

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**OS SABERES PEDAGÓGICO-MUSICAIS DE UMA PROFESSORA DE PIANO
PARA ATUAR COM CRIANÇAS E JOVENS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO NO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA
CORA PAVAN CAPPARELLI**

Bruna Lisa Cândido Lima

Uberlândia, agosto de 2022.

BRUNA LISA CÂNDIDO LIMA

**OS SABERES PEDAGÓGICO-MUSICAIS DE UMA PROFESSORA DE PIANO
PARA ATUAR COM CRIANÇAS E JOVENS TRANSTORNO DO ESPECTRO
DO AUTISMO NO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA
PAVAN CAPPARELLI**

Monografia apresentada em cumprimento de avaliação da disciplina Pesquisa em Música 3 do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia, orientada pelo professor Dr. José Soares.

Uberlândia, agosto de 2022.

AGRADECIMENTOS

Ao pensar nos agradecimentos, seriam necessárias muitas páginas apenas para isso. Toda a nossa formação, nos mais diversos aspectos, precisa de tantas outras pessoas, que nos tornamos a soma dos conhecimentos de cada um daqueles que nos ensinam, sejam as disciplinas da vida, sejam as acadêmicas. Sejam os professores, familiares, amigos, ou profissionais da educação.

Mas vou começar pelos dois professores mais importantes da minha vida, a quem devo tanto: meus pais, Maurício e Vera. Palavras não são suficientes para agradecer o amor e apoio incondicionais que sempre me deram e ainda me dão. Não sabem como isso faz toda a diferença na minha vida, e como sou grata a Deus por ter vocês como pais!

Agradeço ao meu orientador, professor José Soares por toda a paciência que teve comigo. Realizamos a pesquisa em meio a uma pandemia, e junto a isso, tantos outros altos e baixos, que com muita compreensão e resiliência, continuou firme comigo nessa caminhada. Aprendi muito com você, sou grata pela sua paciência com a minha inexperiência, e alguns atrasos (risos). Obrigada!

Agradeço a professora Dinha, que desde o nosso primeiro contato se dispôs a compartilhar sua história e conhecimento com muito entusiasmo. Sem a sua colaboração, essa pesquisa não teria sido possível! Obrigada por ter aceitado participar.

Agradeço às professoras Maria Cristina Lemes de Souza Costa e Regina Finck Schambeck, por terem aceitado fazer parte da minha banca, e também por me orientarem quanto ao que preciso melhorar.

Agradeço aos meus amigos do curso, pela companhia e conversas constantes. A amizade de vocês é imprescindível!

Gratidão a todos vocês!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo entender como uma professora de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli construiu (e ainda constrói) seus saberes pedagógico-musicais para atuar com crianças e jovens com Transtorno do Espectro do Autismo. A partir deste objetivo, como objetivos específicos pretendeu-se: examinar a formação inicial e continuada da professora de piano do Conservatório; verificar os recursos e materiais didáticos utilizados pela professora para o ensino de piano para crianças e jovens com Transtorno do Espectro do Autismo; conhecer as estratégias pedagógico-musicais utilizadas pela professora nas aulas de piano. A abordagem utilizada na investigação foi a qualitativa. O método adotado foi o estudo de caso único. O procedimento de coleta de dados se baseou na entrevista semiestruturada. O referencial teórico utilizado na análise dos dados foi construído com base nos estudos de Tardif sobre os saberes docentes e formação profissional. Os resultados apontam para os saberes pedagógicos-musicais sendo construídos a partir de uma mescla de conhecimentos adquiridos na formação inicial e nas experiências práticas como professora de piano.

Palavras-chave: Ensino de piano, autismo, educação musical.

ABSTRACT

The main aim of this research was to understand how a piano's teacher of the State Conservatory of Music Cora Pavan Caparelli has built (and still builds) her musical and pedagogical knowledge to teach piano's lesson to children and young people with autism. The specific objectives were: to examine the Conservatory piano's teacher initial musical education preparation and continuing education courses attended; to verify the resources and didactic material used by the teacher during her piano lessons with children and young people with autism; to know the pedagogical musical strategies used by the piano teacher in her lessons. The qualitative approach was adopted in the research. The method adopted was the single case study. The procedure of data collection was carried out through a semi-structured interview. The theoretical frame work for data analysis was based on Tardif's studies about teaching knowledge and professional preparation. The results point to musical pedagogical knowledges built from a connection of her knowledge acquired in the initial training and practical experiences as a piano teacher.

Keywords: Piano teaching, autism, musical education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 REVISÃO DE LITERATURA	12
2 METODOLOGIA	21
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	24
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
5 REFERÊNCIAS.....	37
6 APÊNDICES	40

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata do tema o ensino de piano para crianças e jovens com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A escolha deste tema foi motivada pelo meu interesse em compreender como o professor de piano constrói seus saberes pedagógico-musicais para atuar com crianças e jovens diagnosticados com autismo.

Considerado um transtorno do neurodesenvolvimento pela classe médica (EBOLI, 2018), o autismo afeta as áreas de comunicação (linguagem verbal) e interação social. O diagnóstico do espectro do autismo é realizado de acordo com os critérios clínicos do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos (DSM-5, 2013).

Enquanto aluna do Curso de Licenciatura em Música – Habilitação piano - da Universidade Federal de Uberlândia, ao longo da minha formação, cursei disciplinas que abordaram a importância do licenciando(a) ser preparado(a) para atuar em diversos contextos educacionais e com diferentes públicos. No entanto, em relação ao assunto música e autismo, nenhuma disciplina frequentada abordou especificamente o ensino do instrumento piano para crianças e jovens com TEA.

Importante enfatizar a existência de uma literatura que aborda a relação da criança e jovem com TEA com a música. Estudos tem demonstrado como a música pode ser utilizada pelas crianças com TEA como uma linguagem intermediária no processo de expressão e comunicação social (OCKELFORD, 2018). Além disso, outros estudos tem identificado benefícios sociais, psicológicos e educacionais musicais pela pessoa com TEA (ver, por exemplo, BERNARDINO, 2013; EBOLI, 2018; OCKELFORD, 2018; OLIVEIRA, 2014).

Tendo em vista os benefícios apontados na literatura acerca do fazer e ensino musical pelo/para a pessoa com TEA, vários questionamentos podem ser levantados. O primeiro deles diz respeito à preparação e a prática profissional do professor de piano para atuar com crianças e jovens com TEA. As pesquisas identificadas até o momento têm focado nos saberes que norteiam professores de piano com formação em bacharelado ao longo da carreira (ARAÚJO, 2005), na formação do professor de piano e a constituição de saberes e ações pedagógicas em início de carreira (GEMESIO, 2010), e no perfil do professor de piano (OLIVEIRA;SANTOS; HENTSCHKE, 2009). Tais pesquisas, entretanto, não discutem especificamente a formação (inicial e continuada) e a prática profissional dos professores de piano que atuam com crianças e jovens com TEA.

O segundo questionamento diz respeito à legislação que trata do ensino inclusivo nas escolas de educação básica e especializadas de música. Diante da necessidade de uma equidade educacional para todos¹, políticas públicas têm sido formuladas na forma de leis e diretrizes para regulamentar a inclusão de pessoas com deficiência nos contextos educacionais diversos (BRASIL, 1998; 2018; 2020). A implementação destas Leis e Diretrizes, por outro lado, requer adequações dos espaços físicos e reformulações da formação de professores e dos planos pedagógicos das escolas (PNEEPEI, 2008; BRASIL, 2008).

As leis e diretrizes relacionadas à educação inclusiva procuram abranger todos os níveis e áreas da educação, inclusive os cursos técnicos de música. Em Minas Gerais, existe uma rede de 12 escolas especializadas em música denominadas conservatórios, localizadas nas seguintes cidades: Araguari, Diamantina, Ituiutaba, Juiz de Fora, Leopoldina, Montes Claros, Pouso Alegre, São João Del Rei, Uberaba, Uberlândia, Varginha e Visconde do Rio Branco. Os conservatórios são parte integrante das escolas estaduais de Minas Gerais e seguem as mesmas diretrizes das demais instituições de ensino (SANTOS; CARVALHO; LOBATO, 2020).

Com a demanda de alunos com deficiências aumentando nessas instituições, e apesar do suporte legal, Santos, Carvalho e Lobato (2020) alertam que os conservatórios ainda não implementaram as diretrizes que adequam a estrutura física e educacional para esse público, em virtude da escassez de recursos financeiros e humanos especializados. As autoras mencionam que “outro entrave se refere à formação dos professores de música, embora a inclusão seja garantida pela LDB, nas graduações em música, quase não há menção à educação musical especial e inclusiva em suas grades curriculares” (Ibid., 2020, p. 5). Mesmo com várias dificuldades, ainda assim, os conservatórios têm recebido alunos com TEA.

Importante deixar clara a distinção entre a educação musical especial e inclusiva. A Educação musical especial é a educação especializada no ensino e aprendizagem para pessoas com deficiência, sendo o público contemplado pessoas com deficiência visual, intelectual, física e auditiva, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), altas habilidades e superdotação (OLIVEIRA, 2020). A educação musical inclusiva acontece simultaneamente com pessoas neurotípicas e neuroatípicas. Não envolve necessariamente

¹ Ver Declaração de Salamanca, 1994

pessoas com deficiência apenas, pode contemplar esse grupo da sociedade, mas também pessoas de diferentes etnias, gênero, minorias, dentre outras².

Os questionamentos levantados acima revelam o quão pode ser intrincada a relação entre formação inicial do professor de música em geral, e de piano em particular, e a prática docente numa perspectiva da educação musical especial e inclusiva. É possível então argumentar que para atuar no contexto educacional especial e inclusivo, pressupõe-se uma preparação inicial e continuada consistente dos professores de piano com vistas na construção de saberes pedagógico-musicais específicos para esse público. Nessa pesquisa, tomo como referência o conceito de saber elaborado por Tardif (2000). Para este autor, o saber, no sentido geral, engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2000, p.10-11).

Em janeiro de 2021, em contato com uma professora do núcleo de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli– Uberlândia – MG, que conta com 20 professores efetivos do instrumento no corpo docente³, fui informada que ela era a única professora que estava ministrando aulas no primeiro semestre de 2021 para dois alunos com TEA. A professora, participante da presente pesquisa, relatou durante esse contato não ter cursado disciplina no curso de graduação em música que tratasse do assunto música e autismo e do ensino de piano para crianças e jovens com TEA. Dessa forma, tendo em vista o comentário da professora sobre a ausência destes conteúdos no curso de formação inicial, é possível questionar as estratégias utilizadas pela mesma na construção de saberes pedagógico-musicais para atuar no ensino do piano para crianças e jovens com TEA.

Diante disso, formulo então a seguinte pergunta de pesquisa: Como uma professora de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli construiu (e ainda constrói) seus saberes pedagógico-musicais para atuar com crianças e jovens com TEA?

Desta forma, o objetivo principal dessa pesquisa é entender como uma professora de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli construiu (e ainda constrói) seus saberes pedagógico-musicais para atuar com crianças e jovens com TEA.

² Informação obtida em palestra proferida pela professora Valéria Asnis no projeto de extensão "Conversas sobre Diversidade e Educação Musical", no dia 18/01/2022.

³ Disponível em: <<https://www.conservatoriouberlandia.com.br/corpo-docente>>

Como objetivos específicos pretendeu-se: examinar a formação inicial e continuada da professora de piano do Conservatório; verificar os recursos e materiais didáticos utilizados pela professora para o ensino de piano para crianças e jovens com TEA; conhecer as estratégias pedagógico-musicais utilizadas pela professora nas aulas de piano.

1.2 Justificativa:

A partir das políticas inclusivas que determinam o direito aos educandos com necessidades educacionais especiais matriculem-se no sistema de ensino (MEC/SEESP, 2001), conta no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli a necessidade de atendimento especializado a alunos com necessidades educacionais especiais (PPP). O documento procura especificar as deficiências dos prováveis educandos:

Entende-se por pessoas com necessidades especiais aqueles educandos com deficiência física, mental, motora, sensorial, múltipla e ainda condutas típicas de síndromes; talentos ou altas habilidades ou ainda aqueles que apresentem diferenças significativas no processo de aprendizagem e que exija adaptações para que possam ter acesso a escola e permanecerem nela. (2014, p.36).

A inserção dessas pessoas com necessidades educacionais específicas no contexto do conservatório pode resultar na busca por materiais e estratégias pedagógicas e musicais por parte dos professores da instituição como forma de promover um ensino musical significativo para esse público. Essa é uma questão ainda em aberto. Essa pesquisa ajuda na compreensão dos desafios e das resoluções de problemas encontradas por uma professora de piano que atua com crianças e jovens com TEA.

Considerando as peculiaridades do TEA, as crianças e jovens com TEA matriculados nos cursos de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli-Uberlândia-MG, estão incluídos no contexto das pessoas com necessidades educacionais específicas. Diante disso, é importante entender e questionar a construção de saberes pedagógico-musicais de professores de piano para atuar no ensino desses alunos.

Assim, esta pesquisa poderá auxiliar no entendimento do processo de construção dos saberes pedagógico-musicais dos professores de piano destas escolas de música. Com isso, os resultados poderão contribuir para repensar a prática de outros professores de

piano dos conservatórios e a formação do professor de piano nos cursos de licenciatura em música.

1.3 Estrutura da monografia

Esta monografia está dividida em 6 partes. Na primeira, nesta introdução, apresento o tema de pesquisa, a formulação do problema de pesquisa, a pergunta de pesquisa, os objetivos (geral e específicos) e a justificativa.

Na segunda, apresento uma revisão de literatura sobre estudos que têm abordado a formação inicial e a atuação profissional do professor de piano em diversos contextos educativos e a relação entre música e autismo.

Na terceira, apresento o referencial teórico que trata dos saberes docentes estudados por Tardif (2000; 2012).

Na quarta, a metodologia, apresento a abordagem de pesquisa empregada, o método de estudo de caso, o procedimento de coleta e análise de dados e os princípios éticos orientadores da investigação.

Na quinta, realizo a análise da entrevista realizada com a professora com o apoio da literatura e referencial teórico.

Na sexta, trago as considerações finais apresentando os principais resultados, apontando possibilidades de desdobramento da pesquisa e contribuições do estudo para a área de educação musical.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A construção de saberes pedagógico-musicais por professores de piano para atuar com crianças e jovens com TEA envolve vários aspectos inter-relacionados. Para uma melhor compreensão destes aspectos, a revisão de literatura aqui apresentada traz autores que investigam sobre a formação inicial e atuação profissional do professor de piano em diversos espaços educativos, bem como a relação entre a música e autismo.

2.1 A formação inicial e a prática profissional do professor de piano

O levantamento de trabalhos produzidos nos últimos 10 anos envolvendo a formação inicial e atuação profissional do professor de piano foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>). Nesta busca foram localizados 6 trabalhos defendidos nos Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil. Trabalhos esses voltados para a relação entre formação e prática profissional (SCHLICHTING, 2019), e prática profissional (SILVA 2010; ALMEIDA, 2014; BOLSONI, 2017; ALBRECHT, 2018; LANGENDONCK, 2019; DIAS, 2021).

Posteriormente, foi realizada busca nas publicações da ABEM (Revistas de 1992 a 2020 e Anais dos Congressos Anuais de 2001 a 2013) e nas publicações da ANPPOM (Revistas OPUS e Anais de Congressos Anuais entre 2001 e 2020). Como resultado, foram localizados 7 trabalhos sobre a formação (DELTRÉGIA, 2013, SANTOS, 2015) e a prática profissional relacionada a prática pedagógica (GLASER, 2006; FONTEERRADA; SILVA; VIEGAS, 2015; ALBUQUERQUE; ALVIN; SILVA; SOUZA, 2016, FELLER; REIS; SBAFFI, 2017; GUIMARÃES; RODRIGUES, 2019).

Estes números revelam que as pesquisas nacionais que tratam da formação inicial e atuação profissional do professor de piano em diversos contextos educacionais ainda são escassas no contexto acadêmico brasileiro.

Os estudos relacionados com a prática profissional do professor de piano tendem a abordar aspectos sobre o percurso de formação e as escolhas pedagógico-musicais dos professores. Gemesio (2010), em sua dissertação de mestrado, pesquisou os saberes mobilizados por professores de piano em início de carreira no momento da prática docente destes. Utilizando uma abordagem qualitativa, a autora realizou 3 estudos de caso com egressos do Curso de Educação Artística – habilitação em música – piano, da

Universidade Federal de Uberlândia/MG. Como forma de coleta de dados, Gemesio realizou observações e entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa.

A autora adotou como referencial teórico as pesquisas sobre saberes docentes de Tardif e o ciclo profissional de Huberman. Os resultados da análise demonstraram que a formação acadêmica, a trajetória pessoal, as vivências e as necessidades no ambiente de trabalho influenciaram e contribuíram na construção dos saberes, principalmente os experienciais, dos professores de piano em fase inicial da carreira. Ao investigar sobre a formação e os saberes mobilizados na atuação destes professores, a autora contribui para discussão, nesta pesquisa, sobre aspectos pertinentes da construção de saberes pedagógicos e musicais da professora de piano para atuar com crianças e jovens com TEA.

Numa mesma direção, Araújo (2005) investigou quais saberes norteiam professores de piano, formados nos cursos de bacharelado, em suas práticas pedagógicas, em diferentes etapas da carreira docente. Foi observado a mobilização dos saberes durante a prática docente e as fontes sociais de aquisição destes saberes. O método de pesquisa foi o estudo de multicasos, com a participação de três professoras de piano, bacharéis em música, cada uma delas em diferentes etapas da carreira docente.

O referencial teórico utilizado por Araújo foi baseado nos estudos de Tardif e Huberman, complementado por outros autores da literatura da educação musical. A autora constatou que os saberes são construídos ao longo do tempo, não apenas durante a formação acadêmica, mas também nas vivências do professor. Esses resultados consideram os saberes experienciais como os mais importantes para mobilizar na prática docente.

A preocupação quanto ao ensino do piano é discutida em pesquisas que tratam da relação entre a formação e atuação do professor de piano. Por exemplo, Oliveira, Santos e Hentschke (2009), utilizando o survey interseccional como metodologia, distribuíram questionários para 104 professores de piano da cidade de Porto Alegre. Os dados levantados revelaram que a maior porcentagem dos/das professores/as possui formação acadêmica em música, e que, desse grupo, a minoria são bacharéis. A maioria deles/as atua em ambientes particulares, na própria casa, escola de música e na casa do aluno. Consideram que a maior aquisição de conhecimento para ensinar foi com a prática, e um terço deles/as afirmam seguir modelos de seus professores.

Santos (2015), buscou investigar e compreender o cenário da prática docente dos professores de piano em Ribeirão Preto, como também a formação. Para atingir o objetivo

da pesquisa, a metodologia escolhida foi a qualitativa e os dados foram levantados através de entrevistas semiestruturada com onze professores de piano. Ao refletir sobre a formação do professor de piano e a prática docente em Ribeirão Preto, Santos (2015) constatou em sua pesquisa que a maioria dos professores entrevistados baseou sua prática docente nos modelos dos seus professores, nas suas próprias vivências, e nos cursos de formação, formais e informais, superior ou nos conservatórios. Além disso, a pesquisadora considerou ser a formação específica pianística muito importante para o ensino do instrumento.

Em sua dissertação de mestrado, Neves (2019) também investigou a relação entre a formação e atuação de professores de piano nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (CEM). Como motivação para a realização da pesquisa, a autora relata sua própria experiência. Ela considera que, apesar de ter cursado disciplinas pedagógicas voltadas para o exercício da docência, nenhuma delas tratava de temas voltados para a pedagogia do instrumento apesar do crescimento de produções na área de pedagogia de piano. A autora reforça a necessidade de se dar mais atenção a esta área nos cursos de formação de professor de instrumento.

Neves (2019), então, procurou conhecer aspectos da formação dos professores de piano dos conservatórios mineiros e o sentido que estes atribuem à sua atuação docente. A pesquisa adotou uma abordagem metodológica mista (quantitativa e qualitativa). Na fase quantitativa do trabalho, a autora levantou dados por meio de questionário, distribuído para todos os professores de piano dos Conservatórios Estaduais de Minas Gerais (n=181). Deste total, 71 professores (40%) responderam ao questionário. Na fase qualitativa, utilizou a abordagem biográfica a partir de entrevistas semiestruturada.

Além disso, ao discutir os diversos contextos de atuação do professor de piano, Neves (2019) menciona sobre o ensino de piano para pessoas com necessidades educacionais “especiais” (p. 33). Para a autora, os professores não possuem capacitação suficiente para o ensino inclusivo, o que torna desafiador o processo de inclusão, além de ainda haver poucos cursos de formação de professores que oferecem em seu currículo disciplinas voltadas para a capacitação e atuação neste contexto educacional de música.

Por fim, a análise das relações entre a formação e atuação dos professores de piano nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (CEM) empreendida por Neves demonstrou a necessidade de mudança nos currículos dos cursos que formam

professores de instrumento para atuar em escolas especializadas de música e com o ensino musical e/ou instrumental inclusivo.

Sintetizando, os estudos que tratam da formação inicial e da atuação profissional do professor de piano demonstram uma relação direta entre a formação e atuação do professor de piano em diversos contextos educacionais. Os estudos demonstram ainda a importância da pesquisa nessa área.

1.2 Música e autismo

As pesquisas acerca do assunto música e autismo abordamos benefícios do fazer musical para a pessoa com TEA. Para Eboli (2018), estudos e pesquisas no que concerne aos benefícios do fazer musical para a pessoa com TEA aumentaram gradativamente nos últimos anos. Embasada na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, de Vigotski, investigou a influência da música no cérebro autista. Mais especificamente, Eboli questiona se o surgimento das funções psicológicas superiores (a atenção, memória, percepção, fala, emoção, consciência e formação de conceitos nas crianças com TEA), pode ter como fator de estímulo a prática musical coletiva. Ainda dentro de sua investigação, Eboli (2018) procurou saber como ocorre a origem dessas funções no processamento da interação musical na mente autista, e o quanto isso pode impactar na capacidade de formulação de conceitos subjetivos nessas crianças.

Os resultados apontaram para uma melhora significativa nas funções psicológicas das crianças quando estas estão em contato com o ambiente musical. Além disso, houve uma melhora significativa na musicalidade, comunicação e interação dos participantes da pesquisa.

Numa outra perspectiva, Ockelford (2018) aborda a interação de crianças e jovens com TEA com a música em estágios iniciais do desenvolvimento da linguagem, com pouca ou nenhuma comunicação verbal. O autor discute como a música é processada nessa interação. Essas crianças e jovens por meio da música estabelecem uma comunicação social, a qual proporciona a eles conquistas de bem estar e autoestima.

Ockelford (2018) relata ainda várias experiências musicais com seus alunos com TEA, por meio da improvisação e imitação, e estabelece, como ele mesmo descreveu na sua experiência com um pianista com TEA, “uma genuína conversa musical”

(p.2.Tradução minha)⁴. Essas crianças utilizam a música como uma linguagem intermediária. Ou seja, a música sendo entendida como um “canal” pelo qual elas se comunicam (OCKELFORD, 2018).

Em seu livro “*Music, Language and Autism*”, Ockelford (2013) descreve estratégias direcionadas para o trabalho de música com crianças com TEA. Ele chama a atenção, entretanto, que: “se há uma regra de ouro para trabalhar [música] com crianças com TEA, é que não há uma regra de ouro!” (OCKELFORD, 2013: 245). Ockelford abre apenas uma exceção a esta regra: não falar muito durante as aulas de música. A linguagem verbal funciona como uma barreira em relação a criança com TEA. Ele ressalta a necessidade de o professor ouvir e observar tudo o que a criança faz, explora, ou toca no instrumento de sua escolha. Pode parecer que a criança não esteja fazendo nada demais, ou pareça um comportamento aleatório. No entanto, Ockelford está convencido de que qualquer coisa que a criança faz tem uma razão. E o desafio maior do professor de música é entender esta razão. Mas, se a criança realmente não fizer nada, o professor poderia introduzir a música por partes, fragmentos, para que se “estabeleça uma conversa musical” (p. 246), improvisar, com acordes exóticos, notas separadas, repetição percussiva. O autor sugere que os professores devem fazer seu trabalho ser interessante, provocativo e excitante, musicalmente interessante, e acima de tudo, irresistível. (OCKELFOR, 2013).

Para Oliveira (2020), há vários estudos que demonstram essa relação peculiar que as pessoas com TEA concretizam com a música. O autor menciona em seu trabalho dois pesquisadores, Wan e Schlaug (2010), que de acordo com eles, a música, tanto a escuta quanto a execução, estimulam as conexões de áreas do cérebro relacionadas à fala, o que pode facilitar a comunicação. A música, para os autores, está associada à neuroplasticidade do cérebro, e sua prática promove o desenvolvimento dos lobos frontal e temporal, do córtex motor e do corpo caloso (p. 16). Para Oliveira (2020),

[..]os autistas apresentam atividade reduzida em áreas específicas destinadas ao processamento da linguagem verbal. Por esse motivo, a fala não atrai a atenção de crianças autistas do mesmo modo que atrai a atenção das neurotípicas. Como a música é processada no córtex auditivo primário, parte do cérebro normalmente preservada nos autistas, ela se torna para eles uma forma de comunicação mais interessante do que a fala. (OLIVEIRA, 2020, P.16).

⁴ No original: “genuine musical conversation”.

Os resultados obtidos pela pesquisa de Louro (2017) também confirmam os benefícios do fazer musical para a expressão da linguagem e aprendizagem do conteúdo musical em crianças e adolescentes com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo). Louro (2017) teve como objetivo central de sua tese, aplicar um protocolo de aprendizado musical associado a psicomotricidade, em crianças e adolescentes com TEA leve a moderado, e a partir disso, averiguar os benefícios do fazer musical nas áreas de aprendizado da música, cognição e linguagem.

A elaboração do protocolo com 50 atividades foi fundamentada em três educadores musicais, a saber: Pacheco, Dalcroze e Vitor da Fonseca. Participaram da pesquisa, 22 crianças e adolescentes, que foram divididos aleatoriamente em dois grupos, um grupo com 12 integrantes e o outro, com os 10 restantes. O primeiro grupo foi o que recebeu as aulas durante 4 meses consecutivos, e o outro não recebeu, sendo o grupo controle. Louro (2017) constatou nos resultados obtidos, que o grupo que recebeu as aulas de música, teve melhora significativa no desenvolvimento psicomotor, expressão oral e aprendizagem musical.

Seguindo a mesma vertente em relação à pesquisa acerca do aprendizado musical de crianças com TEA, Asnis (2018) buscou, como objetivo geral, investigar o aprendizado de habilidades rítmicas de crianças diagnosticadas com TEA. E como objetivos secundários, Asnis procurou verificar se a participação ativa nas atividades musicais propostas levaria à melhora de comportamentos. A autora identificou que todas as crianças conseguiram, de uma forma geral, aprender e executar a atividade musical ensinada. Quanto aos resultados dos objetivos secundários, houve melhora dos comportamentos considerados adequados socialmente e diminuição dos considerados inadequados.

As pesquisas que relacionam música e autismo, e atividades musicais voltadas para crianças e jovens com TEA, seja com o objetivo terapêutico ou educacional, demonstram como a atividade musical influencia na melhora da área cognitiva. Esses resultados positivos demonstram o quanto o fazer musical influencia a mente autista.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Para auxiliar na compreensão de como aconteceu (e acontece) a construção dos saberes pedagógico-musicais para atuar com crianças e jovens com TEA de uma professora de piano, esta pesquisa utiliza como referencial teórico o conceito de saberes profissionais dos professores desenvolvido por Tardif (2000). Apesar de não se referir ao professor de música, entendo que este conceito pode ser transposto para a situação aqui investigada. A seguir, apresento uma breve síntese das ideias do autor, que podem estar relacionadas à construção dos saberes pedagógico-musicais para atuar no ensino de piano para crianças com TEA.

3.1 Os saberes profissionais dos professores.

Tardif (2000) propõe uma definição para a epistemologia da prática profissional como forma de ampliar o entendimento sobre a profissionalização do ensino. Para o autor a epistemologia da prática profissional é o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2000: 7). Aqui, saber é entendido num sentido mais amplo englobando “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2000: 10).

Tardif defende que os saberes docentes são temporais e, ao mesmo tempo, heterogêneos e plurais (Idem, 2007). São construídos ao longo do tempo, desde a formação inicial, acadêmica e ao longo da carreira docente, influenciados pela prática, experiência, personalidade do profissional e toda sua vivência enquanto estudante. Dessa forma, os saberes são originários de diversas fontes e influenciados pelo próprio profissional enquanto ator social (idem, 2000). Para Tardif (2000), os saberes dialogam diretamente com a prática profissional e são construídos ao longo da carreira docente, bem como nas situações que ocorrem na realidade de uma sala de aula. (TARDIF, 2000).

Ele realiza vários estudos com a finalidade de mostrar os saberes desses profissionais e compreender como eles os adquiriram e os executam no contexto prático de ensino. Tardif (2012) identifica então quatro tipos de saberes que são a fonte de origem dos saberes docentes e integram a prática docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os saberes

curriculares e os saberes experienciais. A seguir, apresento um detalhamento de cada um deles.

1. Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são os saberes transmitidos pelas instituições de ensino de formação de professores. Tais saberes correspondem aos conhecimentos das ciências humanas e das ideologias pedagógicas que constituem os saberes necessários para a formação científica ou erudita dos professores.
2. Os saberes disciplinares são aqueles também transmitidos pelas instituições de formação através de diversas disciplinas já pré-determinadas pelas instituições de ensino superior, segundo as tradições sociais. Está presente na prática docente e nas formações inicial e continuada dos professores.
3. Os saberes curriculares são os saberes que os professores adquirem para o ensino específico do local em que trabalham, como os objetivos, métodos, e conteúdo que devem aplicar. Eles dizem respeito aos programas escolares que os professores precisam aprender a aplicá-los.
4. Os saberes experienciais, como o próprio nome indica, são aqueles adquiridos através da experiência. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2012: 39). A prática docente, aliada aos saberes, faz dos professores um grupo social e profissional que precisa realmente da interação teoria e prática, e da mobilização dos seus saberes para realização do ensino. Neves (2019) enfatiza que estes saberes foram corroborados pelos relatos dos participantes das pesquisas conduzidas por Tardif. E, além disso, a experiência da docência é de grande importância para a construção da prática profissional. É atuado e aprendendo a fazer que o profissional docente amadurece “em sala de aula [e] se configura como a mais importante formação didática” (NEVES, 2019, p. 185)

De acordo com Araújo (2005), Tardif considera a articulação dos quatro tipos de saberes docentes com o trabalho realizado em sala de aula. Dessa forma, ele considera o conjunto dos saberes dos professores como heterogêneo, ou seja, uma diversidade de vários conhecimentos postos em ação.

É possível pensar que os saberes identificados por Tardif vem sendo mobilizados pela professora durante as aulas de piano para crianças e jovens com TEA. Isso não quer dizer que outros saberes não sejam mobilizados. Os saberes musicais, quando mobilizados, poderiam estabelecer uma base de construção para o diálogo musical entre professora e alunos.

4 METODOLOGIA

O caminho percorrido para responder à pergunta de pesquisa “Como uma professora de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli participante construiu (e ainda constrói) seus saberes pedagógico-musicais para atuar com crianças e jovens com TEA?” foi construído, num primeiro momento, com a identificação da abordagem de pesquisa, do método, da escolha do procedimento de coleta e análise de dados.

4.1 Abordagem de pesquisa

Tendo em vista a natureza do problema de pesquisa, a abordagem qualitativa mostrou ser a mais apropriada. Bresler (2007) apresenta elementos característicos desta abordagem como, por exemplo, a adoção de uma observação holística da realidade, considerando o contexto, crenças e experiências pessoais. Além disso, a pesquisa qualitativa demanda tempo e comprometimento do investigador, pois ele precisa observar e aprender sobre seu objeto de estudo.

O investigador tem um papel fundamental na pesquisa qualitativa. Sua perspectiva influencia diretamente na interpretação da realidade dos investigados. É impossível ser objetivo. A autora entende que a abordagem qualitativa “envolve perspectivas múltiplas de participantes situados em lugares diferentes” (Bresler, 2007, p. 11).

Nesta pesquisa, a construção dos saberes pedagógico-musicais da professora de piano para atuar com crianças e jovens com TEA é investigada a partir das características apresentadas por Bresler. Dessa maneira, questões como experiências de vida, formação inicial e continuada, percepções e crenças sobre o ensino de piano para crianças e jovens com TEA pela professora fornecem elementos importantes para entender o processo investigado nessa pesquisa.

4.2 Estudo de caso

O estudo de caso é adotado como método dessa pesquisa. Para Yin (2001), o estudo de caso, usado em pesquisas das ciências sociais, contribui “para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2001, p. 21). Para Gil (2002), o olhar aprofundado e exaustivo sobre um fenômeno é a principal característica do estudo de caso (GIL, 2002). Diante disso, o método é pertinente para

entender como a professora de piano construiu (e ainda constrói) seus saberes pedagógico-musicais para atuar com crianças e jovens com TEA.

Nesta investigação é empregado “o estudo de caso único” (Yin, 2001, p 33), ou seja, uma professora de piano que ministra aula de instrumento para crianças e jovens com TEA no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli.

O curso de piano do conservatório conta com 20 professores efetivados. Além das aulas individuais de instrumento, o Conservatório tem no programa curricular aulas de educação musical, técnico-profissionalizantes e cursos livres. Nesta pesquisa, os alunos da professora entrevistada cursavam aulas de piano individual. Na época da entrevista, eram dois alunos com TEA.

4.3 Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista com a professora. A escolha pela entrevista deve-se ao fato dessa estratégia permitir captar o que as pessoas sabem, pensam e sentem (GIL, 2002). Foi adotada para esta pesquisa a entrevista semi-estruturada. Neste tipo de entrevista, novas questões podem ser formuladas pelo pesquisador no momento em que está com o entrevistado. Mesmo com um roteiro de questões já estruturado, na entrevista semi-estruturada o entrevistador pode modificar a ordem das questões, conforme o direcionamento da entrevista, fazer algum questionamento que não está no roteiro com o intuito de ampliar o assunto e/ou esclarecer algo que não ficou explícito (SKALINSKI JÚNIOR, 2011).

Foi elaborado um roteiro contendo perguntas sobre a formação inicial e continuada da professora, primeiras experiências com aulas para crianças e jovens com TEA, percepções sobre o ensino de piano para crianças e jovens com TEA, as estratégias pedagógicas e musicais adotadas nas aulas (ver Apêndice A). O roteiro foi enviado para análise de pesquisador experiente na área como forma de validação do instrumento.

Antes da realização da entrevista, fiz contato com a professora de piano por meio do WhatsApp. A intenção do contato foi explicar os objetivos da pesquisa e fazer o convite para a participação na pesquisa. A professora aceitou prontamente o convite. Logo após, enviei à professora uma carta convite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice B).

A entrevista foi realizada, por meio da plataforma digital Google meet, em 11 de junho de 2021, numa segunda-feira, às 18h, com duração de 60 minutos, e gravada pelo

OBS Studio. A marcação da data e horário da entrevista com a professora foi realizada por WhatsApp. Em seguida, realizei a transcrição e textualização da entrevista. Cópia da transcrição foi enviada para a professora para possíveis alterações ou inserções de novas informações. A professora não fez alteração.

4.4 Questões éticas

Nessa pesquisa, o anonimato, os relatos e opiniões pessoais da professora são respeitados dentro dos princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Para Bresler (2007), a individualidade deve ser considerada com cuidado e preocupação, o que é moralmente fundamental para a condução da pesquisa.

Para garantir o anonimato, a professora foi convidada a escolher um pseudônimo para si mesma, que seria utilizado na redação dos resultados desta pesquisa. Ela escolheu o pseudônimo de Dinha.

4.4 Análise dos dados

A entrevista produziu dados que foram organizados e codificados com o suporte do aplicativo NVivo. Foi utilizada a codificação aberta que pode ser entendida como um processo o qual as ideias principais dos dados são identificadas e categorizadas, e analisadas (CORBIN E STRAUSS, 2008). A codificação aberta produziu três categorias: Categoria 1: A formação pedagógico-musical da professora Dinha; Categoria 2: Experiências como professora de piano; Categoria 3: Perspectivas sobre o ensino de piano.

A análise foi realizada com o suporte da literatura e do referencial teórico, construído com base nas ideias de Tardif sobre saberes e competências docentes.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A professora Dinha procurou, por meio da entrevista, revelar suas experiências pedagógicas e musicais durante formação inicial, continuada e prática docente. Tais experiências formam um mosaico de conhecimentos adquiridos que ajudam no entendimento de sua construção dos saberes pedagógico-musicais para o ensino de piano com crianças e jovens com TEA.

5.1. A formação pedagógica-musical da professora Dinha

Ao relatar a formação musical anterior a universidade, a professora “Dinha” retorna à sua infância, época em que deu início aos seus estudos musicais. Ela afirma que o pai “exigiu” dela e das irmãs que estudassem o piano, pois naquela época era considerado ter um diferencial aqueles que tocavam este instrumento. Embora tenha sido uma exigência, Dinha interpreta como algo positivo: “era muito diferenciado a família que oferecia estudos de piano para as filhas. Então, eu tive o privilégio de meu pai exigir que as filhas estudassem piano”. (Dinha, entrevista, dia 11/06/2021).

Assim, aos sete anos de idade ela ingressou no curso de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, em Uberlândia/MG, sendo orientada pela professora que a acompanharia até a universidade. Logo após, ganhou um piano para seus estudos, inclusive para preparar o programa de estudo do conservatório, que segundo ela “...era bem rígido” (Dinha, entrevista, dia 11/06/2011).

A rigidez na preparação do programa de estudo expressada por Dinha pode estar relacionada ao modelo conservatorial do ensino de piano. Para Neves (2019), herdamos esse modelo influenciados pela tradição europeia, e a reprodução deste está relacionada à própria formação inicial do professor somada a um distanciamento de novas propostas de ensino da educação musical. A autora ainda apresenta aspectos do ensino tradicional do piano, adotado pelo modelo conservatorial, focados nos exercícios técnicos, na leitura tradicional e no repertório que abrange do período barroco até as primeiras obras do século XX.

Mesmo com a rigurosidade inerente ao curso de piano, dentre as irmãs, a única que deu continuidade aos estudos de música na universidade foi Dinha, apesar de ter se preparado para tentar uma vaga no curso de engenharia. Para ela não houve dúvida na escolha: “... eu adoro música, o tempo todo dedicando à música, eu quero continuar com

a música. Então foi uma escolha assim, iluminada para mim” (Dinha, entrevista, dia 11/06/2021).

Dinha então inicia o curso superior de música na Universidade Federal de Uberlândia. O curso teve duração de 4 anos, de 1976 a 1979. Segundo ela, as aulas aconteciam duas vezes na semana, e não havia disciplinas pedagógicas: “Era graduação. Depois que a gente fez a licenciatura. Mas primeiro só tinha graduação” (Dinha, entrevista, 11/06/2022).

Ao descrever que era apenas a graduação, com ausência de disciplinas pedagógicas, e ao considerar o contexto da década em que cursou a graduação em música, é possível afirmar que Dinha realizou a formação inicial no modelo 3+1, estabelecido no final dos anos de 1930. Para Gatti (2010), esse modelo disponibilizava a obtenção do título de licenciatura aos formandos que cursaram durante três anos o bacharelado, com mais um ano de disciplinas da área de educação.

Na universidade, Dinha relata ter sido o lugar onde houve uma maior expansão do seu conhecimento musical: “Na faculdade é que realmente, assim, deu uma ampliada, o conhecimento veio com a faculdade” (Dinha, entrevista, 11/06/2021). Para a professora, essa expansão se deu pelo estudo de um repertório mais variado no aspecto dos compositores, do período romântico, como por exemplo, Rachmaninoff, e do século XX, Shostakovich e Camargo Guarnieri, este último, com quem ela teve aulas na graduação, e dentre seu repertório, estudou uma peça escrita por ele. Dinha afirma ainda que a graduação tinha “uma grade de horário bem densa”. (Dinha, entrevista dia 11/06/2021, p. 6). O termo denso empregado aqui deve-se ao fato, de acordo com o relato da professora, das aulas acontecerem apenas 2 dias da semana.

Nessa etapa da formação pedagógico-musical, Dinha participou de vários cursos de extensão universitária que aconteciam todo ano. Segundo ela, essa experiência foi enriquecedora, pois profissionais de outras cidades ministravam os cursos e havia muita troca de conhecimentos e experiências: “foi muito rico na universidade. Era na faixa, assim, de uns seis cursos de extensão universitária por ano. De dois em dois meses você tinha um curso com pessoas de fora. Então, isso tudo acho muito importante, a valorização desse intercâmbio...” (Dinha, entrevista, 11/06/2021). Ela inclusive participou de um curso de extensão sobre musicoterapia que abordou, dentre vários temas, o autismo.

Este curso de extensão foi importante para a construção de um entendimento inicial sobre a relação entre música e autismo, tendo em vista não haver na graduação uma disciplina específica que falasse sobre o tema, e a partir dele, Dinha optou por

escolha pessoal em buscar mais conhecimento teórico sobre o assunto: “investi muito em bibliografia, então tenho tratado de musicoterapia. Esse tratado de musicoterapia... foi um tratado que eu estudei muito, e aí tinha uns casos” (Dinha, entrevista, 11/06/2021). Durante o curso de extensão, Dinha se identificou com a musicoterapia, e como não havia na graduação disciplinas que abordasse o tema, ela percebeu a necessidade de buscar por conta própria o conhecimento do seu interesse.

A busca por conhecimento teórico sobre a musicoterapia provavelmente ampliou a noção de Dinha sobre o assunto música e autismo. Assim, Dinha buscou, por conta própria, além das disciplinas que o currículo universitário oferecia, outras fontes de informação que pudessem auxiliá-la na ampliação do conhecimento teórico, sem, contudo, pudesse colocar em prática tais conhecimentos visto que na graduação não havia estágio supervisionado.

Nesse sentido, Tardif (2000) explica que os saberes profissionais dos professores são provenientes de diversas fontes, sua história pessoal, escolar, universitária e experiência do trabalho, e por isso são considerados saberes plurais e heterogêneos. O professor não adquire conhecimento apenas de uma disciplina, tecnologia ou concepção de ensino, mas de várias vertentes. Entretanto, a prática na função de musicoterapeuta foi possível após a graduação, quando Dinha teve experiências na área como membro de uma equipe multiprofissional durante 10 anos. Tal experiência foi considerada um fator de credibilidade para a validação profissional. Ela afirma: “...a gente inclusive recebia o título, podia ser chamado de musicoterapeuta pela experiência...” (Dinha, entrevista, 11/06/2021).

É possível transpor as ideias de Tardif para entender a profissionalização de Dinha como musicoterapeuta. Tardif (2012) entende que muitos professores adquirem saberes provenientes da experiência prática no campo profissional. Não são saberes da formação ou curriculares (Tardif, 2012), mas, da interação entre o trabalho diário, profissão e relações interpessoais. Dessa maneira: “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (Tardif, 2012, p.39). Esse foi o caso de Dinha, durante a época em que atuou na área de musicoterapia, quando constituiu conhecimentos provenientes da profissão o que a tornou musicoterapeuta por experiência.

Dessa forma, Tardif (2012) nos lembra que muitos dos saberes profissionais são desenvolvidos ao longo da carreira, no cotidiano do trabalho. Assim, o processo de se

formar é contínuo, ao longo da vida. Nesse sentido, Dinha esclarece que atualmente, sempre que há oportunidade, participa de cursos de extensão, seja na área de educação musical ou musicoterapia.

Em síntese, a formação pedagógica-musical da professora Dinha não se limitou à formação como pianista oferecida tanto no conservatório quanto na universidade. Os cursos de extensão durante e após a graduação, além da experiência como musicoterapeuta, constituem uma amálgama de conhecimentos que formam o alicerce teórico-prático de sua formação pedagógica-musical. E essa formação interdisciplinar, provavelmente foi a base que a auxiliou na prática docente.

5.2. Experiências como professora de piano.

Prestes a se formar, Dinha teve sua primeira experiência como professora de música, não do instrumento piano, e sim de musicalização. Ela atuou como professora de música e musicoterapeuta em seu emprego na APAE:

a primeira aula foi na APAE, junto com os excepcionais⁵. Aí lá vou eu com um violão, porque você sempre toca um violão. Aí eu pensando na programação, hora que eu dei meu primeiro acorde, os alunos excepcionais sentados, mas foi um barulho. Um tanto de som e tudo. E aí, eu fui ver que o que eu tinha preparado ia sair nada, aí você aprende como fazer, porque na faculdade mesmo, você tem muita informação, mas na hora você pega ali o trabalho mesmo a realidade é outra. (Dinha, entrevista, 11/06/2021).

Ao relatar essa experiência, ela expõe o grande desafio para o iniciante na carreira docente de colocar em prática o planejamento de uma aula. Isso pode ser evidenciado quando, no momento em que estava presente em sala, Dinha percebeu que não seria possível realizar a programação idealizada no plano de aula que seria ministrada para os alunos da unidade da APAE. Ela reforça que, apesar das muitas informações aprendidas na graduação, nem sempre correspondiam à realidade. Ela complementa afirmando que a docência se constrói de fato por meio da experiência prática e que, além disso:

you have to have a base, logical, to be able to have cards in your sleeve, but after you have to know how to take these things out of your bag, you have to fill a bag, because at the time it is not what you program, it is what is in front of you (Dinha, interview, 11/06/2021, p. 5).

⁵ O termo “excepcionais” era um termo comum usado décadas atrás para se referir a pessoas neuroatípicas.

Este relato denota uma dificuldade na mobilização dos conhecimentos teóricos durante a prática profissional da professora. Para Tardif (2012), a experiência da prática docente constitui a base dos saberes experienciais, ou seja, aqueles saberes que o professor desenvolve os conhecimentos e habilidades específicas através do seu cotidiano no trabalho. Dessa forma, no caso de Dinha, os conhecimentos teóricos podem não ter sido contribuídos com a prática de sua primeira aula na APAE.

Tardif (2012) esclarece que saberes provenientes da experiência prática no campo profissional não são saberes da formação ou curriculares (Tardif, 2012), mas, da interação entre o trabalho diário, profissão e relações interpessoais. Dessa maneira: “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2012).

Como mencionado anteriormente, Dinha atuou na área de musicoterapia junto a uma equipe multiprofissional, durante dez anos. Ela relatou que era necessário o contato constante com toda a equipe, formada por outros profissionais das áreas de educação e da saúde pois as informações trocadas sobre o comportamento da criança durante a sessão eram imprescindíveis para a terapia. Essa troca de informações com outros profissionais e os conhecimentos da musicoterapia foram fundamentais para embasar a vida profissional como professora de piano:

eu levei toda a parte terapêutica para as aulas de piano depois, porque, o comportamento de entrada e o comportamento de saída, você tem que medir. Então esse era uma constante, eu tinha que dar satisfação tanto para o psiquiatra como para o psicólogo, como foi o comportamento daquela sessão, daquela criança quando ela entrou e quando ela saiu. Então, esse era um diagnóstico que a gente tinha que fazer sempre, uma leitura. E isso, eu trouxe para a minha vida, qualquer área que eu dei aula, que eu trabalhe, eu sempre me questiono nisso. Como estava e como que o aluno saiu, seja no piano, seja na dança que eu dei dança de salão, tem que ter mudança de comportamento. Se não há mudança de comportamento, não tem aprendizado. Então é focar nesse comportamento de saída é muito importante (Dinha, entrevista, 11/06/2021).

A experiência de atuar como musicoterapeuta foi importante na formação profissional de Dinha como professora de piano. Ainda que sejam áreas que se diferem em suas funções, Maia (2018) esclarece que a musicoterapia tem como objetivo central os fins terapêuticos, enquanto a educação musical especial, tem como objetivo o aprendizado dos conteúdos musicais e que existiria uma cooperação recíproca entre elas.

Ou seja, a educação musical especial faz uso de estratégias da musicoterapia para auxiliar no processo de aprendizagem musical do aluno, enquanto a musicoterapia utiliza elementos da educação musical especial no processo terapêutico. A musicoterapia contribuiu para que Dinha desenvolvesse um olhar mais minucioso direcionado ao comportamento do aluno e ao processo de desenvolvimento, sendo o que ela considera mais importante, pois resultará no aprendizado musical do aluno.

Foi também na unidade da APAE que Dinha teve seu primeiro contato com alunos com TEA, e onde houve um maior número de casos de pessoas com TEA com que ela trabalhou na área de musicoterapia. Foi apenas anos mais tarde que ela viria a atuar como professora de piano no conservatório com pessoas com TEA.

Ela afirma que em suas primeiras experiências como professora de piano, sua maior dificuldade foi atuar com alunos com TEA: “Um dos maiores desafios foi o autismo, porque, para você chegar nele, para você conseguir o contato com ele, é mais desafiador” (Dinha, entrevista, 11/06/2021). Dinha relembra como conseguiu estabelecer o contato com um de seus alunos com TEA com o auxílio de um espelho: “eu me lembro bem de um caso que marcou, que eu só consegui o contato [com o aluno com TEA] quando eu trabalhei de frente para o espelho. Então foi aí que eu aprendi uma relação no espelho para poder trazer ele para mim” (Dinha, entrevista, 11/06/2021).

Dinha relata que o contato estabelecido com o auxílio do espelho não havia sido planejado, mas foi uma percepção que ela teve no momento da aula:

Agora essa do espelho foi interessante é porque a gente tinha espelho na sala, porque era uma sala polivalente que tinha o piano, mas tinha dança também. Então eu tive a sorte de ter um espelho. Então assim, muitas das coisas era coincidência, era o momento e é a percepção da gente, a gente tem que estar muita atenta ao que está acontecendo. Porque não é porque é só trazer ele pra você, é você ver onde que ele está. (Dinha, entrevista, 11/06/2021).

Como abordado nesse trabalho, o autismo é caracterizado por um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta as habilidades da comunicação social e comportamento (OLIVEIRA, 2020). Assim, indivíduos com TEA apresentam dificuldades no que se refere à comunicação e interação social. No caso do espelho, é bem provável que tenha funcionado como um objeto intermediário facilitador na comunicação entre a professora e a criança com TEA estabelecendo, dessa forma, uma comunicação indireta por meio desse objeto.

Dinha considera que, para atuar com o aluno com TEA, é necessário perceber como conseguir a conexão. Ela acredita que todas as pessoas, com TEA ou não, possuem seu meio particular de interação social:

então a hora que eu percebi, me marcou porque foi isso, quando o espelho que a gente se viu, e aí que eu tive uma primeira, assim, eu pude ter o contato. E aí cada dia é uma conquista, depois essa Doutora, Di Pâncaro falava: “todo mundo tem um burquinho para você penetrar, você tem que descobrir ele”. Então, isso também é do ser humano. Você tem que achar ali o caminho, achar o “buraquinho”, descobrir por onde você ia entrar para delinear o trabalho. (Dinha, entrevista, 11/06/2021).

Conquistar a conexão com o aluno com TEA, subentende-se ser imprescindível para Dinha determinar as escolhas pedagógico-musicais nos planos de aula. Em uma recente experiência em seu trabalho como professora de piano no conservatório, Dinha relata como um de seus alunos com TEA se adaptou bem com a metodologia de piano americana Hal Leonard:

eu tenho uma experiência bem recente de um menino que leu o Hal Leonard, fez o grupo do primeiro livro todinho, leu música, leu porque parou agora na pandemia, mas ele entrou na linguagem musical de clave de sol e clave de fá toda com o Hal Leonard. Esse aluno, a mãe já me permitiu, assim, contar histórias, ele é muito recente, esse trabalho, e foi agora no conservatório, antes da pandemia tive dois cursos com ele. Ele se apresentou em público, duas vezes. Leu as partituras, conseguiu participar de aula de grupo, mas depois ele queria só o piano. Na aula de grupo, parte de musicalização começa a exigir mais, é lógico que o rendimento não é igual, aí a pessoa acaba parando. (Dinha, entrevista, 11/06/2021).

Segundo Dinha, o aluno se adaptou bem com a metodologia de piano Hal Leonard, o que demonstra a possibilidade de o aluno com TEA estar apto a frequentar instituições de ensino com metodologias voltadas para alunos neurotípicos. Porém, Dinha afirma que a princípio, o comportamento do aluno e a comunicação com ele não foram fáceis:

Ele chegava e queria pegar minhas coisas. Um dia ele pegou minha bolsa e pôs na janela assim, para poder jogar lá embaixo, que era segundo andar. Ele pegou a bolsa e olhei para ele e falei “ah, vou ficar sem minha bolsa”! Assim, ele achou que fosse me assustar, porque ele pegou e eu falei “vou ficar sem minha bolsa”, “ah, eu acho que vou chorar”, ele adorava me fazer chorar. Aí eu fazia que chorava. Aí começou. Quando foi para falar também, para ele falar comigo, como chamava e tal, eu sei que fui perguntando o nome, da mãe dele, falava, “eu vou adivinhar o nome da sua mãe, começa com que letra?” aí ele falava a primeira letra. E eu tive a sorte, eu falo que sou abençoada, não é sorte não, sou abençoada. E eu acertei muita coisa, acertei o nome do

irmão. Por isso que eu falo, é você sentir a pessoa, você sente, não faz com que ele se sinta (Dinha, entrevista, 11/06/2021).

Subentende-se nesse relato, que o aluno estava desafiando-a, e ao perceber que usar o desafio seria como um “jogo” interessante para ele, Dinha propôs um desafio a ela mesma, em um “jogo de adivinhação”, o que a ajudou a se aproximar do aluno. Ela relata ainda, que o ensino do piano para o aluno com TEA tem suas peculiaridades:

Porque muitas das vezes você não tem que falar, no piano, para mim, eu aprendi assim, com a vivência. Eles são muito rápidos. Os autistas. Todos, mesmo o mais grave e até o outro que eu tenho uma experiência particular. Não têm repetição para eles. Eles são repetitivos. Mas para você ensinar, você não consegue falar a mesma coisa duas vezes, para ele. Ele não vai perceber a segunda vez. Vai para outra coisa. Falar assim “vamos fazer de novo”, muito complicado. Não deve. Então tentar dessa maneira, você tem que fazer de outra maneira. Você propõe até tocar aquele mesmo texto, uma oitava acima, vai com a mãozinha ali, a mesma coisa já é uma experiência assim, muito positiva, você passar. Você tem que ter recurso para fazer a mesma coisa de outra maneira. Fazer da mesma maneira, você não vai ter sucesso, muito raro. Você tem que ter uma motivação para cada repetição. Falar a repetição didática só assim, isso não. Agora, se com desafio, você tem que atualizar, falar, você tem que gravar, tem que buscar recursos, que eles gostam muito de ficar no telefone deles. Buscar os joguinhos que tem, estar ali junto, então hoje é outra dinâmica. (Dinha entrevista, 11/06/2021).

A repetição é uma ferramenta pedagógico-musical utilizada por Dinha, porém, ela enfatiza que ao repetir exatamente a mesma coisa não surtirá efeito, visto que o aluno com TEA não irá assimilar a segunda vez. Porém, se a repetição ocorre de forma diferente, a primeira da segunda vez, chamará a atenção do aluno.

Perceber, eu o percebo assim, é ele e qualquer aluno. Eu diria isso, assim, você está focando no autismo, mas qualquer aluno, você tem que perceber o aluno. Você tem que saber o que ele já traz, a expectativa dele, e trazer para onde ele pode partir. Tem que ter essa percepção. E o autista, é saber que ele é muito, metódico, ele tem o horário para tudo. Tem autista que é assim, tem rotina, é importantíssimo.

Então, dentro dessa rotina, você tem que criar a sua rotina no piano, essa já é uma experiência que eu tenho com outro particular, que agora a gente não está trabalhando. Mas eu tinha que começar a aula, eu tinha que chegar na casa dele naquele horário porque aquele horário era dele, começa daí” (Dinha, entrevista 11/06/2021).

Dinha acredita que a percepção da individualidade de qualquer aluno é muito importante para determinar uma rotina de aula. Ela considera essencial conhecê-lo bem.

No caso do aluno com TEA principalmente, uma característica que ela percebeu é a importância de estabelecer uma rotina. Dinha acha fundamental para uma professora de piano que atua com alunos com TEA:

Enxergar ele. Tem que buscar nele a resposta, é uma distância que não tem como aproximar. O professor tem que ter uma distância do aluno para não invadir esse espaço que é dele, ele tem o mundo dele. Então, o sucesso vai ser chegar nesse mundo. O professor tem que ter um respeito, uma atenção muito grande com o espaço dele. O espaço do autista” (Dinha, entrevista, 11/06/2021, p. 23).

Mesmo ao enfatizar a importância da percepção individual do aluno para determinar como irá trabalhar com ele, Dinha relata que não há um planejamento de aula para os alunos com TEA, pois, segundo ela, “não tem porque é no ritmo dele” (Dinha, entrevista, 11/06/2021). Ela esclarece que estabelece uma meta para o dia, e após a aula, escreve um relatório sobre o que foi alcançado. Houve uma vez que o aluno alcançou além do esperado:

O aluno que fez o Hal Leonard, era para não conseguir chegar no final, e chegamos. Então isso para mim é um planejamento. Então, as apresentações, a gente tem o que a gente chama de piano music, são os alunos apresentando, então, participava desses projetos. Isso também é uma programação, era meta. (Dinha, entrevista, 11/06/2021).

5.3 Perspectivas sobre o ensino do piano:

As perspectivas de Dinha como professora de instrumentos e apoiam nos ideais tradicionais do ensino do piano:

Sou muito a favor da tradição, porque tudo que tem tradição, que tem história, marca e tem seguimentos mesmo. Esse estudo clássico, essa parte erudita, eu acho que é básica em qualquer momento. Ele é necessário, precisa de ter. A base é o erudito. Não tem como você não passar por um estudo e não ter uma escola pianística para você seguir. Eu creio muito nesse programa, de técnica mesmo, estudar Czerny, Bach, quer dizer, isso se tem até hoje. Então é uma base que eu acho que é... eu falo que escala é tudo. Você chega num piano e você tem que saber dominar ali um dedilhado que é básico. (Dinha, entrevista, 11/06/2021, p.2).

Os pilares do ensino tradicional do piano estão baseados em exercícios técnicos, aprendizagem da leitura tradicional e o estudo de obras delimitadas, geralmente, entre os períodos barroco e início do século XX (NEVES, 2019). A perspectiva de Dinha quanto ao ensino do piano, pode estar associada à sua própria experiência na formação inicial, vinculada ao modelo conservatorial de ensino (NEVES, 2019). Mesmo ao acreditar que

a tradição é a base para o ensino, Dinha relata que também está aberta a novas vertentes de ensino, como o uso de recursos tecnológicos:

A gente tem que atualizar sempre. Precisa de ter um programa. Tem. Mas hoje tudo é muito rápido. Então, tem programa hoje lá no conservatório, para curso normal. Tem tudo. Mas se você com aquele aluno, não buscar uma motivação que vá fazer ele sentir uma produção diferenciada, é muito raro o aluno que vai só para o clássico. Tem, mas cada vez fica menor o funil. Então nós temos que ampliar essa gama aí. São os professores que tem que abrir. Os recursos são tudo hoje em dia na base dos links, são os maiores recursos, porque tem muitos, tem muita gente tanto na música, na dança, tá todo mundo assim. O recurso hoje é tecnologia. Tem muita coisa interessante de jogos, que já escuta os sons, toca a nota, reconhece e faz (Dinha, entrevista, 11/06/2021, p.16 – 17).

Para alcançar objetivos pedagógicos com os alunos de gerações mais novas, Dinha busca conhecimentos que vão além do que ela aprendeu na sua formação inicial. Parece que uma característica dessa formação continuada seria a diminuição entre conhecer algo teoricamente e aplicação prática desse conhecimento. E que a prática, no caso dela, toma mais espaço na relação teoria-prática. Isso poderia ser dito antes de entrar nos saberes dos professores na prática profissional. Os saberes dos professores na prática profissional são variados e heterogêneos:

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade... (TARDIF, 2000, p. 14).

Isso pode ser observado no caso de Dinha, que na sua prática docente utiliza saberes provenientes de recursos tecnológicos e ao mesmo tempo, os que ela aprendeu na sua formação inicial para fazer alguma coisa. Além disso, ela relata a importância de seguir um programa e a forma de como se relacionar com o aluno, difere da sua própria experiência como aluna:

Eu já faço abrir um leque de coisas, eu desafio por aí. E de repente tem que ter cuidado, se não se perde. Aí vem um programa. Tem que ter a meta do programa. Agora, como desenvolver esse programa? Então trago o aluno como eu fui trazida? Assim, como me trouxeram com aquela rigidez que eu saía chorando da aula, e falava que não ia voltar mais. Então, eu não trabalho assim, mas até hoje existe professores que trabalham assim. Não que o aluno saia chorando, mas quer dizer, tem que ser aluno ali daquele jeito. E tudo é válido. O fim é o mesmo, você quer ensinar (Dinha, entrevista, 11/06/2021). Dinha demonstra, ao relatar suas perspectivas, que

considera o ensino de piano como algo dinâmico. Ela enfatiza a importância da base que vem do ensino tradicional, porém, a necessidade de também considerar as demandas das novas gerações, a adaptação para o ensino com o aluno com TEA e estar sempre atualizando para atuar da melhor forma possível, que é tão importante quanto a tradição.

Além dos conhecimentos do ensino de piano, os anos em que atuou como musicoterapeuta, agregou, segundo ela, muitos dos conhecimentos utilizados para atuar com crianças e jovens com TEA, já que em sua formação inicial não houveram disciplinas que abordassem o tema “autismo” especificamente, apenas nos cursos de extensão em que participou, promovidos pela universidade, como ela mesma relatou.

Com base nos saberes disciplinares, buscou por conta própria a literatura sobre musicoterapia. Também, construiu seus saberes experienciais no momento das aulas, sempre procurando como se conectar com o aluno com TEA, por vezes utilizando estratégias e recursos que foram pensados durante a aula.

Todas suas experiências enquanto estudante e profissional, contribuíram para a somatória dos saberes que Dinha mobilizou e mobiliza em sua atuação como professora de piano para crianças e jovens com TEA. Com base nos seus saberes disciplinares e experiências, Dinha foi experimentando e adaptando metodologias que utiliza com alunos neurotípicos, e assim, revendo suas ações e inovando suas estratégias pedagógicas musicais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como questão norteadora a busca pela compreensão da construção dos saberes pedagógico-musicais de uma professora de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, em Uberlândia – MG, para atuar com alunos com TEA. O objetivo geral se propôs a compreender como uma professora de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli construiu (e ainda constrói) seus saberes pedagógico-musicais para atuar com crianças e jovens com TEA.

E como objetivos específicos pretendeu-se: examinar a formação inicial e continuada da professora de piano do Conservatório; verificar os recursos e materiais didáticos utilizados pela professora para o ensino de piano para crianças e jovens com TEA; conhecer as estratégias pedagógico-musicais utilizadas pela professora nas aulas de piano.

A revisão de literatura produzida trouxe pesquisas que abordam a formação inicial e atuação do professor de piano em diversos contextos educacionais, assim como também, pesquisas que abordam a relação entre música e autismo. A revisão apontou para uma relação direta entre a formação e atuação do professor de piano em diversos contextos educacionais, enquanto a relação música e autismo apontou para os benefícios do fazer musical para a pessoa com TEA, seja no aspecto educacional ou terapêutico. Os estudos demonstram ainda a importância da pesquisa em ambas as áreas

O referencial teórico, baseado nos estudos de Tardif, contribuiu com a compreensão dos tipos de saberes empregados pela professora e a mobilização destes em sua prática docente com alunos com TEA. As orientações do referencial teórico, juntamente com a metodologia de abordagem qualitativa, ajudaram na busca por respostas da questão de pesquisa e dos objetivos estabelecidos para o trabalho.

Os resultados demonstraram que a professora Dinha vivenciou um ensino de piano tradicional em sua formação inicial, o que estabeleceu conceitos e perspectivas sobre o ensino do piano os quais ela acredita serem básicos para qualquer aluno iniciante no instrumento.

Em sua atuação como professora de piano para alunos com TEA, Dinha mesclou seu conhecimento adquirido na formação inicial com os conhecimentos adquiridos em sua experiência como musicoterapeuta. A sensibilidade para observar e perceber o aluno

com TEA de uma forma mais detalhada, é o resultado disso. Com a percepção das peculiaridades de cada aluno, ela adaptou metodologias tradicionais do ensino de piano, e ao mesmo tempo é flexível quanto ao uso de novas metodologias e recursos tecnológicos que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Esta pesquisa aponta a necessidade de se aprofundar nas questões relacionadas ao currículo de formação do professor de piano, dando atenção especial à presença (ou ausência) de conteúdos que tratam da relação entre música e autismo. Além disso, novas investigações podem esclarecer o papel da família dos alunos com TEA nas aulas de piano ofertadas nos conservatórios.

REFERÊNCIAS

- ALBRECHT, Mônia Kurrle Feller. **A ludicidade no ensino de piano para crianças de 5 e 6 anos: caminhos para a prática docente.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas – PPGLA – UEA – como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Letras e Artes. Linha de Pesquisa: Linguagem, discurso e práticas sociais. Manaus, 2018.
- ALBUQUERQUE, Patrícia Belisário Souza; GUIMARÃES, Aluska Danyelle Souto de Souza; RODRIGUES, Marisa Nóbrega. **Ensino de piano para uma aluna surda: relato de experiência.** XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Pelotas, 2019.
- ALMEIDA, Maria Berenice Simões de. **Processos criativos no ensino de piano.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós- -graduação do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Música – São Paulo, 2014.
- ALVIN, Izabela da Cunha Pavan; SILVA, Lais Fabiana; SOUZA, Euridiana Silva. **O espelho tem duas faces: pedagogia do piano, psicomotricidade e o papel do professor em tempos de gamificação sob diferentes perspectivas.** XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Belo Horizonte, 2016.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica dos professores de piano.** Tese apresentada no curso de Doutorado em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Música- Porto Alegre, 2005.
- ASNIS, Valéria Peres. **Habilidades rítmicas para crianças com autismo com procedimentos da Análise do Comportamento Aplicada.** Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Especial. São Carlos, 2018.
- BERNARDINO, Isabel Maria Filipe Irra Marques. **A Música no Desenvolvimento da Comunicação e Socialização da Criança/Jovem com Autismo.** Dissertação. (Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor) – Instituto Politécnico de Beja Escola Superior de Educação, Beja, 2013.
- BOLSONI, Patricia. **PERSPECTIVAS DE ALUNOS SOBRE AULAS DE PIANO: um estudo no curso de Licenciatura em Música da UDESC.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGMUS/UDESC) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Musical. Florianópolis, 2017.
- BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da Abem**, Porto Alegre, V. 16, 7-16, mar. 2007.
- CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. **Pesquisa Qualitativa – Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** trad. Luciane de Oliveira da Rocha – 2. ed - Porto Alegre: Artmed, 2008.

DELTRÉGIA, Cláudia Fernanda. **Formação Inicial e Formação Continuada de Professores de Piano: Uma Experiência de Ensino.** XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Natal, 2013.

DIAS, Luis Renato dos Santos. **A prática pedagógica da professora de piano: Irmã Augusta da Costa Marques (1979-2000).** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre – Cuiabá, 2021.

EBOLI, Cláudia. **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.** 2018. Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, Rio de Janeiro, 2018.

FELLER, Mônia Kurrele; REIS, Carla Silva; SBAFFI, Edoardo. **A ludicidade no ensino de piano para crianças: a proposta de uma prática docente e de escolha de repertório.** XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical – Manaus, 2017.

FONTEERRADA, Marisa; GLASER, Scheilla. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. **Revista da Abem**, Porto Alegre, V. 15, 91-99, set. 2006.

GEMESIO, Cláudia Mara Costa Perfeito. **“Eu ensino da mesma forma que aprendi”:** Práticas e Saberes de três professores de piano em início de carreira, licenciados em educação artística – Música, Habilitação – Piano. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música – Área de concentração: Educação Musical. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** –4. ed – São Paulo: Atlas, 2002.

LANGENDONCK, Melanie Fairlie Pearson Van. **Ensino de notas musicais ao piano para um menino com autismo.** Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial – São Carlos, 2019.

LOURO, Viviane dos Santos. **A Educação Musical unida à psicomotricidade como ferramenta para o neurodesenvolvimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista.** Tese apresentada à Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Medicina, para obtenção do título de Doutor em Ciências. São Paulo, 2017.

MAIA, Rita Laureano. **A expressão sonoro-musical no desenvolvimento e avaliação de competências em crianças e jovens com necessidades educativas especiais.** Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação na área de especialização Necessidades Educativas Especiais, apresentada no ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, 2018.

NEVES, Maria Teresa de Souza. **O ensino de piano nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais a partir do olhar de seus professores.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música da Escola de Música da

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música. Belo Horizonte, 2019.

OCKELFORD, Adam. **Songs Without Words: Exploring How Music Can Serve as a Proxy Language in Social Interaction with Autistic Children.** Music, Health, and Wellbeing, 2018.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. **Relações entre a educação musical especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas.** Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Música. Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, Karla Dias de; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; HENTSCHKE, Liane. **Um perfil de formação e de atuação de professores de piano.** Per Musi, Belo Horizonte, n.20, 2009, p.74-82.

OLIVEIRA, Welligton Soares de. **Aulas de música para uma criança com Transtorno do Espectro Autista: Limites e desafios para o ensino de piano.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Música na Universidade de Brasília, Primavera do Leste-MT, 2014.

SANTOS, Aline Moraes dos. **A formação de professores no contexto do ensino de piano.** XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Vitória, 2015.

SANTOS, Cínthia da Cruz; CARVALHO, Beatriz Girão Enes; LOBATO, Beatriz Cardoso. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no conservatório estadual de música: perspectiva dos professores. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e215166, 2020.

SCHLICHTING, Felipe Paupitz. **Memórias de professor: Reflexões sobre práticas artísticas e pedagógicas no NEP – Núcleo de Excelência em Piano.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Música – Florianópolis, 2019.

SILVA, Juliana Rocha de Faria. **“Algumas coisas não dá para ensinar, o aluno tem que aprender ouvindo”:** A prática docente de professores de piano popular do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP/EMB). Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação “Música em Contexto” da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração Educação Musical- Brasília, 2010.

SILVA, Rafael Passos; VIEGAS, Maria Amélia de Resende. **A motivação no ensino de piano do Conservatório Estadual de Música “Padre José Maria Xavier” de São João del-Rei: implicações no processo de ensino aprendizagem.** XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical – Natal, 2015.

SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. **Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas.** In: TOLEDO, Cézár de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro. **Metodologia e Técnicas de Pesquisa na Áreas de Ciências Humanas.** Maringá: Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2011. p. 173 – 202.

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

Tardif. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, 2000

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. trad. Daniel Grassi - 2. ed - Porto Alegre: Bookman, 2001.

APENDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro para entrevista semiestruturada com Professora de piano do Conservatório.

Objetivo geral: Entender como a professora de piano do Conservatório de Uberlândia construiu (e ainda constrói) seus saberes pedagógico-musicais para atuar com crianças e jovens com TEA.

PARTE 1 - FORMAÇÃO MUSICAL ANTERIOR À UNIVERSIDADE:

Quando e onde começou a estudar piano (aulas particulares, escola particular de música, conservatório – concluiu com diploma); motivação para a escolha do instrumento; a expectativa (ser pianista, ser professora, nenhum dos dois?); repertório trabalhado (popular? erudito? ambos? COMPOSITORES); teve alguma oportunidade de dar aula de piano antes de ingressar na universidade? Em caso positivo, comentar a experiência.

PARTE 2 - FORMAÇÃO INICIAL (ENSINO SUPERIOR):

Onde; quando; duração do curso; motivações para a escolha do curso, teve outras além do piano? percepções sobre o currículo (aulas de piano durante todo o curso? Repertório: popular? erudito? ambos? COMPOSITORES); cursou disciplinas pedagógicas? Em caso positivo, fez estágio supervisionado (onde? Com ensino do instrumento?); durante a graduação, fez alguma disciplina e/ou curso de extensão que tratava do ensino de piano para pessoa com TEA? O conteúdo abordado na(s) disciplina(s) e/ou curso de extensão; durante a graduação, já atuava como professora de piano? (onde? Alguma experiência com aluno com TEA nessa época? Se sim, quais dificuldades enfrentadas? E com pessoas com deficiências?

2.1 - FORMAÇÃO CONTINUADA:

Fez curso de especialização na área de música; se sim, onde, duração; alguma disciplina abordava o ensino de piano e/ou ensino de música para pessoas com TEA? se sim, conteúdo; fez algum curso sobre musicoterapia; em caso positivo, algum conteúdo voltado para a relação música e autismo?

PARTE 3 – PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM AULAS PARA PESSOAS COM TEA

Quando? Onde (aulas particulares/conservatório)? Escolha pessoal ou circunstancial? Se escolha pessoal, por que se dispôs a realizar esse trabalho? Crianças e jovens nos diversos níveis do espectro autista; os desafios enfrentados; as soluções pedagógico-musicais encontradas (amigo(a); colegas; internet?); o que aprendeu com essas experiências.

PARTE 4 – EXPERIÊNCIAS ATUAIS COM AULAS PARA PESSOAS COM TEA

Antes da aula- Elabora planejamento de ensino (isso é exigido pela instituição?); como é feita a escolha do repertório; planejamento das aulas (busca na internet, livros, quais fontes?); se utiliza materiais didáticos, livro didático, método de ensino; se sim, o critério de escolha; recursos didáticos (quais?); faz transposição de estratégias pedagógico-musicais de aulas com alunos neurotípicos para alunos com TEA.

No momento da aula - As estratégias usadas durante as aulas (leitura de partitura? Ouvido? como se estabelece o diálogo musical com o aluno com TEA (improvisação, tocar junto com o aluno?); a relação com os pais dos alunos com TEA (ficam na aula?).

Após a aula - Acompanha os alunos com TEA em outras aulas no conservatório? Em caso positivo, explicar as razões; a relação com os pais dos alunos com TEA (feedback dos pais?).

Avaliação- registra o comportamento dos alunos a partir do que foi proposto na aula? Registra os comportamentos espontâneos dos alunos durante as aulas? Se sim, analisa esses registros?

PARTE 5 – PERCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO DE PIANO PARA PESSOAS COM TEA NO CONSERVATÓRIO:

Apoio da instituição (fornece material didático? Incentiva cursos de formação?); os desafios enfrentados no ensino de piano para pessoas com TEA; o desenvolvimento musical dos alunos com TEA. Que características, habilidades, conhecimentos considera essenciais ao professor que ministra aulas de piano ao aluno com TEA?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora

Esta pesquisa é sobre **A construção de saberes pedagógico-musicais de professores de piano para atuar com crianças e jovens com TEA em Conservatórios de Música do Triângulo** e está sendo desenvolvida por Bruna Lisa Cândido Lima, graduanda do Curso de música da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação do Professor José Soares. Os objetivos do estudo são entender como o(a) professor(a) de piano construiu (e ainda constrói) seus saberes pedagógico-musicais para atuar com crianças e jovens com TEA.

Esta pesquisa poderá auxiliar no entendimento do processo de construção dos saberes pedagógico-musicais dos professores de piano destas escolas de música. Com isso, os resultados poderão contribuir para repensar a prática de outros professores de piano dos conservatórios e a formação do professor de piano nos cursos de licenciatura em música.

Solicitamos a sua colaboração para uma entrevista de 60 min, como também sua autorização para relatar a entrevista. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum prejuízo. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Uberlândia, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Bruna Lisa Cândido Lima - Telefone: (34) 9 9152 2277