sabe? (GF, 15/09/22).

Dessa forma, com base nessa problematização sobre a hesitação da PAP em lidar com tal situação, acredita-se que a reivindicação à palavra *política* por parte da professora Beatriz nesse penúltimo bloco do grupo se dirigiu ao papel do docente como um ser político, argumentativo, que se conscientiza e age diante dos desafios à inclusão com os quais se depara. Por conseguinte, pode-se inferir nessas reflexões da professora Beatriz a presença de um importante saber inclusivo identificado por Coutinho (2013): “Posicionar-se criticamente diante da exclusão das pessoas com deficiência” (p. 84).

Antes de se avançar à próxima categoria de análise, levando-se em conta os objetivos do PMI apresentados já na introdução desta dissertação, cabe ainda ressaltar do quadro acima o uso da palavra *vivências* que, implicitamente, estaria complementada pela palavra *musicais*.

⁴¹ *Diferença entre Igualdade e Equidade*, por Vicente Junqueira Moragas. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/diferenca-entre-igualdade-e-equidade>> Acesso em: 23 mai. 2023.

No documento que fundamentalmente orienta o trabalho docente por meio do PMI, ao se abordar a relevância desse trabalho em contraponto a funções secundárias frequentemente atribuídas à música em instituições de EI, está escrito que o PMI “[...] oportuniza às crianças vivências musicais que tratam da **música como área de conhecimento** dotada de saberes e fazeres específicos [...]” (PASOLD *et al.*, 2017, p. 3, grifo do autor).

Conforme anunciado no início deste capítulo, nele foram analisadas as concepções que os docentes participantes da pesquisa manifestaram sobre autismo, bem como, sobre educação inclusiva. A respeito de autismo, em suma, descrições abrangendo dificuldades, características e comportamentos em relativa correspondência com critérios diagnósticos foram predominantes na primeira etapa de produção de dados; ao passo que no grupo focal emergiram reflexões que sinalizaram um entendimento de autismo também voltado para as singularidades das pessoas no espectro. Já, no tocante à educação inclusiva, no questionário semiaberto se observou uma recorrente associação desse termo a pessoas com deficiência; enquanto que na discussão em grupo os verbos *respeitar* e *oportunizar* foram repetidamente aludidos dentre as palavras mais significativas pela perspectiva dos participantes no aprofundamento do assunto. A partir dessas concepções, no próximo capítulo se buscará compreender como esses professores estabelecem seus planejamentos e desenvolvem suas práticas pedagógicas no contexto da EI.

5 PLANEJAMENTO, PRÁTICA E REFLEXÃO DOCENTE

Neste capítulo serão analisadas três categorias: *planejamento*, *prática* e *reflexão*. Juntas, elas constituíram o bloco mais extenso do grupo focal em consecução de um dos objetivos específicos desta pesquisa.

5.1 O PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS DE MUSICALIZAÇÃO

A categoria *planejamento* foi o primeiro tópico debatido no transcurso do grupo focal (ver apêndice B). Para tal, questionou-se os participantes sobre possíveis influências geradas em seus planejamentos de musicalização em virtude da presença de crianças autistas em parte desses encontros.

Com o intuito de instigar a memória dos seis docentes, foram ainda previstos e mencionados na continuidade da pergunta preparada⁴² alguns elementos que, a título de exemplo, poderiam ter sido e/ou estar sendo influenciados na composição desses documentos pedagógicos, a saber: repertório, objetivos, brincadeiras, recursos, instrumentos e referências. Contudo, explanou-se aos participantes que não se estava buscando, necessariamente, planejamentos formalizados com elementos específicos diretamente vinculados a alguma criança específica, mas sim, planejamentos direcionados à turma toda, porém com elementos “inspirados” em promover a participação da criança autista durante a musicalização.

Abrindo os excertos selecionados para este subcapítulo, já no início da fala da professora Joana se pode inferir, de certo modo, uma conduta docente relativa a um saber experiencial que, dentre outras particularidades, é caracterizado como “[...] um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos” (TARDIF, 2014, p. 109). Na sequência, assim como fez essa professora, a professora Cindy também compartilhou uma experiência que denota uma influência relacionada ao seu repertório musical organizado para atuação em sala.

Profa. Joana - *Eu tinha um aluno [autista] que ele queria sempre a música do Seu Lobato. [...] a profe falava que ele adorava o Seu Lobato. E aí eu comecei a tentar incluir no planejamento, às vezes, porque ele gostava tanto e, quando eu parava de cantar, ele chorava. Era uma coisa assim, eu nunca vi na minha vida [...]. A turma entendia essa... isso que ele gostava tanto e a turma gostava também. Então, quando*

⁴² A presença da criança autista em encontros de musicalização tem gerado (ou já gerou) alguma influência no planejamento de vocês? Caso afirmativo, de que maneira essa presença influencia (ou influenciou)?

cantava a música, era uma alegria da turma, assim, de ver a felicidade dele. Ele ficava muito feliz. (GF, 15/09/22).

...

Profa. Cindy - *É, eu tenho um no CEI Gama⁴³ que também pede uma música específica. Toda vez que eu for dar aula, assim, naquela turma, esse menino autista, ele pede a Marcha Soldado. E eu tento cantar quando... Não importa o instrumento que eu leve pra apresentar pra eles, com aquele instrumento eu toco Marcha Soldado, seja com ukulele, seja com violão, seja com tambor, seja com o xilofone, mas eu... Ele sempre pede, então... eu vou tocar, né?! (GF, 15/09/22).*

Ambos os recortes acima reportam um olhar atencioso das professoras a essas crianças autistas e, conseqüentemente, a seus focos de interesse musical. No relato da professora Joana, além da relevância da sua interação com a professora de sala que, por sua vez, fez ecoar o desejo do menino pela música do *Seu Lobato*, destaca-se ainda a dinâmica estabelecida com toda a turma num engajamento solidário em atendimento a esse desejo persistente do colega. Nesse sentido, Barros (2021) nos traz que “A vivência musical também tem objetivos como **a socialização e a ligação afetiva entre seus pares**, sendo consolidada de forma espontânea e intuitiva, iniciando nos contatos do cotidiano” (p. 30, grifo nosso).

Já no que se refere à fala da professora Cindy, ficou nitidamente manifestada sua predisposição em acolher o pedido constante da criança, sobretudo ao dizer que “Ele sempre pede, então... eu vou tocar, né?!”. Aliás, acredita-se que a maneira como a professora descreve atender a esse pedido, utilizando-se de diferentes instrumentos musicais, contribui suscitando efeitos muito positivos no aprendizado musical da turma como um todo e, especialmente, no caso da criança autista, expandindo com distintas sonoridades esse seu “interesse restrito”.

Mais adiante na discussão, o professor Júnior também comenta sobre uma influência gerada no seu repertório musical de trabalho. Entretanto, seu relato não se concentrou em torno de uma situação pontual vivenciada numa determinada turma, mas sim em uma observação mais abrangente resultante da sua experiência docente.

Prof. Júnior - *Não cheguei a colocar no planejamento, exatamente, né? Mas esse ano eu incluí duas músicas a pedido de crianças autistas, também. Porque, pelo que eu vejo, assim – não só esse ano, mas nos anos anteriores também –, eu vejo que eles têm muito interesse em dinossauros e carrinhos. Parece que são duas coisas que sempre... [inaudível]. E aí, até comecei a incluir duas músicas desses temas, né? Porque sempre pedem, assim. Sempre se interessam por isso (GF, 15/09/22).*

⁴³ Todos os nomes de CEIs e de crianças citados pelos participantes da pesquisa, assim como seus próprios nomes, foram substituídos por pseudônimos.

Da mesma forma que o professor Júnior, porém, antes dele, as professoras Beatriz e Maria também buscaram, de pronto, deixar esclarecido que até aquele momento não tinham feito qualquer planejamento composto por algum elemento que fosse diretamente orientado ao assunto. No entanto, começando pelas reflexões da professora Beatriz, ressaltam-se alguns fragmentos importantes nos excertos que seguem, os quais sugerem o modo como seus planejamentos são concebidos.

Profa. Beatriz - *Então, eu... no planejamento eu não cheguei a colocar nada ainda. Mas eu vou muito mais naquela proposta de... cada sala é uma sala. Porque, no CEI Alfa, e agora no CEI Beta, muitas salas têm crianças autistas, né? Aliás, uma, duas. Então, cada um é um, tem sua particularidade. Eu não boto numa caixa o autista porque existem vários autistas, né? Ou vários níveis ali* (GF, 15/09/22).

Nessa parte introdutória da fala da professora Beatriz, nos chama à atenção sua consideração às singularidades, tanto numa dimensão de coletividade ao afirmar que “cada sala é uma sala”, quanto no que concerne ao indivíduo, dizendo que “cada um é um... tem sua particularidade”. O discernimento dessa professora em não botar “numa caixa o autista”, expressão inclusive retomada por ela já quase ao término do grupo focal (conforme já antecipado no subcapítulo 4.1), vai justamente ao encontro do que Santos (2018) assinala como uma necessidade para o profissional que atua com pessoas no espectro.

Quando nos dispomos a trabalhar com tal população, **é preciso considerar a singularidade de cada caso**, a história de vida, a realidade social, as experiências do dia a dia e outros fatores subjetivos que normalmente não são ponderados em função de não se acreditar que estamos diante de um sujeito com potencial de desenvolvimento (SANTOS, 2018, p. 31, grifo nosso).

Então, com essa perspectiva ampliada às singularidades, a professora Beatriz continuou sua fala, citando, a exemplo, um episódio de agressão que sofreu, o qual acabou sendo provocado aparentemente por um pequeno “desajuste” entre a sua proposta de musicalização e a sensibilidade auditiva de um menino autista.

Profa. Beatriz - *[...] já chegou de eu usar algum instrumento que fez algum som muito forte, ele ficar agressivo, vim pra cima de mim, né? Já apanhei* (GF, 15/09/22).

Todavia, no trecho subsequente, um desdobramento proveitoso desse incidente pode ser percebido na prevenção que a professora declarou realizar com essa turma, isto com base nesse saber adquirido na sua experiência docente.

Profa. Beatriz - *Então, aí, aos pouquinhos eu fui percebendo o que eu podia, o que eu não podia, mas eu não deixo de fazer. Por exemplo: Vou levar um tambor, que eu sei que é mais barulhento. Aí, eu já converso com as crianças, já faço toda uma fala: – Se o tambor vai passar, gente, o Marcelo... isso incomoda o Marcelo. A gente vai tocar? Vai. Mas a gente vai tocar mais baixo. Então, eles entendem, né? E, aí, o que acontece... As propostas estão acontecendo de forma melhor. Os instrumentos, eu tomo esse cuidado porque tem aquele que tá tudo certo, que não incomoda, mas algumas crianças têm muita sensibilidade com a questão da escuta (GF, 15/09/22).*

No prosseguimento de suas reflexões, a professora Beatriz acrescentou ainda que já havia trabalhado muito com *luzes* e também *cheirinhos*, porém ressaltou:

Profa. Beatriz - *Tá no planejamento isso, mas não tá direcionado para... [a criança autista], né? (GF, 15/09/22).*

A partir desse ponto, buscou-se então confirmar com a participante a inferência de que esses elementos utilizados, mesmo que pensados para turmas inteiras, tinham sido assimilados no seu planejamento por causa dessas crianças autistas com as quais ela relatou ter contato. Em resposta, por fim, a docente esclareceu:

Profa. Beatriz - *Eu pensei nessa questão das sensações, dos sentidos, porque isso já é uma coisa minha, que eu gosto de trabalhar com isso. O Schafer fala sobre isso, né, que na música a gente pode tentar trazer os sentidos. E, aí, quando eu li aquele livro da Juliane que fala sobre autismo, que eu parei pela metade [...], ela trouxe algumas coisas legais que fala sobre essa questão dos sentidos. Às vezes, você pode chamar a atenção de uma criança por uma iluminação, por uma cor, por... Enfim, como vocês falaram, pelo repertório. Então, assim, tá no planejamento, mas eu não coloco pra determinado, vamos... objetivo. Não, não notei isso ainda (GF, 15/09/22).*

Após ouvi-la, a professora Maria também mencionou uma experiência de trabalho envolvendo um menino no espectro com bastante sensibilidade auditiva. Antes disso, porém, essa professora narrou pensamentos que tem em momentos que precedem sua entrada em sala, pensamentos esses que expressam dúvidas sobre a reação da criança autista e sobre a cooperação da sua respectiva turma em relação à atividade planejada.

Profa. Maria - *Eu também não parei pra escrever, fazer um planejamento específico pra tal turma ou por causa de tal criança, né? Mas antes de entrar em sala eu sempre penso: Meu, será que vai funcionar? Será que tal atividade vai... Como que fulaninho vai reagir? Como que a turma vai ajudar nesse sentido? E eu tive também, já, um aluno autista que ele era muito sensível a sons, principalmente sons mais fortes de*

instrumentos. Então, era bem complicado nesse sentido. Pra aquela turma eu... aí eu já fazia diferente (GF, 15/09/22).

Seguramente, esse “fazer diferente” que a professora Maria relata já ter experienciado, por vezes, torna-se imprescindível. Situações como essa, trazidas por ambas as professoras, que são relativas a uma sensibilidade da criança autista a determinada exposição sonora, podem revelar não somente um desconforto auditivo, mas também, emocional (BARROS, 2021, p. 53).

Assim sendo, julga-se valiosa a estratégia proativa recomendada por Hammel e Hourigan (2013)⁴⁴ e reproduzida por Aires Filho (2020) de se “[...] criar uma cultura de sala de aula que encoraje vozes suaves, sons com propósito, e sensibilidade para as necessidades auditivas de todos os estudantes” (HAMMEL; HOURIGAN, 2013, p. 110, *apud* AIRES FILHO, 2020, p. 97). Considerando isso como um objetivo que precisa, prioritariamente, ser compartilhado com todos os integrantes da sala de aula, porém, não se limitando a ela, definindo-se inclusive como uma cultura de instituição na qual a musicalização acontece, Aires Filho (2020) arremata: “O respeito ao som, ao volume, ao timbre, às individualidades sonoras de cada estudante está acima de qualquer comportamento que possa comprometer esse equilíbrio” (AIRES FILHO, 2020, p. 97).

Por sua vez, a professora Adelle, em semelhança à professora Beatriz, também aludiu, dentre as suas reflexões, a uma leitura realizada acerca do autismo. Essa referência acessada, segundo a docente argumentou, foi deliberadamente incorporada no seu planejamento escrito, isto em razão da presença de crianças autistas na musicalização. Embora a participante, enquanto discorria sobre o assunto, não tenha conseguido recordar com precisão o nome da autora na qual estava se fundamentando, em suma, dividiu com os colegas do grupo o seguinte:

Profa. Adelle - [...] eu procurei ler. Então, assim, a parte da musicalidade, dos movimentos, do desenvolvimento... A música, ela é mágica, né? Ela trabalha em todos os âmbitos que tu não imagina. Tá trabalhando com uma criança d’um jeito, outro, do outro. Então, assim, eu tenho referência. Tá no meu planejamento (GF, 15/09/22).

Essa fala selecionada da professora Adelle, que afirma um alcance incomensurável da música no desenvolvimento da criança, dialoga com que trazem Rosário e Morais (2022).

⁴⁴ HAMMEL, Alice M.; HOURIGAN, Ryan M. *Teaching Music to Students with Autism*. Oxford University Press, 2013.

Respaldadas em Levitin (2014)⁴⁵, essas autoras comentam o “[...] fato de que ouvir, tocar ou compor música mobiliza diversas áreas e estruturas encefálicas, envolvendo praticamente todas as funções cognitivas e subsistemas neurais” (ROSÁRIO; MORAIS, 2022, p.25). Em convergência ao exposto, Oliveira (2015) também reforça essa compreensão do poder da música no indivíduo quando, com base nos resultados da sua pesquisa, conclui:

Ficou claro, também, o quanto **a música afeta o indivíduo em sua globalidade, contribuindo em questões não estritamente musicais**, como, por exemplo, nos déficits decorrentes da sintomatologia autista (socialização, comunicação e comportamento); no desenvolvimento cognitivo, beneficiando a capacidade de imitação, concentração, atenção, observação e percepção; e na movimentação corporal, desenvolvendo o andar, parar, correr, gesticular, dançar e pular (OLIVEIRA, 2015, p. 114, grifo nosso).

Numa síntese dessa parte da conversa mediada vale destacar que, embora alguns dentre os participantes até tenham se preocupado em deixar previamente esclarecido que ainda não haviam feito qualquer planejamento com algum elemento efetivamente direcionado ao tema, em linhas gerais, os relatos permitiram antever que a presença da criança autista já vinha influenciando a prática pedagógica de todos eles. Esse aspecto será objetivamente abordado no subcapítulo a seguir.

5.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TURMAS COM CRIANÇAS AUTISTAS

Iniciando este subcapítulo, o qual é dedicado à análise da categoria *prática*, faz-se oportuno resgatar um trecho do primeiro relato feito no grupo focal, isto quando ainda se estava no começo da discussão acerca da categoria *planejamento*. No relato em questão, a professora Maria, estimulada pela história em quadrinhos recém-apreciada naquele momento⁴⁶, compartilhou uma experiência de sala relacionada a um menino autista com, nas palavras dessa docente, “fissura por dinossauro”.

Contextualizando uma dificuldade acarretada na musicalização pela necessidade desse menino sempre estar segurando algum dinossauro de brinquedo e, por conseguinte, brincar com esse objeto em sala desviando a atenção da turma, a professora Maria ponderou:

⁴⁵ LEVITIN, D. J. *A Música no seu Cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

⁴⁶ *André em Dino-Brincadeiras* – Instituto Mauricio de Sousa + Revista Autismo. Publicada no n. 07 (dez/19) da Revista Autismo. Disponível em: <<https://www.canalautismo.com.br/revista/>> Acesso em: 20 nov. 2022.

Profa. Maria - *A gente não pode, assim, simplesmente pegar e tirar da mão e dizer que não é pra brincar mais, né? Então, não sei, eu vejo como uma segurança pra ele daquele dinossauro.* (GF, 15/09/22).

Então, numa demonstração de compreensão e respeito a esse forte apego da criança ao brinquedo, mas também, de preocupação com a participação geral da turma durante a musicalização, a docente falou sobre uma ação certa vez empreendida por ela para contornar o dilema.

Profa. Maria - *[...] numa das minhas aulas eu fiz um combinado. Eu disse: – Ó, Gregório, a gente guarda o dinossauro hoje, mas aí a profe canta uma música pra você de dinossauro. Aí ele concordou. Mas aí eu tive que inventar uma música na hora, sabe? Então, é nesse sentido, assim, pra tentar trazer o guri pra música [...]* (GF, 15/09/22).

No recorte acima disposto se observa, em resumo, um chamamento à interação potencializado por meio da música. Numa estreita correlação, Lisardo (2009)⁴⁷, citado literalmente por Oliveira (2015), explica que

A música cria a comunicação entre as pessoas, de diversas maneiras, pois sua vivência se assenta em atividades conjuntas: **quem cria, cria para alguém ouvir. Quem interpreta, interpreta para o outro. Quem ouve, ouve a criação de um terceiro.** Daí, direta ou indiretamente, **a música cria comunicação, favorecendo o sentimento de pertencimento a um grupo** (LISARDO, 2009, p.69, *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 42, grifo nosso).

Também de forma antecipada, enquanto se discutia sobre planejamentos, a professora Adelle relatou uma experiência da sua prática em sala, reportando-se a uma estratégia empregada com um menino no espectro que, segundo ela, “não suporta o violão”. Se, de acordo com Aires Filho (2020, p. 45), “O desafio do professor de musicalização de crianças autistas é não apenas tornar o imperceptível perceptível, mas preocupar-se com o que é super-perceptível”, a precaução tomada por essa docente como prioridade, conforme descrito no excerto a seguir, de certo modo representa um movimento na busca de um equilíbrio entre os dois lados extremos desse desafio.

Profa. Adelle - *Chego, vou primeiro a ele, né? – Ó, o Zezinho [ref. violão]... Que eu dou nome, que tem cabelo, cheio de fita. – Coloca a mão no cabelo do Zez... Aí vou fazendo uma amizade, sabe? Uma parceria entre ele e... pra que ele toque, ele experimente*

⁴⁷ LISARDO, Hernany. *Música e inclusão social: construindo novos paradigmas*. Betim: (s.d.), 2009.

porque, se eu chego e vou tocar, ele me agride. Então, eu tenho que fazer como se fosse um amigo, entendeu? (GF, 15/09/22).

No que concerne a essa fala da professora Adelle, de antemão, infere-se a existência de uma ornamentação fixa nesse seu instrumento de trabalho. A utilização habitual desse adorno junto ao violão e, mais especificamente, a maneira como a participante disse explorar esse recurso com o menino autista, vai ao encontro de uma recomendação que Barros (2021) trouxe na sua revisão integrativa. Segundo essa autora, Scott (2014)⁴⁸ – no tocante a adaptações para aulas de música – sugere “[...] o uso de instrumentos com adereços que chamem a atenção do aluno e façam alusão ao contexto imitativo” (BARROS, 2021, p. 51).

Já, quanto ao incentivo dado pela professora Adelle ao menino “pra que ele toque, ele experimente”, avalia-se que esse tipo de mediação docente pode produzir, assim como o próprio relato apontou, resultados mais favoráveis, prevenindo eventuais desdobramentos de agressividade possivelmente desencadeados por uma exposição “abrupta” da criança a determinada sonoridade, seja qual for o instrumento musical a ela apresentado. Sobre isso, Aires Filho (2020) diz que

[...] na musicalização das crianças com autismo, **precisamos considerar a desordem sensorial** como um fator decisivo na hora de planejarmos as aulas de musicalização. Conhecer o instrumento, manuseá-lo, explorá-lo sensorialmente, tocá-lo, deixar que puxem as cordas (no caso do violão), que batam no tampo, que girem, olhem, tem se mostrado uma maneira eficiente de, nas nossas aulas, **introduzir elementos sonoros que podem desregular as crianças** (AIRES FILHO, 2020, p. 45, grifo nosso).

Conduzindo efetivamente a conversa no grupo à categoria em análise, os participantes foram questionados se já haviam sentido, ou estariam sentindo, a necessidade de adaptarem suas práticas pedagógicas em turmas com crianças autistas. Na complementação desse questionamento eles também foram indagados acerca de modificações realizadas e suas respectivas motivações (ver apêndice B).

Dentre as reflexões da professora Beatriz, o recorte abaixo sinaliza, de imediato, um segmento do seu planejamento de musicalização posto em prática que exemplifica a *heterogeneidade* do saber experiencial, uma das características principais desse saber docente destacadas por Tardif (2014). Cabe anotar que, para esse autor, o saber experiencial “É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes,

⁴⁸ SCOTT, S. *The Challenges of Imitation for Children with Autism Spectrum Disorders with Implications for General Music Education*. Sage Journals, v. 34, n. 2, p. 13-20, 2014.

adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho” (TARDIF, 2014, p. 109). Feito esse adendo, segue o recorte previamente comentado, o qual trata de um acontecimento vivenciado pela professora Beatriz ainda na mesma semana em que o grupo focal foi realizado.

Profa. Beatriz - *Esse ano eu mudei também uma parte do meu planejamento que tem, ou yoga, ou meditação. Todas as crianças tão fazendo meditação. E aí, esse piá, ele entrou em todas as salas do terceiro andar, quando ele ouviu a música [Canto do povo de um lugar (Caetano Veloso)]. Porque ele fica no corredor, às vezes, né? Ele não quer ficar na sala. Ele não quer ficar preso na sala. Ele entrou em todas as turmas lá do terceiro andar do CEI Alfa pra participar daquele momento (GF, 15/09/22).*

Prosseguindo seu relato, a professora Beatriz fez então um breve comentário sobre o modo de agir do menino em relação à proposta.

Profa. Beatriz - *Ele não senta. Ele não senta. A meditação dele é andando ao redor do aparelho de som (GF, 15/09/22).*

Em seguida, a docente narrou sua maneira de lidar com essa situação em sala, inclusive deixando implícita uma colaboração geral por parte das demais crianças na flexibilização da referida proposta.

Profa. Beatriz - *E eu falo: – Gente, a gente vai fazer a nossa meditação no nosso, aqui, silêncio, e o Leonardo vai ficar na dele ali. Aí, todo mundo quietinho fazendo a meditação e ele fica andando ao redor do... [aparelho de som] (GF, 15/09/22).*

Com base nesse relato – que, a propósito, nos remete àquela concepção de educação inclusiva que a própria professora Beatriz veio a expressar: “Oportunizar com equidade vivências que integrem todos” (ver quadro 2 no subcapítulo 4.2) –, salientou-se no grupo uma configuração ampliada dessa experiência compartilhada por ela. A partir de um questionamento delimitado a um contexto específico (turmas com crianças autistas), a fala dessa professora desvelou que não somente na sala de referência desse menino no espectro, mas “em todas as turmas lá do terceiro andar do CEI Alfa” já houve, de alguma forma, a necessidade de adaptação desse momento planejado. Por fim, suscitando manifestações de concordância de todos os demais participantes da pesquisa, a docente completou:

Profa. Beatriz - *Porque, todo dia, se a gente for perceber, a gente tem que adaptar alguma coisa. O nosso planejamento, ele tá aqui, lindo e maravilhoso, mas a gente tem que adaptar em cada sala (GF, 15/09/22).*

Na continuidade da discussão, ao assumir a palavra, a professora Maria também fez menção a uma participação extra de um menino autista na musicalização. Porém, essa participação a mais, resultante da presença prévia dessa criança em *outra sala* igualmente frequentada por um (outro) menino no espectro, não exigiu da docente, como se pôde inferir, qualquer tipo de adaptação na ocasião. Contudo, em alusão a sua prática experienciada nessa *outra sala*, disse a professora:

Profa. Maria - *Então, esse outro autista, o Juarez, que é da turma oficial ali, ele... toda aula, ele pega o violãozinho de brinquedo da sala e coloca a cadeirinha do meu lado e toca. Toda aula. Então, ele não participa com os amigos. A participação dele é sentar do meu lado e, quando eu toco o violão, ele pega também. Quando eu coloco o violão de lado e vou fazer outra coisa com a turma ele coloca também e vai brincar. Aí... Mas assim, ó, só... – Ó, Juarez! A profe vai tocar mais uma música... Ele vem pra tocar junto (GF, 15/09/22).*

O recorte exposto oferece duas questões importantes a serem ressaltadas. Uma delas diz respeito ao processo de desenvolvimento musical desse menino sendo potencializado por esse seu interesse perseverante em acompanhar com o violãozinho as performances da professora Maria ao violão, a qual, em correspondência, incentiva essa parceria. Acerca disso, para além das diferenças entre as peculiaridades deste estudo e da pesquisa de Santos (2018), julga-se bastante consonante a esta análise a consideração dessa autora de que “A imitação, que parte do concreto, do *observar e fazer*, se apresenta como um fator impulsionador da aprendizagem musical e facilita a assimilação de conteúdos musicais em crianças autistas” (SANTOS, 2018, p. 188, grifo do autor).

Já, quanto à outra questão a ser ressaltada, verifica-se no recorte acima um forte compromisso musical estabelecido entre o menino e a professora Maria que denota uma valiosa oportunidade de expansão dessa “reservada” interação no que tange aos demais membros da turma. Afinal, conforme Santos (2018) também ponderou, “Desenvolver a habilidade de compartilhar a experiência musical para indivíduos autistas significa desenvolver uma forma de interação social mais satisfatória” (SANTOS, 2018, p. 188).

Buscando fomentar ainda mais a discussão no grupo focal, em dado instante, proferiu-se aos participantes alguns aspectos previamente cogitados (ver apêndice B) sob os quais, a exemplo, eventuais adaptações poderiam ter sido ou estar sendo realizadas durante suas

práticas pedagógicas no intuito de mobilizar a participação da criança autista. Nesse sentido, instigou-se os seis docentes a pensarem sobre o roteiro dos encontros, ajustes de brincadeiras, adequações de ambientes, recursos extra ou suprimidos, bem como, na disposição das crianças em sala. Assim, os próximos excertos que integram este subcapítulo foram selecionados de reflexões que os participantes trouxeram a partir dessa mediação.

Prontamente, a professora Beatriz então relatou uma adaptação relacionada a uma de suas propostas. No entanto, para surpresa e admiração dessa professora, esse “ajuste” foi realizado pela própria criança, como segue:

Profa. Beatriz - *Ontem aconteceu uma que eu tava com o planejamento “colo e afeto”, que daí, na última proposta, era eles pegarem uma boneca ou um boneco, ou mesmo um bicho de pelúcia, pra ninar. E aí, o Reginaldo, um menino autista lá do CEI Beta – ele tá sempre distante. E, eu, tá tudo bem. Ele vem quando ele quiser, quando ele se sentir à vontade –, ele pegou um trem... e ele botou o trem aqui [gesto de dar colo]. Ele mesmo adaptou, né? Então, assim, a minha sensibilidade também – porque tem professora que não é sensível – de não tirar dele [...] Então, ali teve uma adaptação, sabe, dele sobre a proposta. E eu achei incrível! (GF, 15/09/22).*

Como se pode notar, bem mais do que pela denominação que a professora Beatriz dá a esse seu planejamento na íntegra, na sua última proposta o *afeto* envolvido também não ficou restrito aos gestos de ninar que as crianças reproduzem nesse tipo de *brinquedo projetivo*⁴⁹. Ele, o *afeto*, ainda se fez presente na atitude empática que a docente teve para com esse menino autista, preservando essa resposta inusitada da criança a favor de um momento coletivo verdadeiramente inclusivo.

Logo em seguida, a professora Joana, referindo-se a uma vivência em sala com uma menina que, em suas palavras, “a gente suspeita que ela é autista”, igualmente aludiu a uma resposta “adaptada” por parte da criança que a impressionou. Nas entrelinhas do que disse essa professora é possível depreender uma importante convergência a seu entendimento acerca de autismo descrito no grupo (ver quadro 1 no subcapítulo 4.1). Considerando que “todo mundo é diferente”, a docente também demonstrou, assim como o fez a professora Beatriz, sensibilidade para perceber e valorizar um gesto singular de resposta à musicalização revelado pela criança.

⁴⁹ O *brinquedo projetivo* se efetua quando “A criança faz o papel do adulto e se projeta no brinquedo fazendo-o andar, pular ou dançar, recurso muito usado pelas crianças quando brincam sozinhas em casa” (FERES, 1998, p. 32).

Profa. Joana - [...] eu fui cantar alguma música com chapéu. Não sei se era o *Marcha Soldado*. Porque eu levei um chapéu de jornal, assim, né? E ela foi pr'um outro canto dos livros. E eu falei pra profe: – Ah, deixa ela. Ela tá no tempo dela. Ela não me voltou com o livro na cabeça?! Ela abriu o livro e botou na cabeça. A gente ficou, assim... A gente ficou chocada! – Olha ali, profe, o que é que ela foi fazer no livro! Ela foi pegar o chapéu dela! Eu achei tão genial... dela vim com o chapéu na cabeça (GF, 15/09/22).

Em síntese, esses dois excertos registram interações expressivas, embora pontuais, dessas crianças na musicalização. Ações inusitadas como converter um trem num “personagem” a ser ninado ou um livro em um chapéu, isto em conexão a proposições pedagógicas que estimulam um faz de conta, só evidenciam que, de fato, “[...] atender a infância é conseguir equilibrar teorias **com o encantamento, com transformações constantes, com o inesperado**, muito movimento e práticas carregadas de afeto e ludicidade” (SOUZA, 2019, p. 10, grifo nosso). Portanto, é de grande relevância um olhar docente atento para que manifestações de sintonia como essas não passem despercebidas, mas, ao contrário, sejam devidamente reconhecidas de tal modo que desdobramentos de inclusão possam ser viabilizados.

Por sua vez, a professora Maria falou a respeito de uma adaptação relativa ao formato de acomodamento das crianças para a musicalização.

Profa. Maria - Geralmente, a gente senta em roda, né? As profes já, quando lembram, organizam. [...] Mas tem um cidadãozinho que ele não consegue. Não consegue. Ele tem que tá na... Ele sempre fica na frente do violão. Sempre fica na minha frente... e se balançando [gestos de balanço e palmas]. Mas, é isso. Então, não tem o que fazer. Eu prefiro ter ele aqui, ter ele ali no meio da roda e chamar a atenção dos outros... e dizer: – Não, você vai ficar ali, né? ...do que não ter o menino ali junto (GF, 15/09/22).

Aqui, vale ressaltar que esse “sempre fica”, repetido pela professora Maria, não necessariamente quis indicar a permanência do menino dentro da roda durante o tempo total dos encontros. Segundo a própria docente elucidou, essas interações acontecem no “tempo dele mesmo”. Em todo o caso, esse consentimento para que a criança ali permaneça enquanto lhe convém, argumentado pela professora, de certa maneira, como uma flexibilização imprescindível para promover sua participação, dialoga diretamente com uma orientação apresentada por Oliveira (2015) numa paráfrase ao trabalho de Hammel e Hourigan (2011)⁵⁰.

⁵⁰ HAMMEL, Alice M.; HOURIGAN, Ryan M. *Teaching Music to Students with Special Needs*. Oxford University Press, 2011.

Para bem monitorar a sala de aula, **o educador musical deve manter as crianças com necessidades especiais, incluindo-se aí as autistas, próximas de si**, para que possa melhor gerenciar os seus comportamentos e auxiliá-las nos momentos em que isto for preciso; **deve, ainda, ter alcance visual e engajamento com todos os alunos** (OLIVEIRA, 2015, p. 47-48, grifo nosso).

Com a conversa um pouco mais adiantada, o professor Júnior também abordou um dos aspectos de adaptação sugeridos no grupo para reflexão. Discorrendo, de forma genérica, sobre o roteiro de atividades predefinido em um planejamento qualquer, esse docente explicou:

Prof. Júnior - [...] *chega na hora, às vezes, eu penso assim: – Meu, será que pegar aquela última [atividade] e botar por primeiro, será que não vai, talvez, conquistar mais atenção por mais tempo? Por exemplo, tem uma criança que é nível três de autismo e, às vezes, talvez uma atividade deixa ela mais agitada. [...] Então tem essas coisas. Às vezes é melhor trocar a ordem, né? Talvez, também reservar um tempo pra ela, porque às vezes no meio da aula ela não participa muito. Daí, no final da aula ela queira explorar um pouquinho sozinha as coisas, né? Ou, até mesmo, fazer a atividade. Então, mais ou menos nesse sentido, assim, pra mim* (GF, 15/09/22).

Essa fala do professor Júnior ilustra, inicialmente, certa complexidade associada a um “simples” encadeamento de propostas num encontro de musicalização. Aires Filho (2020) comenta sobre [...] a importância de o professor pensar também na sequência de sua aula, levando em conta momentos de brincadeiras, mas também de **relaxamento e compensação das emoções, especialmente quando nos aproximamos do fim da aula** [...] (AIRES FILHO, 2020, p. 92, grifo nosso). Já, no que se refere à reserva de um tempo exclusivo à criança mencionado pelo professor Júnior, considera-se que essa estratégia complementar, resguardados outros possíveis recursos a serem explorados na coletividade, pode também representar uma boa contrapartida à participação dessa criança.

Após uma última mediação feita no grupo, especificamente, em busca de recordações dos participantes acerca de ajustes realizados por eles mesmos em brincadeiras, o excerto a seguir traz uma experiência de sala então compartilhada pela professora Joana. Referindo-se a “uma menina que gosta muito de roda”, essa docente falou sobre uma adaptação bem-sucedida que, inclusive, parece ter deixado de ser uma adaptação.

Profa. Joana - *Às vezes, quando eles tão sentadinhos, ela não... Muito difícil. Acho que eu nunca vi aquela menina sentada, assim, na minha frente. Mas, em pé, ela tá sempre de olho. Aí, fez a roda, ela vem. Ela sozinha. Às vezes, não precisa nem chamar. Aí, não lembro qual música era, mas eu falei: – Vamo dá a mão... Porque ela não tava querendo participar e eu gosto que ela participe. Eu falei: – Vamo todo mundo dá a mão pra ver se*

a Taíse vem. E no fim a música até funcionou com a roda. A música não precisa falar, necessariamente, de roda, né? E até hoje eu faço roda com tal música (GF, 15/09/22).

Diante desse relato da professora Joana, assim como, de outras experiências de sala trazidas neste estudo, acredita-se que essas vivências docentes, ainda que, por vezes, de episódio único, venham contribuindo significativamente na constituição dos *saberes práticos* desses participantes em prol de uma docência voltada à inclusão. Afinal, “O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados” (TARDIF, 2014, p. 48).

Para finalizar este subcapítulo, em resumo, destaca-se que seus excertos retrataram adaptações realizadas nos encontros de musicalização que perpassaram, ora por ações docentes mais individualizadas em atendimento à criança autista, ora por estratégias empreendidas com toda a turma. Adaptações que partiram da própria criança no espectro também puderam ser observadas.

5.3 A REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO (PLANEJAMENTO-PRÁTICA)

O maior bloco do grupo focal foi concluído somente após a discussão da categoria *reflexão*. Para debatê-la, duas questões centrais foram dirigidas aos seis docentes (ver apêndice B).

A primeira delas indagou se os participantes estavam conseguindo perceber resultados do seu trabalho em relação às crianças autistas, isto por meio de *feedbacks* dessas crianças. Por conseguinte, buscou-se saber também sobre tipos de resultados ou *feedbacks* notados. Cabe aqui registrar que, na explanação dessa questão, pontuou-se aos docentes a utilização do termo *feedback* sendo mais entendido no sentido de uma “reação a um estímulo”⁵¹ do que como uma resposta oral da criança.

Contextualizando dinâmicas relativas ao aquecimento vocal que propõe na musicalização, a professora Beatriz comunicou resultados que, até então, vinha verificando. Logo abaixo, o recorte selecionado alude a um desses casos.

Profa. Beatriz - [...] *como o carro, que eu faço brrr... [som vocal] que é difícil, né, esse movimento. Algumas crianças autistas quando respondem a esses estímulos vocais, aí eu:*

⁵¹ Conforme uma das acepções para o referido termo disponível em <<https://www.dicio.com.br/feedback/>>, como também em <<https://www.sinonimos.com.br/feedback/>>.

– Opa. Tá naquela procura... Isso agora que tá acontecendo, né, gente? Por exemplo, no CEI Alfa eu tô o ano inteiro. Então, agora que eu tô vendo umas respostas dessas crianças autistas. O Benício, ele nunca tá na roda, assim. Ele tá sempre lá na mesa mexendo com massinha de modelar porque, senão, ele fica violento. Mas aí, eu tô fazendo alguma coisa com um som, ele tá repetindo lá. Ele tá começando a repetir (GF, 15/09/22).

Esse trecho do relato da professora Beatriz assinala uma dimensão em comum com outras percepções narradas pelos participantes, isto no que diz respeito a um tempo diferenciado de respostas manifestadas por crianças autistas. Como Delazaro (2018) observou, “[...] nem sempre, quando trabalhamos com pessoas do Espectro do Autismo, recebemos um ‘feedback’ imediato acerca dos nossos objetivos pedagógicos” (DELAZARO, 2018, p. 71). Assim, a exemplo do que disse a professora Beatriz, o professor Júnior também fez referência a resultados obtidos mediante o transcorrer de um período mais amplo de musicalização.

Prof. Júnior - Ali com as minhas crianças eu tenho visto também resultados. Também tinha crianças que no começo do ano não falavam, não interagiam. Hoje já pedem música. Assim que eu entro na sala já pedem. Às vezes, também, depois da aula, que nem a Adelle falou, né? Lá, depois que acabou tudo, elas começam a repetir palavras. Então isso é bem bacana. E também, agora, tipo, em setembro. Então, é todo um trabalho como um todo, né? (GF, 15/09/22).

Citada pelo professor Júnior, vale aqui resgatar a respectiva fala da professora Adelle que, mais cedo no grupo, durante a discussão acerca da categoria *prática*, expressou:

Profa. Adelle - Tem uns casos, assim, que tu vê que é uma... Eu não sei explicar, gente, eu não sei. Mas parece que são uma inteligência acima do normal. Que eles captam tudo ao mesmo tempo, eles não tem tempo pra sentar, pra parar e, daqui a pouco, quando tu vê, ele: – A ra ra ra raa... [melodia] Cabô a aula: – A ra ra ra ra... Ah? Aí tu olha... Ele tava ligado! Ele tava ligado, entendeu?! (GF, 15/09/22).

A partir desse relato enfático da professora Adelle, ressalta-se que não somente a resposta de uma criança autista a uma determinada proposta pode aparecer num tempo distinto das demais respostas análogas de sua turma, mas também, como já visto em outros excertos nesta dissertação, pode se revelar de maneira singular. Oliveira (2015), em outra menção à Hammel e Hourigan (2011), lembra-nos que a resposta pode acontecer “[...] por meio da fala, de um olhar ou de um gesto ou movimento, de um equipamento tecnológico, etc.” (OLIVEIRA, 2015, p. 49). Dito isso, retoma-se a seguir o relato do professor Júnior que,

passando a discorrer sobre uma atividade de apreciação, falou de um *feedback* repentino no qual se encontrou também envolvido ao fazer parte de uma dança conduzida pela própria criança.

Prof. Júnior - *Tem algumas atividades de pulso que também vejo resultados. Inclusive hoje tinha uma criança que... A gente tava assistindo a história do Pedro e o Lobo [...]. Aí tinha... Eu acho que era na música do, na melodia do caçador, se eu não me engano, que é uma valsa. Tinha uma criança sentada no meu colo, ela me agarrou no pescoço e começou assim, ó: [gestos de balanço] Certo, né?! Eu achei bem engraçado. Até comecei a rir no fim da história. Então, algumas coisas assim a gente consegue perceber. São bem sutis, mas tenho percebido umas evoluções (GF, 15/09/22).*

Outro *feedback* inesperado foi descrito pela professora Cindy. Aludindo a uma atividade realizada com sinos coloridos, essa professora contou:

Profa. Cindy - *Eu nem tinha pensado em pedir pra eles dizerem as cores lá dos sinos, mas aquele menino... Eu comecei a apresentar os sinos ali, e ele começou. Assim que eu colocava, ele: – Vermelho! Eu colocava outro: – Amarelo! E ele mesmo ia falando as cores conforme eu ia colocando, sabe? Era um menino autista. E eu, até então, acho que eu nunca tinha ouvido ele falar [...]* (GF, 15/09/22).

Avançando um pouco mais na conversa, ao reassumir a palavra a professora Cindy trouxe ainda ao grupo, literalmente, uma “outra perspectiva” a ser levada em consideração sobre a questão discutida.

Profa. Cindy - *E, às vezes, a gente que tá ali naquele momento, a gente não pega eles... não respondem naquele momento. Mas quando a gente tá fora dali, é com as outras profes que eles vão lá e demonstram, assim, né?* (GF, 15/09/22).

Então, continuando essa sua reflexão, a professora Cindy relatou um episódio atinente a uma resposta remota de uma menina autista que, transcendendo espaços físicos do CEI, deu-se de forma simultânea com um encontro de musicalização em andamento numa outra turma. Entretanto, como é possível presumir a partir do excerto que segue, caso não fosse pela percepção e testemunho de outras professoras, esse importante retorno da criança, sobretudo, registrado em vídeo, dificilmente teria chegado ao conhecimento dessa participante por qualquer outra via.

Profa. Cindy - *Teve uma vez, umas professoras vieram bem felizes mostrando um vídeo pra mim. Porque, assim. O vídeo era assim: Eu estava numa outra sala cantando [...]* e,

naquela turma que tinha aquela criança autista, aquela criança autista, ouvindo eu cantando lá na outra sala, começou a cantar junto. E elas vieram me mostrar esse vídeo todas felizes: – Olha só, a menina! Olha só! (GF, 15/09/22).

Por sua vez, a professora Joana, dentre suas reflexões, também falou acerca de um *feedback* específico recebido de uma criança no espectro; um “convite” à música feito por um menino de cinco anos. Antes disso, porém, em similaridade com os dois primeiros excertos selecionados na composição deste subcapítulo, a docente contextualizou esse resultado dentro de um processo desenvolvido em longo prazo. Todavia, ao fazê-lo, sinalizou ainda a relevância do trabalho exercido por uma PAP, reconhecendo um reflexo direto desse trabalho na musicalização.

Profa. Joana - *[...] de uns tempos pra cá, ele tá vindo mais. Só que com ele foi bem demorado o processo. A professora que veio pra ficar com ele, ela não tinha informação nenhuma [...] Mas ela tem um amor tão grande por ele que, hoje em dia, todo mundo vê o esforço dela, e ela tá fazendo um trabalho muito legal com ele. E agora ele vem, participa da roda... Claro, ele não fica, assim, muito em... Fica um pouquinho (GF, 15/09/22).*

Mais adiante em seu relato, a professora Joana comentou então a respeito do *feedback* supracitado, isto logo após ponderar sobre uma provável correlação entre o aumento de afeto e de participação demonstrados pelo menino.

Profa. Joana - *E eu percebo que ele tá, acho que tendo mais afeto comigo, e isso talvez tá fazendo ele querer participar mais, né? E a gente tem uma salinha de estudo que, é assim: A sala dele, aí tem a sacada, a sala de estudo. A gente compartilha a varanda. E, um dia, eu tava na sala de estudos com o ukulelê, e não sei o que eu tava ensaiando lá, ele abriu a porta, [...] me puxou e me levou até lá na sala como [quem] diz assim: – Vem aqui, toca pra gente. [...] E eu acho que essas demonstrações dele... aos pouquinhos ele vem, ele fica. Mas é uma criança, assim, difícil. Ele não fala, pra ir no banheiro é difícil. Então... Mas ele é um menino muito querido. Não é agressivo. Ele é o xodó do CEI. A gente ama ele (GF, 15/09/22).*

Nitidamente, pode-se observar nessa experiência narrada pela professora Joana que, em meio a desafios relacionados ao trato com essa criança no cotidiano do CEI, um sentimento imprescindível à docência, especialmente, àquela que é desempenhada na etapa da EI, parece ter prevalecido: o *afeto*. A presença indispensável desse sentimento no âmbito da musicalização infantil, a propósito, encontra-se bem argumentada na definição trazida por Aires Filho (2020). Em sua dissertação, esse autor escreveu:

Aprendemos que **o afeto é uma grande ferramenta metodológica** e que, sem ela, a vivência tende a ser mecanizada e distanciadora. Em vez de agregar, afasta, em vez de divertir, entedia. Com o afeto, a musicalização ganha troca de olhares, sorrisos, abraços e, conseqüentemente, muitos aprendizados (AIRES FILHO, 2020, p. 73, grifo nosso).

Até aqui, em suma, dentre os resultados/*feedbacks* percebidos pelos participantes no que se refere à criança autista na musicalização, destacam-se dois pontos: um surgimento e aumento progressivo de interação e algumas respostas efetivas dessas crianças a propostas pedagógico-musicais.

A segunda questão empreendida ao debate da categoria *reflexão* sondou os docentes sobre possíveis repercussões de materiais e/ou formações citadas por eles no questionário semiaberto em relação a seus planejamentos e práticas pedagógicas. Dessa vez, dentre toda a conversa que se desenrolou com o grupo na ocasião, apenas duas professoras responderam, de fato, ao questionamento realizado.

Retomando e complementando parte de suas reflexões apresentadas na discussão da categoria *planejamento*, a professora Beatriz se manifestou dizendo:

Profa. Beatriz - *Eu mencionei antes a questão dos sentidos, né? Pelas leituras que eu fiz, isso me despertou bastante e eu quis levar isso pra uma proposta pensando em todas as crianças, mas principalmente nos autistas, como eles iam responder. [...] Nessas últimas formações que a gente fez e leituras, me chamou muito a atenção da escuta. Eu fiquei muito naquela, assim: Levo ou não levo pra tais turmas, por exemplo, o tambor ali, como eu citei antes. [...] Mas também, do cuidado com os sons, né? Aí, aquela proposta eu não vou tocar tão forte, porque eu posso incomodar tal criança. Então, fui observando mais isso a partir dessas leituras também (GF, 15/09/22).*

Já, a professora Maria discorreu acerca de uma palestra ministrada por um homem autista em uma parada pedagógica, bem como, sobre a repercussão que esse evento teve na sua prática em sala. Segundo o relato dessa docente, desde que participou da referida palestra, a qual havia sido promovida no ano anterior, sua habitual maneira de explicar, de antecipar às crianças “o que vai ser, o que vai ter no dia, ali”, se modificou.

Profa. Maria - *[...] a partir do momento que eu conheci, então, esse cara... ele disse assim, ó, que: – Não adianta falar em metáforas porque a nossa cabeça, a gente vai entender tudo errado. A gente não vai entender o que você tá querendo dizer, por exemplo. Então, tem que ser muito bem explicado, né? Em poucas palavras, mas, tem que ser explicado. Tem que falar devagar e tal... Aí eu comecei a usar isso como técnica também, sabe? (GF, 15/09/22).*

Sem dúvida, garantir certa previsibilidade quanto às ações a serem desenvolvidas na musicalização infantil é fundamental e, notadamente, quando em atendimento a turmas com criança/s autista/s. Nesse sentido, Oliveira e Parizzi (2022) pontuam, já na primeira dentre dez estratégias básicas que recomendam ao educador musical, que “A antecipação do que vai acontecer durante a aula pode ser tranquilizadora [...]” (p. 140). Contudo, isso não necessariamente significa que essa antecipação tenha que ser efetuada por meio da fala. Conforme os autores sugerem, isto com base em Nogueira (2017)⁵², “[...] podem ser usados sinais visuais ou sonoros que indiquem o início, uma transição ou a conclusão de uma determinada atividade ou mesmo da aula” (OLIVEIRA; PARIZZI, 2022, p. 140).

Contribuindo um pouco mais com o assunto acima levantado, cabe trazer aqui uma reflexão de Ockelford (2013) também no tocante a estratégias de ensino. De acordo com esse autor, “Se existe uma regra de ouro no trabalho com crianças com autismo, é que não existem regras de ouro!” (OCKELFORD, 2013, p. 282, tradução nossa⁵³). No entanto, logo adiante o professor reconsiderou:

Tendo dito que não há regras de ouro, estou prestes a abrir uma exceção: *não fale demais* (se falar)! A linguagem costuma ser uma barreira ou, pior, uma ameaça ou, na melhor das hipóteses, uma desordem auditiva. (Esteja preparado, porém, para ouvir atentamente qualquer coisa que a criança possa decidir dizer a você.) (OCKELFORD, 2013, p. 283, grifo do autor, tradução nossa⁵⁴).

Perante o exposto, conclui-se que equilibrar demandas concernentes à comunicação em turmas com criança/s autista/s não é uma tarefa fácil, haja vista que, comumente, seus pares, as crianças neurotípicas, justamente exigem muita interação por meio da fala. Parece-nos, portanto, que essa situação se configura como um dos *desafios* à musicalização em contexto inclusivo, tópico que, junto a *potencialidades*, será tratado com mais enfoque no próximo capítulo.

⁵² NOGUEIRA, M. L. M. (org.). *Transtornos do Espectro do Autismo: recursos para inclusão escolar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

⁵³ *If there is one golden rule in working with children with autism, it is that there are no golden rules!*

⁵⁴ *Having said there are no golden rules, I am about to make an exception: don't talk too much (if at all)! Language is so often a barrier or, worse, a threat or, at best, auditory clutter. (Be prepared, though, to listen carefully to anything the child may choose to say to you.)*

6 POTENCIALIDADES E DESAFIOS À MUSICALIZAÇÃO NO PMI

Este último capítulo de análise é voltado às categorias *potencialidades* e *desafios*. Mantendo a mesma sequência em que foram discutidas no grupo focal, nesta dissertação também será abordada primeiramente a categoria *desafios*.

6.1 DESAFIOS EM TURMAS COM CRIANÇA/S AUTISTA/S

Para começar o debate estabelecido no terceiro bloco do grupo focal, os participantes da pesquisa foram indagados sobre dificuldades, desafios e questões a serem resolvidas em relação à participação da criança autista durante os encontros de musicalização (ver apêndice B). O diálogo abaixo é referente às manifestações iniciais acerca do assunto.

Profa. Cindy - *O desafio é quando a criança chora muito. E o que fazer.*

Pesquisador - *A questão comportamental é um desafio?*

Profa. Cindy - *É, isso.*

Profa. Joana - *Quando é muito agressiva, pra mim. Eu tenho dificuldade. O que fazer com a criança quando ela é agressiva. Eu já fui mordida uma vez no meu joelho.*

Profa. Beatriz - *Eu também (GF, 15/09/22).*

Refletindo sobre esses apontamentos, de imediato vale ressaltar que episódios de choro, bem como, de agressividade entre crianças na EI são corriqueiros. Ou seja, são situações que não se restringem a comportamentos apresentados por crianças autistas e que, frequentemente, requerem atenção e mediação dos professores. Entretanto, quando esses comportamentos são exibidos por uma criança no espectro, compreender de fato o que está acontecendo com ela, o que essa criança está comunicando, pode se colocar ao docente como um grande desafio.

Na busca por entender situações como as descritas acima e, conseqüentemente, preveni-las ou saber lidar melhor com elas, tem-se em Gaiato (2018) uma explicação que, provavelmente, corresponda a muitos desses casos. Diferenciando comportamentos de birra comuns de uma crise desencadeada por alterações sensoriais, essa autora elucida que

A crise sensorial não é birra. É uma desorganização causada por sobrecarga ou excesso de estímulos sensoriais que não são bem processados no TEA. Isso pode ocorrer em ambientes com muitos estímulos ou também quando a criança precisa

atentar ou processar muitos pensamentos, como na escola, por exemplo. Quando isso acontece, **as pessoas com autismo podem se desorganizar e chorar, gritar, agredir ou ter agitação física** (GAIATO, 2018, p. 100, grifo nosso).

Para além de um foco demarcado na criança autista, ainda num momento inicial da conversa no grupo a respeito da categoria em análise, foram sugeridos aos participantes alguns aspectos cogitados com antecedência a serem levados em consideração, a saber: perfil da turma, professoras, equipe gestora, espaço físico, rotina do CEI e agenda de terapias. De antemão, cabe registrar que esses mesmos aspectos para reflexão também foram propostos na discussão da categoria subsequente (ver apêndice B).

A partir desse ponto, a professora Beatriz contextualizou uma dificuldade até então enfrentada com relação à atuação de uma PAP que, por vezes, vinha intervindo negativamente ao afastar a criança autista dessa participante em momentos significativos de interação entre ambas, isto por conta de uma desatenção da profissional de apoio ao que vinha se passando em sala e também com essa própria criança. Dessa forma, a professora Beatriz enfatizou completando:

Profa. Beatriz - *Então, assim, se prepara pra receber essa criança, poxa! Percebe as nuances. Às vezes ele tá lá no outro lado da sala, aconteceu alguma coisa aqui, ele sai e vem. [...] quando eu vou fazer o aquecimento, a gente já tem aquela relação, dele toca o violão eu tô fazendo aqui [acordes]. Às vezes, ele para. Quando eu vou fazer o som, ele toca. Então, a gente já tem um combinado ali. Guardei o violão, tá tudo certo. Não tem mais gritaria. Antes, no começo ele chorava. Falei: – Não, James! Agora acabou a música. Guardo o violão, e pronto. E essa pessoa [a PAP] não percebe isso. Isso me incomoda (GF, 15/09/22).*

Essa demanda de um preparo, de perceber “as nuances”, aludida pela professora Beatriz, vai ao encontro de uma percepção também manifestada em outros comentários feitos no grupo focal, isto no que se refere à atuação de professoras nos CEIs junto a crianças com deficiência. Não se restringindo às PAPs, mas considerando especialmente sua designação para acompanharem esse público, uma carência de preparo pode estar, em alguns casos, justamente atrelada a pouca formação exigida dessas profissionais para investidura no cargo que ocupam, para o qual o requisito mínimo é o magistério⁵⁵. É claro que essa formação mínima não denota um compromisso menor dessa professora para com o seu trabalho, ao

⁵⁵ Isto conforme o mesmo edital acessado pelos docentes do PMI em 2021 (BLUMENAU, 2021b, p. 23) e, igualmente, conforme Edital N. 001/2023 referente ao ano letivo de 2024 (BLUMENAU, 2023, p. 23).

mesmo passo que uma formação superior também não irá assegurar, de sua parte, uma dedicação exemplar no trato com determinada criança. Todavia, assim como os docentes do PMI necessitam, coerentemente, ter uma formação direcionada no campo da Educação Musical, entende-se que a importante função desempenhada pela PAP também merece e se beneficia de um conhecimento mais especializado.

Outra circunstância específica de desafio foi relatada pela professora Maria. Dentre suas reflexões, essa docente expressou uma complexidade relativa ao perfil conturbado de uma turma que, segundo ela, contava inclusive com a atuação de seis professoras. Nesse sentido, pôde-se inferir de sua fala uma correlação direta entre a rotina tumultuada que se formou nessa sala, o comportamento demonstrado pelas crianças que a frequentavam, e uma dificuldade tamanha para realizar os encontros de musicalização. Nas palavras dessa participante:

Profa. Maria - *Eles não têm referência das professoras porque aquele entra e... É o entra e sai da Hora Atividade ali, e aí tem duas professoras que, uma trabalha só de manhã, outra só à tarde, sabe? Aí tem uma que é PAP. Aí tem uma [outra] que é PAP do outro que não é autista, é outro lance ali, que só vem à tarde, também. Gente, é um troca-troca! Então, esse é um dos desafios também, né? (GF, 15/09/22).*

Diante desse cenário trazido pela professora Maria, imagina-se o quão dificultoso deva ser garantir, nessas condições, alguma previsibilidade no decurso da musicalização. Conforme já comentado na parte final do capítulo anterior, certa previsibilidade é fundamental no trabalho desenvolvido com crianças, sobretudo, com aquelas no espectro. Portanto, quando bem estruturada, “A rotina é um componente aliado ao aprendizado da criança com autismo” (BARROS, 2021, p. 31) e, a nosso ver, também para o aprendizado musical de seus pares no contexto de inclusão.

Já, o professor Júnior, ao se pronunciar avaliou como uma demanda comum a “qualquer um que trabalha com educação” o exercício da empatia para com o indivíduo no espectro. Como é possível observar no recorte a seguir, essa ponderação feita pelo professor se alinha ao saber inclusivo de número 15 que Coutinho (2013) mapeou, o qual é caracterizado por essa autora como “Apresentar uma atitude de alteridade frente aos alunos com deficiência” (p. 84).

Prof. Júnior - *[...] qualquer um que trabalha com educação, acho que esse negócio do autismo fica muito na teoria só. Tipo, ela sabe assim: Ah, o autismo é uma condição xis, né, na área social... E fica aquilo ali. Só que falta, eu acho, que uma imersão, assim, de*

se colocar no lugar, de entender. Eu sei que é meio difícil também, né? Mas, acho que falta um pouco disso (GF, 15/09/22).

Praticamente na transição da discussão no grupo à categoria seguinte, um aspecto emergente, distinto daqueles previamente cogitados, acabou também sendo explorado com os participantes do estudo; a sua própria *formação inicial*. Para tal, de improviso e de maneira ampla, esses professores foram então questionados se sentiam alguma lacuna nas suas formações, se havia faltado alguma coisa na graduação que poderia significar um desafio em suas práticas docentes por meio do PMI.

Dentre falas entrecortadas e gestos de concordância dos participantes ficou evidente que “A formação inicial, ainda que represente uma etapa importante na trajetória formativa do professor, não é suficiente para responder aos embates e às demandas postas na contemporaneidade” (SOUZA, 2019, p. 11). Por esse motivo, nas manifestações encadeadas abaixo, a reflexão da professora Joana – em equivalência com o oitavo saber inclusivo elencado por Coutinho (2013, p. 84), “Analisar criticamente a formação profissional para atuação com alunos com deficiência no contexto escolar” –, adquiriu especial relevância.

Profa. Joana - *Mas eu acho que é tanta coisa que tem, não é só o autismo, que a pessoa tem que buscar fora da formação um curso, alguma coisa. Porque, assim, num curso [de graduação] nunca aprende. Mal dá conta das coisas que a gente tem que saber. Imagina dar conta de tudo... Que tem autismo. Tem as crianças com...*

Profa. Adelle - *Com [síndrome de] Down. Eu tenho um Down que é autista.*

Profa. Cindy - *Eu tenho um surdo.*

Profa. Joana - *Então. É tanta coisa. Como paralisia cerebral... Imagina, gente! Eu acho que tem que... tu tem que fazer uma pós-graduação, tu tem que buscar o conhecimento fora... (GF, 15/09/22).*

Sendo assim, acredita-se que essa conscientização expressada pela professora Joana quanto à insuficiência da formação inicial e à necessidade de se “buscar o conhecimento fora”, isto para o devido aprimoramento docente em atendimento à diversidade humana, constitui-se como um passo essencial nessa direção. Uma vez que o saber experiencial, conforme Tardif (2014), é também “[...] um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos [...]” (p. 109), as formações e materiais acessados pelos participantes, que foram reportados por eles no questionário semiaberto (ver seção 3.3.1), já sinalizam movimentos desses

profissionais nessa busca/composição de saberes, os quais também incluem, especificamente, o tema autismo.

Em resumo, os desafios à participação da criança autista na musicalização que foram tratados neste subcapítulo, de acordo com os participantes da pesquisa, referem-se: a comportamentos disruptivos (choro, agressividade) por vezes demonstrados por essa criança; à intervenções inadequadas ocasionalmente feitas pela PAP; a uma rotina tumultuada estabelecida em sala; a uma demanda geral de mais empatia para com a pessoa no espectro e; a uma formação inicial docente insuficiente.

6.2 POTENCIALIDADES EM TURMAS COM CRIANÇA/S AUTISTA/S

Invertendo o questionamento desdobrado concernente à categoria *desafios*, os seis docentes do PMI foram também indagados a respeito do que vinha facilitando a participação da criança autista na musicalização com seus pares. Por conseguinte, perguntou-se ainda sobre situações, recursos, estratégias e/ou atitudes que estariam potencializando esses momentos coletivos (ver apêndice B).

Dentre os excertos selecionados ao presente subcapítulo, a primeira reflexão exposta no grupo, então pela professora Beatriz, trouxe em seu teor uma das características do saber experiencial que, segundo Tardif (2014), também é definido em sua natureza *existencial*. Nesse sentido, já no início da fala dessa professora acerca de uma mudança realizada no seu planejamento, a docente pontuou:

Profa. Beatriz - *Eu acho que desde que eu mudei o meu planejamento, primeiro por mim, porque eu sou uma pessoa muito ansiosa e afeta muito a minha voz... Eu mudei muito o meu planejamento no sentido de começar pequeno, vai pro grande e termina lá no... baixinho, assim, né? [...] e eu vejo que os autistas, eles vão se acalmando junto. Ele pode não tá ali fazendo as posturas de yoga, por exemplo, mas a música que é calma, a iluminação que tá mais baixa deixa todo mundo mais calmo. Foi uma coisa que eu percebi, essa mudança no meu planejamento pra tentar começar e terminar de uma forma mais tranquila (GF, 15/09/22).*

Em vista desse relato da professora Beatriz, infere-se que, de sua parte, houve uma “conciliação” entre demandas de ordem pessoal e profissional na sua prática pedagógica que, justamente, exemplifica uma permeabilidade entre essas duas dimensões na construção de saberes assentados na experiência docente. Afinal, caracterizando-se também como um *saber existencial*, Tardif (2014) assinala que o saber experiencial “[...] está ligado não somente à

experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser” (p. 110).

Logo adiante, reassumindo a palavra e seguida pela professora Adelle, a professora Beatriz fez um importante reconhecimento em valorização às parcerias estabelecidas com colegas de sala nos CEIs, consideração também endossada pelos demais participantes do grupo focal. Em relativa sintonia com o saber inclusivo de número 14, o qual Coutinho (2013) caracteriza como “Reconhecer que o sucesso da prática de ensino com alunos com deficiência é resultado de um trabalho coletivo que envolve todos os atores do contexto educacional” (p. 84), essas professoras refletiram:

Profa. Beatriz - [...] *tem turmas que as professoras tão ali envolvidas, as PAPs, que as coisas acontecem. Simplesmente vão acontecendo. Tem aquele respeito com a criança, com o todo, e as coisas fluem de forma mais fácil. Acho que é bem importante isso. Esse preparo, né?*

Profa. Adelle - *O trabalho conjunto, né? Quando tu sente uma harmonia entre os outros profissionais (GF, 15/09/22).*

Aqui, vale destacar que esse engajamento de professoras regentes e PAPs no decurso da musicalização, bem mais do que denotar uma gentileza dessas profissionais para com docentes do PMI, representa uma condição fundamental para que esses encontros se desenvolvam da maneira mais proveitosa possível, inclusive, repercutindo positivamente no transcorrer dos dias subsequentes. Não por acaso, e conforme já citado na introdução desta dissertação, o próprio documento que rege o PMI enfatiza, para além da presença obrigatória, que o apoio e envolvimento das professoras de turma durante a musicalização é indispensável (PASOLD *et al.*, 2017, p. 4-5). Sem dúvida, uma atmosfera colaborativa em sala faz toda a diferença, principalmente, levando-se em conta o pouco tempo regimental que os docentes do PMI têm a sua disposição (de 30 a 40 minutos semanais por turma) para atuarem com todas as crianças inseridas nesses espaços.

Já na finalização da conversa no grupo acerca da categoria *potencialidades*, um aspecto que havia sido aludido pela professora Adelle ainda no começo da reunião, isto em meio ao debate sobre planejamentos, acabou sendo então retomado. Relacionado à convivência da criança autista no CEI, o aspecto *frequência*, a exemplo dos aspectos sugeridos em comum à discussão de ambas as categorias analisadas neste capítulo, pode tanto ser interpretado como um desafio quanto como uma potencialidade. Nas reflexões que

seguem, fica notório que a vinda esporádica da criança ao CEI é um desafio, ao passo que o chamamento, a “busca ativa” para que seu comparecimento se torne assíduo, simboliza uma atitude potencializadora para sua inclusão.

Profa. Adelle - *Como eu falei. Aquele menino que a mãe deixa quinze dias em casa e vem um dia, como é que ele vai se adaptar à própria turma ou qualquer atividade? Não vai nunca. Ele tem que vir. Ele tem que participar, né?*

Profa. Beatriz - *E aí entra a questão da direção e coordenação desse CEI também, né? [inaudível] essa parte também acho importante, essa busca ativa. Eu sei que é difícil, mas... (GF, 15/09/22).*

Ainda numa perspectiva de potencialidade, as reflexões acima dialogam com dois dentre os saberes inclusivos que Coutinho (2013) identificou em sua pesquisa. Pela fala da professora Adelle, observa-se um aceno ao saber de número 17 caracterizado pela autora: “Trabalhar em cooperação com a família para garantir a inclusão educacional das pessoas com deficiência” (COUTINHO, 2013, p. 84). Por sua vez, a professora Beatriz demonstrou “Reconhecer a diferença entre a atuação do gestor escolar e do professor, para a garantia do direito de aprendizagem das pessoas com deficiência” (COUTINHO, 2013, p. 84), sexto saber elencado pela autora supracitada.

Antes de se encerrar este último capítulo dedicado à análise de dados, cabe ainda resgatar uma ponderação da professora Maria que, embora feita no bloco de fechamento do grupo focal, num momento reservado a comentários diversos dos participantes, refere-se a uma conduta docente com potencial para se somar a outras ações inclusivas.

Profa. Maria - *[...] nos CEIs, eu acho que também tem que partir da gente, sabe? De sentar com as profes, de sentar com a gestão e dizer: – Vocês têm essas dificuldades, eu também tenho. Mas eu planejo... Eu faço meu planejamento aqui, né, direcionado na musicalização, mas o que a gente pode tá trabalhando junto também ali (GF, 15/09/22).*

Nessa fala da professora Maria, uma correlação muito aproximada com o que trazem Herrera-Rodríguez e Guevara-Fernández (2022) pode ser verificada. De acordo com esses autores, “Para ser coerente com os postulados da educação inclusiva, o professor deve possuir habilidades de colaboração e networking, ter objetivos compartilhados com seu grupo pedagógico e desenvolver uma atitude colaborativa” (HERRERA-RODRÍGUEZ;

GUEVARA-FERNÁNDEZ, 2022, p. 18, tradução nossa⁵⁶). É para esse caminho, portanto, que a tarefa recomendada pela professora Maria a si mesma, bem como, aos demais professores do PMI, parece apontar.

Numa síntese deste subcapítulo, os excertos acerca de potencialidades à participação da criança autista na musicalização aludiram: à estruturação do planejamento elaborado para esses encontros; ao acompanhamento atencioso de PAPs e professoras regentes; à importância do comparecimento assíduo dessa criança no CEI e; a um trabalho conjunto do professor de música com colegas docentes e equipe gestora nesses espaços. A seguir, apresentam-se as considerações finais deste estudo.

⁵⁶ *Para ser consecuente con los postulados de la educación inclusiva, la persona docente debe poseer competencias para la colaboración y el trabajo en redes, tener metas compartidas con su colectivo pedagógico y desarrollar una actitud de colaboración.*

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, visando *compreender de que maneira as concepções de docentes de música do PMI de Blumenau sobre autismo e educação inclusiva orientam suas ações em turmas com criança/s autista/s dentro de CEIs públicos do município*, foram traçados três objetivos específicos. Com base nesses objetivos, os dados produzidos por meio de um questionário semiaberto e pela realização de um grupo focal com seis desses docentes permitiram trazer aqui algumas considerações.

Na sequência em que foram analisados nesta dissertação, os dados atinentes ao objetivo específico *Identificar as concepções que docentes do PMI têm sobre autismo, assim como, a respeito de educação inclusiva* apontaram que, em relação ao autismo, no questionário semiaberto foram predominantes descrições de dificuldades, características e comportamentos relativamente correspondentes a critérios diagnósticos, inclusive com menções isoladas a termos encontrados dentro da literatura médica específica. Por outro lado, no grupo focal os participantes sinalizaram ter um entendimento a respeito de autismo também voltado às singularidades das pessoas autistas.

No que se refere às concepções acerca de educação inclusiva, nas respostas obtidas por meio do questionário semiaberto houve, ora mais, ora menos explicitamente, uma associação recorrente desse termo (educação inclusiva) a pessoas com deficiência. Já, no grupo focal, a palavra *respeitar* esteve em evidência nas falas dos participantes, os quais também pontuaram com relevante frequência a palavra *oportunizar* dentre as mais significativas ao refletirem sobre educação inclusiva.

Em se tratando do objetivo específico *Buscar – na perspectiva de planejamento, prática e reflexão – ações docentes voltadas à participação da criança autista nos encontros de musicalização*, embora alguns professores até tenham se preocupado em esclarecer, num primeiro momento, que ainda não haviam elaborado qualquer planejamento com algum elemento diretamente orientado ao assunto, os dados mostraram que nas práticas pedagógicas de todos eles a presença da criança autista vinha influenciando em determinadas ações, fossem essas ações de cunho individualizado à referida criança ou empreendidas na coletividade da sua turma. Nesse sentido, para além de adaptações que esses docentes julgaram ser necessárias, foram também relatados ajustes na musicalização que partiram da própria criança no espectro. Dentre as reflexões sobre o processo, os participantes informaram um surgimento e aumento gradativo de interação, bem como, algumas respostas efetivas por parte dessa criança a propostas pedagógico-musicais.

Sobre o objetivo específico *Analisar os relatos de experiências docentes acerca de potencialidades e desafios à musicalização em turmas com criança/s autista/s*, pôde-se observar, em um e outro excerto selecionado ao longo dos três capítulos de análise, alusões relacionadas a comportamentos disruptivos eventualmente manifestados pela criança no espectro, os quais seguramente denotam um tipo de dificuldade por vezes vivenciada pelo professor. Ainda nesse sentido, destaca-se que os participantes reconheceram, de forma unânime, a insuficiência da sua formação inicial como um dos desafios no trato de aspectos voltados à inclusão.

Quanto a potencialidades, observou-se em alguns relatos a composição do repertório musical se apresentando como uma valiosa estratégia ao engajamento da criança autista na musicalização, assim como, a flexibilização de propostas pedagógicas representando uma imprescindível atitude docente para a inclusão dessa criança nesses encontros, isto em acolhimento às condições nas quais ela consiga e se sinta mobilizada a participar. As reflexões dos professores acerca do assunto revelaram, em suma, a importância de um trabalho conjunto em prol da participação da criança autista com seus pares na rotina do CEI e, conseqüentemente, durante a musicalização. Esse trabalho conjunto não se restringe a uma atuação colaborativa entre os professores presentes em sala, mas sim, envolve ainda o apoio de outros profissionais nesses espaços e a própria família dessa criança.

Retornando então ao objetivo geral da pesquisa, relatos trazidos no transcurso desta dissertação desvelaram que um olhar atencioso às *singularidades* da criança autista, perspectiva emergente nas concepções aprofundadas pelos participantes no grupo focal, fez-se presente na conduta desses docentes em variados momentos experienciados em sala. Diversas situações narradas por eles também denotaram ações pedagógicas orientadas por um entendimento de educação inclusiva que preconiza o *respeito* ao indivíduo junto a seus pares, respeito esse que perpassou pela sensibilidade desses professores no atendimento a necessidades e desejos demonstrados pela criança no espectro, mas também, pelo reconhecimento e admiração a seus feitos.

Finalizando este trabalho, vale ressaltar que ele retrata um momento da trajetória profissional dos seis docentes envolvidos na pesquisa. Pelas respostas obtidas no questionário semiaberto e pelo debate realizado no grupo focal, ficou perceptível que alguns deles já estavam mais amadurecidos em relação a certos aspectos, aparentando enxergar com mais nitidez o potencial do seu trabalho como um instrumento de inclusão, enquanto outros ainda se encontravam numa fase mais inicial nesse processo. Sendo assim, avalia-se que as discussões estimuladas no grupo proporcionaram trocas de experiências significativas entre os

docentes, constituindo-se também como uma relevante ocasião formativa para eles, isto considerando que suas vivências “isoladas” e singulares dentro de cada CEI puderam ser compartilhadas favorecendo o crescimento de todos ali envolvidos, incluindo este autor.

Dessa forma, duas possibilidades de pesquisas futuras a partir deste trabalho ficam aqui sugeridas: uma delas se configuraria num estudo relativamente similar a este, porém, que envolvesse professores de música atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Outra possibilidade seria realizar uma pesquisa-ação com crianças autistas no contexto da EI, explorando e aprimorando estratégias pedagógicas para potencializar sua inclusão e desenvolvimento musical.

REFERÊNCIAS

AIRES FILHO, Sergio Alexandre de Almeida. **Educação musical e autismo**: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil / Fábio Henrique Gomes Ribeiro (orientador). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música. João Pessoa, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. – 5ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. In: II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: UFG, p. 18-29, 2002. Disponível em: <<http://www.musicaeeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf>> Acesso em: 25 out. 2023.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais** [recurso eletrônico]. Tradução Marcelo Figueiredo; consultoria, supervisão e revisão técnica Leandro Miletto Tonetto. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

BACH, Júlio César Tesche *et al.* Projeto Musicalização Infantil de Blumenau/SC: Vivências profissionais em tempos de pandemia. In: 10º Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE. **Anais** [...]. Florianópolis: UDESC, CEART, 2020. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/8341/anais_xmuse_16240129337979_8341.pdf> Acesso em: 14 ago. 2021.

BARROS, Luana Medina de. **As contribuições da educação musical para a inclusão de estudantes com autismo no contexto escolar**: uma revisão integrativa / Sígliã Pimentel Höher Camargo (orientadora). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Pelotas, RS, 2021.

BLUMENAU. **Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau**. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. – 1ª ed. – Blumenau: SEMED, 2021a.

BLUMENAU. Secretaria Municipal de Administração. **Edital N. 001/2021**, de 12 de agosto de 2021. Processo Seletivo Público Simplificado (PSPS). Blumenau, 2021b. Disponível em: <<https://anexos.cdn.selecao.net.br/uploads/342/concursos/196/anexos/rTIYXOrHrC5teiLf2rCYhn0N5D15T2pqIHJNis8M.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2023.

BLUMENAU. Secretaria Municipal de Administração. **Edital N. 001/2023**, de 14 de agosto de 2023. Processo Seletivo Público Simplificado (PSPS). Blumenau, 2023. Disponível em: <<https://www.blumenau.sc.gov.br/atas/viewpublicconcurso.aspx?90>,> Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 250, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/12/2012&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=192>> Acesso em: 05 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 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**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=07/07/2015>> Acesso em: 24 out. 2023.

COUTINHO, Marta Callou Barros. **A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência**: um estudo a partir dos professores do curso de Pedagogia do Sertão Pernambucano / Clarissa Martins de Araújo (orientadora). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2013.

DALLABRIDA, Iara Cadore; PENDEZA, Daniele. 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/583/477>> Acesso em: 27 abr. 2022.

DELAZARO, Caroline Blumer. **A educação musical aliada à clínica psicomotora e as construções simbólicas no trabalho com pessoas com transtorno do espectro autista (TEA)** / Vilson Zattera (orientador). Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP, 2018.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia**: a história do autismo. Tradução Luiz A. de Araújo. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FADERS Acessibilidade e Inclusão. **Cartilha sobre Altas Habilidades/Superdotação**. Organização: Mirelle Melo Ferreira Duarte. Rio Grande do Sul, ago. 2020. Disponível em: <<https://faders.rs.gov.br/upload/arquivos/202011/25122600-1597322850cartilha-altas-habilidades.pdf>> Acesso em: 26 out. 2023.

FERES, Josette Silveira Mello. **Bebê, música e movimento**: Orientação para Musicalização Infantil. Jundiaí, SP: J. S. M. Feres, 1998.

FINCK-SCHAMBECK, Regina *et al.* Plataforma Brasil: Pressupostos éticos e metodológicos para submissão de projetos de pesquisa em educação musical. In: 10º Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, CEART, 2020. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/8341/anais_xmuse_16240129337979_8341.pdf> Acesso em: 06 abr. 2022.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. autismo**: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: nVersos, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/HFz9VsDjHFTLsyCzNQThK9y/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 16 ago. 2021.

HERRERA-RODRÍGUEZ, José Ignacio; GUEVARA-FERNÁNDEZ, Geycell Emma. El diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. **Revista Electrónica Educare** (Educare Electronic Journal). vol. 26(1), p. 1-21, 2022. Disponível em: <<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/14351>> Acesso em: 15 mar. 2023.

LOURO, Viviane. Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. **Música e educação** (Série Diálogos com o Som. Ensaios; v.2). Organizadores: Helena Lopes da Silva e José Antônio Baêta Zille. Barbacena: EdUEMG, p. 33-49, 2015. Disponível em: <https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2015/2015_MUSICA_E_EDUCACAO_SERIE_DIALOG_OS_COM_O_SOM_VOL_2.pdf> Acesso em: 27 abr. 2022.

LOURO, Viviane dos Santos. **A Educação Musical unida à psicomotricidade como ferramenta para o neurodesenvolvimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista** / Maria José da Silva Fernandes (orientadora). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Neurologia e Neurociências. São Paulo, 2017.

MARINHO, Carla Cristina; OMOTE, Sadao. Concepções de futuros professores a respeito da educação inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 629-642, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28085/pdf>> Acesso em: 26 out. 2023.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/issue/view/21>> Acesso em: 09 mai. 2023.

MORAL, Adriana *et al.* **Guia para leigos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Ilustrações de Lucas Moura Quaresma. Autismo e Realidade (Organizador). Instituto PENSI, 2021. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/cartilhas/>> Acesso em: 12 nov. 2022.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas *et al.* Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 414-430, jul-dez, 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/41193/32038>> Acesso em: 15 abr. 2022.

NASCIMENTO, Paulyane Silva do *et al.* Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 93-110, jan-mar, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/i/2015.v21n1/>> Acesso em: 04 jun. 2023.

NOVAES, Daniel; CAMARGO, Branca Monteiro. As Diferentes Abordagens para o Autismo no Contexto Educacional Contemporâneo. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 7, p. 1-21, 2022. Disponível em: <<http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/1026/521>> Acesso em: 26 out. 2023.

OCKELFORD, Adam. **Music, language and autism: exceptional strategies for exceptional minds**. Jessica Kingsley Publishers, 2013 (Edição do Kindle).

OLIVEIRA, Gian Marco de. **Desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso com professores do projeto musicalização infantil de Blumenau/SC / Regina Finck Schambeck** (orientadora). Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-graduação em Música. Florianópolis, 2018.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. **Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório** / Maria Betânia Parizzi Fonseca (orientadora). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música. Belo Horizonte, 2015.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; PARIZZI, Betânia. Educação Musical e Autismo. In: **Música e Autismo: ideias em contraponto**. OLIVEIRA, Gleisson do Carmo [*et al.*] (organizadores). Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 133-154, 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **International Classification of Diseases**, Eleventh Revision (ICD-11). World Health Organization, 2022. Disponível em: <<https://icd.who.int/browse11/l-m/en>> Acesso em: 07 dez. 2023.

PAIVA JR, Francisco. Autismo nos EUA: 1 a cada 44. **Revista Autismo**, São Paulo, ano VII, n. 15, p. 19, dez. 2021. Disponível em: <<https://www.canalautismo.com.br/revista/>> Acesso em: 09 mar. 2022.

PAIVA JR, Francisco. Quantos Autistas? **Revista Autismo**, São Paulo, ano V, n. 04, p. 20, mar. 2019. Disponível em: <<https://www.canalautismo.com.br/revista/>> Acesso em: 30 mar. 2022.

PARLATO-OLIVEIRA, Erika. Psicanálise e Autismo: O que nos fala este sujeito? In: **Música e Autismo: ideias em contraponto**. OLIVEIRA, Gleisson do Carmo [*et al.*] (organizadores). Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 57-75, 2022.

PASOLD, Beatriz Veriana *et al.* Projeto Musicalização Infantil. **Secretaria Municipal de Educação – SEMED**. Blumenau: PMB, 2017. Disponível em: <<https://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-educacao/pagina/projetos-programas-semed>> Acesso em: 16 nov. 2022.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. – 2ª ed. – Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PRYCHODCO, Robson Celestino; FERNANDES, Preciosa; BITTENCOURT, Zélia Lourenço de Camargo. Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e77/ p. 1-23, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984686X37467>> Acesso em: 15 mar. 2023.

ROSÁRIO, Verônica Magalhães; MORAIS, Viviane Aparecida Carvalho de. O Autismo sob uma Ótica Neurocientífica. In: **Música e Autismo: ideias em contraponto**. OLIVEIRA, Gleisson do Carmo [et al.] (organizadores). Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 15-35, 2022.

SANTOS, Claudia Eboli Corrêa dos. **A música como ferramenta de desenvolvimento para crianças autistas: um estudo na interface da musicoterapia com a educação musical à luz dos conceitos de Vigotski / Mônica de Almeida Duarte** (orientadora); Marly Chagas Pinto (coorientadora). Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música. Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da; OLIVEIRA, Fabyana Soares de; DIAS, Maria Aparecida. Refletindo sobre a educação inclusiva: uma trajetória essencial para repensar a educação física. **Revista Aleph**, ano XVII, n. especial, p. 1-26, jul. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48163/29633>> Acesso em: 26 out. 2023.

SOUZA, Nelly Narcizo de. Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e o paradigma da educação inclusiva: relações e reflexões pertinentes. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-15, e-2019.13886.209209218441, 2019. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13886/209209212719>> Acesso em: 26 out. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). **Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**. Versão: 2022 aprovado em 31/03/2022. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/3494/Regimento_Interno_CEP_03_08_22_1666721160535_3494.pdf> Acesso em: 02 nov. 2023.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIABERTO

Perfis Profissionais / Concepções sobre Autismo e Educação Inclusiva de docentes do Projeto Musicalização Infantil (PMI) de Blumenau/SC

Nome: _____ Idade: _____

Conforme mencionado no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, sua identidade será preservada. Seu nome está sendo solicitado neste questionário apenas com a finalidade de vincular seus dados a seu pseudônimo na pesquisa.

Docente atuante no PMI desde o ano: _____

Ausente do PMI no/s ano/s: _____ / Não se aplica ()

Graduação [1] – Bacharelado () / Licenciatura () em: _____

Ano de conclusão: _____ / Semestre em andamento: _____

Instituição: _____ Local: _____

Graduação [2] – Bacharelado () / Licenciatura () em: _____

Ano de conclusão: _____ / Semestre em andamento: _____

Instituição: _____ Local: _____

Caso você possua mais do que duas graduações, por gentileza, registre as informações pertinentes (conforme modelo acima) no verso deste questionário.

Pós-graduação [1] – Especialização () / Mestrado () / Doutorado () em:

Ano de conclusão: _____ / Semestre em andamento: _____

Instituição: _____ Local: _____

Pós-graduação [2] – Especialização () / Mestrado () / Doutorado () em:

Ano de conclusão: _____ / Semestre em andamento: _____

Instituição: _____ Local: _____

Caso você possua mais do que duas pós-graduações, por gentileza, registre as informações pertinentes (conforme modelo acima) no verso deste questionário.

Você já leu e/ou assistiu algum material (informativo, artigo científico, livro, documentário, entrevista, filme etc.) a respeito de Autismo? Caso afirmativo, especifique-o/os abaixo:

Você já leu e/ou assistiu algum material (informativo, artigo científico, livro, documentário, entrevista, filme etc.) a respeito de Educação Inclusiva? Caso afirmativo, especifique-o/os abaixo:

Você já participou de alguma formação a respeito de Autismo e/ou Educação Inclusiva? Caso afirmativo, especifique-a/as abaixo (se possível, com informações sobre local, carga horária, ano, instituição promotora etc.):

O que você entende por Autismo? (Que palavras vêm a sua mente ao pensar sobre Autismo?)

O que você entende por Educação Inclusiva? (Que palavras vêm a sua mente ao pensar sobre Educação Inclusiva?)

Quantos Centros de Educação Infantil você está atendendo neste ano pelo PMI?

Quantas crianças diagnosticadas com autismo (que você tem conhecimento) frequentam esse/s espaço/s que você atende?

Quantas dessas crianças têm Professor de Apoio Pedagógico (PAP)? / Não se aplica ()

Grato por sua participação!

APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Coletar pseudônimos em cartões separados.

1 – Abertura:

- Acolhida;
- Breve explanação sobre o GF (roteiro / dinâmica interacional);
- Retorno ao Objetivo Geral da Pesquisa.

Compreender de que maneira as concepções sobre autismo e educação inclusiva de docentes de música do PMI de Blumenau orientam suas ações em turmas com criança/s autista/s dentro de CEIs públicos do município.

2 – Planejamento, prática e reflexão:

A presença de crianças autistas em encontros de musicalização e...

- ...os planejamentos para esses encontros;

*Quadrinho 1 [André em Dino-Brincadeiras]

Questão: A presença da criança autista em encontros de musicalização tem gerado (ou já gerou) alguma influência no planejamento de vocês? Caso afirmativo, de que maneira essa presença influencia (ou influenciou)?

[Categorias p/ pensar: repertório; objetivos; brincadeiras; recursos; instrumentos; referências etc. / **no sentido de mobilizar a participação da criança.**]

- ...a condução de práticas pedagógicas;

*Quadrinho 2 [André em Mímica Barulhenta]

Questão: Em turmas com criança/s autista/s vocês sentem (ou já sentiram) a necessidade de adaptar as suas práticas pedagógicas? Caso afirmativo, que modificações são (ou já foram) realizadas? Por qual/quais motivos?

[Categorias p/ pensar: roteiro dos encontros; ajustes de brincadeiras; adequações de ambientes; recursos extra / suprimidos; disposição das crianças na sala etc. / **no sentido de mobilizar a participação da criança.**]

- ...reflexões sobre planejamentos e práticas (*feedbacks* / repercussão de formações e materiais).

*Quadrinho 3 [André em Sincerídio]

*Questão: Dentre todas as crianças que frequentam os CEIs, vocês conseguem perceber resultados do trabalho de vocês em relação às crianças autistas (por meio de *feedbacks* dessas crianças)? Caso afirmativo, que tipos de resultados (*feedbacks*) são esses?*

[Lembrar: *feedback* entendido aqui mais como **reação a um estímulo** e não, necessariamente, como uma resposta verbal.]

Questão: Os materiais e/ou formações que vocês citaram no Questionário Semiaberto repercutem (ou já repercutiram) no planejamento e/ou na prática de vocês? Caso afirmativo, vocês poderiam compartilhar alguma experiência sobre isso?

- * Prevista a utilização de quadrinhos p/ estímulo à discussão deste bloco.

3 – Potencialidades e desafios:

*Vídeo [Crianças autistas gravam música inédita para álbum musical]

A musicalização em turmas com criança/s autista/s...

- ...e seus desafios;

Questão: O que dificulta a participação da criança autista nos encontros de musicalização? Com quais desafios vocês se deparam? Que questões precisam ser resolvidas?

[Categorias p/ pensar: perfil da turma, professoras, equipe gestora, espaço físico, rotina do CEI, agenda de terapias etc.]

- ...e suas potencialidades.

Questão: O que facilita a participação da criança autista nos encontros de musicalização? Que situações, recursos, estratégias e/ou atitudes potencializam esses momentos coletivos? O que já vem dando certo?

[Categorias p/ pensar: idem acima.]

- * Prevista a utilização de vídeo p/ estímulo à discussão deste bloco.

4 – Concepções (retorno do Questionário Semiaberto):

Costurando nossos entendimentos sobre...

- Educação Inclusiva – Nuvem de palavras;
- Autismo – Nuvem de palavras.

Questão (comum às duas nuvens, mas p/ serem respondidas em separado): Olhando para esta imagem, que palavras são mais significativas para pensarmos Educação Inclusiva? ...Autismo?

[Proposição p/ resposta: **O que eu entendo por Educação Inclusiva / Autismo passa, necessariamente, por...** (solicitar que cada participante escolha algumas palavras da nuvem e, se necessário, acrescente outras para concluir suas reflexões.)]

5 – Fechamento:

- Considerações finais do grupo;

Momento aberto para os participantes comentarem o que quiserem.

- Agradecimentos. Ficar à disposição dos participantes.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada “EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: UM ESTUDO SOBRE PERSPECTIVAS E AÇÕES DOCENTES NO PROJETO MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU”, que fará uso de questionário semiaberto e grupo focal, tendo como objetivo geral compreender de que maneira as concepções sobre autismo e educação inclusiva de docentes de música do Projeto Musicalização Infantil (PMI) de Blumenau orientam suas ações em turmas com criança/s autista/s dentro de CEIs públicos do município e, como objetivos específicos: buscar – na perspectiva de planejamento, prática e reflexão – ações docentes voltadas à participação da criança autista nos encontros de musicalização; identificar as concepções que docentes do PMI têm sobre autismo, assim como, a respeito de educação inclusiva e; analisar os relatos de experiências docentes acerca de potencialidades e desafios à musicalização em turmas com criança/s autista/s. Serão previamente marcadas datas e horários para preenchimento do questionário semiaberto e realização do grupo focal, utilizando material impresso para o questionário e equipamentos de gravação e reprodução em áudio e vídeo para a discussão em grupo. Estas medidas serão realizadas no mesmo local de reuniões de trabalho do PMI determinadas pela Secretaria Municipal de Educação. Os registros do grupo focal gravados em áudio e vídeo serão armazenados em local protegido e de acesso exclusivo ao pesquisador responsável por um período de cinco anos a contar da publicação da dissertação e serão descartados após o transcorrer desse período. Não é obrigatório responder a todas as perguntas da pesquisa.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa, será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos – a saber: de eventual contaminação por COVID-19 durante as duas etapas de produção de dados; de perda de interesse ou de disponibilidade em continuar no estudo; de envolvimento em conflito que cause mal-estar no decurso do grupo focal; de inquietação pessoal resultante da discussão coletiva mediada; de ser mencionado/a e/ou de fazer menção a nomes de outros indivíduos e/ou instituições; de receio quanto implicações decorrentes de relatos e manifestações de opinião – por envolverem respostas escritas e discussões em grupo sobre o pensar e o fazer pedagógico por meio do PMI em turmas com criança/s autista/s.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um pseudônimo.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão a oportunidade de reflexão sobre questões envolvendo autismo, musicalização e educação inclusiva levantadas na pesquisa, a qual tem como expectativa ampliar as perspectivas dos seus participantes em relação a essas questões, bem como proporcionar a superação de desafios correlatos.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos é o pesquisador estudante de mestrado Julio Cesar Pamplona Soares.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Como garantia de acesso aos resultados da pesquisa, após defesa e publicação da dissertação o(a) senhor(a) será convidado(a) para assistir a uma apresentação dos resultados da pesquisa. Também será disponibilizada à Rede Pública Municipal de Ensino uma versão impressa da dissertação para consulta. Eventuais publicações de trabalhos que tratem exclusivamente desses resultados também serão divulgadas para o(a) senhor(a).

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Julio Cesar Pamplona Soares

NÚMERO DO TELEFONE: (47) 99113-4949

ENDEREÇO: Rua 27 de Janeiro, 52. Fortaleza Alta – Blumenau/SC.

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso: _____

Assinatura: _____ Local: _____ Data: ____/____/____.

APÊNDICE D – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: UM ESTUDO SOBRE PERSPECTIVAS E AÇÕES DOCENTES NO PROJETO MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou em publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

_____, ____ de _____ de _____.

Local e Data

Nome do Sujeito Pesquisado

Assinatura do Sujeito Pesquisado

**APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS
INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "EDUCAÇÃO MUSICAL E AUTISMO: UM ESTUDO SOBRE PERSPECTIVAS E AÇÕES DOCENTES NO PROJETO MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU" declaram estarem cientes com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Florianópolis, ____ / ____ / _____.

Ass: Pesquisador Responsável

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome:
Cargo:
Instituição:
Número de Telefone:

Ass: Responsável de outra Instituição

Nome:
Cargo:
Instituição:
Número de Telefone: