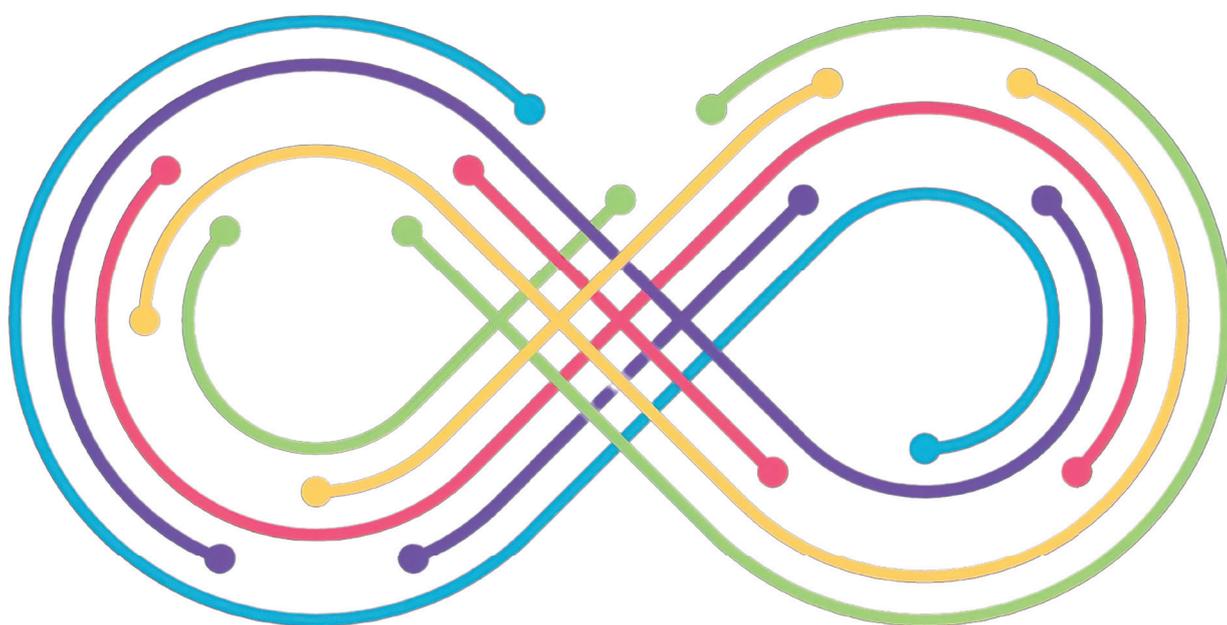




Linguagens
e Saberes na
Amazônia

nova revista amazônica

REVISTA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM
LINGUAGENS E SABERES NA AMAZÔNIA (PPLSA)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ / BRAGANÇA



DOSSIÊ

Autismo em pauta

NÚMERO 2

Um diálogo aberto sobre
o Transtorno do Espectro
do Autismo (TEA)

A música como recurso facilitador
da inclusão escolar de crianças com autismo

Transtornos do desenvolvimento
e dificuldades de aprendizagem

O comportamento socioespacial de pessoas
com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
na pandemia: reflexões com base
na psicologia ambiental!

E mais



USE UM LEITOR
DE CÓDIGOS QR E
BAIXE ESTA EDIÇÃO

dez2022

Volume X, número 3
ISSN 2318-1346

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E
SABERES NA AMAZÔNIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS BRAGANÇA

VOLUME X – NÚMERO 03 – DEZEMBRO 2022 – ISSN – 2318-1346

QUALIS B3

Os artigos publicados na Nova Revista Amazônica são indexados por:

Periódicos – CAPES; Diadorim; LivRe – Revistas de Livre Acesso; latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; ROAD – Directory of Open Access Scholarly Resources; CiteFactor – Academic Scientific Journals

NOVA REVISTA AMAZÔNICA

DOSSIÊ 2 “AUTISMO EM PAUTA II”

APRESENTAÇÃO

Áureo Deo DeFreitas Júnior

Jessika Rodrigues da Silva

AS COMPREENSÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE JAGUARÃO

Jaqueline da Silva e Silva

Lislei Rutz Wolter

João Carlos Pereira de Moraes _____ 7

O COMPORTAMENTO SOCIOESPACIAL DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NA PANDEMIA: REFLEXÕES COM BASE NA PSICOLOGIA AMBIENTAL

Luana Vanessa Soares Fernandes

Gleice Virgínia Medeiros de Azambuja Elali _____ 23

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A INCLUSÃO ESCOLAR: OS SENTIDOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neide M. Fernandes R Sousa

Luane de Cássia Carvalho Oliveira _____ 43

A MÚSICA COMO RECURSO FACILITADOR DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Denise Régia Silva do Nascimento _____ 57

MÚSICA E INCLUSÃO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO EM GRUPO DE VIOLINO PARA A SOCIABILIZAÇÃO DE AUTISTAS NO PROJETO TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO E DIFICULDADES DE

APRENDIZAGEM

Letícia Silva e Silva

Jônatas Araújo Batista de Abreu _____ 71

A MÚSICA COMO INTERVENÇÃO NEUROPSICOLÓGICA NO TRATAMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Rafaela Alcantara Barata

Lorena Leão da Silva

Larissa Leão da Silva

Áureo Déo De Freitas Júnior _____ 93

ENSINO DE VIOLINO EM GRUPO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E CRIANÇAS SEM NENHUM TRANSTORNO

Vivian Ferreira Pinho

Jessika Rodrigues da Silva

Áureo Júnior Deo De Freitas Júnior _____ 103

SEÇÃO LIVRE

METÁFORAS QUE FAZEM ALUSÃO À FLORESTA AMAZÔNICA

Dieysa Kanyela Fossile _____ 121

O BESTIÁRIO EDUCATIVO DE RUBEM ALVES EM A ALEGRIA DE ENSINAR: REFLEXÕES ACERCA DO ATO DE ENSINAR E DE APRENDER NA AMAZÔNIA BRAGANTINA

Maria da Conceição Azevêdo

Alessandra Fabrícia Conde-Silva

Sérgio Wellington Freire Chaves _____ 135

AUTISMO EM PAUTA

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ 1

Enquanto professores e pesquisadores voltados para o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), sempre nos sentimos responsáveis por abrir essa conversa acerca dessa temática a fim de obtermos respostas e, assim, continuarmos nossa atuação. Hoje temos a grata satisfação de sermos convidados por um profissional da área da educação que tem o diagnóstico de TEA para ampliar nossa visão, transpor limites e propiciar condições de enxergarmos um horizonte outrora inimaginável.

Este dossiê, Autismo em Pauta, visa propor o entrelaçamento dos saberes entre o Autismo e as diversas áreas da ciência e demais conhecimentos, tais como artes, saúde, educação, entre outros. Os artigos aqui reunidos são partilhas de experiências acadêmicas entre pesquisadores de diferentes instituições nacionais, profissionais que se dedicaram ao aprofundamento do estudo sobre o Transtorno do Espectro do Autismo.

O interesse na submissão de artigos incentivou a continuidade em outros números deste dossiê e revela ser um tema que precisa manter o diálogo aberto, pois há muito a ser enxergado nesse universo. Este dossiê traz na capa diversas cores, entre estas, o azul, em forma de jogo de quebra-cabeça abstrato, como representativo da interatividade, diversidade e da tecnologia, aspectos também importantes nesta discussão e para a qual convidamos os leitores a dialogar.

Assim, abrem este dossiê, Elisabeth Rossetto, Rosicléia Dalmazó e Jane Peruzo Iacono com **O autismo como deficiência e sua categorização com o TEA: perspectivas educacionais e desafios**, em um estudo teórico-bibliográfico e documental. Encaminham a reflexão sobre autismo enquanto transtorno que passou a ser considerado como deficiência a partir de 2012. Além disso, tecem algumas considerações sobre os desafios que se impõem aos professores.

Nila Luciana Vilhena Madureira, Mario Jorge Brasil Xavier, Nivia Maria Vieira Costa e Thina Threicy Dos Santos Flexa em **Práticas Pedagógicas para Alunos com TEA: estado da arte em dissertações brasileiras dos últimos dez anos (2010-2021)** evidenciam como tem sido discutida a prática pedagógica para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em dissertações produzidas ao longo dos últimos dez anos, por meio de um Estado da Arte obtido na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Maria Vitória Melo de Oliveira, Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha, Eutima Klayre Pereira Nunes e Maria Eliete Batista Moura em **Avaliação de Habilidades Básicas de Estudantes no Espectro Autista: reforçadores, desempenho visual, linguagem e imitação** avaliam a presença de habilidades básicas de estudantes no Espectro do Autismo por meio do instrumento Avaliação da Linguagem Básica e Habilidades de Aprendizagem Revisada.

Maykon Dhonnes de Oliveira Cardoso, Rosilene Lagares, Robson Vila Nova Lopes e Denise de Amorim Ramos em **Planejamento, Política Educacional e Autismo: um estudo do plano municipal de educação e o autismo no território de Colinas do Tocantins** analisam a meta 04 e suas estratégias instituídas no Plano Municipal de Educação (PME) em vigor mediante Lei Municipal nº 1.421 de Colinas do Tocantins.

Na sequência, Jessika Rodrigues da Silva e Áureo Deo Defreitas Júnior em **MOVE: criação de uma tecnologia assistiva como um facilitador para auxiliar estudantes de graduação com TEA a escrever projeto de pesquisa** investigam como a tecnologia assistiva pode facilitar o processo de pesquisa de estudante com TEA.

Roger Vieira Cunha, Valéria Peres Asnis e Adriana do Nascimento Araújo Mendes em **Acessibilidade no Ensino Musical de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo através de Recursos de Tecnologia Assistiva** estudam como a Educação Musical, com auxílio

de recursos de Tecnologia Assistiva, pode contribuir para o desenvolvimento de pessoas com o TEA.

Áureo Déo DeFreitas Júnior, Larissa Leão da Silva, Lorena Leão da Silva e Rafaela Alcantara Barata em **Tecnologia Assistiva como Acessório Facilitador ao Aprendizado do Violoncelo de Pessoas com Autismo** criaram um acessório facilitador para fixar os dedos no arco de violoncelo, visando garantir o melhor posicionamento, estabilização e/ou função do aluno.

No último artigo deste dossiê **A musicoterapia aplicada para o desenvolvimento das habilidades sociais de pessoas com transtorno do espectro do autismo: relato de experiência**, Edynnrony Mesquita dos Santos, Ana Maria Souza e Thaciana Araujo da Silva apresentam um relato de experiência ocorrida em uma Clínica de tratamento de Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Estado do Pará, com o objetivo de compreender de que maneira a musicoterapia pode contribuir para a aquisição de Habilidades Sociais (HS) em pacientes com TEA.

Os estudos ora apresentados – alguns teóricos e outros empíricos, ocupam-se em desvelar direitos adquiridos, desafios docentes, recursos metodológicos educacionais, ocupacionais e terapêuticos. Expressamos nosso especial agradecimento aos autores que contribuíram para a excelência deste dossiê e à equipe da Nova Revista Amazônica pelo convite, pela organização e pelo profissionalismo. Que este seja apenas o início de novas parcerias a fim de mantermos o diálogo aberto sobre o Autismo em pauta!

Boa leitura a todos!

Sobre os organizadores

Prof. Dr. Áureo Deo DeFreitas Júnior (UFPA)

Graduado em Violoncello Performance pela University of Missouri (Columbia, 1989). Mestre em Violoncello Performance pela Louisiana State University (Baton Rouge, 1992). Doutor (Ph.D.) em Educação Musical pela University of South Carolina (Columbia, 2005). Professor do Instituto de Ciências da Arte da UFPA (ICA) onde ensina nos Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e Programa Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional (PROFARTES). Atua também, na Escola Técnica de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), onde ensina violoncelo. Na extensão universitária, coordena a Orquestra de Violoncelistas da Amazônia (OVA) e Orquestra Inclusiva de Violoncelistas da EMUFPA (OIV-EMUFPA). Na pesquisa, coordena o Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA). Na gestão, coordena o Programa Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional (PROFARTES). E-mail: áureo_freitas@yahoo.com

Prof. Dra. Jessika Rodrigues da Silva (UEPA)

Técnico em Música Área de Artes, Instrumento Piano pelo Conservatório Carlos Gomes (2007). Graduada no Curso de Licenciatura Plena em Música pela Universidade do Estado do Pará (2009). Especialista em Psicologia Educacional pela Universidade do Estado do Pará (2011). Mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará (2014). Doutora em Artes pela Universidade Federal do Para (2020). Professora Efetiva da Universidade do Estado do Pará (UEPA) do Curso de Licenciatura Plena em Música em Bragança e líder do grupo de pesquisa LACE na região do Caeté. E-mail: jessika.rodrigues@uepa.com

DOSSIÊ AMAZÔNIA

AS COMPREENSÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE JAGUARÃO

Jaqueline da Silva e Silva¹
Lislei Rutz Wolter²
João Carlos Pereira de Moraes³

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo analisar as compreensões de professores da Educação Infantil sobre o trabalho pedagógico com alunos com Transtorno Espectro Autista nas escolas municipais de Educação Infantil do município de Jaguarão. A pesquisa foi realizada com seis professoras da Educação Infantil por meio de um questionário com questões relacionadas à definição de autismo, inclusão no ensino regular e formação docente. Nesse contexto foi possível perceber muitas dificuldades na inclusão de crianças autistas no ensino regular, dentre elas omissão do Estado na garantia de estrutura das escolas e falta de formação docente adequada. Diante dos resultados, concluímos que o processo de inclusão é lento, porém já é discutido nas escolas e existem algumas políticas públicas de acesso, entretanto não de permanência das crianças autistas. E ainda que os sujeitos da pesquisa reconhecem uma falha em sua formação para trabalhar com inclusão.

Palavras-chaves: Transtorno Espectro Autista. Inclusão. Educação Infantil. Formação Docente.

THE KINDERGARTEN TEACHERS' UNDERSTANDINGS ABOUT THE PEDAGOGICAL WORK WITH AUTISTIC SPECTRUM CHILDREN IN THE MUNICIPAL SCHOOLS IN JAGUARÁ

ABSTRACT

This work aimed to analyze the understanding of Kindergarten teachers about the pedagogical work with students with Autistic Spectrum Disorder in municipal schools of Kindergarten in the city of Jaguarão. The research was carried out with six Kindergarten teachers through a questionnaire with questions related to the definition of autism, inclusion in regular education and teacher training. In this context, it was possible to perceive many difficulties in the inclusion of autistic children in regular education, among them the omission of the State in guaranteeing the structure of schools and the lack of adequate teacher training. Given the results, we conclude that the inclusion process is slow, but it is already discussed in schools and there are some public policies for access, however not for the permanence of autistic children. And also that the research subjects recognize a failure in their training to work with inclusion.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Inclusion. Child education. Teacher Training.

Data de submissão: 21. 12. 2021
Data de aprovação: 22. 09. 2022

¹ Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. E-mail: jaquedasilva8@gmail.com

² Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. E-mail: lisleiwolter@gmail.com

³ Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. E-mail: joaoCarlos_pmoraes@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O seguinte artigo tem como tema a Educação Especial, mais especificamente a inclusão de crianças com Transtorno Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. O que motivou a sua escrita foi a não inclusão ou inclusão precária das crianças autistas na Educação Infantil, devido às dificuldades estruturais das escolas e a falta de formação continuada para as professoras. Outro fator que impede a inclusão destas crianças é a falta de políticas públicas e lentidão na aplicação das políticas de inclusão já existentes.

Nesse sentido, o objetivo consiste em analisar as compreensões de professores da Educação Infantil sobre o trabalho pedagógico com alunos com Transtorno Espectro Autista nas escolas municipais de Educação Infantil do município de Jaguarão.

Para tanto, a seguir discutimos: (1) a Definição de Transtorno Espectro Autista; (2) Educação Infantil; (3) Inclusão do autista no Ensino Regular; (4) Formação de professores; (5) Metodologias; (6) Resultados e Discussões.

1 DEFINIÇÃO DE TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA

Atualmente, percebe-se um aumento no número de crianças diagnosticadas com Transtorno Espectro Autista (TEA) no Município de Jaguarão. Devido ao avanço da medicina, o diagnóstico tem ocorrido precocemente, apesar de faltarem estudos que comprovem a sua causa. As crianças com Transtorno Espectro Autista possuem algumas características comportamentais que dificultam as intervenções pedagógicas na escola. De acordo com Lemos, Salomão e Ramos (2014, p.118) dentre elas são as áreas da interação social, comunicação e comportamento.

As crianças com espectro autista apresentam dificuldades em comportamentos que regulam a interação social e a comunicação, podendo ter pouco ou nenhum interesse em estabelecer relações apresentando diferentes níveis de dificuldades na reciprocidade social e emocional (LEMOS; SALOMÃO; RAMOS, 2014, p.118).

Cada criança possui características próprias, as crianças autistas também possuem características próprias da sua personalidade para além do autismo, algumas delas são extremamente carinhosas, mesmo que o Transtorno do Espectro Autista tenha como característica a não aceitação e demonstração de afeto. Cada criança é uma criança, assim como cada autista é um autista. Tendo em vista o termo espectro autista, que compreende diferentes graus de comprometimento, cita-se Höher Camargo e Bosa (2009), ao afirmar que a noção de uma criança não comunicativa, isolada e incapaz de demonstrar afeto não corresponde às observações atualmente realizadas.

Assim, como citado inicialmente, o diagnóstico de autismo tem ocorrido precocemente conforme afirmam:

a importância de um diagnóstico precoce, considerando que a idade em que a criança começa a receber intervenções apropriadas representa um dos elementos essenciais para um melhor prognóstico em termos de seu desenvolvimento. Sobre o tratamento dessas crianças, Choto (2007) destaca a fusão entre a terapia e a educação, pontuando a interdisciplinaridade como um elemento indispensável para obtenção de melhores resultados. Ademais, a autora discorre a respeito da integração de métodos pedagógicos e psicológicos como sendo fundamental para obtenção de avanços na intervenção terapêutica, apontando melhor socialização e desenvolvimento geral da criança. (SILVA; MULICK, 2009, p. 118-119).

Por isso é importante que a criança tenha acesso à escola regular desde a Educação Infantil, tanto para a melhora no seu desenvolvimento como um todo, bem como propiciar tanto

as outras crianças, quanto aos profissionais da escola a convivência com a diversidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL

Em décadas atrás, pode-se dizer que a Educação Infantil era muito diferente, uma vez que não contava com as amplas abordagens e características verificadas atualmente. As chamadas creches eram somente locais nos quais os pais deixavam seus filhos para poderem trabalhar. Os profissionais das creches não necessitavam ter formação alguma, bastava gostar de crianças. A partir de 1980, vem surgindo leis que aos poucos vão modificando essa etapa da vida escolar. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (BRASIL, 2017, p. 35).

Assim como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), somente em 2009, a partir de uma emenda constitucional, passa a ser obrigatória a matrícula de crianças de 4 e 5 anos na escola. Como citado acima sobre a LDB de 1996, a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica. Com esses avanços nas leis rompesse com o pensamento que a Educação Infantil tem a tarefa somente de cuidar.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2018, p. 36).

Mesmo tendo documentos que definam a Educação Infantil, ainda existe um longo caminho para desconstruir a visão que a sociedade tem sobre o tema. Na educação os passos são dados, porém as transformações efetivas podem levar décadas.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil foi incluída como parte da Educação Básica partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) que também prevê “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ou seja, reforça que os alunos autistas ou com outros transtornos e deficiências sejam incluídos na Educação Infantil no ensino regular.

3 INCLUSÃO DE AUTISTAS NO ENSINO REGULAR

O tema inclusão tem sido muito debatido nos dias de hoje, um dos fatores é o amplo acesso à informação, permitindo que as famílias de pessoas com alguma deficiência ou

transtorno tenham os meios e informações certas para garantir os direitos de seus familiares. De acordo com o Plano Nacional de Educação Especial (PNEE),

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2010, p. 1).

Como o próprio PNEE afirma, a inclusão é um movimento cultural, um processo de construção e desconstrução diante desse tema que por muitos anos ficou à mercê das famílias resolverem sozinhas, muitas vezes escondendo seus familiares por medo do preconceito, da discriminação, dos olhares de estranhamento da sociedade. A escola como instituição de extrema importância na sociedade, também é um grande meio de inclusão, de acolhimento e respeito às diferenças.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL, 2010, p. 1).

Porém, desde o Brasil Império existem escolas de Educação Especial, entretanto com um atendimento muito específico (por exemplo, ou somente surdos ou somente cegos), excluindo muitos outros sujeitos com deficiência definida, principalmente aqueles que não contavam com informações e estudos que detectassem a deficiência e transtorno, como o caso do autismo, em que esse projeto visa explorar.

A partir da década de 90, mundialmente esse tema passa a ter o levantamento de outras questões visando uma ampla inclusão das pessoas com deficiência:

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. (BRASIL, 2010, p. 2).

Mesmo havendo até os dias atuais novas reformulações das leis, num sentido de melhor atender e incluir a todos, estes documentos citados acima, sem sombra de dúvida, foram um grande passo dado ao se pensar inclusão para além da educação especial, mas no ensino regular e várias outras áreas da sociedade. Nos dias atuais, o que se defende não é somente a inclusão de alunos com laudo profissional, como no caso dos autistas, mas de todas as crianças que por natureza ou por questão social ou econômica são diferentes. Porém, este projeto está voltado especificamente para crianças com Transtorno Espectro Autista, cita-se o autor a seguir:

Cualquier persona comprende que no hay nada más indeseable que la selección de acuerdo con las particularidades negativas. Cuando realizamos esta selección nos arriesgamos a separar y a unir em un grupo de niños que tendrán poco en común en el aspecto positivo [...]. (VYGOTSKY, 1997, p. 101).

Para Vigostsky (1997), as diferentes crianças precisam conviver, essa troca de experiência é muito rica, temos o hábito de querer selecionar os alunos, porém a sociedade é

diversa e convivemos diariamente com a diversidade em sociedade, por que na escola tem que ser o oposto? Refletindo sobre esse tema de inclusão surge o questionamento de o porquê os autistas têm que conviver somente com autistas, crianças com síndrome de *down* somente com outras crianças que tenham a mesma síndrome. Esse convívio também é importante para as crianças se entenderem e se reconhecerem, perceber que existem outros como ela, porém esse único convívio é limitante. Percebe-se a angústia de muitos pais que pensam como ficarão seus filhos o dia que eles, pais falecerem, pois essa falta do convívio social aumenta ainda mais a discriminação que já existe, por isso, é de se considerar que a inclusão deve ser feita desde a Educação Infantil e no ensino regular.

Ao longo da história as pessoas com deficiências e transtornos, como no caso dos autistas, foram excluídos literalmente da sociedade, sendo escondidos dentro de casa e até mesmo em manicômios. Com o surgimento da Educação Especial em escolas específicas para o atendimento de pessoas com deficiências e transtornos ocorre o que Vigotsky considera selecionar grupos por suas características negativas, impedindo-as de conviver com a diversidade de pessoas da sociedade. Mesmo com documentos norteadores educacionais que garantem a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil na rede regular de ensino, acaba esbarrando em vários obstáculos, entre eles, a falta de formação docente.

4 FORMAÇÃO DOCENTE

Em se tratando de inclusão de alunos autistas, percebe-se tanto no meio acadêmico quanto nas escolas certa impotência, pois, muitas vezes, as professoras não se sentem preparadas para trabalhar com as especificidades dos autistas. Ou seja, a formação inicial não prepara as professoras para a inclusão e fica a critério delas ir atrás de formação para obter conhecimentos que auxiliem na prática pedagógica para com estes alunos. De acordo com Ferreira (2017):

Levando em conta a formação profissional, inicial e continuada, a maioria das professoras afirmou estarem completamente despreparadas para lidar com crianças com TEA; outras declararam ter um preparo mediano ou conhecimentos muito superficiais sobre o autismo, não estando, portanto, adequadamente capacitadas para trabalhar junto a crianças com autismo. Constata-se, pois, que nenhuma das professoras se mostrou preparada para trabalhar junto a crianças com autismo, o que é um dado preocupante. O TEA ainda é, para a maioria das professoras, uma grande interrogação que gera sentimentos inquietantes e questionamentos frequentes sobre a sua etiologia e formas de intervenção. A criança com autismo integra um grupo de crianças com características diferentes e o professor frente a essa nova experiência, normalmente defronta-se com muitas dificuldades que podem fazer surgir sentimentos de incapacidade e frustração caso não estejam preparados para lidar com estas crianças (FERREIRA, 2017, p. 83).

Ainda de acordo com Ferreira (2017), além da falha na formação inicial, falta a prática pedagógica com alunos autistas. Infelizmente, somente de poucos anos pra cá, é que as crianças autistas estão adentrando o espaço regular de ensino. A partir desse fato, o estágio na graduação em espaços de inclusão poderia ser uma enriquecedora troca de conhecimentos, dando maior embasamento aos professores para que elas não se sintam impotentes diante do novo.

Interessante destacar que as professoras mencionam que buscam apoio em colegas mais experiente, o que leva a crer que promover encontros regulares entre professoras na mesma situação seria uma prática proveitosa para viabilizar a troca de experiências. (FERREIRA, 2017, p. 87).

Nesse sentido, a maior dificuldade das professoras é que o aluno com autismo e suas peculiaridades forçam as mesmas a saírem da sua zona de conforto. Em tal contexto, muitas professoras não se sentem seguras para tal movimento, por utilizarem material didático não adequado para a inclusão e por outros aspectos comportamentais como a comodidade e o padrão comportamental de rotina em sala de aula, algo que a formação continuada poderia problematizar.

Na formação das professoras, tanto inicial como continuada, há que se trabalhar projetos pedagógicos definidos e estruturados tanto a nível de ensino superior como a nível de formação continuada. Outro ponto importante é o conhecimento das características comuns aos alunos com autismo a fim de que a professora possa melhor interagir e se comunicar com eles, além de atender às suas necessidades educacionais especiais. Outro aspecto essencial ao processo de formação, destacado na entrevista, é o de se desenvolver e avaliar estratégias adequadas de atuação pedagógica em sala de aula, respondendo às necessidades educacionais das crianças, sem, no entanto, utilizar “receitas prontas”. (FERREIRA, 2017, p.76-77).

A observação é fundamental na criação de estratégias pedagógicas na sala de aula principalmente com as crianças autistas. Nada se modifica sem conhecer. Ou seja, conhecer as crianças para estimular os meios, para que elas desabrochem ao aprendizado e modos de pensar o mundo. Segundo Menezes (2013), sobre a observação e criação de estratégias, estas permitem:

conquistar a confiança do aluno; identificar a melhor forma de comunicar com ele; adequar o espaço físico da sala de aula, preferencialmente dispondo as carteiras em forma de U para facilitar o contato visual; organizar rotineiramente atividades que viabilizem a interação e o contato “olho no olho”; utilizar fotos e imagens; tentar reduzir o apego exagerado à rotina; conhecer as preferências do aluno; propiciar a solução de problemas por etapas; trabalhar conteúdos matemáticos fazendo uso de comparação, seriação e categorização, dentre outros. (MENEZES, 2013, S/P).

As mudanças dentro da sala de aula são importantes, entretanto, segundo Sanes (2018, p.33), “muitas são as demandas que necessitam a reflexão e a ação na educação inclusiva propriamente dita, dentre elas consideramos a Adaptação Curricular, que faz repensar a concepção da escola, exigindo transformações.”

Pode-se perceber que a inclusão de crianças autistas é uma tarefa complexa e que envolve muitos fatores, como a compreensão do TEA, estruturação das escolas e capacitação dos profissionais. O TEA se caracteriza pela dificuldade de comunicação e interação social o que se torna um obstáculo para os professores em suas práticas pedagógicas.

A Educação Infantil está num processo de construção e afirmação, desconstruindo aquele espaço em que era destinado somente ao cuidado e os profissionais não precisavam de formação. Além dessa reformulação da educação infantil, surgiram as leis como o Plano Nacional de Educação Especial que determinam a inclusão de crianças autistas no ensino regular desde a Educação Infantil.

Diante de tantas mudanças, persiste o sentimento de insegurança por parte dos professores diante do trabalho com crianças autistas, pelo fato de ser um transtorno descoberto recentemente e que os estudos para a sua compreensão estão em andamento. Assim, estes profissionais sentem-se despreparados, tanto em sua formação inicial como continuada. Por isso destaca-se a importância da investigação sobre esse tema, pois, as consequências de todo esse contexto supramencionado têm ocasionado a inclusão inadequada destes alunos e, até mesmo, a perpetuação da exclusão da criança autista dentro do espaço escolar.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa apresenta como panorama metodológico uma perspectiva a seguir descrita. Trata-se de uma pesquisa de nível exploratório e pautado numa abordagem qualitativa.

Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007, p. 41).

Segundo Goldenberg (1997, p.34): “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”

Além disso, a pesquisa foi realizada por meio de um questionário, portanto, trata-se de uma pesquisa de campo. Segundo Fonseca (2002):

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.) (FONSECA, 2002, p. 32).

Como anteriormente citado a técnica utilizada para coleta de dados deu-se por meio de um questionário que segundo Chaer *et al* (2011):

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (CHAER *et al* apud GIL, 1999, p. 260).

A pesquisa também é de cunho bibliográfico, já que foi feita uma análise dos dados coletados dialogando com autores e teorias. Fonseca (2002) afirma:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Os sujeitos do estudo foram seis professoras da rede municipal de Educação Infantil da cidade de Jaguarão que trabalham com o berçário até o pré I, todas com formação em licenciatura em Pedagogia, duas com especialização em Psicopedagogia, duas com especialização em Educação Infantil e uma com Mestrado em Educação. Os períodos de atuação na Educação Infantil são bem variados, variando de um a 24 anos de atuação. Estas professoras trabalham em três escolas municipais de Educação Infantil localizadas em regiões periféricas do município.

Quanto aos procedimentos, em um primeiro momento, no mês de março de 2021, as professoras da Educação Infantil foram contatadas por telefone e convidadas para participar desse trabalho de pesquisa, explicando-se a dinâmica metodológica por meio do uso de

questionários, os quais foram enviados por e-mail ou aplicativo de troca de mensagens por telefone (WhatsApp).

O questionário consistiu em dez questões relacionadas às compreensões das professoras em relação ao trabalho com crianças com Transtorno Espectro Autista (TEA).

Já quanto à análise dos dados, ela ocorreu a partir das questões do questionário, considerando cada uma destas como categorias a priori. Assim, no interior de cada categoria, apresentamos as respostas das professoras e a nossa análise. Vale ressaltar também que cada sujeito foi denominado pela letra P e um número (P1, P2, P3, P4, P5 e P6).

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Abaixo, nós apresentamos cada questão respondida pelas professoras e as suas possíveis análises.

6.1 QUESTÃO 1: CARACTERÍSTICAS DO GRUPO

Este tópico foi obtido nas primeiras questões do questionário, no qual foi perguntado o gênero, formação e tempo de trabalho na Educação Infantil. Sobre o assunto, obtemos as respostas a seguir:

Tabela 1 – Caracterização do grupo

Sujeito	Gênero	Formação	Tempo de Trabalho
P1	Feminino	Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia Institucional	Sete anos e nove meses
P2	Feminino	Pedagogia e Especialização em Educação Infantil	Cinco anos
P3	Feminino	Licenciatura plena em Pedagogia nos anos iniciais e Pós-Graduação em Psicopedagogia	Onze anos
P4	Feminino	Mestre em Educação	Vinte e quatro anos
P5	Feminino	Pedagoga	Doze anos
P6	Feminino	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil	Um ano e oito meses

Fonte: a pesquisa.

Podemos perceber que ambos os sujeitos da pesquisa são mulheres com formação em Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Educação Infantil, Psicopedagogia e uma com Mestrado em Educação. O tempo de trabalho varia bastante indo de um a vinte e quatro anos de atuação.

6.2 QUESTÃO 2: DEFINIÇÃO DE AUTISMO

Este tópico foi obtido pela seguinte pergunta: O que você entende por Transtorno Espectro Autista?

Tabela 2 – Definição de TEA

Sujeito	Respostas
P1	É um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por deficiente interação e comunicação social, padrões estereotipados, comportamentos repetitivos e desenvolvimento intelectual irregular, frequentemente retardo mental.
P2	É aquela criança que apresenta um distúrbio caracterizado por dificuldade de se comunicar e socializar, acompanhado de comportamento repetitivo.
P3	Transtorno que afeta o sistema nervoso, prejudicando o desenvolvimento cognitivo e afetivo, causando dificuldade em se comunicar e interagir.

P4	Em linhas gerais entendo que TEA é uma série de condições do neurodesenvolvimento, que podem variar muito dependendo do grau de comprometimento, não havendo somente um, mas vários subtipos de transtornos.
P5	É um transtorno intelectual que na maioria dos casos afeta as relações pessoais, a fala e a interação social, ele pode atingir as pessoas de formas diversas, desde a mais leve até casos mais severos.
P6	Entendo que são pessoas que possuem dificuldade de interação e comunicação social, costuma fazer movimentos repetitivos.

Fonte: a pesquisa.

Através das respostas, podemos perceber que ambas as professoras compreendem por Transtorno do Espectro Autista como um transtorno que compromete a comunicação, interação social e o comportamento, o que vai ao encontro do que Lemos, Salomão e Ramos (2014) afirmam:

as crianças com espectro autista apresentem dificuldades em comportamentos que regulam a interação social e a comunicação, podendo ter pouco ou nenhum interesse em estabelecer relações apresentando diferentes níveis de dificuldades na reciprocidade social e emocional. (LEMOS; SALOMÃO; RAMOS, 2014, p. 118).

Entretanto, a resposta de P4 afirma que dentro do Transtorno Espectro Autista existem outros transtornos, até onde se sabe o autismo não compõe nem gera outros transtornos. Todavia, o autismo é muito pouco conhecido pela ciência, está em um recente processo de pesquisas, o que mantém em aberto novas possibilidades de definição de autismo e as consequências dele nas crianças.

6.3 QUESTÃO 3: INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente tópico foi obtido a partir da seguinte questão: Você concorda com a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil? Justifique?

Tabela 3 – Inclusão de TEA

Sujeitos	Respostas
P1	Sim justamente para inseri-las no mundo real.
P2	-Não! Eu acho que deve ter uma sala especializada e um professor com formação adequada para trabalhar com esse tipo de criança.
P3	Concordo, desde que a criança tenha um laudo, e um amparo tanto familiar como estrutural da escola.
P4	Eu concordo com todo tipo de inclusão desde que, o sistema ofereça condições para que essa inclusão ocorra. Sou totalmente contra a uma inclusão mal feita, na qual colocam a criança em um ambiente escolar, sem nenhum recurso, para aquele docente e a própria criança desenvolverem-se. Uma inclusão em que as ações realizadas em que serem diferente, a criança fica isolada, o professor não tem o preparo, o cuidador (pessoa que fica com o aluno TEA) não tem a formação adequada, simplesmente a criança é “jogada” naquele ambiente, isso para mim não é inclusão e eu sou totalmente contra.
P5	Concordo, acredito que a escola é o local mais adequado para as pessoas aprenderem a ter boa convivência, acredito que ninguém deve ser excluído, e que é natural termos no nosso convívio pessoas de diferentes especificidades. Ainda mais penso que a Educação Infantil é uma etapa da educação tão importante quanto as demais este é um espaço de acolhimento, cuidado e educação.
P6	Sim. Desde que tenha um profissional para auxiliar a professora. Pois geralmente as turmas de Pré que é o meu caso tem 20 alunos, sem uma auxiliar é muito difícil. E com sala de AEE na escola.

Fonte: a pesquisa.

Podemos perceber que uma das professoras não concorda com a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil. P2 responde que deveria ter uma profissional com formação adequada e sala especializada para atender a criança, ou seja, ela está se referindo à Educação Especial num modelo de integração, na qual só existe o convívio com crianças também autistas ou com outros transtornos ou deficiências (SILVA, 2009). Nesse sentido, esse modelo só reforça a lógica de exclusão.

As demais professoras concordam com a inclusão, mas ressaltam a importância da escola estar estruturada com salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), monitores capacitados, com formação adequada para tal função e em quantidade necessária para atender as turmas. Nesse contexto, P5 resalta a importância da Educação Infantil tanto quanto as outras etapas de ensino, afirmando que a escola é um espaço de convívio com as diferenças, de acolhimento, cuidado e educação.

6.4 QUESTÃO 4 - ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA

O tópico supracitado foi obtido por meio da seguinte questão: Se você tivesse uma criança autista em sala de aula, como você organizaria a sala de aula ou acha que deveria ser?

Tabela 4 – Sala de aula e TEA

Sujeitos	Respostas
P1	Procuraria organizar um ambiente propício para recebê-la com material pedagógico que buscasse chamar sua atenção e atividades de acordo com a suas necessidades. Pois dependendo do nível de autismo, existem casos que são bem mais complicados para se trabalhar.
P2	Se fosse só um aluno, eu organizaria a sala normal para os outros, mas ia fazer algo diferenciado para trabalhar com esse aluno autista.
P3	Os alunos autistas costumam demonstrar interesse por algo específico, nesse caso montaria um cantinho, com objetos de seu interesse, mas não seria exclusivo, para não acentuar a dificuldade de interagir, tentando com que o aluno participasse de todas as atividades propostas aos poucos, conforme fosse se sentindo a vontade.
P4	Sempre buscar estabelecer uma rotina, evitar barulhos altos, buscar dar orientações claras com muitos recursos visuais, buscar adaptar o ambiente da sala de aula dentre outros.
P5	Não tive esta oportunidade até o momento, para ser bem sincera, não sei como iria ser a minha organização, ainda outro dia conversava com uma colega e partilhava esta angústia, pois não me sinto habilitada, penso em logo que concluir o mestrado procurar uma qualificação adequada, pois sei que enquanto educadoras precisamos estar preparadas para receber todas crianças.
P6	Eu tive um caso em que quando a criança chegou na escola não possuía um laudo, com o passar fui identificando alguns comportamentos e encaminhei para orientadora educacional e alguns meses obtivemos o laudo. Não tinha muito o que ser feito na sala de aula, para auxiliar duas vezes por semana ela tinha aula com uma professora especializada.

Fonte: a pesquisa.

Podemos perceber que todas as professoras têm em mente estratégias pedagógicas para atender as crianças autistas partindo do que elas entendem por autismo. Ressaltamos a resposta de P3, que pensa em algo que atenda a especificidade do aluno no intuito de respeitar o seu espaço e aos poucos conseguir tirá-lo de sua zona de conforto, a não interação, para fazer com que ele interaja no espaço e com as outras crianças. Já P5 resalta a angústia dos professores por não estarem habilitados para incluir as crianças, entretanto aponta a solução, buscar estudar sobre o assunto.

Para P6 o problema era lidar com uma criança sem laudo. Contudo, ela resalta que com o laudo a rotina não mudou muito. Nesse sentido, apontamos que as práticas pedagógicas devem ser adaptadas e pensadas perante as necessidades das crianças, bem como de suas potencialidades (FARIA *et al*, 2018).

6.5 QUESTÃO 5: DIFICULDADES NO TRABALHO COM CRIANÇAS AUTISTAS

Este tópico foi obtido por meio da questão a seguir: Quais as dificuldades que você encontra ou acha que encontraria ao trabalhar com crianças autistas?

Tabela 5 – Dificuldades do trabalho pedagógico e TEA

Sujeitos	Respostas
P1	A maior dificuldade é a interação e adaptação da criança ao ambiente escolar. Por ser autista geralmente ela sofre mais em sua socialização com os demais educandos e professores, pois a escola é sem dúvida, uma parte diferente do seu convívio familiar e ao autista possui aversão a mudanças inclusive a objetos.
P2	Muitas! Por mais que tu tenhas orientações e palestras, para trabalhar com um autista, mesmo assim se encontra dificuldade porque cada criança autista é diferente.
P3	Percebo que a maior dificuldade é o laudo precoce, muitas vezes por resistência dos responsáveis e também por que os professores têm dificuldade de identificar o autismo nos alunos.
P4	A maior dificuldade encontrada é com certeza a precariedade em que as salas de aula e as escolas encontram-se para essa inclusão. Faltam subsídios para atender as crianças com TEA avançado, por exemplo, as que são de forma mais moderada, até conseguimos inclui-los de melhor maneira sem problema algum. Mas, os que ainda não possui de um acompanhamento mais próximo do professor, com recursos mais adequados.
P5	Saber adequar as atividades às dificuldades específicas de cada criança, respeitando o tempo e espaço de cada uma, talvez o pior seja a insegurança e o medo de, por não estar preparada, prejudicar o desenvolvimento de alguma delas.
P6	Primeiro que eu não tenho formação nessa área, com essa criança que comentei na resposta anterior foi bem tranquilo porque ela era muito tranquila..., mas vi casos na minha escola muito difíceis.

Fonte: a pesquisa.

Podemos perceber que foram levantadas várias dificuldades pelas professoras: adaptação da criança autista na escola, falta de formação continuada, resistência da família em relação ao diagnóstico de autismo, falta de estrutura das escolas, falta de acompanhamento especializado para as crianças autistas, insegurança profissional e novamente falta de formação. Tais elementos assemelham ao levantado por Silva (2019).

A adaptação das crianças à escola no geral é bem difícil, pois tira a criança de sua zona de conforto que é o seio familiar. Para a criança autista é mais complicado ainda, pois além de sair da sua zona de conforto tem várias emoções para lidar e não consegue expressar de uma forma que seja interpretado.

Outra questão é a falta de formação continuada ou formação precária, como P2 diz que as palestras ofertadas não dão conta do desafio de trabalhar com autistas, porque para além das especificidades comportamentais do autismo, têm as especificidades características da própria criança, que em nenhuma outra criança é igual.

A resistência da família ao diagnóstico de autismo é um fator muito relevante porque a escola pode até identificar sinais do transtorno e conversar com a família, porém somente a família pode ir em busca de um acompanhamento especializado extraescolar, o que em casos severos de autismo ajuda muito na inclusão escolar.

Como afirma P4, a precariedade das escolas é um fator primordial no desenvolvimento não só da criança autista, como de todas as crianças e, infelizmente, as escolas estão cada vez mais sucateadas, além da falta do básico para o funcionamento das escolas, faltam recursos didáticos e sala especializada para o atendimento dos autistas e de crianças com outros transtornos e deficiências.

A insegurança profissional caminha junto com a falta de uma formação continuada voltadas para trocas de experiências práticas entre as professoras, o que corrobora a fala de P6,

que afirma não ter formação na área, mas as que possuem formação específica também se sentem despreparadas diante do novo.

6.6 QUESTÃO 6: SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O presente tópico foi obtido pela questão a seguir: Na sua escola tem sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Se sim, qual o impacto destas nas suas aulas ou acharia que teria nas suas aulas? Se não, o que melhoraria nas suas aulas se tivesse esse suporte na escola?

Tabela 6 - AEE

Sujeitos	Respostas
P1	Não temos sala para esse atendimento. Seria uma ferramenta de suma importância para dar suporte as professoras e comunidade escolar, não só para autistas, como também, para outras síndromes que se apresentam com frequência nos ambientes escolares.
P2	Não! Eu acho que seria muito bom, porque além de trabalhar com a criança na sala de AEE, a pessoa que iria trabalhar com a criança ia dar um suporte em sala de aula também.
P3	Não tem sala de (AEE), por se tratar da educação infantil, após o laudo ser emitido o aluno tem direito a um tutor, que dentro do possível tenta fazer com que a criança participe das atividades, respeitando seu tempo e interesse.
P4	Na EMEI não tem, com certeza se tivesse melhoria muito poder ter uma profissional na qual pudéssemos dividir nossos anseios e dúvidas, bem como o suporte que a sala de AEE nos fornece. Na EMEF temos, como citei é de suma importância as ações são coletivas com a profissional, faço meu parecer e ela o dela, pois o aluno também frequenta a sala de AEE, trocamos atividades, fizemos reuniões constantes, entre nós, a direção da escola e a família. Posso utilizar dos recursos da sala. Acredito que em todas as escolas as salas de AEE são de suma importância.
P5	Não temos. Mas considero que tudo que vem para contribuir é válido, pois nenhum educador é detentor do saber, quanto mais profissionais habilitados tiver em uma escola, melhor será a qualidade do ensino.
P6	Sim. Possuímos sala de recursos. Acredito que a sala de AEE é o suporte essencial do professor.

Fonte: a pesquisa.

Podemos perceber que somente uma escola possui a sala de Atendimento Educacional Especializado. Todas concordam que é de suma importância que as escolas disponibilizem de uma sala de AEE.

Nesse sentido, P4 relata como é a experiência que tem na outra escola que trabalha, e como a presença da sala de AEE e do profissional habilitado auxilia os professores da escola em suas práticas, dúvidas e anseios. Ter esse suporte nas escolas auxiliaria não só a escola na inclusão, como também as famílias que lutam para conseguir o mínimo de atendimento especializado, tendo que recorrer a escolas de educação especial da cidade e até se deslocar a outro município.

6.7 QUESTÃO 7: INCLUSÃO ESCOLAR NA PRÁTICA

Este tópico foi adquirido pela seguinte questão: Como você vê a inclusão de crianças autistas na escola em que trabalha? Cite pontos que você considera positivos ou negativos.

Tabela 7 – Práticas de inclusão

Sujeitos	Respostas
P1	É um ambiente bastante precário, um aspecto negativo é não termos uma sala de AEE. O aspecto positivo é que existem profissionais capacitados para esse acolhimento e todos trabalham buscando

	um atendimento de qualidade às crianças que na maioria das vezes, não possuem diagnóstico dessa ou de outras síndromes e é na escola que são descobertas suas dificuldades.
P2	Uma criança que presenciei o único ponto positivo que fizeram, foi dar uma auxiliar para a professora. E o negativo que o tempo que a criança esteve na escola não teve um acompanhamento por um profissional da área.
P3	Sendo bem sincera a inclusão se dá de forma positiva dependendo do grau do autismo, quando mesmo que demore um pouco o aluno consiga interagir e se adaptar ao ambiente escolar. O lado negativo é quando não há interesse por parte de alguns professores em incluir a criança, coisa que não é fácil e que muitas vezes não há os recursos necessários e nem capacitação dos profissionais.
P4	Positivos: poucas crianças em sala de aula, recursos visuais, materiais didáticos.
P5	No período que estou lá, não acompanhei nenhuma criança laudada, as colegas até encaminharam para a orientação, que se não me engano é realizado em uma escola de ensino fundamental próxima, mas a família não aceitava a hipótese de uma possível dificuldade de aprendizagem ou deficiência, logo em seguida veio a pandemia e tudo ficou interrompido, pelo que eu soube. Desta forma, sobre essa questão não tenho nenhum parecer.
P6	Para a criança acho que o convívio com outras crianças é positivo. Mas o professor trabalhar com 20 crianças sendo que uma é autista é bem complicado. Vi uma colega com esse problema, a criança tinha um cuidador, que na verdade ficava a tarde correndo com ela, pois, não parava na sala de aula, gritava se debatia.

Fonte: a pesquisa

Conforme as professoras, existe poucos pontos positivos na inclusão das crianças autistas, dentre eles a disponibilidade de um auxiliar para a professora e a criança, alguns recursos didáticos e vontade dos professores em incluir.

P2 ressalta que o fato de ter um auxiliar para a professora não promove a inclusão, porque o auxiliar não vem para ajudar a professora a promover a inclusão, mas ajudá-la a cuidar, enquanto ensina os outros alunos não autistas.

Como cita P4, um possível ponto positivo seria ter poucas crianças na sala, uma vez que autistas se incomodam com um número expressivo de pessoas num mesmo espaço.

Dos pontos negativos são elencados: precariedade estrutural das escolas, falta de vontade dos professores e número expressivo de alunos. Tais demandas já são elencadas por Mantoan (2015), ressaltando que essas são frutos de políticas públicas mal elaboradas.

6.8 QUESTÃO 8 - FORMAÇÃO DOCENTE

O tópico acima foi obtido por meio da seguinte questão: Você acredita que as formações que teve até agora dão conta da realidade de trabalhar com as crianças autistas? Quais seriam os pontos benéficos e o que você acha que faltou?

Tabela 8 – formação docente

Sujeitos	Respostas
P1	Acredito que as formações estão sendo de grande valia para nós professores. Têm nos auxiliado em diversos aspectos no trabalho realizado com os educandos, dentre estes, no entendimento sobre as maneiras mais adequadas de tratarmos com as dificuldades que estes poderão apresentar no convívio com a comunidade escolar. Porém, dar conta totalmente, não é possível, pela diversidade de demandas e precariedade de condições para melhor atender esses problemas que se apresentam.
P2	Só com palestras, não é o suficiente para se trabalhar com uma criança autista. O que falta é promover uma especialização até mesmo com um estágio.
P3	Não, se eu receber um aluno autista na minha sala de aula hoje, vou ter que estudar e observar muito e por conta própria para conseguir incluí-lo.
P4	Acredito que sim, esse ano na EMEF tenho um aluno autista com altas habilidades, devido a minha formação em Psicopedagogia Clínica e Institucional estudei muito a respeito, porém sempre tenho que buscar ler mais a respeito. Sempre que há alguma inclusão em minha sala de aula, eu busco muito ler a respeito e estudar, pois somente o conhecimento acadêmico e os anos de prática na área não iriam dar conta. Pois cada caso é um caso e cada criança é única. Só ressalto aqui mais formações específicas para os professores, mas formações práticas de atividades não em palestras. Que os

	cuidadores que são concursados (agora) tivessem formações específicas para atuarem com as crianças com TEA
P5	Eu particularmente, não tive nenhuma formação sobre essa temática até então, contudo acredito que ela seja fundamental, tendo em vista que atualmente está cada vez mais comum termos nas escolas públicas crianças autistas, os professores precisam ser preparados com formações direcionadas a temática e com profissionais devidamente capacitados, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas, neurologistas, pediatras, entre outros profissionais que sejam especialistas. A educação é algo muito sério e precisa de pessoas capacitadas para tratar disso. Por fim digo, muitas vezes vimos colegas sendo criticados pela forma como atuam na sala de aula, mas acredito que por vezes seja a falta de conhecimento que causa isso, a qualificação e formação contínua são elementos fundamentais para uma educação de qualidade.
P6	Não. Eu acho realmente que a formação é essencial. Tenho uma colega na escola que é pedagoga, mas se especializou em Inclusão, trabalhou tranquilamente com um menino autista. Mas está sempre estudando. Para ser sincera acredito que o professor para incluir a criança com necessidades especiais precisa de formação.

Fonte: a pesquisa.

Percebe-se que as professoras, reconhecem a falta de formação para trabalhar com a inclusão de crianças autistas. P1 afirma que sim que as formações oferecidas em forma de palestras auxiliam na prática inclusiva, P4 acredita que a sua busca contínua por formação a auxilia em sua prática escolar, principalmente inclusiva. Todavia P4 ressalta a importância de formações específicas práticas ao invés de palestras e formação também para os monitores.

Ao encontro da fala de P4, P2 ressalta a importância da formação prática, sugerindo um estágio, o que seria muito interessante, na própria graduação haver um estágio em escolas de educação especial. P5 afirma a urgência destas formações, já que está cada vez mais aumentando o número de crianças autistas nas escolas, também sugere formação com especialistas da área, sugerindo um trabalho coletivo entre a escola e os profissionais que atendem as crianças no período extraescolar.

Nesse sentido, consideramos que a formação docente para a inclusão, deveria partir inicialmente das demandas, necessidades e intenções dos docentes. Ou seja, pensar junto com o professor como fazer e pensar a inclusão na Educação Infantil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa que buscou saber as compreensões das professoras de Educação Infantil sobre a definição de Autismo, inclusão escolar de crianças autistas na prática, sala de atendimento educacional especializado (AEE), dificuldades encontradas no trabalho com a inclusão e formação docente por meio de um questionário com dez questões, o qual foi analisado concomitantemente ao referencial teórico.

Podemos concluir que as respostas do questionário vão ao encontro do referencial teórico, como a definição de autismo, inclusão no ensino regular e formação docente no que diz respeito à falta de formação continuada adequada para que ocorra uma inclusão digna das crianças autistas. As respostas foram bem realistas e enriquecedoras para esta pesquisa.

Podemos concluir que a inclusão de crianças autistas tem ocorrido de forma muito lenta, apesar de existir um aporte jurídico que estabelece leis que determinam a inclusão delas no ensino regular, desde a Educação Infantil. Assim, percebe-se que o Estado é falho na tarefa que lhe compete, garantir estrutura das escolas, formação continuada de qualidade, salas de atendimento educacional especializado e monitores capacitados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDBEN 9394**. Brasília, 1996.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

FARIA, Karla Tomaz *et al.* Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 353-370, 2018.

FERREIRA, Roberta, Flávia Alves. **A inclusão de crianças com Transtorno Espectro Autista, na Educação Infantil**: o desafio da formação de professoras. Belo Horizonte, 2017.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HÖHER CAMARGO, Sígla Pimentel; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v.21, n.1, p.65-74, 2009.

LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; RAMOS, Cibele Shirley Agripino. Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Jan.-Mar., 2014.

MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva. *et al.* Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 02, p. 1031-1047, nov. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

MENEZES, A.; CRUZ, G. C.; Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. *In*: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SANES, Debora Tatiani Portilho. **Adaptação curricular individualizada**: (re) construindo caminhos em uma escola do município de Jaguarão RS, 2018.

SILVA, Micheline.; MULICK, James A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n.1, p.116-131, 2009.

SILVA, Maria Odete Emygdio. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista lusófona de educação**, v. 13, n. 13, 2009.

SILVA, Gabriela Maia da. A inclusão de autista nas salas de aulas normais: desafios e possíveis maneiras de vencê-los. **Revista Caparaó**, v. 1, n. 1, p. e6-e6, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectología**. La Habana: Pueblo y Educación, b1997

O COMPORTAMENTO SOCIOESPACIAL DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NA PANDEMIA: REFLEXÕES COM BASE NA PSICOLOGIA AMBIENTAL

Luana Vanessa Soares Fernandes¹
Gleice Virgínia Medeiros de Azambuja Elali²

RESUMO

A nova edição da Classificação Internacional de Doenças (CID 11), em vigor desde fevereiro de 2022, apesar de explicitar que o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) não é doença, declara que as pessoas com autismo possuem déficits persistentes na interação e comunicação social, somado a padrões de comportamento e interesses restritos, repetitivos e inflexíveis, características que, quando não tratadas precocemente, carretam prejuízos ao longo de toda vida. Entre 2019 e 2021, o enfrentamento da pandemia do Coronavírus exigiu isolamento social, situação que atingiu especialmente os indivíduos mais vulneráveis, dentre eles as pessoas com TEA, que tiveram uma quebra abrupta da rotina, justamente uma das maiores dificuldades para esse público. Nesse contexto, este artigo ressalta contribuições que os estudos na área da Psicologia Ambiental (PA) podem oferecer para a compreensão do comportamento socioespacial das pessoas com autismo. Para fundamentar a argumentação foram analisadas 64 *Lives* sobre autismo disponibilizadas na *internet* entre março e agosto/2020, das quais 22 remetem a assuntos relacionados à PA. A análise do material coletado mostrou o potencial da PA para: (i) ajudar a explicar determinados comportamentos presentes no TEA; (ii) sugerir intervenções ambientais que podem ser feitas por profissionais e familiares a fim de reduzir alguns problemas detectados.

Palavras-chave: Autismo. TEA. Comportamento Socioespacial. Psicologia Ambiental. Contexto de Pandemia.

THE SOCIO-SPATIAL BEHAVIOR OF PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) IN THE PANDEMIC: REFLECTIONS BASED ON ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT

The new edition of the International Classification of Diseases (ICD 11), in force since February 2022, despite explaining that autism spectrum disorder (ASD) is not a disease, declares that people with autism have persistent deficits in social interaction and communication, in addition to patterns of behavior and restricted, repetitive and inflexible interests, characteristics that, if not treated early, lead to losses throughout lifelong. Between 2019 and 2021, facing the Coronavirus pandemic required social isolation, a situation that especially affected the most vulnerable individuals, among them, people with ASD, who faced an abrupt break in routine, which is precisely one of the greatest difficulties for this public. In this context, this article aims to highlight contributions that studies in the field of Environmental Psychology (EP) can offer to the understanding of the socio-spatial behavior of people with autism. To support the argument, 64 lives on autism were analyzed, made available on the internet between March and August/2020, of which 22 refer to issues related to EP. The analysis of the collected material showed the potential of EP to: (i) help to explain certain behaviors present in ASD; (ii) suggest environmental interventions that can be made by professionals and family members in order to reduce some detected problems.

¹ Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Graduada em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba e Pós-Graduada em Psicomotricidade pela Faculdade Três Marias. E-mail: luavsfe@gmail.com

² Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo, Brasil (2002). Professora Titular - DArq/UFRN da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: gleiceae@gmail.com

Keywords: Autism. ASD. Sociospatial Behavior. Environmental Psychology. Pandemic context.

Data de submissão: 15.04.2022

Data de aprovação: 24.10.2022

INTRODUÇÃO

A Pandemia fez com que, em tempo real, todos precisássemos aprender como nos proteger e como proteger o outro; quais os riscos e o passo a passo para a desinfecção, entre outros novos modos de viver em um mundo diferente do experienciado em décadas anteriores. Diante das dificuldades vivenciadas por todos, surgiram questionamentos a respeito do modo como as pessoas com deficiência, especificamente, as pessoas com autismo estavam se relacionando com o novo ambiente, uma vez que o transtorno dificulta a compreensão das mudanças de rotina, situação que pode ter se tornado extremamente dolorosa, tendo em vista a ausência de previsibilidade e estratégias que estas pessoas precisam. Estaria o ambiente adequado (favorável, confortável) às crianças com TEA, ou ele estava resultando em crises ou dificultando a realização das atividades cotidianas? Aquelas pessoas estavam conseguindo realizar suas atividades diárias? O que mudou com a chegada da Pandemia? O caminho encontrado para responder tais questionamentos se fez diante da busca do conhecimento do TEA na Pandemia, sob a ótica da PA.

Partindo desse quadro geral, o presente artigo é fruto de um recorte em uma dissertação de mestrado, cuja temática se relacionou ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto de Pandemia e como os conhecimentos da Psicologia Ambiental (PA) podem contribuir para a compreensão do comportamento socioespacial das pessoas com autismo. Por si, essa contextualização inicial traz em si a compreensão de TEA e de Psicologia Ambiental, a serem esclarecidas no tópico “desenvolvimento”. O objetivo geral do Artigo é compreender o comportamento socioespacial das pessoas com autismo na Pandemia, especificamente, discorrer sobre as singularidades comportamentais do TEA, apresentar os conceitos da psicologia ambiental e interligar tais conhecimentos por meio de um breve estudo em *lives* publicizadas no período. Tal investigação justifica-se pela necessidade de compreensão por parte das pessoas neurotípicas das particularidades que acompanham o TEA, sobretudo, na questão comportamental e dos atrasos do desenvolvimento que necessitam de apoio para que o sujeito seja autor no meio em que vive, entendendo que o ambiente tem a capacidade de maximizar autonomia, independência e bem estar e minimizar barreiras de aprendizagem, que envolvem comportamentos disruptivos ou crises autistas.

O estudo tem caráter qualitativo, tendo sido idealizado no formato *online/virtual*. A coleta de dados que ilustra a argumentação foi fruto das *Lives* publicizadas na *internet* entre os meses de março e agosto de 2020, as quais conseguiram se popularizar e obter maiores visualizações nos meses de julho e agosto. Como critério de inclusão foram escolhidas: i) *Lives* do *YouTube* que tratassem sobre o autismo no contexto de Pandemia, ii) *Lives* que comentassem sobre o ambiente de forma direta ou indireta. Como critério de exclusão foi definido tratarem-se de *Lives* com caráter formativo sem retratar cotidiano de pessoas com TEA.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: FALANDO NO TEA

Para assimilar o contexto atual do TEA, é necessário entendê-lo desde o seu início, nas quais as discussões se intensificaram em meados da década de 40. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) foi sofrendo atualizações conforme os anos foram passando, da primeira publicação em 1952 até hoje, muitas mudanças foram observadas. Marroco (2017) destaca que o autismo nas duas primeiras versões do DSM era entendido

como um sintoma psicótico, relacionado à esquizofrenia infantil e só no DSM 3/DSM 3-R publicado em 1980 e 1987 que surgiu o conjunto dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, que envolvia o Transtorno Autista. Apenas em 2013, na quinta versão, o DSM 5 nomeou o autismo como conhecemos nos dias de hoje, Transtorno do Espectro Autista, entendendo que se tratava de uma condição multifacetada que estava presente nas crianças desde o seu nascimento e que se manifestava de maneiras diferentes em cada uma.

É importante destacar que, por não se tratar de uma doença, o TEA não tem cura, contudo, a intervenção especializada e comprovada cientificamente é capaz de desenvolver os atrasos, gerar qualidade de vida e um melhor prognóstico para o autista, diante disso, destacam-se as Práticas Baseadas em Evidências (PBEs), que são caminhos eficazes para a modificação do comportamento e desenvolvimento das pessoas com autismo. No decorrer dos anos, as práticas passam por avaliações de eficácia, podendo entrar nas PBEs ou não, de acordo com os resultados publicados e analisados por uma equipe especializada, como destaca Wong et al. (2013) por meio dos protocolos rigorosos adotados para tal.

O *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), ou Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos, vem fazendo um levantamento da prevalência do autismo desde o ano de 2004, desde então foi possível observar que os números seguiram aumentando ano a ano, sendo 2004 a prevalência de um caso a cada 166 crianças, em 2006 um a cada 150, em 2008 um a cada 125, em 2010 um a cada 110, em 2012 um a cada 88, em 2014 um a cada 168, em 2016 um a cada 68, em 2018 um a cada 59, em 2020 um a cada 54 e em 2021 um a cada 44. Contudo, no Brasil, o levantamento do autismo não é realizado de forma oficial, por meio do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), portanto, não há como identificar exatamente o número de casos no país, no entanto, sendo uma pauta levantada, possivelmente entrará na próxima pesquisa a ser realizada.

Nós como seres inseridos em um contexto passamos por fases importantes de reconhecimento de si e do espaço, o que nos convém e o que o espaço nos oferece como oportunidade de ação, o que chamamos de tomada de decisão. Contudo, o TEA interfere na percepção ambiental, a partir do momento que as pessoas processam as informações advindas do ambiente de forma diferente, através de falhas nas funções executivas e no processamento sensorial, pois,

Estudos de neuroimagem sugerem um padrão anormal de desenvolvimento cerebral em autistas, com um crescimento acelerado durante os primeiros anos de vida, seguido por uma desaceleração em algumas regiões do cérebro, enquanto em outras áreas há uma parada do crescimento (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004, p. 87).

A partir de tais considerações é que podemos entender de fato como acontece a interação do autista com o ambiente, como discutido no item específico.

2. DESENVOLVIMENTO

Esse tópico será subdividido em três tópicos: da Síndrome de Asperge ao TEA; Contribuições da Psicologia Ambiental; e o contexto pandêmico.

2.1 DA SÍNDROME DE ASPERGE AO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Os estudos a respeito do Autismo ganharam força e visibilidade no ano de 1943, por intermédio do psiquiatra Leo Kanner (ZANINI, 2019), dando continuidade e apresentando contribuições, o pediatra Hans Asperge também estudou casos de crianças com prejuízo nas áreas sociocomunicativas e comportamentais (SCHMIDT, 2017), a partir disso diversas descobertas surgiram para responder as particularidades do TEA, deixando de ser entendido

como Psicose, adotando um caráter de Espectro capaz de comportar indivíduos totalmente diferentes uns dos outros, que não podem ser reconhecidos pelo fenótipo, e o genótipo continua sendo uma incógnita, pois, Russo et al. (2018) afirma que apesar de mais de 900 genes terem sido mapeados, as pessoas não possuem as mesmas mutações nos genes encontrados.

Por ser um transtorno complexo, sem causas específicas, os estudos parecem não ser suficientes, o que justifica a necessidade da disseminação do autismo nas universidades e na sociedade como um todo, não ficando restrito às famílias, tendo em vista que o número de casos vem aumentando de forma alarmante nos últimos anos, passando de 4 a 5 casos dentre 10.000 nascimentos em 1943 nos Estados Unidos (ANDRÉ et al. 2020), para um a cada 44 nascimentos em 2021, de acordo com o (CDC) dos Estados Unidos.

Com o avançar dos estudos, novas definições foram agregando ao termo Autismo, a CID 10 o enquadrava nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), cujo código era o F84, composto por: Autismo Infantil – F84.0; Autismo Atípico – F84.1; Síndrome de Rett – F.84.2; Outro Transtorno Desintegrativo da Infância – F84.3; Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados – F84.4; Síndrome de Asperger – F84.5; Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento – F84.8; e os Transtornos Globais não especificados do desenvolvimento – F8.9. Com a atualização da CID 10 para a CID 11, que entrou em vigor em janeiro de 2022, a definição se aproximou do DSM 5, na qual a nova CID passou a entender o autismo também como espectro, cuja nomenclatura se resume a TEA e seus níveis, desse modo, uma pessoa laudada Asperger pode ser considerada TEA nível 1 nos dias atuais.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5) em sua 5ª edição classifica o transtorno como aquele caracterizado por

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014, p. 31).

O CID 11 define o diagnóstico do TEA de acordo com suas variações, podendo ser o autismo com ou sem deficiência intelectual, ainda, com comprometimento ou não na linguagem funcional, cada um com sua numeração específica no manual. Ainda, o TEA possui níveis de gravidade, sendo o 1 composto pelas pessoas que precisam de apoio, mas de forma branda, comparado ao nível 2 que já é preciso um apoio substancial diante das dificuldades de comunicação e interação social já serem entendidas como déficits graves que causam sofrimento em atividades cotidianas e no nível 3, cuja severidade já exige um apoio “muito substancial” (APA, 2014).

O TEA pode e precisa ter apoio das mais diversas áreas de estudo, com vistas a explicar as discussões e conquistar melhores condições de vida para as pessoas e famílias que convivem com o transtorno, dessa forma, a articulação dos conceitos da PA com as condições do autismo é um caminho promissor para disseminação de informação no que diz respeito à relação criança/adulto/autista-ambiente.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA AMBIENTAL

Como a proposta se encaminha para a compreensão do comportamento socioespacial de pessoas com autismo, a PA foi a área de conhecimento adotada. A PA busca entender as “inter-relações entre pessoas e ambientes” (HOLAHAN, 1982, p. 03), levando em

consideração a relação dinâmica que se estabelece entre o “ambiente sócio físico e o bem estar humano” (STOKOLS; ALTMAN, 1987, p. 01), de modo que

Seu objeto será pessoas-como-seres-sociais-no-ambiente com o objetivo de mudar os comportamentos das pessoas e da sociedade para melhorar o ambiente, melhorando as condições sócio-físicas para facilitar o comportamento ecológico responsável e bem-estar e contribuindo para o avanço em direção à sustentabilidade como novo valor social positivo (POL, 2007, p. 21).

Em sentido amplo, a PA engloba aspectos que se relacionam com as questões subjetivas relacionadas ao ambiente físico (construído ou natural), sendo possível incluir nessa temática variadas possibilidades de investigação, nos quais não só o indivíduo deve ser responsabilizado por agir de uma maneira específica, mas todo o contexto que ele está inserido deve ser compreendido para a delimitação das intervenções necessárias para fomentar uma inter-relação pessoa-ambiente prazerosa e efetiva. Nesse contexto, destaca-se a noção de comportamento sócio-espacial humano (CSEH), que diz respeito ao modo como utilizamos o espaço em nossas relações cotidianas, entendendo-se que “estamos constantemente envolvidos em algum tipo de transação espacial, seja por influência biológica, por influência cultural, ou ambas.” (PINHEIRO; ELALI, 2011, p. 144).

Nesse campo é essencial comentar algumas noções básicas que podem auxiliar a pensar o modo como uma pessoa autista lida com elas em suas vivências. Dentre elas destacamos: Distâncias Interpessoais (quais são as consideradas mais adequadas para a pessoa com TEA), Espaço Pessoal (como e em que situações o defende), Territorialidade (como lida com ela), Apego ao Lugar e Aglomeração, (como processa sua subjetividade nesse sentido), *Affordances* ambientais (quais os possíveis modo para decodificar o ambiente), *Behavior Settings* (como os estabelece e cumpre seus requisitos), entre outros conceitos que serão melhor especificados a seguir.

Um dos fundamentos do CSEH é o conceito das (Distâncias Interpessoais) (HALL, 1977), que explica o tipo de distâncias que mantemos em relação aos outros nas situações sociais, o que o autor denomina de espaços com características informais, compostos pelas distâncias: i) íntima, ii) pessoal, iii) social e iv) pública.

a) distância íntima - do toque a 45 centímetros: a presença do outro se impõe através do cheiro, do calor do corpo, do ritmo da respiração e do sopro do hálito; b) distância pessoal - de 45 a 125 centímetros: é a distância sem contato que corresponde afastamento mantido espontaneamente pelos indivíduos; c) distância social - de 125 a 360 centímetros: é a distância em que ninguém toca ou espera ser tocado. Com um móvel separando ou em duas poltronas, é o modo comum das pessoas trabalharem ou se reunirem informalmente; d) distância pública - acima de 360 centímetros: a voz adota um estilo formal e o contato com os olhos torna-se opcional (FISCHER; DOMINGUES, 2005, p. 05).

Direcionando tal discussão para o público TEA, estudos realizados por Crowell e Pares (2018), Gessaroli et al. (2013) e Kennedy e Adolphs (2014) indicam que as crianças com TEA demonstram a preferência por distâncias interpessoais maiores, sendo essa característica expressa de forma subconsciente e persistente ao longo da vida, o que resulta na dificuldade em interação ou aproximação dos seus pares. Tal explicação serve para derrubar teorias do senso comum, de que as pessoas com autismo não gostam de contato porque são pessoas sem sentimento ou empatia, pois, o que justifica tal comportamento são as percepções do meio ainda com base na cultura vivenciada.

Por sua vez, o conceito de (Espaço Pessoal) (SOMMER, 1973) diz respeito a um limite invisível à aproximação do outro, também conhecido como a “bolha”, correspondendo a “uma área que os indivíduos mantêm em torno de si mesmos, na qual outras pessoas não podem interferir sem despertar aborrecimento” (MARTÍNEZ-TORVISCO, 2010, p. 103).

Inicialmente, definido perceptivamente em período recente, o conceito encontrou base em aspectos neurológicos, como comentado por seu idealizador:

A Neuropsicologia sugere que o espaço pessoal é regulado pela amígdala cerebral, estrutura que faz parte do sistema límbico e que é encarregada das informações emocionais. Estudiosos dessa área introduziram, também os conceitos de espaço peripessoal, o espaço dentro do alcance da pessoa, e espaço extrapessoal, o espaço fora do alcance da pessoa. Pessoas com alta ansiedade tentam a necessitar de mais espaço peripessoal. Pessoas extrovertidas tendem a preferir distancias interacionais menores do que pessoas introvertidas (SOMMER, 2018, p. 124).

Tal compreensão vai de encontro ao padrão atípico do desenvolvimento dos cérebros das pessoas com TEA, discutido por Gadia, Tuchman e Rotta (2004), de que tal disfunção da amígdala se relaciona diretamente com funções executivas e situações sociais que a pessoa vivencia, já que “o cérebro de uma pessoa autista apresenta falha de comunicação entre os neurônios, dificultando o processamento de informações” (SIQUEIRA et al. 2016, p. 225).

Já a (Territorialidade) funciona como um “organizador do comportamento e da vida humana no nível do indivíduo, das relações interpessoais e da comunidade” (PINHEIRO; ELALI, 2011, P. 151). Inspirado na etologia, o território humano é alvo do sentimento de posse da pessoa; sendo físico e delimitado espacialmente, ele explica a ligação das pessoas com seus ambientes, como a exemplo dos jovens, seus quartos com a disposição dos móveis e objetos da maneira que mais achar confortável e ideal, ou a cozinha da casa que com o tempo adquire uma configuração espacial que necessariamente precisa ser mantida, de acordo com a pessoa que a usa.

Não é a toa que nos sentimos desconfortáveis quando algo muda nosso ambiente, que antes era entendido como espaço, e por meio dos significados e valores que a pessoa atribui a ele, passa a ser entendido como lugar, que na PA significa um espaço carregado de afeto (TUAN, 1983). Essa perspectiva remete-se a outro conceito, o de (Apego ao Lugar), que segundo Elali e Medeiros (2011), engloba tanto as características físico-espaciais do ambiente como os significados simbólicos e afetivos que as pessoas direcionam para esses locais. Refletir sobre tais conceitos nos permite entender a necessidade de algumas pessoas com TEA manterem inalterados os ambientes físicos, assim como a sua dificuldade em lidar com mudanças (sejam elas de rotina, abstratas, ou do ambiente que frequentam), o que envolve não apenas sua inflexibilidade cognitiva, mas também o apego construído com relação a determinados lugares.

Outro conceito da PA que explica o comportamento socioespacial humano é o de (Aglomerção), o qual “refere-se a situações nas quais uma pessoa percebe que sua necessidade de espaço ultrapassa a quantidade de espaço efetivamente disponível” (PINHEIRO; ELALI, 2011, p. 152). Contudo, é preciso diferenciá-lo do conceito utilizado pelo senso comum, desse modo, aglomeração não se trata de um ambiente cheio de pessoas. Sentir-se aglomerado na PA diz respeito à sensação subjetiva de que tal ambiente está causando a sensação de aglomeração, independente do número de pessoas ou objetos no local, ou seja, para determinada pessoa uma sala com duas pessoas está ideal e confortável, já para uma pessoa autista, pode ser o suficiente para sentir-se aglomerado e incomodado. Isso nos faz refletir o quão difícil pode ser para determinados indivíduos sensíveis aos estímulos ambientais estar presente na sala de aula ou em um auditório.

Affordances (GIBSON, 1986) são as possibilidades de ação presentes no ambiente, imperceptíveis diretamente ao sujeito (MCGRENERE; HO, 2000), mas atuando diretamente no modo como compreendemos e nos relacionamos com o ambiente (GÜNTHER, 2011). É essencial notar que, diante de um mesmo objeto, duas pessoas podem ter percepções diferenciadas; assim, uma criança típica e outra atípica, podem percebê-lo e usá-lo de maneiras distintas, sem modificar a natureza do objeto. No caso das crianças autistas,

podemos destacar o brincar disfuncional, que para as pessoas ao seu redor pode parecer sem sentido, mas que para elas, de certa forma, faz sentido ou gera interesse.

Behavior Settings (BARKER, 1968) são compreendidas como unidades funcionais presentes no ambiente, ligados aos acontecimentos do cotidiano a partir de um olhar ecológico (CARNEIRO, BINDÉ. 1997). Sua compreensão leva em consideração padrões de comportamento em espaço e tempo específicos, alinhados por seus elementos humanos e não humanos, seus limites físicos e temporais, sua sinomorfia e a sequência de eventos que são previstas que aconteçam – o programa (PINHEIRO, 2011). Pensando no contexto de pandemia, os *behavior settings*, antes frequentados pelas pessoas em tempo e espaço determinados, tiveram que ser extintos diante da necessidade de isolamento social, quebra de rotina que afetou sobremaneira as pessoas com TEA, cujas rotinas são vistas como rituais que precisam acontecer. É certo que a flexibilidade deve ser instigada a essas pessoas, mas de maneira controlada para não causar sofrimentos, mas o contexto pandêmico não deixou que isso acontecesse da maneira progressiva, evidenciando que os *settings* dos autistas eram bem estabelecidos e os faziam se sentirem confortáveis no seu cotidiano, com apoio da previsibilidade.

Por fim, o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano indica que as pessoas estão inseridas em diversos sistemas, correspondentes a (Escala Ambientais) e conhecidos como: microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema. O ambiente micro, segundo Bronfenbrenner (1996) é aquele imediato em que a pessoa está inserida, facilmente identificado pelo seio familiar, já o meso é a interação que o próprio indivíduo favorece dos ambientes micros que frequenta, ou seja, casa e escola. O exo se caracteriza pelos sistemas ambientais nos quais a pessoa não se envolve nem está presente de forma direta, mas que sofre interferências do que acontece nele, exemplo, emprego dos pais. O macro é formado pela cultura e ideologia que rege os demais sistemas, enquanto que o cronossistema seria a cronologia, o entendimento do momento nos quais os acontecimentos estão evidentes.

Uma característica do TEA que se interliga com o cronossistema é a percepção do que é tempo e de como ele funciona, por exemplo, por ser algo abstrato, o tempo é apresentado de forma visual para os autistas, por meio das pistas visuais e rotinas visuais, no qual o tempo é representado por imagens e é com base nisso que a pessoa se guia nos afazeres cotidianos. Dessa forma, o entendimento do momento que estão vivendo necessita essencialmente de uma intervenção e apoio ambiental para tal. Outra temática dentro das escalas ambientais são as chamadas Transições Ecológicas, que são:

[...]mudanças de papel ou ambiente, que ocorrem durante toda a vida. Exemplos de transições ecológicas incluem a chegada de um irmão mais jovem, a entrada na pré-escola ou na escola, ser promovido, formar-se, encontrar um emprego, casar, ter um filho, mudar de emprego, mudar de casa e aposentar-se (BRONFENBRENNER, 1996, p. 07).

Automaticamente, é importante refletir sobre como se dão essas transições para as pessoas com TEA, tendo em vista que os novos acontecimentos, por serem inesperados, geram ansiedade e quebra da rotina usual. É bastante desafiador, mas com o conhecimento sobre as especificidades do autismo e das mudanças de papel na sociedade, as estratégias para minimização do estresse relacionado a isso devem e podem ser pensadas e colocadas em prática, para que cada vez mais sejam situações menos problemáticas.

2.3 PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Os lares na Pandemia do Coronavírus passaram por diversas modificações, acompanhados pelas diferenças estruturais, sociais e psicológicas dos grupos familiares, o que

resultou na possibilidade de investigar como as pessoas com autismo se comportaram diante de uma mudança abrupta da rotina pela necessidade do isolamento social. Sendo assim, a *internet* ganhou espaço, força e visibilidade como ferramenta essencial para unir pessoas de toda e qualquer parte do mundo, e foram as *Lives* que se popularizaram para disseminar informações valiosas do cotidiano das pessoas. Sejam elas leigas ou especialistas, todas tiveram a oportunidade de pensar juntas e debater sobre as temáticas de interesse, inclusive envolvendo o público TEA,

Essa realidade impôs uma condição de sofrimento para as crianças que por estarem isoladas ficavam cada vez mais estressadas diante do rompimento da antiga rotina. Isso criou uma nova demanda para as mães que agora tiveram que reinventar o dia a dia em casa recorrendo a outras estratégias de lazer que prendessem as crianças numa dimensão lúdica. Todo esse trabalho não poderia ser executado sem um valor de investimento para essas mulheres, sendo assim, a dimensão do tempo e do espaço havia se esvaziado para elas, fazendo surgir a queixa sobre o cansaço da rotina interminável e o excesso de presença dos filhos como fatores que promoviam uma forte angústia (ANDRADE et al. 2021, p. 434).

Sobre isso, entendemos que todas as pessoas precisam de tempo, sobretudo tempo de qualidade, contudo, o confinamento pandêmico conseguiu extinguir essa válvula essencial para o bem-estar. Especificamente nos lares com crianças, o peso das demandas triplicaram, tendo em vista que a rede de apoio também foi extinta, como as escolas, as clínicas e as atividades diversas.

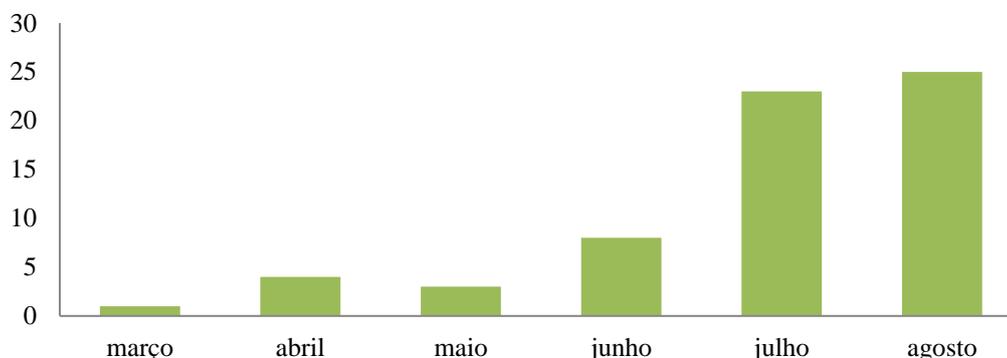
Direcionando a discussão para a pessoa autista, adequações ambientais precisaram ser feitas, como o uso de apoios visuais para estruturar a nova rotina, modificações na disposição dos móveis para atender as necessidades dessa pessoa, como exemplo, um espaço adequado e que proporcionasse o mínimo de conforto e concentração para demandas escolares, ou, a utilização de objetos da própria casa em busca da acomodação sensorial para evitar ou cessar os excessos de estímulos que os autistas estavam recebendo em um ambiente, muitas vezes, aglomerado. É importante lembrar que tais adequações não surgiram especificamente por causa da Pandemia, mas para as famílias que não têm apoio de equipes multidisciplinares, tais conhecimentos só foram acessados nesse momento emergencial.

Ainda relacionado à condição imposta pela Pandemia para que houvesse o isolamento social, algumas pessoas se viram em um verdadeiro confinamento, sem contato com o meio externo, o que acarretou estresse e prejuízos na qualidade de vida. Em relação a isso, na PA podemos destacar os Ambientes Restauradores (KAPLAN; KAPLAN, 1989), que são “capazes de restabelecer os indivíduos afetados pelo processo psicofisiológico de estresse” (GRESSLER; GÜNTHER, 2013, p. 487). Os ambientes naturais, como parques, praças, praias, bosques e trilhas são os responsáveis pela ação restauradora, e diante do isolamento social, o simples olhar pela janela e contemplar a natureza, ou estar em contato com plantas, poderia ajudar as pessoas nesse processo. Contudo, tais práticas não costumam ser postas em prática já que, na maioria das vezes, não se tem o conhecimento dos benefícios.

Um estudo realizado por Pengelly, Rogers e Evans (2009), propôs a instalação de um cômodo no ambiente doméstico direcionado para fuga e regulação sensorial das pessoas com TEA, e há mais de 10 anos chegaram a conclusão que esse cômodo extra ajudou os participantes a lidarem com frustrações, sobrecargas sensoriais e momentos de crises, assim como auxiliou os pais na regulação do estresse. Assim sendo, essa se tornou uma alternativa indispensável para adequação de um lar de crianças e adultos autistas que precisam de uma válvula de escape para alcançar o bem-estar, que no momento da pandemia poderia ter contribuído para a diminuição do sofrimento.

3. TABELAS, FIGURAS, GRÁFICOS, FLUXOGRAMAS

Gráfico 1- Meses de veiculação das 64 *lives* sobre o TEA localizadas no *YouTube* entre os meses de março e agosto de 2020.



Fonte: própria autora.

Quadro 1 – Informativo contendo informações das 22 *lives*, que dentre as 64, trataram sobre assuntos relacionados à PA.

Título	Tempo	Mês	Resumo da parte que envolve a PA
1) Aprendendo com os autistas: isolamento social	00:58:12	Março	A concentração das atividades em apenas um ambiente (o doméstico), que precisa ser seguro, acima de tudo, e a importância da estruturação de uma agenda visual para os autistas.
2) Os desafios de Pais de Autista em tempos de quarentena	01:10:58	Abril	Readaptou o quintal para colocar uma ducha para o filho e comenta sobre a necessidade de um espaço como esse.
3) Autismo e Isolamento Social - Novo contexto e desafios durante Pandemia	00:44:31	Abril	Tempo de rendimento acadêmico num contexto doméstico e dicas para a estruturação do ambiente da casa.
4) Agendas de rotina para autistas	01:13:45	Maior	Agenda como suporte visual para organizar e guiar as ações da pessoa em qualquer ambiente.
5) Autismo em Tempos de Pandemia	00:44:18	Maior	Readaptação da terapia para o ambiente domiciliar na pandemia.
6) Autismos: quais invenções possíveis em tempos de pandemia?	02:09:25	Junho	Atendimento virtual durante a pandemia; como usar o ambiente doméstico para continuar as estimulações.
7) Adaptações curriculares para autistas na quarentena:	01:32:02	Junho	A ausência de um ambiente escolar, mas a transformação do ambiente doméstico em um ambiente educacional; transições no ambiente de pandemia e reestruturação e organização do mesmo com pistas visuais.
8) Apresentamos: Painel Online - Autismo e Doenças Raras: Dicas práticas durante a pandemia.	00:52:17	Junho	A utilização de pistas visuais para guiar atividades em casa
9) Como ajudar o autista a superar a Pandemia (Live)	01:00:30	Julho	Adaptação da casa com mobiliários que regulem a criança sensorialmente (cantinho sensorial), reorganizar o espaço de casa para não desorganizar a criança que tem família grande.
10) Autismo em tempo de pandemia: um luto às avessas	01:31:22	Julho	Cuidar e transformar o ambiente de casa para proporcionar bem estar.

11) O caminho inverso da socialização para autistas nesta pandemia	01:15:58	Julho	Socialização e a importância de levar os autistas para ambientes públicos, para que aos poucos eles passem a se comportar de forma adequada; uso de pistas visuais no ambiente doméstico e a sensibilidade autista.
12) Live Autismo em Tempos de Quarentena (com Tiago Abreu) - 14 de julho de 2020.	01:10:30	Julho	Mais uma live que o quintal é apontado como lugar de bem estar e apartamentos recebem críticas, foi falado também a necessidade de organização do quarto na hora de dormir.
13) Live "Transtorno do Espectro Autista"	01:07:12	Julho	Adequação do ambiente para festas que autistas estarão presentes; Sensibilidade autista e processamento sensorial em um ambiente com muitos estímulos; E as barreiras ambientais para a inclusão.
14) Live: Integração sensorial no Autismo	00:59:56	Julho	Fala sobre o atuar no ambiente e excesso de estímulos do mesmo.
15) Live - Precisamos falar sobre o autismo	1:28:58	Julho	Adequação ambiental e apoio visual para a realização de demandas em casa
16) Live - Autismo: Conhecer para Reconhecer!!	00:59:57	Julho	Fala sobre organização do espaço físico na escola e a possibilidade de adequar em casa também
17) Live com dois autistas adultos	00:52:58	Julho	Como melhorar as crises autistas em casa e a jovem autista comenta sobre suas características que remetem à cognição ambiental.
18) Live Entendendo o Autismo	00:56:29	Agosto	Fala sobre as atividades escolares serem desenvolvidas em um novo ambiente
19) Live Psicomotricidade e Autismo 2 - live Fabi Biazus e Juliano Padilha	00:49:42	Agosto	Adequação ambiental com pista visual para auxiliar no uso do vaso sanitário
20) Live sobre autismo com gabriel	00:59:39	Agosto	A mãe comenta não desenvolver apego pelo lar e sentir a necessidade de se mudar constantemente e fala sobre a sensibilidade sonora do filho que resultou em uma crise grave
21) Live: Comportamento e habilidades sociais no Transtorno do Espectro Autista	01:19:58	Agosto	Fala sobre adequação ambiental com pistas visuais.
22) AUTISMO em Tempos de PANDEMIA LIVE Completa com Centro Educacional Arco Iris	00:56:06	Agosto	Adequação ambiental com rotina visual e previsibilidade concreta, adequação do espaço doméstico para um local de estudos, inclusive comentando sobre conforto acústico, adequações para regular sensorialmente a criança em casa.

Fonte: própria autora

Tabela 1 – Identificação das cinco *lives* selecionadas que passaram pela análise de conteúdo.

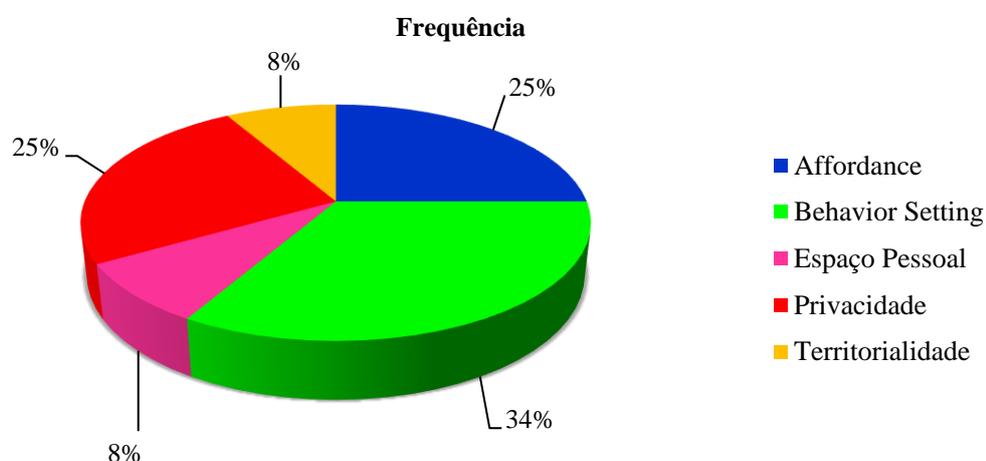
<i>Live</i>	Identificação	Mês que foi ao ar	Visualizações (até abril/2022)	Duração
AUTISMO em Tempos de PANDEMIA LIVE Completa com Centro Educacional Arco Iris	<i>Live 1</i>	Agosto	203	00:56:06
Adaptações curriculares para autistas na quarentena!	<i>Live 2</i>	Junho	1.691	01:32:02
Aprendendo com os autistas: isolamento social	<i>Live 3</i>	Março	107	00:58:12
Como ajudar o autista a superar a Pandemia (Live)	<i>Live 4</i>	Julho	447	01:00:30
Autismos: quais invenções possíveis em tempos de pandemia?	<i>Live 5</i>	Junho	1.778	02:09:25

Fonte: própria autora

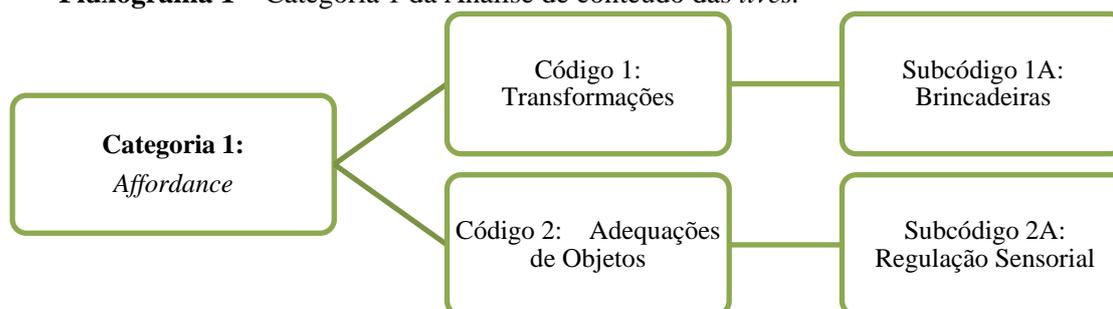
Tabela 2 – Número da frequência dos termos localizados nas *lives* após análise de conteúdo.

CÓDIGO	FREQUÊNCIA
<i>Affordance</i>	03
<i>Behavior Setting</i>	04
Espaço Pessoal	01
Privacidade	03
Territorialidade	01
TOTAL de menções	12

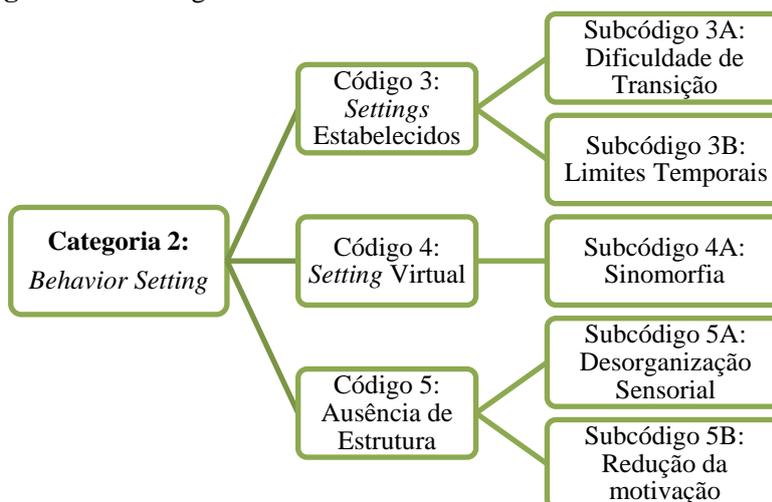
Fonte: própria autora.

Gráfico 2 – Porcentagem do que foi mais e menos comentado sobre a PA nas lives

Fonte: própria autora.

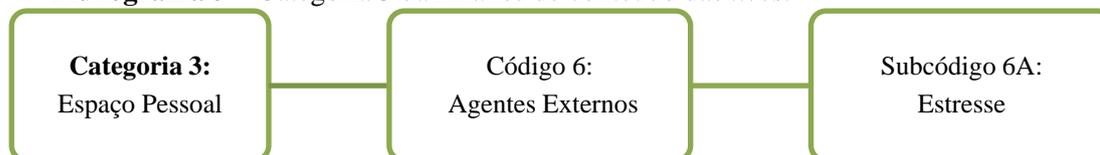
Fluxograma 1 – Categoria 1 da Análise de conteúdo das *lives*.

Fonte: própria autora

Fluxograma 2 – Categoria 2 da Análise de conteúdo das *lives*.

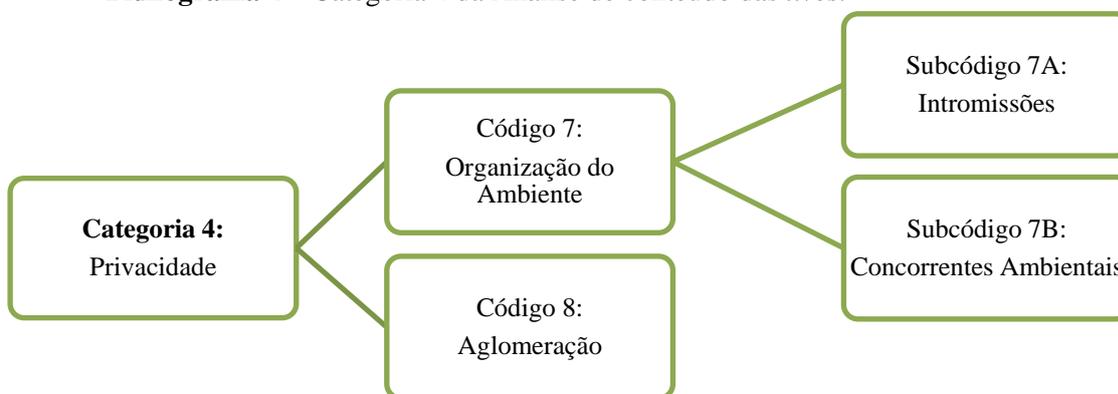
Fonte: própria autora.

Fluxograma 3 – Categoria 3 da Análise de conteúdo das *lives*.



Fonte: própria autora.

Fluxograma 4 – Categoria 4 da Análise de conteúdo das *lives*.



Fonte: própria autora.

Fluxograma 5 – Categoria 5 da Análise de conteúdo das *lives*.



Fonte: própria autora.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As buscas resultaram em 64 *lives* (Gráfico 1) que tinham como temática principal o TEA na Pandemia, todo material foi assistido e seus eventos críticos (POWELL; FRANCISCO; MAHER, 2004) foram transcritos para realização da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2015). O passo a passo da Análise de Conteúdo consistiu em: 1) realizar pré-análise das *lives*; 2) explorar o material e realizar a codificação para verificar as frequências e ausências das temáticas; e 3) tratar os resultados (categorização, inferências e interpretações), com base na literatura TEA e PA.

Das das 64 lives localizadas, apenas 22 (Figura 1) comentavam sobre algum aspecto do ambiente sócio físico, comportamento socioespacial ou de modo a traduzir conceitos da Psicologia Ambiental (PA), mesmo que tais temas não fossem comentados diretamente (sendo essa apuração possível provocada pela imersão da autora na temática ambiental e no campo das interações pessoa-ambiente), as principais temáticas dos trechos das *lives* versavam sobre:

- Presença da pessoa com autismo em ambientes públicos;
- Adequação de ambientes com pistas visuais;
- O processamento sensorial e a sensibilidade autista;
- Acesso a ambientes abertos (jardins, quintais), para garantir bem-estar em períodos de isolamento;
- Adequações ambientais, como a do quarto para promover a melhora do sono;
- Ambientes superestimulantes;
- Organização do espaço físico;
- Como melhorar e prevenir as crises em casa;
- Ambiente de casa como novo ambiente para atividades escolares;
- Mobiliários que ajudam na regulação das crianças com TEA;
- A agenda como guia da pessoa com TEA nos ambientes;
- Readaptações das terapias que eram presenciais, para o ambiente doméstico;
- Segurança para o ambiente doméstico, sobretudo na Pandemia.

A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2015) foi realizada especificamente com o material coletado e transcrito de cinco *lives* (Tabela 1), as mesmas foram escolhidas sob critérios de inclusão: (i) ser falada em português e dirigida a brasileiros; (ii) ter ocorrido entre março e agosto de 2020 e ser mantida *online* para novas consultas; (iii) ter temática principal voltada para o cotidiano das crianças autistas; e sob critérios de exclusão: (i) ter caráter exclusivamente médico ou do âmbito do direito; (ii) ser realizada com caráter de aula online, sem retratar o cotidiano dos autistas. A quantidade (cinco) justifica-se por tratar-se de um estudo qualitativo, que não comporta “grandes universos de pesquisa e seu espaço é muito mais o de aprofundamento do sentido das ações e muito menos o de explicação da magnitude dos fenômenos” (MINAYO; COSTA, 2018, p. 151).

Do material coletado foi possível categorizar as falas com base nas temáticas ambientais que envolvem os *Affordances*, os *Behavior Settings*, o espaço pessoal, a privacidade e a territorialidade (Tabela 2), sendo possível constatar maior frequência sobre *Behavior Setting*, e tendo o Espaço Pessoal e a Territorialidade como as menos comentadas (Gráfico 2). A partir disso, as categorias, os códigos e subcódigos foram organizados em fluxogramas (Fluxograma 1-5) para melhor compreensão, do que cada uma envolvia.

A categoria de *Affordance* (Fluxograma 1) retratou a necessidade de transformação do meio em que as crianças com TEA estavam inseridas na Pandemia, com principal iniciativa dos pais, devendo por meio das adequações proporcionar espaços e objetos para a realização de brincadeiras e regulação sensorial, devido à necessidade de estimulação precoce e constante no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades diversas, sejam elas básicas, de linguagem, cognitiva, sensoriais entre outras que estão em déficit nas crianças autistas. Ou seja, fora do ambiente clínico, as intervenções precisaram continuar em casa, muitas vezes, com o que já tinha nos lares à disposição, pois houve períodos de lojas e comércios fechados, causando dificuldade ao acesso de objetos específicos. Abaixo temos um trecho identificado em uma das *lives* (Tabela 1) remetendo-se aos *Affordances*, uma vez que diante da extinção do *setting* terapêutico, o lar precisou de adequação:

Aqui a gente tem a malha, onde organiza a criança que eu trabalho o sistema vestibular da criança que é o balançar, o que os pais podem fazer em casa? Colocar essa criança numa rede [...] e com movimentos lineares, devagar, vai fazer a criança

acalmar, eu tenho também um pula-pula que é mais difícil os pais terem em casa, mas, pode colocar a criança pra pular um pouquinho em cima da cama, isso tudo trabalha, é, o sistema vestibular da criança que é essa parte do balançar, essa parte de movimento corporal, e isso acalma as crianças autistas [SIC] (Trecho *Live 4*).

Já a categoria de *Behavior Setting* (Fluxograma 2) trouxe à tona a veracidade no que diz respeito à necessidade de ambientes bem estruturados e estabelecidos para pessoas com TEA, com espaço e tempo pré-determinados diante da rigidez cognitiva. A Pandemia tragicamente causou a ausência dessa estrutura, resultando em desorganizações sensoriais, crises e redução da motivação para realização de atividades, principalmente com o surgimento do *setting* virtual, que colocou à prova a existência ou não de sinomorfia nos ambientes que precisaram ser pensados para a criação da nova rotina, sobretudo a rotina acadêmica, haja vista que as crianças se deslocavam para a escola em horário específico e faziam atividades específicas, as quais precisaram ser transportadas esse *setting* para o lar, sendo o antigo extinto, pela carência do espaço e do tempo.

Na falta de estrutura a gente leva a desorganização, então quanto mais a gente consegue provocar esse nível de organização, mais a gente entra numa organização da pessoa com relação a suas relações com o ambiente, ambiente é tudo o que tá acontecendo, todas as pessoas que tão em volta, todos os equipamentos que estão sendo usados, os antecedentes que estão por ali, o que ele faz e o que ele ganha com isso, então a gente não pode esquecer de montar essa relação quando a gente tá falando de estrutura, é esse contexto de estrutura que a gente vai levar! [SIC] (Trecho *Live 2*).

Eu tinha um estudante, por exemplo, que quando colocava o uniforme ele já ia bonitinho pra escola, só que quando chegava em casa tinha que tirar o uniforme, porque em casa não é lugar de uniforme, e aí a mãe queria fazer a tarefa com ele da escola, mas ele não aceitava, ele pegava o uniforme e mostrava pra mãe, como querendo dizer assim, não, tarefa é só na escola, só quando eu coloco uniforme [SIC] (Trecho *Live 3*).

A categoria de Espaço Pessoal (Fluxograma 3) chamou bastante atenção para agentes externos, causadores de estresse, que com o isolamento social e a concentração das famílias por períodos mais longos em casa, poderíamos ter ideia do quão sensível ou não é a “bolha” que acompanham as crianças com TEA. E a categoria de Privacidade (Fluxograma 4), que se refere à “possibilidade de controle da interação social” (Campos-de-Carvalho & Souza, 2008, p. 35), de forma complementar, trouxe discussões a respeito da necessidade da organização ambiental, para evitar ou minimizar o máximo possível a sensação de aglomeração para os autistas, por meio da organização de um ambiente que seja capaz de barrar intromissões e concorrentes ambientais. Por fim, a categoria de Territorialidade (Fluxograma 5) discutiu sobre a ligação das pessoas com o lugar, o sentimento de pertencimento e aconchego, tão necessário para sobreviver ao momento de quebra de rotina, de perdas e de angústia, trazidos pela Pandemia do Coronavírus, como destacados a seguir:

A Júlia disse que o filho dela gosta de ficar sozinho ele não gosta de multidão, então imagina um autista que a família é grande e a maioria das pessoas têm que estar em casa necessariamente, porque o trabalho dispensou, porquê enfim, “n” situações, ou mesmo os irmãos dessa criança que antes iam para a escola regular e agora convivem todos no mesmo lugar, então pra essas famílias maiores, que há mais pessoas e quando o autista não gosta de pessoas por perto, como resolver? [SIC] (Trecho *Live 4*).

Vai ter que ter sempre o cantinho dele pra não deixar essa criança entrar em crise, eu oriento os pais aqui das nossas crianças a ter um cantinho sensorial, o que é isso? Perceber o que vai organizar essa criança e ter em casa, isso que eu falei agora, no caso vamos supor, do almofadão, se é uma criança que gosta de estar no almofadão pra se acalmar, ter lá no quarto da criança, um poof, alguma coisa assim, que ele

percebe que vai tá ali, ele vai aconchegar, ele vai conseguir centrar de novo de alguma coisa que tirou ele meio que do eixo [SIC] (Trecho *Live* 4).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das explanações foi possível observar que não só aspectos relacionados ao comportamento socioespacial humano foram localizados nas *Lives*, mas demais conceitos da PA, muitas vezes não conhecidos, mas que explicam a inter-relação da pessoa com o ambiente. Foi significativo alcançar os objetivos de compreender o comportamento das pessoas com autismo na Pandemia, pela imersão das temáticas discutidas, interligando fatos e casos da vida real das famílias e dos autistas com os conceitos da literatura, sobretudo, enxergar que conseguimos entender o cotidiano com embasamento teórico. E isso só foi possível pelo apoio da ferramenta virtual, a *internet*, que aproximou as pessoas e proporcionou rodas de conversas, explanações e encontros nos momentos críticos de isolamento social, por meio das *Lives*.

Com base nos questionamentos levantados no início do artigo, evidenciaram-se as dificuldades que as pessoas com TEA estavam enfrentando com o “novo normal”, como estava deficitária a relação dos mesmos com o ambiente que precisou ser modificado e adequado para atender suas necessidades, antes sanadas/trabalhadas em ambientes escolares e terapêuticos.

Durante os estudos, algumas inquietações surgiram relacionadas a quais famílias tinham acesso a terapias, assim como, quem tinha acesso à *internet*? Chegando a dura conclusão que muitas famílias seguem sem saber como lidar com as necessidades específicas dos seus familiares com TEA, principalmente pessoas que estão na linha da pobreza e não possuem meios para adquirir informação e tratamento de qualidade, evidenciando mais uma vez a necessidade de levantamento do número de autistas no Brasil, para que seja possível a criação de Políticas Públicas que atendam as demandas dessa população invisível, sendo essa uma sugestão de estudos futuros, almejando a busca pela evidência do autismo no país.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Artmed Editora. 5ª ed. Porto Alegre, p. 01-948, 2014. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ANDRADE, Julyana Lima Vasconcelos *et al.* “Água de Chocalho” em Rede: Roda de Conversa Online Com Famílias de Crianças Autistas Durante A Pandemia de COVID-19. *Expressa Extensão*, v. 26, n. 1, p. 429-437, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/19661/pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ANDRÉ, Tatiane Geralda *et al.* Prevalencia del trastorno del espectro autista: una revisión de la literatura. *Jóvenes en la ciencia*, v. 7, 2020. Disponível em: <<https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3204/2695>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Edição Revista e Atualizada. Editora: Presses Universitaires de France. Lisboa. Portugal. 281 f. 2015.

BARKER, Roger Garlock. **Ecological psychology**: Concepts and methods for studying the environment of human behavior. Stanford: Stanford U Press. 1968.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara.; SOUZA, Tatiana Noronha de. Psicologia ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível? **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 18, p. 25-40, 2008.

CAREGNATO, Rita Catalino Aquino.; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, 15(4), p. 679-684, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26476055_Pesquisa_qualitativa_analise_de_discurso_versus_analise_de_conteudo>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CARNEIRO, Clarisse.; BINDÉ, Pitágoras José. A Psicologia Ecológica e o estudo dos acontecimentos da vida diária. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 2, p. 363-376, 1997.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/epsic/a/fP49sbmpS5WxwYpkDSnjLwL/?format=pdf&lang=pt.>>.

Acesso em: 15 abr. 2022.

CROWELL, Ciera.; PARÉS, Narcis. Variations between perceptions of interpersonal distance in virtual environments for autism. **Anais Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play Companion**. Extended Abstracts of the. p. 415-421, 2018. Disponível em: <<https://dl.acm.org/doi/10.1145/3270316.3271537>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ELALI, Gleice Azambuja.; MEDEIROS, Samia Thaís Feijó. Apego ao lugar (Vínculo com o lugar/Place attachment). *In*: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice Azambuja (Org.). **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. p. 53-62. 2011.

FISCHER, Janine Kuroski.; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Comunicação não-verbal em sala de aula: análise do corpo docente em um programa de pós-graduação-stricto sensu. **Anais V colóquio internacional sobre gestión universitária em américa del sur**. Mar del Plata. p. 1-17. 2005. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97002>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

GADIA, Carlos.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de pediatria**, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004.

GESSAROLI, Erica.; SANTELLI, Erica.; DI PELLEGRINO, Giuseppe, e FRASSINETTI, Francesca. Personal space regulation in childhood autism spectrum disorders. **PloS one**, 8(9), p.01-08. 2013. Disponível em:

<<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24086410/#:~:text=Moreover%2C%20personal%20space%20shrunk%20after,both%20its%20size%20and%20flexibility>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

GRESSLER, Sandra Christina.; GÜNTHER, Isolda de Araújo. Ambientes restauradores: definição, histórico, abordagens e pesquisas. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 18, p. 487-495, 2013. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/epsic/a/h4t9nkcPW4Srq7WX7P8dQsf/abstract/?lang=pt#:~:text=Pesquisas%20sobre%20ambientes%20restauradores%20investigam,arquitetura%20e%20o%20planejamento%20urbano>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

GÜNTHER, Hartmut. *Affordance*. In: **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Organização Sylvania Cavalcante e Gleice Azambuja Elali. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 21-27. 2011.

HALL, Edward. **A dimensão oculta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1977.

HOLAHAN, Charles. Environmental Psychology. **Annual Review of Psychology**. p. 381-497, 1986.

KAPLAN, Rachel.; KAPLAN, Stephen. **The experience of nature: A psychological perspective**. New York: Cambridge University Press. 1989.

KENNEDY, Daniel.; ADOLPHS, Ralph. Violations of personal space by individuals with autism spectrum disorder. **PloS One**, 9 (8), p. 01-10, 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4123873/#:~:text=In%20Study%201%2C%20using%20parent,others%20compared%20to%20their%20unaffected>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MAROCCO, Vanessa. **Herdeiros da humanidade: o fenômeno sujeitos com autismo**. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/35610368/Herdeiros_da_Humanidade_o_fen%C3%B4meno_sujeitos_com_autismo>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MARTÍNEZ-TORVISCO, Juan. Espacio personal y ecología del pequeño grupo. In: **Introducción a la psicología ambiental**. Organización Juan Ignacio Aragonés e María Américo. p. 99-117. Editora Pirâmide, 2010

MCGRENERE, Joanna.; HO, Wayne. *Affordances: Clarifying and evolving a concept*. **Graphics interface**, p. 179-186. 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/221474920_Affordances_Clarifying_and_Evolving_a_Concept>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MINAYO, Maria Cecília De Sousa.; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, 40, p. 139-153, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/349/34958005002/34958005002.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **ICD-10 / ICD-11 Mapping Tables**. Genebra: OMS, 2021. Disponível em: <<https://icd.who.int/browse11/Downloads/Download?fileName=mapping.zip>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

PENGELLY, Sue.; ROGERS, Phil.; EVANS, Kerri. Space at home for families with a child with autistic spectrum disorder. **British Journal of Occupational Therapy**, 72 (9), p. 378-

383. 2009. Disponível em:

<<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/030802260907200902>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

PINHEIRO, José Queiroz. *Behavior Setting*. In: **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Organização Sylvia Cavalcante e Gleice Azambuja Elali. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 83-97), 2010.

PINHEIRO, José Queiroz.; ELALI, Gleice Azambuja. In: **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Comportamento socioespacial humano. Organização Sylvia Cavalcante e Gleice Azambuja Elali. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes. p. 144-158, 2011.

POL, Enric. Blueprints for a History of Environmental Psychology (I): From First Birth to American Transition. **Medio Ambiente y Comportamiento Humano**, 7(2), p. 95-113, 2006.

POL, Enric. Blueprints for a History of Environmental Psychology (II): From Architectural Psychology to the challenge of sustainability. **Medio Ambiente y Comportamiento Humano**, 8(1-2), p. 1-28, 2007.

POWELL, Arthur.; FRANCISCO, John.; MAHER, Carolyn. Uma abordagem à análise de dados de vídeo para investigar o desenvolvimento das ideias matemáticas e do raciocínio de estudantes. **Bolema-Boletim de Educação Matemática**, v. 17, n. 21, p. 81-140, 2004.

Disponível em:

<<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10538>>.

Acesso em: 15 abr. 2022.

RUSSO, Fabiele Baldino *et al.* Modeling the interplay between neurons and astrocytes in autism using human induced pluripotent stem cells. **Biological psychiatry**, 83(7), p. 569-578. 2018. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29129319/>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SCHMIDT, Carlo. Autism spectrum disorders: Where we are and where we are going. **Psicologia em Estudo**, 22(2), p. 221-230. 2017.

SIQUEIRA, Carolina Carvalho *et al.* O Cérebro Autista: 221 A Biologia Da Mente E Sua Implicação No Comprometimento Social. **Revista Transformar**, v. 8, n. 8, p. 221-237, 2016.

Disponível em: <<http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/64>>.

Acesso em: 15 abr. 2022.

SOMMER, Robert. **Espaço Pessoal, as bases comportamentais de projetos e planejamentos**, São Paulo: EPU/Edusp, 1973.

_____. Espaço Pessoal. In: **Psicologia Ambiental**: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente. Organização Sylvia Cavalcante e Gleice Azambuja Elali. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 119-126, 2018.

STOKOLS, Daniel.; ALTMAN, Irwin. **Introduction. Handbook of Environmental Psychology**. New York. p. 01-04, 1987.

TUAN, Yi-fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

WONG, Connie *et al.* **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder**. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group, 2013. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25578338/>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ZANINI, Andressa Rigo de Queiroz. **Autismo: compreensão e tratamento a partir de diferentes abordagens teóricas**. (Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, 2019. Disponível em: <<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/6668#:~:text=O%20presente%20estudo%20buscou%20compreender,portugu%C3%AAs%20nos%20%C3%BAltimos%205%20anos>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A INCLUSÃO ESCOLAR: OS SENTIDOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neide M. Fernandes R. Sousa¹
Luane de Cássia Carvalho Oliveira²

RESUMO

A pesquisa tem o objetivo de compreender o sentido do TEA pelos professores no processo de inclusão numa escola pública do município de Bragança, nordeste do estado do Pará. O conceito de sentido foi definido a partir da perspectiva histórico-cultural, no qual se agregam as ideias culturalmente constituídas e os afetos de uma pessoa, implicando a relação entre o cognitivo e o afetivo. Metodologicamente a pesquisa se estruturou por meio da abordagem qualitativa, do tipo interpretativo descritivo, teve como *locus* uma Escola Pública de Ensino Fundamental, no nordeste do Pará, município de Bragança. A amostragem foi constituída por quatro professoras dessa escola, a partir do critério que ministrassem aulas em turmas com discentes identificados com TEA. O procedimento de levantamento ocorreu por meio de entrevista e questionário. Os resultados foram discutidos por meio de categorias temáticas: os sentidos da criança com TEA; a inclusão escolar; a criança com TEA e a prática pedagógica; a formação docente e as práticas inclusivas na escola pública. Sobre o TEA os depoimentos foram direcionados principalmente para o déficit de aprendizagem e dificuldades de interação social. Na questão da educação inclusiva os relatos se direcionaram para a ideia de aceitação das diferenças e envolvimento de todos, porém, na concretude das atividades cotidianas do fazer pedagógico na escola, apontaram as dificuldades e desafios para uma prática inclusiva: falta de apoio, de recursos e de formação. Portanto, é preciso ter políticas inclusivas eficazes, com condições de trabalhos pedagógicos, assim como, formações em serviço.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro. Autista. Inclusão escolar. Sentidos dos professores.

AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) AND SCHOOL INCLUSION: THE SENSES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The research aims to understand the meaning of teachers about ASD in the process of inclusion in a public school in the municipality of Bragança, northeast of the state of Pará. The concept of meaning was defined from the historical-cultural perspective, in which culturally constituted ideas and a person's affections are added, implying the relationship between the cognitive and the affective. Methodologically, the research was structured through a qualitative approach, of the descriptive-interpretative type; had as locus a Public Elementary School, northeast of Pará, municipality of Bragança. The sample consisted of four teachers from this school based on the criterion that they taught classes in classes with students identified with ASD. The survey procedure took place through an interview and questionnaire. The results were discussed from the thematic categories: the meanings of the child with ASD; school inclusion; the child with ASD and the pedagogical practice; teacher training and inclusive practices in public schools. About the ASD, the testimonies were mainly directed to the learning deficit and social interaction difficulties. On the issue of inclusive education, the reports were directed to the idea of acceptance of differences and involvement of all, but in the concreteness of the daily activities of pedagogical practice at school; pointed out the difficulties and challenges for an inclusive practice: lack of support, resources and training. It is concluded that it is

¹ Doutora em Educação pela UFPA. Mestra em Psicologia - Teoria e Pesquisa do Comportamento pela UFPA. Especialização em Docência no Ensino Superior. Professora Adjunta da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Pará - UFPA/Campus Universitário de Bragança. Diretora da Faculdade de Educação/Portaria N 3406/2020. Coordena o grupo de pesquisa GEPDAD. E-mail: nmfrs@ufpa.br

² Pedagoga e especialista em Educação Especial e Inclusiva. Prefeitura de Breves. E-mail: luane.carvalho5@gmail.com

necessary to have an effective inclusive policy, with pedagogical working conditions, as well as in-service training.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. School inclusion. Teachers' senses.

Data de submissão: 15.04.2022

Data de aprovação: 22.09.2022

INTRODUÇÃO

Na atualidade o Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm sido um foco crescente de interesse de pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento, especialmente no campo educacional. E, por certo, é uma das temáticas que se destaca na área da Educação Especial, todavia, algumas controversas têm sido apresentadas, especialmente na relação estabelecida entre o TEA e a Educação Inclusiva na escola pública do Brasil. De modo geral, infere-se, inicialmente, que o TEA é caracterizado por um transtorno do neurodesenvolvimento, com comprometimento na interação social, na linguagem e comunicação, assim como uma marcante manifestação de comportamentos repetitivos e estereotipados (APA, 2015).

As pessoas autistas ou com TEA apresentam potencialidades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Então, são necessárias ações psicoeducacionais e psicológicas que envolvam tanto intervenções especializadas, como práticas inclusivas nas escolas regulares.

No Brasil há um conjunto de documentos legais e políticos que garantem a inclusão escolar (tais como: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, Plano Nacional de Educação-PNE de 2014 e Lei nº 13.146 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência-LBI).

A política educacional inclusiva caracteriza-se como parâmetros planejados e implementados, com o objetivo de orientar as práticas necessárias para desenvolver, supervisionar e reorientar, caso seja necessário, os processos, métodos, ações, recursos e serviços que promovam a inclusão (BRASIL, 2020). No entanto, apesar dos aportes legais e das políticas públicas, observa-se que a inclusão escolar apresenta avanços e retrocessos, com dificuldades de práticas exitosas, sendo um importante ponto de tensão (GLAT, 2011).

Um dos atores importantes da escola, que contribui para a formação do aluno e constrói a inclusão no cotidiano é o professor. Portanto, acreditamos ser essencial exercer a escuta de suas demandas educacionais e entender suas singularidades no que se refere o estudante autista e o processo de inclusão escolar, em específico sobre o sentido do TEA, da organização, das ações didático-pedagógicas e da formação continuada. Compreender os sentidos atribuídos pelos professores se torna essencialmente importante para o estabelecimento do ato reflexivo sobre a realidade da inclusão escolar e a organização de ações pedagógicas direcionadas a aprendizagem das crianças autistas da escola pública.

Por esse ponto, o presente estudo tem o objetivo de compreender o sentido do TEA pelos professores no processo de inclusão numa escola pública do município de Bragança, nordeste do estado do Pará. Para auxiliar nas discussões e ampliar a compreensão do TEA e a escola inclusiva, utilizaremos o termo sentido a partir da perspectiva histórico-cultural. O sentido é definido na sua interligação com o significado. Esse (o significado) é uma generalização ou um conceito, é identificado como a estabilização de ideias por um determinado grupo e construído ao longo da história. O sentido, por seu turno, é o significado para cada pessoa. No sentido da palavra agregam-se as ideias culturalmente constituídas e os afetos de uma pessoa, implicando a relação entre o cognitivo e o afetivo. Nele se integram os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência; é complexo, fluído e está em mudança

permanente; envolve os afetos e as emoções, é único para cada consciência individual ou personalidade em circunstâncias diferentes (GONZALEZ REY, 2007; TONETTO COSTAS; SOARES FERREIRA, 2011).

Logo, esse trabalho parte do sentido emitido por professoras que ministram aulas na escola pública, alvo da pesquisa, e que possuem estudantes autistas nas turmas que desenvolvem a atividade docente cotidianamente. Acrescenta-se que foi utilizado a abordagem qualitativa, do tipo pesquisa interpretativo descritivo.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O TEA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM-V, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado a partir de determinados critérios, como déficits persistentes na comunicação social (incluindo comportamentos não verbais de comunicação), na interação social, na reciprocidade socioemocional e carência em desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além desses parâmetros, o TEA caracteriza-se por comportamentos, interesses ou atividades com padrões restritos e repetitivos de comportamentos; estereotípias em falas, movimentos motores repetitivos. Uma rotina com padrões inflexível ou ritualizado de comportamento verbal e não verbal, com intensidade anormal em interesses fixos, restritos, incomuns e uma reação hiper ou hipoatividade a estímulos sensoriais do ambiente (APA, 2014).

Dentre os aportes legais que garantem os direitos da pessoa com TEA no Brasil, temos a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, regulamentada pelo Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A Lei nº 12.764 considera a pessoa com TEA como aquela com deficiência, e assegura um conjunto de direitos, dentre eles, destacamos o acesso às ações e serviços de saúde (incluindo o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo e o atendimento multiprofissional) e a educação.

Nas intervenções psicoeducacionais especializadas para crianças com autismo ou TEA deve ser levado em consideração o diagnóstico e o tratamento precoce. Essas ações são realizadas por profissionais de forma individualizada ou por uma equipe multiprofissional, elas direcionam-se para focos específicos, como o estímulo ao desenvolvimento social e comunicativo (com ênfase no trabalho de atenção compartilhada); a aprendizagem de solução de problemas; o acesso às experiências do cotidiano e o apoio às famílias. Métodos e recursos como o TEACCH, a comunicação Suplementar ou Alternativa - CSA e o ABA são utilizados nessas intervenções (CARDOSO; SOUSA; OLIVEIRA, 2021; ORRÚ, 2011).

As ações educativas dirigidas às crianças com autismo ou TEA envolve não somente as intervenções especializadas, mas também, as ações didático-pedagógicas nas escolas regulares inclusivas. Nesse viés, a inclusão escolar, na perspectiva da educação especial, parte do pressuposto de que as diferenças humanas são normais; que as crianças devem aprender juntas, na medida do possível, independente das dificuldades, potencialidades ou diferenças, deve-se, também, responder as necessidades educativas dos estudantes.

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. [...] deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva na perspectiva da educação especial busca subverter práticas que segregam e discriminem, e oferecer qualidade nos processos de aprendizagem. Para tanto, a inclusão escolar envolve um conjunto de ações que se iniciam na flexibilização do Projeto Político-Pedagógico e do desenho curricular das escolas públicas (com modificações nas práticas pedagógicas, metodologias, recursos complementares, suplementares, avaliação, dentre outros). Para além dessas flexibilizações, há necessidade de que a Educação Inclusiva seja um ponto circunstanciado com especificações para cada tipo de deficiência ou diferença nas identidades dos atores educacionais. Ademais, faz-se necessária a acessibilidade física, desenho universal, eliminação de barreiras atitudinais, utilização de tecnologia assistiva e preparo ou formação dos profissionais da educação, dentre outros, para atender às diversidades que adentram as escolas públicas (GLAT, 2011; CARVALHO, 2016; SOUSA; NASCIMENTO, 2018).

A despeito dos fundamentos legais e das políticas inclusivas, as escolas públicas ainda apresentam práticas excludentes, conferidas por diversas queixas verbais nos canais de comunicação do Brasil. Esse fato, nos direciona a refletir sobre duas questões: a) uma política que de fato proporcione uma educação inclusiva; b) as escolas precisam rever suas ações no sentido de avançar em práticas inclusivas exitosas, na ideia de assegurar o acesso e a permanência com sucesso dos agentes educacionais que buscam a instituição pública no processo de aprendizagem (PLETSCH, 2011; PLETSCH; LIMA, 2014).

Crianças com TEA se beneficiam no ambiente escolar de práticas inclusivas exitosas em conjunto com estratégias pedagógicas especializadas, o que facilita a inclusão e assegura a aprendizagem e o sucesso no ensino regular. Sanini e Bosa (2015) sugerem que a ênfase de atuação docente deve ser na individualidade de cada criança, tendo em vista os conhecimentos de suas peculiaridades.

Estudos têm indicado que as crianças com TEA apresentam potencialidades e podem ampliar habilidades relativas às relações afetivas e a interação social. A convivência com outras crianças da mesma faixa etária no contexto escolar, desde que se respeite a singularidade de cada uma, certamente, oferece vantagens para aquisição de competência social da pessoa autista. Uma das atividades que pode promover o desenvolvimento da sociabilidade são as brincadeiras, sejam elas livres ou direcionadas (CAMARGO; BOSA, 2009; SANINI; SIFUENTES; BOSA, 2013; SANINI; BOSA, 2015).

No contexto escolar o contato com outras crianças oferece aos autistas modelos de interação que estimulam positivamente estas habilidades, impedindo o isolamento contínuo fazendo-se necessárias as metodologias específicas a fim de acolher adequadamente as manifestações do transtorno. Nessa direção, no processo inclusivo do discente com TEA, uma série de flexibilizações deve ser realizada, considerando as peculiaridades da criança para que participe das atividades e desenvolva suas habilidades e autonomia.

Alguns aspectos da organização escolar dificultam a efetividade da inclusão educacional da criança com TEA, como a resistência da comunidade (escolar e familiar) em relação à integração da criança, sobretudo pela complexidade e dificuldades que são inerentes ao autismo. Outro fator impactante é a ausência de práticas inclusivas exitosas, geralmente impossibilitadas por barreiras estruturais, como o espaço físico, superlotação e falta de recursos pedagógicos que atendam às necessidades da criança (MANTOAN, 2003; PLETSCH, 2011).

Entre as ações educacionais específicas aos alunos com TEA na escola inclusiva, destacamos o papel do cuidador escolar, entendendo este como um mediador nas ações educativas especiais. O cuidador escolar desempenha funções específicas para a aprendizagem e o para o desenvolvimento da criança, auxiliando-a em suas atividades básicas no cotidiano da escola, em que colabora, também, no planejamento e prática docente no ensino aprendizagem, facilitando a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. A

promulgação do Projeto de Lei 228, de 2014 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, é de suma importância para a garantia do profissional cuidador junto as crianças com TEA no contexto escolar, principalmente em sala de aula.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa científica implica a existência de um objetivo e a descrição de procedimentos empregados que promovam respostas e certo grau de confiabilidade nos dados. Ela tem uma configuração para cada área do conhecimento e, sem dúvidas, varia segundo os objetivos e objeto que ela persegue [a pesquisa] no campo escolhido (LUNA, 2013).

Nesse estudo, a pesquisa se estruturou por meio da abordagem qualitativa, do tipo interpretativo descritivo, pois pretendeu compreender os sentidos tidos pelos professores e professoras do Ensino Fundamental sobre o TEA e a inclusão escolar nas instituições públicas de ensino. Nesse sentido, a pesquisa de natureza qualitativa teve a proposta, também, de estudar os fenômenos sociais e suas relações complexas no contexto da humanidade. Logo, o(a) pesquisador(a) busca descrever, compreender e interpretar os significados fornecidos por pessoas-alvo da pesquisa, nos quais são expressados valores, atitudes, sentimentos, crenças e concepções (MARCONI, LAKATOS, 2004; GIL, 1999; MINAYO, 2016).

Nessa abordagem, elegeu-se a pesquisa do tipo descritiva, pois busca descobrir a natureza das relações humanas, características, causas, relações e conexões de determinado fenômeno social (GONÇALVES, 2005; SANTOSFILHO; GAMBOA, 2009; MINAYO, 2016). Complementarmente, entretanto, Lakatos e Marconi (2001) descrevem que os estudos do tipo exploratório ou descritivo, onde é dispensável sua explicitação formal, é necessária a objetividade e desenho de campo para que a pesquisa apresente resultados úteis, ou seja, atinja níveis de interpretação mais altos. Ademais, as pesquisas descritivas têm como foco principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 1999).

O presente estudo teve como *locus* uma Escola Pública de Ensino Fundamental, nordeste do Pará, município de Bragança. A referida Escola é considerada de grande porte para os padrões do referido município, possui em sua estrutura física nove salas de aulas, sala de leitura, sala de recurso multifuncional para Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala da secretaria, sala da direção, sala de informática e sala de docentes, copa-cozinha, refeitório, banheiros, sendo um adaptado aos alunos com deficiência ou que possuam mobilidade reduzida. No geral, a escola possui 46 servidores públicos, há discentes regularmente matriculados no Ensino Fundamental Anos Iniciais, onde três turmas são compostas também por discentes autistas matriculados.

A amostragem foi constituída por quatro professoras dessa escola, a partir do critério de que se ministrassem aulas em turmas com discentes identificados com TEA. As docentes atuavam no 3º e 5º ano e apresentavam um tempo de atuação profissional de 16 a 28 anos na docência da educação básica. Para manter as identidades preservadas, foram denominadas de Hortência, Orquídea, Rosa e Tulipa. O perfil delas está indicado no Quadro 1.

Quadro 1: Perfil das docentes que compuseram a amostragem da pesquisa

Docente	Formação	Turma que leciona	Turno	Renda mensal	Estado civil	Tempo de Atuação
Hortência	Pedagogia	3º ano	Manhã	4 salários mínimos	Solteira	16 anos
Orquídea	Pedagogia	5º ano	Tarde	4 salários mínimos	Casada	28 anos
Rosa	Pedagogia	3º ano	Manhã	4 salários mínimos	Solteira	23 anos
Tulipa	Pedagogia	5º ano	Manhã	3 salários mínimos	Solteira	20 anos

Fonte: Elaborado pelos autores.

O procedimento de levantamento dos dados se desenvolveu em quatro etapas: *i*) elaboração dos instrumentos de pesquisa (roteiro para a entrevista e elaboração de um questionário); *ii*) solicitação para a escola e aceitação dos participantes; *iii*) aplicação piloto dos instrumentos de levantamento; e *iv*) realização da entrevista e do preenchimento do questionário.

Os instrumentos elaborados foram um roteiro de entrevista com perguntas semiestruturadas, um questionário com questões socioeconômicas e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O roteiro de entrevista consistiu-se de perguntas sobre a noção do TEA, a inclusão escolar, o trabalho pedagógico e a formação continuada, sendo que as entrevistas foram gravadas com autorização das participantes. Segundo Rosa e Arnoldi (2006), as questões de uma entrevista semiestruturada deve permitir a verbalização dos pensamentos e reflexões sobre a temática por parte dos participantes, sendo exigido um roteiro de tópicos, com uma formulação flexível. O questionário socioeconômico foi formado por perguntas relativas à idade, sexo, estado civil, renda mensal, escolaridade, tempo e modalidade de atuação docente.

Como procedimento inicial foi solicitado às professoras-partícipes a autorização para realizar a pesquisa com assinatura do Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em seguida, foi realizada a entrevista e aplicado o questionário socioeconômico.

O tratamento de dados foi feito por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011), estruturado em três etapas: a) organização dos dados colhidos por meio das entrevistas e do questionário com descrição em planilhas formatadas no Programa Microsoft Word (2010), seguida da pré-análise - transcrição das entrevistas e a leitura flutuante; b) exploração do material para identificar a similitude ou não nas respostas emitidas pelas professoras - codificação e definição das categorias de análise que emergiram das entrevistas, e; c) análise do conteúdo com a transcrição parcial ou total das falas das entrevistas e inferência analítico-descritiva à luz dos teóricos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, pode-se afirmar que o presente estudo trouxe dados com uma gama de importância no campo da Educação Básica com o viés da Educação Inclusiva, com objetividade para o TEA. Nesse sentido, a sistematização e organização das entrevistas trouxeram elementos e, por conseguinte, emergiram três categorias temáticas: 1) os sentidos da criança com TEA; 2) a inclusão escolar, a criança com TEA e a prática pedagógica; 3) a formação docente e as práticas inclusivas na escola pública.

Nas narrativas, algumas professoras descrevem situações do cotidiano escolar de algumas crianças com TEA. Assim, para preservar a identidade desses estudantes, foram utilizados os seguintes nomes fictícios: Carlos, Francisco, Paulo e Raul.

3.1 Os sentidos da criança com TEA na Escola Pública de Bragança-PA

Nessa categoria, as docentes expressaram o que pensam sobre o TEA. Os depoimentos foram direcionados principalmente para o déficit de aprendizagem que se fundamentam nas relações estabelecidas com as crianças autistas. As principais unidades de sentido que emergiram dos depoimentos foram: “são crianças com dificuldades cognitivas e de aprendizagem, com um pensamento não ordenado, não obedecem a comandos, pouca interação social e sociabilidade inadequada” (Orquídea). Outra característica ressaltada foi a descrição dos níveis de autismo: “algumas crianças tem sinais mais leves, outras mais severos” (Tulipa).

Nos relatos, as professoras lembram a convivência com crianças com autismo no contexto escolar e ressaltam as características das mesmas: “algumas crianças são agitadas, outras pouco interagem com os colegas” (Orquídea). “[...] sejam nas áreas livres da escola ou na sala de aula, sejam nas atividades pedagógicas orientadas ou nas atividades livres como as brincadeiras espontâneas” (Rosa). A Orquídea relembra a situação de uma criança com comportamento inadequado de abrir a bolsa das professoras, e retirar o celular para ouvir música, fugir da sala, conforme sua narrativa abaixo.

Transtorno do Espectro Autista eu entendo que é sobre o cognitivo, é assim o pensamento deles é um pensamento assim que não é um pensamento ordenado, eles não conseguem obedecer alguns comandos, não conseguem às vezes até na fala deles, é. o nome já diz espectro né, uma coisa assim que é difícil, Eu tive um aluno autista, chamado Francisco no 1º ano, quando veio pra escola era muito agitado, agora ele já tá no 3º ano . Quando ele chegou na escola a gente teve muita dificuldade porque ele era assim difícil, o autismo dele era um pouco elevado, só que ele fazia acompanhamento em um centro em Fortaleza desde bebê. A gente percebia que ele tinha um desenvolvimento, apesar de que ele não escrevia. Tudo com ele era através da música, sabia muitas músicas, ele adorava um celular e um computador. Ele fugia da sala, tinha que ter a porta fechada. As nossas bolsas era todas escondidas, pois ia em busca dos celulares; se ele pegasse um celular, ele não queria mais outra atividade (Orquídea).

Noutra narrativa, são percebidas os principais sentidos do TEA a partir das imagens das práticas pedagógicas aplicadas aos discentes da turma, com seguinte descrição:

O Carlos para fazer a atividade da escola, depende do jeito que ele vem de casa. Quando ele já chega com raiva, pois a mãe não deixou ele trazer determinado objeto para escola, ele chega mal humorado, aí para diminuir o mal humor dele, a gente dá uma folha de papel pra ele desenhar o que gosta, ele desenha o pássaro Dodô, ele gosta muito do Dodô, fica alegre e quando conversamos sobre o pássaro Dodô ele sorri. Só depois do desenho do Dodô, que ele gosta de fazer é que damos os trabalhos da escola para ele fazer. Outra coisa que ele gosta muito de fazer é brincar com massinha de modelar. Então, aqui na escola, para trabalhar com ele tem que ser uma troca, dar o que ele gosta de fazer, e depois ir para o que planejamos (Hortência).

Nas narrativas, as participantes expressaram o sentido sobre o TEA, a interpretação psicológica, construído nas tessituras sociais, resgatando imagens da convivência com a criança autista. A formação de sentido sobre um fenômeno social é singular, porém socialmente constituída; tem um caráter objetivo, representado a partir da significação, e uma dimensão psicológica e social que se expressa na relação da pessoa com o fato social. Nessa direção, o sentido, refere-se ao significado para cada indivíduo, e é resultante de uma constituição dialética, das tessituras sociais, das vivências afetivas, das interações face-a-face e das relações com os signos (OLIVEIRA, 1997; VIGOTSKI, 2001).

A constituição de sentidos das docentes sobre o TEA foi construída a partir da convivência com as crianças autistas no contexto escolar. Esses foram decorrentes do saber-prático oriundo das experiências vividas no trabalho pedagógico docente. Portanto, nas falas não há uma alusão aos significados constituídos nos documentos oficiais e no campo da ciência sobre o autismo, o que se observou foi um sentido construído no cotidiano a partir das interações entre docentes e discentes autistas, um saber particular tendo como base as relações sociais e a observação das correlacionadas às atitudes peculiares de cada criança com TEA no contexto escolar.

Outo ponto que chamou a atenção nos depoimentos expressos pelas docentes foi a ênfase no déficit de aprendizagem. Os sentidos das professoras- partícipes se direcionam mais

para as dificuldades das crianças autistas, do que para as potencialidades ou para a capacidade de se desenvolver se tiverem o apoio necessário.

Docentes que trabalham diretamente com pessoas com o autismo, por certo, é essencial que apresentem conhecimentos sobre suas peculiaridades, em específico na escola, visto que entender a individualidade e as singularidades de cada criança autista permite orientar a prática docente, ou seja, a docência precisa reconhecer as particularidades de cada discente para depois a prática pedagógica ser alimentada por técnicas e instrumentos que possam equilibrar o processo de aprendizagem, considerando as dificuldades, mas, principalmente, as potencialidades conhecidas dos discentes. (GOMES; MENDES, 2010; SANINI; BOSA, 2015).

3.2 A inclusão escolar, a prática pedagógica e a criança com TEA na Escola Pública de Bragança-PA

Nos depoimentos, as docentes expressaram o que pensam sobre a educação inclusiva, onde os relatos se direcionaram para a ideia de aceitação das diferenças, envolvimento de todos e as dificuldades na concretude das atividades cotidianas do fazer pedagógico na escola.

Algumas unidades de sentido retiradas das entrevistas foram: a) aceitação de todos e não fazer diferença; b) não ter preconceito, mas promover o envolvimento integral entre todas as crianças; c) fazer valer os direitos de todas as crianças - uma inclusão que está caminhando; d) dificuldades para uma prática pedagógica inclusiva na realidade escolar pela falta de estrutura em todos os sentidos e apoio pedagógico.

Para além do significado, as docentes expressaram esses significados a partir da própria realidade vivida na escola e como esta se materializa no cotidiano, situando o sentido da inclusão escolar: um lugar de carência e de incompletude. As mesmas destacaram que é preciso a inclusão e uma política eficaz, não somente o que retrata os direitos nos documentos oficiais. Elas também evidenciaram que as dificuldades são muitas no cotidiano escolar, demandando muito esforço, como a falta de estrutura (de material, de formação, de apoio, de recursos e de acompanhamento aos professores).

Ademais, ressaltaram a necessidade de estreitar a relação com a família de discentes de um modo geral, assim como trabalhar o preconceito dos pais e a adaptação das crianças autistas na escola. As mesmas indicaram a necessidade de melhorar o relacionamento com a família e de enfrentar o preconceito de mães e pais de crianças não deficientes direcionados ao aluno, público alvo da educação especial. Outro ponto relatado foi trabalhar a adaptação do aluno para que ele sinta que faz parte da escola e perceber-se, de fato, envolvido nas atividades da escola.

Apesar das diferenças entre os sistemas escolares e familiares, há uma interdependência entre os contextos. Nessa direção, se faz necessário estabelecer canais de comunicação e participação, com possibilidades de complementariedade entre família e escola, para favorecer o desenvolvimento e aprendizagem da criança de forma positiva (SILVEIRA; WAGNER, 2009).

O público alvo da educação especial, historicamente, tem sido associado ao conceito de anormalidade, desvio, patologia e um discurso hegemônico de um grupo sobre o outro; o que possibilitou atitudes de preconceitos e estereótipos com barreiras atitudinais (AMARAL, 1998).

Outra questão narrada pelas docentes, refere-se a quantidade de crianças por turma. As professoras criticam a quantidade grande de alunos por turma e crianças com os níveis diferentes de aprendizagem. Para elas, a turma tem número exacerbado de alunos, composto por discentes com deficiências, isso faz com que o fazer pedagógico fique prejudicado no processo de ensino.

Sobre a inclusão escolar da criança autista na turma, as docentes expressaram alguns sentidos: i) muito difícil, ainda não se sentem preparadas, pois acham que tem que estudar mais; ii) precisa de um preparo e um esforço constante docente para que discentes sejam envolvidos e interajam para uma aprendizagem profícua; iii) enfrentaram os preconceitos de pais e mães de crianças não deficientes, com questionamentos sobre a presença da criança autista na turma regular. Essas tiras são bem evidenciadas nas narrativas abaixo descritas, em que as docentes entrevistadas demonstram suas impressões e experiências:

Não, eu não me sinto muito preparada para inclusão da criança autista, porque eu acho que eu preciso buscar mais, estudar mais. São vários tipos de autismo não existe um só, são vários graus e eu já li que cada grau é uma dificuldade assim a ser superada. Tem que ser um trabalho direcionado. Têm crianças que a gente nem sabe especificar direito. Têm crianças que estão na sala de aula e não trazem nem o laudo, a gente não sabe nem o que é que eles têm realmente, a gente que já faz uma análise assim, e já procura encaminhar para a sala de AEE e lá eles fazem atividades, o professor da sala de AEE nos auxilia para gente ter uma noção do que é mesmo e o que elas precisam. Quando tem o laudo já é melhor porque já tá mais especificado, aí a gente já tem como procurar, como buscar informação a respeito (Tulipa).

Paralelamente se observa a narrativa com relação ao preconceito:

No início quando as crianças chegam é complicado, porque o preconceito especialmente em relação aos pais é grande, a ideia é de que ela vai atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem dos outros. Às vezes os pais ficam assim com um receio de que atrapalhe no desenvolvimento de outras crianças (Rosa).

Ademais, ressalta-se que a preocupação para com a inclusão dos discentes no processo de ensino e de aprendizagem, embora dito com simplicidade e sem apontamentos de como ocorre, destaca-se as dificuldades:

É fazer com que o aluno interaja com os outros alunos, com a realidade escolar, envolvido em todas as atividades, fazendo com que ele se sinta parte daquela realidade (Orquídea).

Caminhando, eu acho que nós professores ainda estamos com muitas dificuldades para a inclusão de fato, de direito tá aí, de fato ainda não (Rosa).

Eu vejo que ainda falta assim uma estrutura assim, por exemplo, não por parte, por parte de toda a escola das pessoas da escola, mas assim eu acho que deveria ter mais materiais, mais acompanhamento também até por parte da família, que as famílias vem, os pais, o responsável se preocupam de vim deixar no horário da sala de aula, mas se tiver uma atividade que é contra turno, são poucos os que vem (Hortência)

Alguns outros pontos se destacaram nas narrativas acima: os problemas diários relativos à inclusão escolar e à integração da criança autista no contexto da turma. Acreditamos que apesar de uma fundamentação legal, as políticas educacionais inclusivas precisam refletir práticas exitosas. Pletsch (2011), em uma pesquisa cujo objetivo foi analisar as políticas educacionais direcionadas as pessoas público-alvo da educação especial no período de 2003-2010, ressalta que as políticas acompanham pressupostos internacionais e no período estudado ampliaram as políticas inclusivas, porém a exclusão do sujeito continuou, visto que não se disponibilizou condições efetivas para a integração e a mobilidade social no sistema socioeconômico. Concluiu que apesar dos fundamentos legais e políticos, o sujeito ainda é responsabilizado de forma individual pelo sucesso ou fracasso escolar.

A inclusão educacional é constituída em contextos históricos específicos, em uma política própria, fundamentada em aportes legais, políticas e econômicas. Nesse sentido, alguns eixos norteadores são essenciais nessa construção: mudanças no currículo escolar,

envolvendo os objetivos, metodologias, práticas pedagógicas e formas de avaliação, conteúdos; recursos suplementares e complementares; uma rede de apoio, principalmente aos professores e à família, uma relação mais próxima com a família; desenvolvimento profissional de professores com formação continuada de professores e condições de trabalho para efetiva prática docente. Esses e outros pilares são fundamentais para as práticas inclusivas exitosas (MENDES, 2006; MARCHESI, 2006).

As docentes expressaram o sentido sobre as práticas pedagógicas inclusivas direcionadas às turmas com criança autistas. Em suas falas, ressaltaram as dificuldades relativas à inclusão escolar envolvendo a criança autista, como não conseguiu fazer a criança autista interagir com o outro colega ou participar da atividade. Adicionalmente, acreditam que precisam de mais informações para o planejamento escolar e prática educativa. Decorrente desse desafio, segundo elas, buscam pesquisar e estudar sobre o TEA e as possibilidades de aprendizagem por conta própria e pelo compromisso que possuem para o processo de ensino e de aprendizagem de seus discentes.

Eles são diferentes e a gente tem que ter todo ano um trabalho diferenciado. Ano passado a gente conseguia incluir o aluno Raul com mais facilidade em qualquer atividade e interagir com os outros alunos. O Paulo esse ano eu já não consigo, porque ele se agonia, não gosta de muita gente próxima. Aí, temos muita dificuldade no nosso trabalho (Orquídea).

Os dados corroboram com os resultados de Pletsch e Lima (2014) na pesquisa cujo objetivo foi refletir sobre a mediação pedagógica na inclusão de alunos com autismo no ensino regular. As autoras concluem que o processo de inclusão do aluno autista não se limita apenas a sua inserção na sala regular, é necessário proporcionar uma aprendizagem significativa que auxilie em sua constituição enquanto sujeito como um ser que aprende, pensa e participa dos grupos sociais, reconhecendo que este se desenvolve com ele e a partir de si, de acordo com suas especificidades. Elas indicam que o planejamento e a prática pedagógica devem envolver a reflexão, criatividade e flexibilidade e não deve centralizar na figura do professor, mas, sim, ser realizado com o apoio de uma equipe educacional multiprofissional.

Outra sugestão para o planejamento e prática pedagógica em turmas com crianças autistas é ter objetivos e metas para atuar em situações específicas. Um desses objetivos é estimular a sociabilidade de crianças com TEA e a convivência da turma no contexto escolar (CAMARGO; BOSA, 2009).

Nessa direção, a utilização de estratégias metodológicas específicas, como o Plano Educacional Individualizado (PEI) para a criança com espectro autista pode ser utilizado no planejamento docente. O PEI tem o objetivo de criar condições que permita conhecer o desenvolvimento de estudantes com deficiência, suas habilidades e escolarização em virtude da colaboração entre docentes da sala comum e do AEE. Adicionalmente, deve ser constantemente avaliado e revisado, permitindo acompanhar se os objetivos educacionais do discente estão sendo alcançados (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012; GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; VALADÃO, 2013).

3.3 Inclusão escolar e formação continuada

As quatro docentes foram consensuais em seus depoimentos sobre não possuírem formação específica na área da educação especial, a falta de capacitações sobre o TEA e a necessidade de apoio as suas demandas diárias, principalmente em como realizar a flexibilização no planejamento e na prática pedagógica em turmas com crianças autistas. Destacam que as poucas formações continuadas foram superficiais, irrisórias e de breve

duração. Elas percebem que precisam aprender a fazer o planejamento individualizado para atender as necessidades do discente autista, o que, de forma discursiva é observada nas narrativas abaixo:

A formação é uma necessidade, não só para os professores que estão com os alunos em sala de aula, mas toda a rede porque eu não sei a minha lotação, eu não sei em que turno vou trabalhar, eu aceitei o desafio, mas nem todos aceitariam por falta da capacitação. Uma formação que fiz foi em uma manhã, que isso não aumentou em nada, só me fez conhecer um pouquinho os métodos, inclusive o ABA, é irrisório a formação que a gente tem, é insignificante perto da necessidade que nós temos (Rosa).

Tudo tem que ser diferenciado, na prática. As crianças que já são normais tem dificuldades de aprender, imagine ele. Não estou preparada para trabalhar com o autista, porque eu acho que eu preciso buscar mais, estudar mais, precisamos de informações, de cursos (Tulipa)

Formação continuada o nome já diz é uma continuação, por exemplo, como já tem a semana do autismo, semana da inclusão, tem vários dias especificados, mas é assim um estudo que é uma continuação. Já participei de vários encontros que foram realizados pela secretaria de educação, aqui na escola nós já tivemos momentos da parada pedagógica, planejamento, mas eu vejo assim que são poucos dias é pouco tempo é muito rápido (Hortência).

Os elementos narrados acima trazem os sentidos sobre o processo formativo das docentes entrevistadas, em que se direciona para a necessidade de formação em serviço no trabalho pedagógico com crianças autistas, a carência de informações, a motivação para aprender e a necessidade de continuidade nos estudos na área da educação especial.

Nesta direção, Glat (2011) destaca a falta de preparação e formação de docentes e demais profissionais educacionais como uma barreira impeditiva nas políticas inclusivas e nas práticas pedagógicas inclusivas. Complementarmente, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) recomendam nos programas de formação continuada a inserção dos conteúdos: como elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI) e estratégias para o estreitamento de ações entre o professor da Educação Especial e do ensino comum no planejamento e nas ações didáticas para a escolarização de crianças público-alvo do AEE.

Redig, Mascaro e Dutra (2017) em uma pesquisa cujo objetivo foi refletir sobre o ressignificar e inovar as formas de ensinar e a individualização no processo de ensino e de aprendizagem, essencial para as políticas de Educação Inclusiva. Os autores afirmam que na formação de professores para a educação especial e inclusiva algumas questões devem ser consideradas, tais como a troca de experiências entre docentes, na ideia de reflexão, aprimoramento e reformulação das atividades em sala de aula e das práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelam os sentidos relatados pelas docentes do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do município de Bragança-PA sobre a inclusão escolar e o estudante com TEA em turmas tidas como regulares. Esses sentidos vão além do significado, estão relacionados à vivência do trabalho docente no contexto da instituição pública da Educação Básica.

Para as docentes entrevistadas a inclusão educacional é uma ação que deve envolver todos os discentes, contudo, indicam dificuldades e desafios para a efetivação de práticas inclusivas, principalmente pela falta recursos na escola, pouco conhecimento sobre o TEA, a ausência ou quase nenhuma de formação em serviço, e dificuldades no planejamento e prática pedagógicas direcionadas às crianças com espectro autista. Com relação à compreensão sobre

o TEA revelam a ideia de um sujeito com dificuldade de interação e aprendizagem. Elas ainda trouxeram em seus relatos o preconceito advindo dos pais das crianças não deficientes para com a criança com espectro autista.

Ainda, as docentes sentem a necessidade de formação continuada, situam que as poucas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação não atendem suas necessidades e dificuldades, e sugerem a necessidade de formação em serviço, e constantes estudos, considerando a realidade e os desafios da escola em que trabalham.

Dessa maneira, a percepção delas sobre a inclusão de estudantes com o TEA no que se refere ao trabalho docente, no qual expressam a ideia de que as realizações das práticas pedagógicas inclusivas ficam prejudicadas, seja pela falta de conhecimento, de formação continuada, pela ausência de condições nas escolas.

Em suma, sugerimos que sejam proporcionadas aos docentes formações em serviço sobre o TEA, visando aperfeiçoar o trabalho pedagógico e construir práticas inclusivas exitosas. Destacamos, também, a necessidade de mais estudos sobre a inclusão de alunos com TEA, apresentando reflexões sobre o cotidiano das docentes, contribuindo para ampliar as discussões na área em foco.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas e sua superação. *In: AQUINO, J. G. (org.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1998.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION-APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

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,** Brasília, DF, 28, dez. 2012. Seção 1, p. 2.

BRASIL. LDB- **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAMARGO, Sígla. P. H.; BOSÁ, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade.** Florianópolis, v. 21 n. 1, p.65-74, 2009.

CAPELLINI, Vera. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação Inclusiva: um novo olhar para a avaliação e o planejamento de ensino.** Bauru: UNESP; 2012.

CARDOSO, Joel; SOUSA, N. M. F. R.; OLIVEIRA, F. P. Arte-Educação, Transtorno do Espectro Autista-TEA e possibilidades educativas. **Research, Society and Development,** v. 10, n. 5, 2021

CARVALHO, Rosita. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 176 p, 2016,

GIL, Antonio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. *In*: LONGUINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, p.75-91, 2011.

GLAT, Rosana.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GOMES, Camila G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

GONZALEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, jun. 2007. 2022.

LAKATOS, Eva. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LUNA, Sérgio. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 70–74, 2013.

MARCHESI, Á. A prática das escolas inclusivas. *In*: COLL, C. *et al.* (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 31-47, 2004.

MARCONI, Marina. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-29, 2016.

PLETSCH, Marcia. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, [S.l.], v. 12, n. 24, p. 17, abr. 2011.

PLETSCH, Márcia. D.; LIMA, M. F. C. A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. *In*. Seminário Internacional de Inclusão Escolar, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p. 01-10, 2014.

ORRÚ, Ester S. **Autismo**: o que os pais devem saber? – 2. ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

REDIG, Annie. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. Marília, v.4, n. 1, p. 33-44, 2017.

ROSA, Maria V. F. P. C.; ARNOLDI, M. Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 112 p. 2006.

SANINI, Cláudia; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e auto eficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, v.20, n.3, julho a setembro,173-183. 2015.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, M.; BOSA, C. A. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.29, n.1, p.99-105, 2013.

SANTOS-FILHO, J.C.; GAMBOA, S.S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVEIRA, Luíza M. O. B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 283-291, jul./dez. 2009.

SOUSA, Neide M. F. R.; NASCIMENTO, D. A. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 121–140, 2018.

TONETTO Costas, F. A.; SOARES F. L. Sentido, significado y mediación en Vygotsky: implicaciones en la constitución del proceso de lectura. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 55, p. 205-223, 1 ene. 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

VALADÃO, Gabriela. T. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 245f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A MÚSICA COMO RECURSO FACILITADOR DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Denise Régia Silva do Nascimento¹

RESUMO

O presente artigo propõe mostrar a importância da música na inclusão escolar de crianças autistas. Para tal, foi feito um levantamento bibliográfico, seguido de uma pesquisa teórica, com dados coletados a partir de obras que já existem sobre o assunto. Destacam-se os estudos de diversos autores, que concordam entre si, no sentido de que a música influi diretamente no metabolismo humano, e por isso, procurou-se aplicá-la de forma terapêutica, nas enfermidades. O texto traz informações sobre o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA), suas principais características, e como a música facilita a aprendizagem, ainda esboça as diferenças entre Educação Musical e Musicoterapia. A expectativa desta pesquisadora é levar o leitor à uma reflexão, seguida de conscientização, de que a música pode melhorar consideravelmente a qualidade de vida de crianças autistas, por ser uma atividade que entrelaça a fala, a linguagem, a interação social e trabalha com a funcionalidade do comportamento, por meio de aspectos psicomotores.

Palavras-Chave: Música. Autismo. Educação Musical. Musicoterapia.

MUSIC AS A FACILITATING RESOURCE FOR SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM

ABSTRACT

This article proposes to show the importance of music in the socialization of autistic children. For this, a bibliographic survey was carried out, followed by a theoretical investigation, with data collected from works that already exist on the subject. We highlight the studies of several authors, who agree with each other, in the sense that music directly influences human metabolism, and for this reason, we try to apply therapeutically in diseases. The text provides information about what is autism spectrum disorder (ASD), its main characteristics, how music facilitates learning and also the differences between music education and music therapy. The expectation of this researcher is to lead the reader to a reflection, followed by awareness, that music can greatly improve the quality of life of autistic children, since it is an activity that intertwines speech, language, social interaction and works with the functionality of behavior, through psychomotor aspects.

Keywords: Music. Autism. Musical education. Music therapy.

Data de submissão: 15. 04. 2022

Data de aprovação: 01. 11. 2022

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre a relevância que a música exerce no processo de inclusão de crianças autistas no ambiente escolar. Nesse viés, a musicoterapia tem uma longa tradição no transtorno autista, e há muitos relatos na literatura que sugere seu uso para melhorar as habilidades de comunicação social, como iniciar e responder a atos comunicativos (GERETSEGGER *et. al.*, 2012).

Estímulos musicais têm sido responsáveis por ativar regiões do cérebro associadas ao

¹ Professora ad 4- classe 1 - Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação do Estado do Pará. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL. Mestranda Profissional em Artes - PROFARTES pela Universidade Federal Do Pará – UFPA. E-mail: ndenise633@gmail.com

processamento de emoções (WAN, SCHLAUG, 2010), e também estão associados a melhorias no processamento espaço temporal (HEATON, 2009), relacionado à memória espacial, estimulando a criatividade através da manipulação mental de objetos tridimensionais na ausência de modelos físicos (HETLAND, 2000).

Um dos maiores desafios da atualidade é proporcionar uma educação de qualidade para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos. Nesse sentido, Borges (2005, p. 3, apud BORTOLOZZO, 2007, p.15), afirma que “um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado”.

No contexto escolar, a música se apresenta como um caminho alternativo para que a criança autista alcance o aprendizado. Atualmente, alunos autistas são matriculados nas escolas, mas os profissionais da educação ficam “perdidos”, sem saber o que fazer, que estratégias utilizar, e na maioria das vezes, os recursos são escassos para auxiliá-los nesse processo.

Diante dessa realidade, este artigo apresenta como problemática a escassez de recursos para se trabalhar com o público autista nas escolas, e tem como objetivo promover a reflexão da comunidade escolar sobre o uso da música como um recurso facilitador da inclusão escolar da criança autista, seguida da conscientização sobre os benefícios que a música pode proporcionar para este público, melhorando, inclusive, sua qualidade de vida. Portanto, esta pesquisa se justificou diante da necessidade de apresentar à comunidade escolar um recurso comprovadamente eficaz na inclusão dessas crianças, possibilitando sua aprendizagem dentro do espaço escolar.

1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Em 1943, tivemos a primeira definição de autismo como quadro clínico feita pelo médico Leo Kanner, quando observou um grupo de crianças com idades entre 2 a 8 anos, cujo transtorno denominava de “distúrbio autístico de contato afetivo”. Apesar de em 1906, o autismo já ter sido descrito como sinal clínico de isolamento (CAMARGOS *et al.*, 2005), a descrição de anomalismo feita por Kanner permitiu diferenciar o autismo dos quadros de esquizofrenia e psicoses infantis. Seu trabalho foi de grande importância para formar as bases da Psiquiatria da Infância no mundo todo (SILVA, SILVA, 2018).

Nas décadas seguintes foram feitas inúmeras pesquisas, estudos clínicos, artigos, livros, movimentos dos pais de autistas. O trabalho de Rutter (1978) foi fundamental, pois, trouxe a caracterização da síndrome em relação ao nível de desenvolvimento psicomotor e cronológico, além da coexistência ou não de deficiência intelectual e problemas neurológicos. Tudo isso contribuiu para as diretrizes de educação e os atendimentos especializados (SILVA, SILVA, 2018).

Segundo Silva e Silva (2018), vários foram os nomes dados ao autismo infantil, hoje chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA - Transtorno do Espectro Autista são distúrbios neurológicos que afetam a comunicação e a socialização de pessoas em todo o mundo, e já equivalem a 1,47% da população segundo, CDC (Centro de Controle e Prevenção de Doenças), nos EUA. Atualmente o autismo está incluído no DSM-V (Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais) e no CID-10 (Classificação Internacional de Doenças). Outro sistema classificatório também importante na avaliação diagnóstica e no planejamento terapêutico é o CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde).

De acordo com Schwartzman (1997):

O autismo pode ser considerado distúrbio do desenvolvimento caracterizado por

quadro comportamental peculiar e que envolve sempre as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento em graus variáveis de severidade (LIPPI *apud* SCHWARTZMAN, 1997).

Ainda segundo Silva (2018), o rastreamento deve ser feito através de observações da criança, entrevista com pais ou cuidadores. Aqueles que detectam sinais relacionados ao espectro, mas não determinam o diagnóstico, fornecem informações que levantam a suspeita de sinais associados ao diagnóstico. Essa intervenção deve ser feita por um profissional capacitado.

Nem sempre é possível chegar a um diagnóstico preciso, mas o objetivo da avaliação não é somente o diagnóstico, mas sim, identificar as potencialidades da criança e de sua família; daí a importância indispensável do trabalho em equipe com no mínimo psiquiatra, neurologista, pediatra, psicólogo e fonoaudiólogo (SILVA; SILVA, 2018).

1.2 A COGNIÇÃO SOCIAL NO TEA

A Cognição Social pode ser compreendida como o conjunto de processos cognitivos ativados em situações de interação social. Estes processos permitem perceber, avaliar e responder às situações de interação social, não somente avaliando as próprias impressões, como também inferindo opiniões, crenças ou intenções dos outros, e então, responder a essas situações. A cognição social pode ser subdividida em diferentes subprocessos: 1) Percepção Social: inclui a capacidade de avaliar regras e papéis sociais, assim como para avaliar o próprio contexto social; 2) Conhecimento Social ou conhecimento dos aspectos particulares de cada situação social; 3) Estilo Social: forma com que cada pessoa interpreta e explica as causas de um resultado determinado, negativo ou positivo; 4) Teoria da Mente: capacidade para fazer inferências sobre os estados mentais de outras pessoas e, a partir de tais representações, prever o comportamento destas pessoas; 5) Processamento Emocional: capacidade para compreender, expressar e manejar as emoções; e 6) Empatia: processo de se pôr no lugar do outro a fim de sentir como ele se sente. A empatia pode ser considerada como um componente transversal que influencia tanto o funcionamento da Teoria da Mente como o Processamento Emocional (GARCIA; USTARROZ; LOPEZ-GOÑI, 2012).

Araujo (2000), Bosa e Callias (2000) e Girodo, Neves e Correa (2008) informam que vários estudos acerca da Teoria da Mente afirmam que as pessoas com TEA demonstram incapacidade ou falhas em realizar metarrepresentações, que são representações sobre os estados mentais de outras pessoas. Tais falhas na metarrepresentação dificultam ou impedem as pessoas com TEA de compreender o que as outras pessoas estariam pensando, o que poderia explicar os graves prejuízos na interação pessoal, principalmente naquelas pessoas no polo menos funcional do espectro.

Segundo Bosa (2009), o recém-nascido com desenvolvimento típico progride da habilidade de olhar predominantemente para o adulto, para se interessar pelo mesmo foco do olhar dos adultos, e depois considerar adultos como pontos de referência social, e então, agir sobre objetos da forma como o adulto reage, finalmente, dirigindo a atenção do adulto para si e para os eventos, tanto para buscar assistência quanto para compartilhar o mesmo foco de atenção. Essas habilidades constituem a base da aquisição da comunicação linguística e da teoria da mente. “A criança cedo descobre que um foco comum de atenção pode ser seguido, direcionado e, finalmente compartilhado por meio de vários canais comunicativos” (BOSA, 2009, p.320).

Neuhaus, Beauchaine e Bernier (2010) descrevem cinco áreas de funcionamento social afetadas em pessoas com autismo que podem ser observadas em crianças até 6 anos. A primeira área consiste na tendência para direcionar a atenção espontaneamente para o estímulo social, comportamento este que pode ser encontrado em crianças recém-nascidas,

como mencionado anteriormente, mas está ausente ou diminuído em muitas pessoas com TEA. Uma segunda área, talvez decorrência da anterior, é a atenção compartilhada (joint attention), isto é, a habilidade para compartilhar, seguir ou direcionar a atenção em conjunto com outras pessoas que, tipicamente, já está presente em crianças ao longo do primeiro ano de vida e dá suporte para o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento de habilidades sociais subsequentes. Crianças com TEA demonstram déficits em iniciar e em seguir a atenção compartilhada.

A terceira área prejudicada é o processamento de informações faciais. Desde os primeiros momentos após o nascimento, a criança com desenvolvimento típico direciona o olhar e a atenção em geral para faces humanas. Pessoas com autismo, além de em muitas ocasiões evitar o contato visual com outras pessoas, são descritas como tendo um processamento de informações a partir da face menos holístico que pessoas com desenvolvimento típico, dando ênfase exagerada a partes da face em detrimento de uma percepção mais geral, por exemplo, focando somente ou prioritariamente a boca e não notando durante a interlocução os movimentos oculares, de sobrancelha, de testa etc., o que, por sua vez, ocasionaria perda de importantes dicas não-verbais nos processos comunicativos (ORSATI *et al.*, 2008 e KENET *et al.*, 2012).

A imitação motora consiste na quarta área onde há diferenças, pois, enquanto as crianças com desenvolvimento típico já iniciam imitações motoras em algumas poucas semanas após seu nascimento, crianças com TEA apresentam déficits na imitação espontânea e imediata de movimentos básicos de mãos, rosto e outras partes do corpo, assim como no manuseio simples de objetos (SAMPAIO, 2015). Neuhaus, Beauchaine e Bernier (2010) referem também dificuldades das pessoas com TEA em discernir entre movimentos voluntários e involuntários dos outros, o que provavelmente estaria associado a déficits na Teoria da Mente. A última destas cinco dimensões envolve o nível de respostas a dicas emocionais de outras pessoas. Pessoas com TEA apresentam dificuldades de reconhecer emoções baseadas em dicas vocais e visuais e reagem com desinteresse ou repúdio às emoções expressas por meio de comportamentos diversos de outras pessoas.

2 MÚSICA E MUSICOTERAPIA NO TEA

A música é um fenômeno humano presente em todas as culturas conhecidas, e tem sido utilizada para entretenimento, favorecimento de experiências estéticas, acalmar crianças agitadas, eliciar emoções, favorecer a coesão social, expressar consciência social e crenças religiosas, dentre várias outras funções (GFELLER, 2008; KOELSCH, 2014).

Estudos em Neurociência têm demonstrado que há substratos biológicos inatos no ser humano que, ao mesmo tempo, possibilitam e constroem o modo como a música ocorre. Os bebês humanos apresentam diversas habilidades musicais desde as primeiras semanas de vida, incluindo uma refinada percepção de alturas e padrões rítmicos, localização da fonte sonora, preferência por consonância à dissonância, correspondência entre som e movimento, dentre outros (TREHUB, 2005; ILARI, 2006). Vale ressaltar que apesar de aparentemente haver um substrato neural inato para alguns processamentos de informações musicais, a própria prática musical modifica o cérebro em termos anatômicos e fisiológicos (TREHUB, 2005; PASCUAL-LEONE, 2009).

Ainda hoje, no entanto, não há consenso na literatura científica se há uma trajetória de desenvolvimento musical comum aos seres humanos, isto é, se este desenvolvimento percorre etapas escalonadas ou se dá de modo contínuo, nem se existem marcadores temporais específicos de desenvolvimento como ocorre em outras áreas como a motora ou da linguagem (SAMPAIO *et al.*, 2015). Kenney (2008) considera que entre oito e dezoito meses o bebê realiza as primeiras tentativas de sincronizar o movimento a estímulos musicais ouvidos,

porém, tal habilidade será dominada por volta de três anos. Até os cinco anos de idade, a criança já teria desenvolvidas as habilidades de palmar e andar sincronizando com o tempo da música.

Já para Gfeller (2008), por volta de dois ou três anos de idade a criança já seria capaz de sincronizar ritmicamente e manter a pulsação por curtos períodos de tempo. Porém, somente por volta dos quatro anos de idade esta habilidade já estaria estabilizada em função do desenvolvimento motor amplo e fino. A literatura sobre Autismo relata uma intensa relação das pessoas com tal transtorno e a música, sendo considerado o aspecto não-verbal da música o principal meio de engajamento entre a pessoa com TEA e seu interlocutor, seja quando apresentada uma música puramente instrumental, ou em situações de um texto cantado ou narrado (ALVIN, 1978; BALL, 2004; BROWN, 1994; BROWNELL, 2002; BUDAY, 1995; EDGERTON, 1994; MALLOCH e TREVARTHEN, 2009; OLDFIELD, 2001; ROBARTS, 1996).

Nas últimas décadas, muitos estudos em Neurociência têm demonstrado que tanto a música instrumental quanto as canções consistem em excelentes elementos para estudo das emoções, uma vez que não somente são capazes de despertar respostas com valência positiva e negativa, mas, também, e principalmente, por estas respostas serem consistentes mesmo em indivíduos de culturas diferentes. (BRATTICO *et al.*, 2011; FRITZ *et al.*, 2009; GOSSELIN *et al.*, 2007; GOSSELIN *et al.*, 2011; KOELSCH *et al.*, 2006; KOELSCH, 2011; MITTERSCHIFFTHALER *et al.*, 2007; OMAR *et al.*, 2011, SAMSON; EHRLE; BAULAC, 2001; WONG *et al.*, 2012).

Indivíduos com TEA, aparentemente, possuem uma ativação menor na área pré-motora² e na ínsula anterior esquerda, em relação a sujeitos com desenvolvimento típico, em especial durante o processamento de música “alegre”, neste caso, definida como música tonal em andamento rápido e tonalidade maior (CARIA; VENUTI; FALCO, 2011). Berger (2002) sugere que a presença de uma pulsação regular e previsível é o componente musical principal para explicar o prazer que a pessoa com TEA sente com a música, criando-se assim um estímulo ambiental não ameaçador ou aversivo. No entanto, simultaneamente, relacionados ao pulso musical, vários outros elementos musicais são apresentados na música favorecendo a flexibilidade e a variação (HURON, 2006; SAMPAIO, 2006).

Deste modo, o pulso e outros elementos musicais regulares e previsíveis favoreceriam uma experiência não ameaçadora ou aversiva à pessoa com TEA, enquanto outros elementos musicais, como o contorno melódico e variações de timbre e de articulação, possibilitariam ir além dos comportamentos previsíveis e, até mesmo, inflexíveis estereotipados. Vários outros autores da literatura musicoterapêutica corroboram esta teoria tanto no TEA como em outras populações clínicas (ALVIN, 1978; NORDOFF; ROBBINS, 2007; SAMPAIO, 2002, 2006; SUMMER, 2009; THAUT, 2008).

Segundo a Federação Mundial de Musicoterapia,

Musicoterapia é o uso profissional da música e de seus elementos como uma intervenção em ambientes médicos, educacionais e cotidianos com indivíduos, grupos, famílias ou comunidades que busca otimizar sua qualidade de vida e melhorar sua saúde e bem-estar físico, social, comunicacional, emocional, intelectual e espiritual. A pesquisa, a prática profissional, o ensino e o treinamento clínico em musicoterapia são baseados em padrões profissionais de acordo com contextos culturais, sociais e políticos (WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY, 2011, tradução de SAMPAIO *et al.*, 2015).

² A área pré-motora localiza-se no lobo frontal e ocupa toda a extensão na face lateral de cada hemisfério. É menos excitável que a área motora primária. Envolve grupos musculares maiores, como os do tronco ou da base dos membros (Disponível em: <http://www.fonovim.com.br/arquivos/7957fcb88801cb3f858b70f709bbeb44-AULA-12-FUNÇÕES DO CÓRTEX CEREBRAL>).

A Musicoterapia consiste em um processo sistemático de intervenção no qual o terapeuta ajuda o paciente a promover sua saúde utilizando experiências musicais e a relação terapêutica (BRUSCIA, 2000). Na Musicoterapia o paciente vivencia a música de forma ativa por meio de atividades de audição, performance, composição e improvisação musicais sendo que a seleção destas atividades é determinada pela necessidade clínica do paciente, bem como, por suas habilidades desenvolvidas e potenciais, gostos, histórico e ideias sobre a música, conjugados com a abordagem teórica e metodológica clínica adotadas pelo terapeuta (SAMPAIO e SAMPAIO, 2005).

O atendimento musicoterapêutico a pessoas com TEA é uma das áreas de prática clínica bem organizada e presente no Brasil e em vários países como Argentina, Estados Unidos, Inglaterra, entre outros (ADAMEK, THAUT, FURMAN, 2008; ANDRADE, PIMENTA, sem data; BARCELLOS, 2004; BENENZON, 1985, 1987; BOXILL, 1985; BRANDALISE, 1998, 2001; CRAVEIRO DE SÁ, 2003; MARANTO, 1993; WIGRAM, PEDERSEN, BONDE, 2002).

Craveiro de Sá (2003) indica como principais objetivos clínicos musicoterapêuticos possíveis com a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo: entrar em comunicação, partindo do nível em que a pessoa se encontra; desenvolver e/ou ampliar a capacidade de autoexpressão; diminuir ou extinguir comportamentos patológicos indesejáveis, tais como isolamento, hiperatividade, autoagressividade, estereotípias, tensões emocionais, desorganizações da linguagem etc.; romper barreiras impostas pelos comportamentos obsessivos, ajudando a pessoa com autismo a assimilar mudanças e variações; ultrapassar ou remover obstáculos emocionais e/ou cognitivos existentes; desenvolver um senso de fluxo temporal; desenvolver e ampliar a comunicação através de uma linguagem não-verbal que requer compreensão, codificação e decodificação de símbolos convencionalizados; e, desenvolver a comunicação e a interação social, dentre outros.

Estudos recentes têm comprovado a eficácia do processo clínico musicoterapêutico e do uso da música com pessoas com autismo, principalmente em relação aos aspectos de comunicação e interação social (BHATARA *et al.*, 2009; GATTINO *et al.*, 2011; GOLD; WIGRAM; ELEFANT, 2006; KERN; ALDRIDGE, 2006; KERN; WOLERY; ALDRIDGE, 2007; KIM; WIGRAM; GOLD, 2009).

WIGRAM e GOLD (2006) relatam que o processo clínico musicoterapêutico favorece a motivação, as habilidades de comunicação e de interação social, além de sustentar e desenvolver a atenção. Segundo estes autores, a previsibilidade da estrutura musical auxilia a interação recíproca, a tolerância e a flexibilidade fazendo emergir o engajamento social para construção da relação, promovendo um relacionamento interpessoal apropriado e significativo. Discutem, ainda, a aplicabilidade da Musicoterapia tanto para o atendimento propriamente dito como para uma abordagem diagnóstica complementar, na qual habilidades relacionadas a escutar e fazer música, quase que unanimemente mencionadas em relatos sobre condutas e interesses de pessoas com autismo, podem favorecer uma compreensão diferenciada de habilidades e limitações destas pessoas, bem como indicar formas de apoio importantes para aprendizagem e tratamento (SAMPAIO *et al.*, 2015).

Freire (2014) avaliou o efeito do atendimento musicoterapêutico baseado na interação musical entre crianças com TEA e terapeuta durante a experiência musical de improvisação e verificou que, em média, com apenas quatro meses de sessões individuais semanais, utilizando o parâmetro estatístico de Cohen, já era possível verificar efeitos significativos de tamanho médio e grande em relação ao desenvolvimento da comunicação e da interação social. Os resultados deste estudo também sugerem, embora de forma inconclusiva, que melhoras no quadro clínico de crianças com TEA atendidas em musicoterapia podem ser acompanhadas de melhoras na qualidade de vida dos pais destas crianças.

No trabalho de Freire (2014) foi dada prioridade ao uso de estruturas musicais denominadas temas clínicos nas improvisações musicais coativas de modo a favorecer a comunicação entre paciente e terapeuta. A partir de motivos musicais melódicos e/ou rítmicos espontaneamente realizados pelo paciente, o musicoterapeuta busca desenvolver frases musicais elaboradas e as utiliza para favorecer a interação durante a improvisação musical, reconhecendo a presença do paciente e validando a sua participação através da música.

Kern e colaboradores (KERN, ALDRIDGE, 2006; KERN, WOLERY, ALDRIDGE, 2007) utilizaram canções com crianças de até quatro anos de idade com TEA para aprendizagem de comportamentos. Estas canções são individualizadas e, por meio de um processo de linha de base múltiplas, verificaram melhora na interação social com outras crianças em ambientes lúdicos como no playground e aprendizagem de comportamentos de rotina em sala de aula cumprimentando os colegas verbalmente e por meio de gestos e envolvimento nas atividades lúdicas escolares. Ressalta-se a importância do aprendizado das canções e da sua rotina de uso pelos professores das escolas participantes para a efetiva melhora de interação e outros comportamentos das crianças com TEA.

Lim e Draper (2011) desenvolveram um estudo experimental com 22 crianças com TEA entre três e cinco anos de idade com foco na utilização da música em conjunto com Applied Behavior Analysis – Verbal Behavior Approach (Análise Aplicada de Comportamento – Comportamento Verbal) para o treinamento de fala. Em especial em relação aos comportamentos de eco (repetição da fala pela criança após a produção verbal do adulto), a música se mostrou um efetivo meio de treinamento.

Wimpory, Chadwick e Nash (1995) realizaram intervenções musicoterapêuticas com uma criança com TEA de três anos e sua mãe, e verificaram melhora substancial na interação e comunicação entre elas, sendo tais melhoras também generalizadas para outras situações fora do setting musicoterapêutico. A díade mãe-criança foi acompanhada em follow-up e verificou-se manutenção destes comportamentos por dois anos.

Como foi relatado até o momento, há nas literaturas específicas da musicoterapia e das neurociências muitos estudos que sugerem que a prática clínica musicoterapêutica pode promover melhora nas condições de saúde de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. Um questionamento que pode ser levantado, no entanto, consiste em que muitos critérios de avaliação destas melhoras (tanto na clínica musicoterapêutica como em outras áreas) possuem um forte caráter subjetivo, dependendo muito das impressões e considerações do observador, como pode ser verificado no trabalho de Alvin (1978), Benenson (1985), Brandalise (2001), Craveiro de Sá (2003), Fleury e Pinheiro (2013), entre outros. Há atualmente um grande movimento na área de musicoterapia e de outras modalidades terapêuticas, tanto no Brasil como em outros países, de uma busca por práticas baseadas em evidências e por meio de avaliação que sejam mais observador-independentes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 FASE 1: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

O estudo realizado para a produção deste artigo foi qualitativo do tipo pesquisa bibliográfica, por ser mais adequado aos objetivos que se buscou alcançar. Segundo Fachin (2017), “todo tipo de estudo deve, primeiramente, ter o apoio e o respaldo da pesquisa bibliográfica, mesmo que esse se baseie em outro tipo de pesquisa, seja de campo, laboratório, documental ou pura, pois a pesquisa bibliográfica tanto pode conduzir um estudo em si mesmo, quanto constituir-se em uma pesquisa preparatória para outro tipo de pesquisa”.

Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já

publicado. A finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (MARCONI; LAKATOS, 2019).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o ventre materno, entramos em contato com a música. Ela faz parte da nossa vida e nos desperta emoções e sensações, que de outra forma, não conseguiríamos expressar. Inúmeros estudos apontam para os benefícios promovidos pela música, que ao estimular funções cerebrais, provoca reações tanto psicológicas quanto fisiológicas.

O autismo ainda é um universo desconhecido para a grande maioria das pessoas e representa um desafio para a ciência, uma vez que é complexo, pois se manifesta de diferentes formas, diferentes graus, indo de crianças que não conseguem se comunicar, até crianças com altas habilidades.

Segundo estudos recentes, a música está intrinsecamente ligada ao autismo, podendo favorecer o desenvolvimento de habilidades, na maioria das vezes, restringidas pelo espectro. De acordo com o professor Gustavo Gattino (2011), o cérebro das pessoas com autismo funciona de uma maneira específica, tendo respostas reduzidas quando o estímulo é feito com palavras. Esse fato, diz ele, comprova a preferência de indivíduos autistas pelos sons vindos da música, do que pelos sons vindos da fala.

Diante do exposto, é imprescindível admitir e concordar que a música pode ajudar crianças com autismo, favorecendo a percepção de sentimentos que não seriam percebidos de outra forma, através de expressões faciais, por exemplo.

A inclusão escolar da criança com TEA vai muito além da presença desta em sala de aula; deve objetivar a aprendizagem, a superação das dificuldades, facilitar a comunicação e o desenvolvimento de habilidades. Com a música é possível alcançar todos estes objetivos e tantos outros, ampliando as possibilidades de interação social, fator primordial no processo de ensino aprendizagem da criança autista. Por fim, sinto-me segura em apresentar ao leitor, baseando-me em todas as referências lidas e citadas neste artigo, a música como um recurso facilitador da inclusão escolar de crianças com autismo.

REFERÊNCIAS

ADAMEK, M.; THAUT, M.; FURMAN, A.G. "Individuals with Autism and Autism Spectrum Disorders". In: DAVIS, W.; GFELLER, K.; THAUT, M. **An Introduction to Music Therapy: Theory and Practice**. 3a ed. 2008. Silver Spring, EUA: American Music Therapy Association,

ALVIN, J. **Music Therapy for the Autistic Child**. London: Oxford University Press, 1978.

ANDRADE, B.; PIMENTA, A. **Musicoterapia – um caminho**. Belo Horizonte: Imagem.

ARAÚJO, C. **O Processo de Individuação no Autismo**. São Paulo: Memnon, 2000.

BALL, C. M. **Music Therapy for Children with Autistic Spectrum Disorder**. London: BazianLtd, 2004.

- BARCELLOS, L. **Musicoterapia: Alguns Escritos**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2004.
- BENENZON, R. **Manual de Musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1985.
- BENENZON, R. **O Autismo, a Família, a Instituição e a Musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1987.
- BERGER, D. **Music Therapy, Sensory Integration and the Autistic Child**. London: Jessica Kingsley, 2002.
- BHATARA, A.; QUINTIN, E.; HEATON, P; FOMBONNE, E; LEVITIN, D.J. “The effect of music on social attribution in adolescents with autism spectrum disorder”. **Child Neuropsychology**. v.15, p.375-396, 2009.
- BORTOLOZZO, A. R. S. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais**. 2007. 2 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.
- BOSA, C.; CALLIAS, M. “Autismo: breve revisão de diferentes abordagens”. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. n.1, v.13, p.167-177, 2000.
- BOSA, C. “Compreendendo a evolução da comunicação no bebê: implicações para a identificação precoce no autismo”. In: HAASE, V.; FERREIRA, PENNA, F. **Aspectos Biopsicossociais da Saúde na Infância e Adolescência**. Belo Horizonte: Coopmed, 2009.
- BOXILL, E. **Music Therapy for the Develomentally Disabled**. Austin, EUA: Pro-Ed, 1985.
- BRANDALISE, A. “Approach Brandalise de Musicoterapia – Carta de Canções”. **Revista Brasileira de Musicoterapia**. n.4, p.41-55, 1998.
- BRANDALISE, A. **Musicoterapia Músico-Centrada**. São Paulo: Apontamentos, 2001.
- BRATTICO, E.; ALLURI, V.; BOGERT, B. JACIBSEN, T.; VARTIAINEN, N.; NIEMINEN, S. TERVANIEMI, M. “A functional MRI study of happy and sad emotions in Music with and without lyrics”. **Frontiers in Psychology**. v.2, article 308, p.1-16, 2011.
- BROWN, S. “Autism and music therapy: is change possible and why music”? **British Journal of Music Therapy**. n.1, v.8, p.15-20, 1994.
- BROWNELL, M. “Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: four case studies”. **Journal of Music Therapy**. n.2, v.XXXIX, p.117-144, 2002.
- BRUSCIA, K. **Definindo Musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- BUDAY, E. “The effects of signed and spoken words taught with music on sign and speech imitation by children with autism”. **Journal of Music Therapy**. v.32, p.189-202, 1995.
- CAMARGO, C.; COSENZA, R. (Eds) **Neuropsicologia Teoria e Prática**. Porto Alegre: Artmed.

CARIA, A. VENUTI, P. FALCO, S. Functional and Dysfunctional Brain Circuits Underlying Emotional Processing of Music in Autism Spectrum Disorders. **Cerebral Cortex**.v.21, p.2838-2849, 2011.

CRAVEIRO DE SÁ, L. **A teia do tempo e o autista: música e musicoterapia**. Goiânia:UFG, 2003.

CUNHA, E. **Autismo na Escola**. RJ: Wak, 2013.

EDGERTON, C. The effect of improvisational music therapy on the communicative behaviors of autistic children. **Journal of Music Therapy**. v.31, p.31, 1994.

FACHIN, O. **Fundamentos da Metodologia Científica: noções básicas em pesquisa científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

FLEURY, E.; PINHEIRO, L. **Dois Casos Musicoterapêuticos: desafios e conquistas**. Goiânia: Kelps, 2013.

FREIRE, M. **Efeitos da Musicoterapia Improvisacional no tratamento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. Dissertação (Mestrado em Neurociências). Programa de Pós-Graduação em Neurociências. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

FRITZ, T.; JENTSCHKE, S.; GOSSELI, N.; SAMMLER, D.; PERETZ, I.; TURNER, R.; FRIEDERICI, A.D.; KOELSCH, S. Universal recognition of three basic emotions in music. **CurrBiol**. V.19, p.1-4, 2009.

GARCIA, H.; USTARROZ, J.; LOPEZ-GOÑI, J. Valoración de la cognición social en esquizofrenia a través del test de la mirada. Implicaciones para la rehabilitación. **Avances en Psicología Latinoamericana**. n.1, v.30, p.40-52, 2012.

GATTINO, G.; RIESGO, R.; LONGO, D.; LEITE, J.; FACCINI, L. Effects of relational music therapy on communication of children with autism: a randomized controlled study. **Nordic Journal of Music Therapy**. n.2, v.20, p.142-154, 2011.

GERETSEGGER, M.; HOLCK, U; GOLD, C. Randomised controlled trial of improvisational music therapy's effectiveness for children with autism spectrum disorders (TIME-A): study protocol. **Bmc Pediatrics**, v. 12, n. 1, p. 1-9, 5 jan. 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIRODO, C.; NEVES, M.; CORREA, H. Aspectos Neurobiológicos e Neuropsicológicos do Autismo. In: FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ, L.; GFELLER, K. (2008). "Music: a Human Phenomenon and Therapeutic Tool". In: DAVIS, W.; GFELLER, K.; THAUT, M. **An Introduction to Music Therapy: Theory and Practice**. 3 ed. Silver Spring: American Music Therapy Association, 2008.

GOLD, C.; WIGRAM, T.; ELEFANT, C. Music therapy for autistic spectrum disorder. **Cochrane Database Syst Rev**. v.2, 2006.

GOMES, H. A. O. Autismo e Educação Musical. **IX Encontro Regional Sudeste da ABEM**. Vitória: Fames, 2014.

GOSELIN, N.; PERETZ, I.; HASBOUN, D.; BAULAC, M.; SAMSON, S. "Impaired recognition of musical emotions and facial expressions following anteromedialtemporal lobe excision". **Cortex**. v.47, p.1116-1125, 2011.

HEATON, P. Assessing musical skills in autistic children who are not savants. *Philosophical Transactions Of The Royal Society B: **Biological Sciences***, v. 364, n. 1522, p. 1443-1447, 2009.

HEATON, P.; HERMELIN, B.; PRING, L. Can children with autistic spectrum disorders perceive affect in music? An experimental investigation. **Psychological Medicine**, v. 29, n. 6, p. 1405-1410, nov. 1999.

HETLAND, L. Learning to make music enhances spatial reasoning. **J. Aesthetic Educ.** v. 34, n. 179, 2000.

HICKOK, G.; POEPEL, D. Dorsal and ventral streams: a framework for understanding aspects of the functional anatomy of language. **Cognition**. V. 92, n. 1-2, p. 67-99, 2004.

HURON, D. **Sweet anticipation: music and the psychology of expectation**. Cambridge, EUA: MIT Press, 2006.

ILARI, B. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. *In*. ILARI, B. **Em busca da mente musical**. Curitiba: UFPR, 2006.

KENET, T.; OREKHOVA, E.; BHARADWAJ, H.; SHETTY, N.; ISRAELI, E.; KERN, P.; ALDRIDGE, D. Using embedded music therapy interventions to support outdoor play of young children with autism in an inclusive community-based child care program. **Journal of Music Therapy**. n.4, v.XLIII, p.270-294, 2006.

KERN, P.; WOLERY, M.; ALDRIDGE, D. "Use of songs to promote independence in morning greeting routines for young children with autism". **J Autism Dev Disor.** v.37, p.1264-1271, 2007.

KOELSCH, S.; FRITZ, T.; CRAMON, D.; MULLER, K.; FRIEDERICI, A. "Investigating emotion with music: an fMRI study". **Hum Brain Mapp.** v.27, p.239-250, 2006.

KOELSCH, S. Toward a neural basis of music perception – a review and updated model. **Frontiers in Psychology**. v.2, article 110, p.1-20, 2011.

KOELSCH, S. Brain correlates of music-evoked emotions. **Nature Reviews Neuroscience**. v.15, p.170-180, 2014.

LEE, A.; AGAM, Y.; ELAM, M. JOSEPH, M. HAMALAINEN, M.; MANOACH, D. Disconnectivity of the cortical ocular motor control network in autism spectrum disorders. **NeuroImage**, v.61, p.1226-1234, 2012.

LIM, H.; DRAPER, E. The effects of music therapy incorporated with Applied Behavior Analysis Verbal Behavior approach for children with autism spectrum disorders. **Journal of Music Therapy**. n.4, v.48, p.532-550, 2011.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação Musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São Paulo: Ed. Do Autor, 2006.

MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. Musicality: Communicating the vitality and interests of life. In: MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. (Eds.). **Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

MARANTO, C. **Music Therapy: International Perspectives**. Pipersville: JeffreyBooks, 1993.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MITTERSCHIFFTHALER, M.; FU, C.; DALTON, J.; ANDREW, C.; WILLIAMS, S. A functional MRI study of happy and sad affective states evoked by classical music. **Hum Brain Mapp**. v.28, p.1150-1162, 2007.

MOLNAR-SZAKACS I, WANG MJ, LAUGESON EA, OVERY K, WU WL, PIGGOT J. Autism, emotion recognition and the mirror neuron system: the case of music. **Mcgill J Med**. v. 12, n. 2, p. 87 – 98, 2009.

MORTALLI, Maria do Rosário L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cad. CEDES** 20 (52). Nov 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000300004>

NEUHAUS, E.; BEAUCHAINE, T.; BERNIER, R. Neurobiological correlates of social functioning in autism. **Clinical Psychology Review**. v.30, p.733, 2010.

NORDOFF, P.; ROBBINS, C. **Creative Music Therapy. Revised**. 2. Ed. New Hampshire: Barcelona, 2007.

OLDFIELD, A. Music therapy with young children with autism and their parents: developing communications through playful musical interactions specific to each child. In: ALDRIDGE, D., DIFRANCO, G. RUUD, E.; WIGRAM, T. (Eds.) **Music Therapy**, 2001.

OMAR, R.; HENLEY, S.; BARTLETT, J.; HAILSTONE, J.; GORDON, E.; SAUTER, D.; FROST, C.; SCOTT, S.; WARREN, J. The structural neuroanatomy of music emotion recognition: Evidence from frontotemporal lobar degeneration. **NeuroImage**. v.56, p.1814-1821. Roma: Ismez, 2011.

ORSATI, F.; SCHWARTZMAN, J.; BRUNONI, D.; MECCA, T.; MACEDO, E. Novas possibilidades na avaliação neuropsicológica dos transtornos invasivos do desenvolvimento: Análise dos movimentos oculares. **Aval. Psicol**. n.3, v.7, p.281-290, 2008.

PASCUAL-LEONE, A. The brain that makes music and is changed by it. In: PERETZ, I.; ZATORRE, R. **The cognitive neuroscience of music. Reprint**. New York: Oxford, 2009.

ROBARTS, J. Music therapy for autistic children. In: TREVARTHEN, C.; AITKEN, K.; PAPOUDI, D.; ROBARTS, J. (Eds.) **Children with Autism: Diagnosis and Interventions to Meet Their Needs**. London: Jessica Kingsley, 1996.

SAMPAIO, R. **Novas Perspectivas de Comunicação em Musicoterapia**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002.

SAMPAIO, A.; SAMPAIO, R. **Apontamentos em Musicoterapia**, v. 1. São Paulo: Apontamentos Editora, 2005.

SAMPAIO, A.; SAMPAIO, R. Um estudo preliminar sobre a construção da comunicação musical em Musicoterapia. XII Simpósio Brasileiro de Musicoterapia. **Anais**. Goiânia, Sociedade Goiana de Musicoterapia. (2006).

SAMPAIO, R. T. et al. **A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo... Per Musi**. Belo Horizonte, n.32, p.137-170, 2015.

SAMSON, S.; EHRLE, N.; BAULAC, M. Cerebral substrates for musical temporal processes. **AnnNYAcadSci**. v.930, p.166-178, 2001.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, Maria Teresa E. e colaboradores. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnom: Editora SENAC, 1997.

SILVA, C, R, S. SILVA, J,C. Música e Autismo: um encontro perfeito. **Musicalização e Expressão Corporal em uma Escola de Educação Especial**. São Paulo, 2018.

SUMMER, L. **Client Perspectives on the Music in Guided Imagery and Music**. Thesis (Doctor in Philosophy – Dept. of Communication and Psychology). Aalborg University, Denmark, 2009.

THAUT, M. **Rhythm, Music and the Brain**. New York: Routledge, 2008.

TREHUB, S. Developmental and Applied Perspectives on Music. **AnnNYAcadSci**.v. 1060, p. 198–201, 2005.

VICTÓRIO, Márcia. **O bê-a-bá do dó-ré-mi: reflexões e práticas sobre educação musical nas escolas de ensino básico**. Rio de Janeiro, Wak, 2011.

WIGRAM, T.; PEDERSEN, I.; BONDE, L. **A Comprehensive Guide to Music Therapy: theory, clinical practice, research and training**. London: Jessica Kingsley, 2002.

WAN, Catherine y; SCHLAUG, Gottfried. Neural pathways for language in autism: the potential for music-based treatments. **Future Neurology**, v. 5, n. 6, p. 797-805, 2010.

WIMPORY, D.; CHADWICK, P.; NASH, S. Musical interaction therapy for children with autism: An evaluative case study with two-year follow up. **JAutismDevDisor**.n.5, v.25, p.541-552, 1995.

WONG, P.; CIOCCA, V.; CHAN, A.; HA, L.; TAN, L.; PERETZ, I. “Effects of Culture on Musical Pitch Perception”. **PlosOne**. n.4, v.7, article e33424, p.1-8, 2012.

WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY. **What is Music Therapy?** 2011.

MÚSICA E INCLUSÃO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO EM GRUPO DE VIOLINO PARA A SOCIABILIZAÇÃO DE AUTISTAS NO PROJETO TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Letícia Silva e Silva¹
Jônatas Araújo Batista de Abreu²

RESUMO

Este estudo é um dos resultados da participação no Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem/GP-TDDA, no projeto “Violino em Grupo: interdisciplinaridade e inovação de linguagens voltadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA” e ligado ao Projeto Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem – PTDDA, da Universidade Federal do Pará/UFPA. Objetivou-se investigar as contribuições do ensino de violino em grupo para melhorar a socialização da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Como suporte teórico, a revisão da literatura proporcionou a discussão a respeito da educação musical inclusiva e o ensino de violino em grupo do PTDDA. Participaram desta pesquisa 15 alunos; sendo 4 crianças neuroatípicas com TEA e 11 crianças neurotípicas (sem o transtorno). Por meio do preenchimento da Escala de Avaliação do Aprendizado Musical (EAAM) no Violino, por dois avaliadores independentes, realizando-se um breve relato dos dados obtidos. O pesquisador aponta que os participantes com TEA apresentaram melhora quanto algumas das características que são prejudicadas pelo transtorno como, por exemplo, a interação social. Além de avanços na aprendizagem do violino, observou ganhos em habilidades como atenção, relações sociais (interação) e coordenação motora. Logo, esta pesquisa proporcionou a capacitação de uma equipe interdisciplinar, possibilitando a professores e monitores da oficina a conscientização sobre a legislação brasileira para a proteção dos direitos da pessoa com deficiência como também possibilitou informações significativas científicas e sociais às pessoas que convivem com alguma criança que apresenta TEA a fim de potencializar o desenvolvimento musical desses participantes.

Palavras-chave: Música. Inclusão. Violino. Autismo.

MUSIC AND INCLUSION: POSSIBLE CONTRIBUTIONS OF VIOLIN GROUP TEACHING TO THE SOCIABILIZATION OF AUTISTS IN THE DEVELOPMENT DISORDERS AND LEARNING DIFFICULTIES PROJECT

ABSTRACT

This study is one of the results of participation in the Research Group of Developmental Disorders and Learning disabilities/GP-TDDA, in the project “Violin in Group: interdisciplinarity and language innovation aimed at children with Autism Spectrum Disorder – ASD” and linked to the Developmental Disorders and Learning Disabilities Project-PTDDA, Federal University of Pará/UFPA. The purpose of this study was to investigate the contributions of the violin teaching in group to improve the socialization of the child with Autism Spectrum Disorder (ASD). As a theoretical support, the literature review provided discussion about inclusive music education and the violin teaching in a group of PTDDA. Fifteen students participated in this study; Four neuroatypical children with ASD and 11 neurotypical children (without disorder). Through the completion of the Musical Learning Assessment Scale (MLAS) on the violin, by two independent evaluators, with a brief report of the data obtained. The researcher points out that the participants with ASD showed improvement as some of the characteristics that are impaired by the disorder, such as social

¹ Mestre em Artes pelo Instituto de Ciências da Arte – UFPA. PPGARTES/ ARTES. Especialista em Educação Especial com Ênfase na Inclusão pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia e Especialista em Musicoterapia pela Faculdade São Fordélis. E-mail: musicoterapeutaleticia@gmail.com

² Músico pela Faculdade de Música da UFPA. PTDDA/ ARTES/UFPA. E-mail: jonatasbuck@hotmail.com

interaction. In addition to advances in violin learning, he observed gains in skills such as attention, social relations (interaction) and motor coordination. Therefore, this research provided the training of an interdisciplinary team, enabling teachers and instructors of the workshop to raise awareness about Brazilian legislation to protect the rights of the disabled person, as well as providing meaningful scientific and social information to people living with some child who presents ASD in order to enhance the musical development of these participants.

Keywords: Music. Inclusion. Violin. Autism.

Data de submissão: 15.04.2022

Data de aprovação: 24.10.2022

INTRODUÇÃO

Este estudo é um dos resultados da participação no Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem/GP-TDDA, no projeto “Violino em Grupo: interdisciplinaridade e inovação de linguagem voltadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA” e ligado ao Projeto Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem – PTDDA, da Universidade Federal do Pará/UFPA, que foi realizado no primeiro semestre de 2017.

O Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem (GP-TDDA) é um projeto ligado ao Programa de Pós-Graduação em Artes/PPGARTES que busca, por intermédio dos seus laboratórios de pesquisa, fomentar o aprendizado musical inclusivo (FREITAS, 2009; RODRIGUES, 2011; SILVA, 2012). Este é desenvolvido nas dependências do PPGARTES e ocorre sempre por meio de projetos de pesquisa, tal qual o “Violino em Grupo”, implantado a partir de 2015 e voltado a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down (SD) e crianças neurotípicas³ (sem diagnóstico) e neuroatípicas⁴ (com diagnóstico) (PINHO, 2017).

O autismo sendo um transtorno global do desenvolvimento, classificado na DSM – 5 (*American Psychiatric Association*, 2000) por um déficit grave em diversas áreas do desenvolvimento, resulta em dificuldade de interação social e comunicação (SOUZA, 2015). Na criança autista, este transtorno ocasiona dificuldades na fala, hiperatividade, dificuldades de aprendizagem, contribuindo para que aparentemente não responda a nenhum comando.

Embora o transtorno comprometa diversas áreas do desenvolvimento, alguns estudos têm demonstrado que a música se apresenta como uma forma de terapia que, aliada à Educação Musical, tem sido importante tanto para promover o desenvolvimento do conhecimento, quanto para favorecer a comunicação da criança com o mundo, estimulando sua socialização com os demais e ocasionando transformações comportamentais positivas ao seu desenvolvimento (SILVA, 2010; NASCIMENTO 2012 e 2013).

Estudiosos (NORDOFF E ROBBINS, 1979; WEIGEL, 1988; E BARRETO; 2000) ressaltam a importância do aprendizado musical na contribuição da melhoria da socialização infantil e na ampliação do desenvolvimento cognitivo. Nordoff e Robbins (1979) enfatizam que a música atua como um canal de experiência para mudanças comportamentais significativas em crianças com necessidades especiais quer seja por apresentarem limitações intelectuais, quer seja por serem emocionalmente imaturas, possuírem distúrbios emocionais ou com deficiência física. Weigel (1988) e Barreto (2000) complementaram essas pesquisas afirmando nas décadas seguintes que atividades musicais reforçam o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança.

³ Neurotípicas: denominação para pessoas sem diagnóstico.

⁴ Neuroatípicas: denominação para pessoas com diagnóstico.

Considerando as perspectivas de pesquisa e os estudos até então identificados, percebeu-se ser ainda necessário e importante compreender as contribuições da socialização durante o aprendizado de violino em grupo desenvolvido para crianças típicas e atípicas, a fim de verificar como se dá sua socialização com as demais e, conseqüentemente, apontar melhorias ao seu desenvolvimento cognitivo.

O Projeto Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem – PTDDA volta suas atividades de pesquisa a averiguar o aprendizado musical deste público específico e vem destacando a carência de oportunidades para ingresso deste público em escolas de música e conservatórios apontando a escassez de vagas endereçadas a Pessoas com Deficiência (PCD) em instituições de ensino musical. Observa-se do ingresso de crianças neuroatípicas seu posterior abandono das instituições movido pela falta de sucesso e por carência de metodologias específicas voltadas ao desenvolvimento global e musical deste perfil de aluno.

Considerando o artigo 3.º que garante acesso e direito ao indivíduo com TEA ao ensino profissionalizante, conforme a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, impressiona o número de crianças que ingressam em instituições e não concluem sua formação musical.

Vislumbrando garantir a implementação da Lei Nº 12.764/12 que protege os direitos da pessoa com TEA, se percebe que o Programa Cordas da Amazônia – PCA parece ter atingido muitos pesquisadores desse grupo, interessados pela área de educação musical inclusiva quando se debruçaram a compreender a contribuição da música para o desenvolvimento social de autistas (BARROS, 2012).

Apesar do desconhecimento dos médicos, psiquiatras e psicólogos sobre as causas genéticas e aspectos do universo do TEA, acredita-se na contribuição desta pesquisa para atualizar e corroborar com pesquisas anteriores. Almeja-se que esta, trazendo informações significativas para o âmbito (ou entorno) científico e social que envolve a pessoa com TEA, potencialize o desenvolvimento musical dos participantes e ainda contribua com o ensino melhorando a atuação dos professores de música em diferentes modalidades de ensino. Conforme se observou na literatura inclusiva, maior parte dos autores sinalizam a necessidade de se averiguar as contribuições da socialização para melhorar o desenvolvimento da criança autista (PINHO, 2017).

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O ENSINO DE VIOLINO EM GRUPO NO PROJETO TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM – PTDDA

O Programa Cordas da Amazônia (PCA) foi fundado em 2008 pelo Prof. Dr. Áureo Freitas, coordenador geral do Programa. Este programa abrange quatro projetos: Projeto Cordas da Amazônia Violoncelo em Grupo; Projeto Cordas da Amazônia Violino em Grupo; Projeto Cordas da Amazônia Viola em Grupo; e Projeto Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem. Freitas *et al.* (2009-a) descreve que o PTDDA compreende duas linhas de ações no Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) da Universidade Federal do Pará, propondo pesquisas voltadas ao ensino e a aprendizagem.

Segundo Freitas (2009-a), o aprendizado de violino em grupo como inovação de linguagem fomentou a inclusão social por meio da intervenção musical e atendimento prestado ao estudante com: Transtorno do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem (TDDA); Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); e Dislexia ocasionando aos pesquisados gradual desenvolvimento cognitivo e aprendizado musical, propiciado pelo contato das crianças com instrumentos de cordas friccionadas em grupo logo nas primeiras

intervenções.

O Projeto Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (PTDDA), ao focar suas ações na promoção de inclusão social, assume um lugar de destaque, quer seja por promover inovação de linguagem através do aprendizado musical, quer seja por utilizar a música como forma de inclusão social de crianças, adolescentes e adultos – com e sem Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem – interessados no aprendizado do violino, viola, e violoncelo, para quem se oportuniza contato e acesso à música erudita e popular (FREITAS; NOBRE, 2008).

No estudo em voga, interessado no desenvolvimento global da criança com TEA, observa-se que ações dos profissionais de música voltadas ao aprendizado do violino em grupo e até então desenvolvidas pelo PTDDA têm contribuído para melhorar gradualmente o aprendizado da criança autista no violino, mesmo quando foram desenvolvidas para crianças neurotípicas e neuroatípicas convivendo no mesmo grupo.

1.2 O AUTISMO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

1.2.1 O AUTISMO

A palavra “autismo” tem registros em 1911, por Eugen Bleuler (DIAS, 2015) associada a pacientes esquizofrênicos. Porém foi descrita pela primeira vez pelo psiquiatra Kanner, em 1943, o qual estudou um grupo de crianças com determinadas características que incluíam “maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não-usuais das habilidades de comunicação” (KLIN, 2006, p. 54).

Um ano depois, em 1944, Hans Asperger também estudou um grupo de crianças, descrevendo quatro delas com dificuldade em se integrar socialmente. Ele desconhecia a descrição de Kanner do autismo infantil precoce publicado no ano anterior.

Em 1978, Michael Rutter propôs uma definição do autismo que foi um marco para a sua compreensão e história, sendo esta definida em quatro critérios:

- 1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade (KLIN, 2006, p. 54).

Estes critérios e o aumento das pesquisas influenciaram a definição desta condição no DSM-III, em 1980. Assim, o autismo foi classificado em uma nova classe de transtornos: os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs). Este termo refletia as múltiplas áreas de funcionamento afetadas no autismo e nas condições a ele relacionadas.

Apenas em 1981 o trabalho de Asperger foi traduzido para o inglês, o de Kanner foi escrito na língua inglesa originalmente e teve maior divulgação na época, por intermédio da publicação de Lorna Wing de uma série de casos apresentando sintomas similares, que a tese de Asperger no mundo científico, assim como a sua associação ao autismo de Kanner foram apresentadas.

O autismo, desta forma, é um transtorno global do desenvolvimento denominado como Transtorno do Espectro Autista – TEA, caracterizado por alterações comportamentais significativas que comprometem a imaginação, socialização e comunicação. Essas alterações são percebidas com mais frequência em crianças do sexo masculino de diferente etnia, origem geográfica ou situação socioeconômica. Do comportamento da criança com TEA nota-se sua dificuldade adaptativa que está relacionada ao aparecimento do transtorno antes dos 03 anos de idade (DSM-5; GOMES, 2014) ou, em alguns casos, já nos primeiros meses de vida.

Louro (2014) caracteriza o quadro do TEA a partir da teoria da Dr.^a Lorna Wing que diagnosticou as dificuldades adaptativas do autista ao explicar que:

Em 1976, a Dr.^a Lorna Wing, resumiu as características desse quadro diagnóstico no comprometimento de três áreas específicas: imaginação, socialização e comunicação. Também foi ela que deu os primeiros passos para o conceito de um espectro autista, ou seja, uma constelação variável de dificuldades dentro das três áreas citadas. Outra característica enfatizada por Wing foram os movimentos repetitivos, chamados de estereotípias (somente motoras) e ecolalias (referentes à repetição da fala). Toda sua teoria ficou conhecida como “Triade de Wing”. Em suma afirma que independente do grau do autismo, todos terão comprometimentos na socialização, comunicação e imaginação (LOURO, 2014, p. 2).

Em se tratando do relacionamento que os autistas podem estabelecer com a música ainda na infância, Craveiro de Sá (1998, p.77) salienta que “a estreita ligação dessas crianças com a música é algo muito presente. Muitas vezes isso se revela como algo preocupante”. Isto faz com que as dificuldades na fala, hiperatividade, dificuldades de aprendizagem levem várias destas crianças a utilizar a música como objeto de isolamento, o que leva a dar orientação à família para retirar gradativamente “o ouvir música” de forma aleatória e por tempo indeterminado, como acontece muitas vezes.

A educação musical funciona como uma forma de terapia, pode ser uma forma tanto de crescimento de conhecimento como uma possibilidade de estabelecer uma comunicação da criança com o mundo que a cerca através do aprendizado da música (RODRIGUES, 2011).

1.2.2 A EDUCAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS COM TEA

O ensino de música ao aluno autista deve acontecer para que o mesmo possa juntamente com as demais disciplinas do currículo escolar se desenvolver e experimentar tudo que a Música pode oferecer. Neste sentido, Louro (2006) enfatiza:

Não é necessário, portanto, reservar o ensino de música para pessoas com deficiência somente a instituições especializadas ou direcioná-las unicamente com intenções terapêuticas, pois assim estaremos negando o princípio da inclusão social de um contingente expressivo de alunos e, quem sabe, possíveis profissionais da música. Portanto, as escolas e os professores de música precisam estar sensíveis e preparados para compreender a diversidade de nossa população. (LOURO, 2006, p.30).

Em relação ao ensino de música para pessoas com deficiência, tem-se ideias equivocadas recaindo sobre o professor de música, como a de qualificá-lo de musicoterapeuta ou de praticar a “educação musical especial”, um modelo de educação não existente no Brasil. Dessa forma, a educação musical que se propõe é aquela que não distingue o sujeito que se educa, mas os recursos e as formas como o conhecimento é transmitido, ou como o saber musical é apropriado pelo aluno (LOURO, 2006, p. 35).

Para que a educação musical oferecida às crianças autistas tenha sucesso, é fundamental a colaboração da família e das pessoas que convivem de perto com elas no acompanhamento dos exercícios musicais que devem ser realizados em casa, pois se a música for usada como ferramenta para o isolamento, poderá provocar reações negativas nas crianças. Porém, quando utilizada corretamente, os resultados podem ser excelentes, ajudando o desenvolvimento dessas crianças em diversos aspectos, colaborando para sua socialização.

2 METODOLOGIA

2.1 OBJETIVO GERAL: Investigar as contribuições do ensino de violino em grupo para melhorar a socialização da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar a revisão da literatura que compreende a área de educação musical inclusiva e o ensino de violino em grupo do PTDDA;
- Descrever métodos, materiais e técnicas de ensino no referido projeto e expor os resultados práticos da pesquisa;
- Descrever a participação de crianças autistas dentro do PTDDA;
- Identificar as contribuições do ensino em grupo de violino para a socialização da criança autista.

2.3 PARTICIPANTES: intervenção com 15 vagas; sendo essas direcionadas a crianças neuroatípicas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e crianças neurotípicas (sem transtorno). Essas vagas foram preenchidas por 11 alunos neurotípicos, sendo 5 do sexo masculino e 6 do sexo feminino; e 4 alunos neuroatípicos, sendo 2 do sexo masculino e 2 do sexo feminino.

2.3.1 CRITÉRIOS PARA CRIANÇAS COM TEA – NEUROATÍPICAS: Os critérios de inclusão para participação na pesquisa foram: ter diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); no que se refere à idade compreendia a faixa etária de seis a nove anos; não ter histórico de aprendizado musical sendo, portanto, ingênuos musicalmente; bem como ser alfabetizadas.

2.3.2 CRITÉRIOS PARA CRIANÇAS NEUROTÍPICAS: Os critérios de inclusão para a participação desses alunos na pesquisa foram: não ter diagnóstico de transtornos; ter a faixa etária compreendida entre seis a nove anos; não apresentar histórico de aprendizado musical sendo, portanto, ingênuos musicalmente; como também as crianças deveriam ser alfabetizadas.

Em relação aos critérios de exclusão, os alunos não poderiam apresentar diagnóstico de qualquer transtorno; possuir patologias debilitantes (física ou cognitiva); possuir desenvolvimento cognitivo prejudicado; bem como, apresentar histórico de musicalização.

Para verificação dos critérios exigidos foi realizada uma avaliação diagnóstica denominada de anamnese, após realização das inscrições para selecionar e verificar os participantes de acordo com os critérios estabelecidos tanto para crianças neuroatípicas como para as neurotípicas. No que se refere às matrículas, estas foram realizadas por ordem de chegada e quando as vagas foram preenchidas formou-se um cadastro de reserva para o caso de haver desistência de algum participante.

2.4 LOCAL DE PESQUISA: As aulas foram ministradas no Laboratório Experimental de Educação Musical/ LEEM do Programa de Pós-graduação em Artes (PPGARTES-UFPA).

2.5 EQUIPE TÉCNICA: As aulas de violino em grupo foram ministradas por três professores, uma violinista graduada em Licenciatura Plena em Música pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e dois violoncelistas graduandos em Licenciatura Plena em Música pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

Os professores e mais uma equipe de quatro monitores acompanhavam os estudantes durante as aulas, tendo o objetivo de auxiliá-los durante o processo de aprendizagem no instrumento violino. Os quatro monitores eram estudantes de graduação, sendo dois da UEPA e dois da UFPA. Estes foram treinados para atender e acompanhar a cada aula os alunos.

Os professores tiveram apoio de uma equipe de pesquisadores formada por um coordenador geral, professor doutor em educação musical, três doutorandos, sendo dois em artes do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e um em administração pela Universidade Autónoma de Asunción no Paraguai (UAAP), três mestrados em artes do PPGARTES da UFPA, cinco graduados em Licenciatura Plena em Música e uma graduanda em Terapia Ocupacional pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).

2.6 ASPECTOS ÉTICOS: No que se refere à dimensão ética estabeleceu-se a segurança da relação entre as partes envolvidas na pesquisa. Este fator propicia a formalização da pesquisa e a permissão para a utilização dos dados coletados durante a mesma, mantendo a identidade dos participantes que se propuseram a participar do processo.

Quanto ao procedimento para aquisição dos aspectos éticos o projeto de pesquisa foi apresentado aos interlocutores de pesquisa solicitando sua autorização para a coleta de dados que em que tais interlocutores concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2.7 MATERIAIS, EQUIPAMENTOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS: a) Ficha de inscrição; b) 13 Violinos com capa (sem arco); c) Fita adesiva para demarcar o espaço a ser utilizado no chão; d) Cordel para pendurar as placas didáticas; e) Pregadores de roupa para fixar as placas no varal; f) 14 Placas Didáticas: impressas com notações musicais, com as notas mi, lá, ré, sol no pentagrama em semínimas. Havia 4 placas, com a clave de sol, uma para cada nota, na qual estas repetiam-se 4 vezes no pentagrama contendo o nome da nota; 4 placas de mesmo conteúdo, mas sem constar o nome das notas; 4 placas somente com a Clave de Sol e com duas notas e duas pausas de semínima, sendo uma placa neste formato para cada nota mi, lá, ré, sol; e uma placa com o Ritornello, clave de Sol e 4 semínimas; g) Celular para captação de fotos e vídeos durante as aulas; h) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); i) Roteiro de observação, feito pela equipe de pesquisa, que contém uma descrição das aulas evidenciando as dificuldades dos estudantes, bem como melhoras dos comportamentos a cada aula, sugerindo possibilidades para melhoria do atendimento; j) Caneta; k) Escala de Avaliação do Aprendizado Musical (EAAM): Objetiva avaliar a técnica instrumental e a teoria musical, assim como a atenção do estudante durante as aulas de violoncelo; l) Escala tipo Likert de 10-pontos: a qual é um tipo de escala de resposta psicométrica utilizada comumente em questionários. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação. É uma escala com cinco categorias definida como 1 e 2- discordo totalmente, 3 e 4- discordo, 5 e 6- nem concordo e nem discordo, 7 e 8- concordo e 9 e 10- concordo totalmente (ALEXANDRE E COLS, 2003); e m) Lista de Frequência;

2.8 DE COLETA DE DADOS: Inicialmente, foi realizado um período de chamada pública tendo a duração de duas semanas, e utilizaram-se as redes sociais para divulgar a oficina. Os interlocutores desta pesquisa tiveram que atender aos critérios de inclusão e exclusão anteriormente citados. As inscrições foram realizadas por um período de três dias, obedecendo a ordem de chegada, tendo como necessidade a assinatura dos responsáveis no TCLE, sendo exigidas as seguintes documentações: RG do responsável; certidão de nascimento do

participante; uma foto 3x4 do participante; declaração escolar; comprovante de residência; e laudo médico (no caso dos alunos com TEA).

Quanto aos participantes de violino, estes foram musicalizados por meio da vivência lúdica, em que o estudante aprendia a conhecer as notas, figuras musicais, claves, compassos, pausas, ritmos e a ler partituras. Cabe ressaltar que o ensino no instrumento violino foi ofertado sem os rigores técnicos. A técnica instrumental foi adquirida posteriormente, respeitando o tempo de aprendizado de cada participante.

A equipe de coordenação, professores, monitores e demais pesquisadores iniciava suas atividades às 11 horas com a seguinte ordem de ações: a) Afinação dos instrumentos; b) Demarcação do espaço (chão); c) Orientações aos monitores; d) Organização do espaço físico e; e) Seleção do material a ser utilizado por aula.

Para a realização das avaliações foi utilizada a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical (EAAM), para violino, sendo esta aplicada em três momentos: 1ª avaliação – anamnese –, realizada no primeiro dia de aula; 2ª avaliação, após 1 mês do início das aulas; e 3ª avaliação, 1 mês após a segunda avaliação.

Durante o desenvolvimento das avaliações do ensino de violino em grupo estiveram envolvidos um Professor Ph.D. em Educação Musical e um Prof. Me. em Artes, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará (ICA/ UFPA), com subunidade em Música. Participaram também das avaliações dois (02) estagiários bolsistas vinculados à Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA). No decorrer de cada avaliação sempre havia dois profissionais responsáveis, e estes realizavam a avaliação de forma independente, sem um consultar qualquer material e/ou um ao outro em nenhum momento, até a finalização da mesma. Após a avaliação, realizou-se a comparação dos pontos da Subescala I, se ocorresse discrepância entre os avaliadores, estes eram confrontados. A seguir realizava-se a média da pontuação dada pelos professores quanto aos critérios da Subescala II. Quanto às questões teóricas contidas na EAAM, os avaliadores registravam de maneira oral por meio de vídeos as respostas dos participantes, e as informações referentes ao qualitativo foram anotadas em fichas de observação pelos monitores da pesquisa.

2.9 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS: Os dados foram analisados observando a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical (EAAM) do processo de ensino em grupo de violino, mencionada anteriormente, além da observação do registro dos vídeos feitos durante a oficina.

As avaliações, apenas dos alunos com TEA, foram analisadas, colocadas em tabelas, e tiradas as médias dos dois avaliadores envolvidos. Os resultados, então, foram apresentados no Gráfico no tópico referente às descrições dos resultados deste trabalho.

É importante ressaltar que foram realizadas três avaliações, mas a primeira foi uma avaliação de base realizada no primeiro dia de aula na qual todos os alunos receberam nota zero, pois atenderam ao critério de inclusão, comprovando que nenhum deles foi musicalizado antes da coleta de dados.

As análises realizadas através das observações dos vídeos foram sintetizadas no Quadro, que serão descritas no tópico referente à participação das crianças autistas no projeto.

3 RESULTADOS

3.1 REALIZAR A REVISÃO DA LITERATURA QUE COMPREENDE A ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA E O ENSINO DE VIOLINO EM GRUPO DO PROJETO TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM/ PTDDA

Ao considerar os desafios que a educação enfrenta no que se refere à inclusão, principalmente na escola, haja vista que um dos maiores desafios a ser superado é a promoção da inclusão entre crianças e adolescentes para que todos, independentemente se apresentam alguma deficiência ou não, tenham seu direito a uma educação de qualidade, a educação musical é relevante por ressaltar que o ensino musical em grupo pode ser muito vantajoso não só para escolas de música e conservatórios, como também para escolas públicas. Por apresentar uma metodologia que propicia a aquisição de vantagens pessoais e sociais, o aluno pode desenvolver autoestima, aprende a conhecer seu próprio potencial, cultiva o respeito entre os colegas e aprende a trabalhar em equipe (BRITO, 2010).

Segundo Albuquerque (2013), por meio da compreensão da dinâmica de inclusão desenvolvida no programa de educação musical estudado, pode-se perceber que nos programas e projetos com a mesma finalidade constata-se um caminho a ser adotado para a garantia do acesso à educação musical de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

Torna-se relevante observar que os projetos desenvolvidos em educação musical inclusiva tenham o conhecimento da Legislação Federal da Pessoa com Deficiência (2012) disponibilizada em todos nos sites oficiais do governo brasileiro. Embora essa legislação não garanta a efetiva prática inclusiva dos projetos desenvolvidos, pode nortear uma prática inclusiva, que frequentemente pode ocorrer mesmo sem o conhecimento prévio da legislação vigente, mas proceder do princípio do reconhecimento do direito de todos à educação, seja musical ou não.

Cruvinel (2004) destaca que o ensino em grupo de instrumentos musicais, além de promover um acesso maior de pessoas ao aprendizado musical, também contribui para um desenvolvimento sócio crítico, criando aspectos que estimulem uma interação muito maior no grupo, que não se restringe só na absorção de conhecimento, como também na compreensão e socialização de aprendizado. Outro fator relevante é a motivação, que proporciona ao aluno um maior interesse tornando-o participativo, criativo, competitivo (de forma saudável) e assíduo às aulas.

Barreto (2000) afirma que a música possibilita um aprimoramento nas habilidades motoras da criança, uma vez que o ritmo tem um papel relevante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Além do que, de acordo com Chiarelli (2005), a música pode contribuir como reforço no desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo.

3.2 DESCREVER MÉTODOS, MATERIAIS E TÉCNICAS DE ENSINO NO REFERIDO PROJETO E EXPOR OS RESULTADOS PRÁTICOS DA PESQUISA

Visando a melhoria do ensino de violino em grupo voltado para crianças neuroatípicas com TEA e crianças neurotípicas (sem transtornos), no ano de 2017, o Projeto Transtornos de Desenvolvimento de Dificuldades de Aprendizagem formou uma turma de intervenção. Foram inscritos 15 estudantes, sendo que 4 vagas foram preenchidas por crianças com TEA. De 04 de março a 24 de junho foram realizados 15 encontros, reservando-se 3 aulas para avaliações, sendo uma avaliação considerada como anamnese (base) que ocorreu no início de tudo, no primeiro dia de aula. A mesma revelou que nenhum aluno tinha tido contato com educação musical anteriormente, ou seja, eram ingênuos, desconheciam a prática e a teoria referente ao violino. Durante o período de intervenção foram realizadas práticas pedagógicas e psicopedagógicas com as famílias dos estudantes matriculados, e os encontros foram finalizados com uma apresentação para toda a comunidade envolvida.

A equipe do GP-PTDDA se reunia antes e após a cada aula ministrada (FIGURA 1) para avaliar o conteúdo repassado, o aproveitamento dos alunos, as adequações realizadas – se

estas eram suficientes para atender as necessidades dos alunos – caso contrário, quais possíveis ajustes poderiam ser feitos para adequá-las. Geralmente os integrantes do GP-PTDDA envolvidos com esta pesquisa chegavam entre 30 a 40 minutos antes das aulas para a preparação do ambiente, organizava as cadeiras, limpava o espaço, afinava os instrumentos, esticava um varal de barbante que era usado para pendurar placas didáticas em papel A3 (que continham partitura com figuras musicais em clave de sol), colocava fitas adesivas de cor azul para demarcar no chão e o posicionamento dos alunos em formato de meia lua, posicionava o celular para captação de fotos e vídeos, organizava a ficha de observação para registros diários e repassava qualquer orientação que fosse necessária. Foram disponibilizados 13 violinos para a turma, esses instrumentos eram organizados em capas de cor vermelha para as crianças menores e capas de cor preta para as crianças maiores. Os estudantes foram musicalizados sem os rigores técnicos importantes, aprendendo sobre ritmos, notas, figuras musicais, claves, compassos e a leitura da partitura através da vivência lúdica e foi respeitado o tempo de aprendizado de cada criança.

FIGURA 1 – Reunião do GP-PTDDA



Fonte: Arquivo GP-TDDA (PPGArtes/UFGA). Belém/PA 2017.

As aulas iniciavam com um momento de acolhimento, os monitores se direcionavam aos pais e responsáveis que ficavam em um ambiente de espera direcionando-os a porta de entrada da sala com as crianças. Nesse momento o professor regente sinalizava a entrada delas com uma música específica tocada no violino: “Can Can” (Offenbach). Ao ouvirem a música, adentravam no ambiente, organizados em fila, e com a orientação dos monitores se posicionavam nas marcações feitas com fitas de cor azul que ficavam em formato de meia lua no chão, a mesma música era usada durante toda a intervenção como marco inicial das aulas. A seguir, eram orientados a permanecerem em pé para executar uma música de alongamento cantada “Levantar o braço” (Vovó Mafalda), adaptada por uma professora profissional da área da educação musical e da musicoterapia.

“Levantar o braço” (Vovó Mafalda)

Levanta o braço
Levanta o outro
Fazer um bambolê
Gira o pescoço
Olha para cima
Olha para baixo

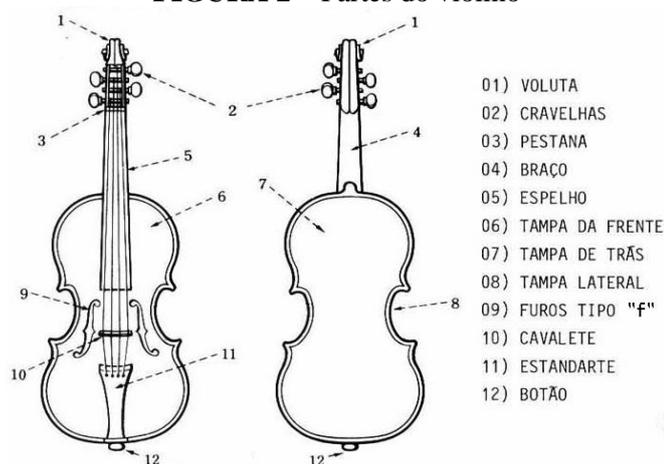
Olha para um amigo
E dá um abraço

Levanta o Braço
Levanta o outro
Fazer um sacolejo
Gira o pescoço
Olha para cima
Olha para baixo
Olha para a marquinha
E senta devagar

(Adaptação: Professora Patrícia Costa. 2016. Belém/PA)

Em seguida, os alunos eram orientados a sair do seu lugar um por vez, para pegar um instrumento com a cor correspondente ao seu tamanho (os instrumentos menores em estojos vermelho para os alunos menores e os instrumentos maiores em estojos de cor preta para os alunos maiores) retornando em seguida ao seu lugar, sentavam-se com o instrumento à sua frente e recebiam autorização para abrir a capa do mesmo. Após esse primeiro momento, o violino e os nomes das partes e peças eram apresentados às crianças, conforme as FIGURAS 2 e 3, abaixo:

FIGURA 2 – Partes do violino



Fonte: <https://www.passeidireto.com/arquivo/37148203/violino-partes>

FIGURA 3 – Momento Conhecendo as Partes do Instrumento



Fonte: Arquivo GP-TDDA (PPGArtes/UFPA). Belém/PA 2017.

O professor ensinava os nomes e pedia que eles identificassem e mostrassem cada um no seu instrumento. Essa atividade foi repetida durante todas as aulas, sempre antes das atividades práticas, com o intuito de reforçar a aprendizagem do nome e das partes do instrumento. Em seguida todos ficavam em pé para serem instruídos pelos monitores quanto à postura adequada para se tocar o instrumento (FIGURA 4).

FIGURA 4 – Preparação para posicionamento do Instrumento



Fonte: Arquivo GP-TDDA (PPGArtes/UFPA). Belém/PA 2017.

O professor ensinou os nomes das cordas do violino tocando a corda e cantando o nome, e depois pedindo para que os alunos fizessem de igual forma. Após uma pequena pausa, o professor, então, tocava a próxima corda repetindo o processo até que todas as 4 cordas do violino fossem tocadas (FIGURA 5).

FIGURA 5 – Momento de Aprendizagem



Fonte: Arquivo GP-TDDA (PPGArtes/UFPA). Belém/PA 2017.

Quanto aos conteúdos abordados nas aulas, estes foram repassados por várias vezes, tanto quanto necessário, observando a assimilação dos estudantes. No término da aula a música “Perpetual Motion” (S. Suzuki) era tocada no violino pelo professor, marcando o fim das atividades (FIGURAS 6 e 7). Ao ouvirem a música, os participantes guardavam os instrumentos no mesmo lugar de onde haviam pegado e se reorganizavam em fila para sair de sala. Na aula seguinte sempre era feita uma revisão dos conteúdos da aula anterior antes de seguir adiante.

FIGURA 6 – Momento final de aula

Fonte: Arquivo GP-TDDA (PPGArtes/UFGPA). Belém/PA 2017.

FIGURA 7 – Momento de Guardar os Instrumentos

Fonte: Arquivo GP-TDDA (PPGArtes/UFGPA). Belém/PA 2017.

Os alunos aprenderam um repertório composto com duas músicas do método Suzuki (*Brilha, brilha estrelinha* e *tonalized*), exercícios de ritmo e corda solta.

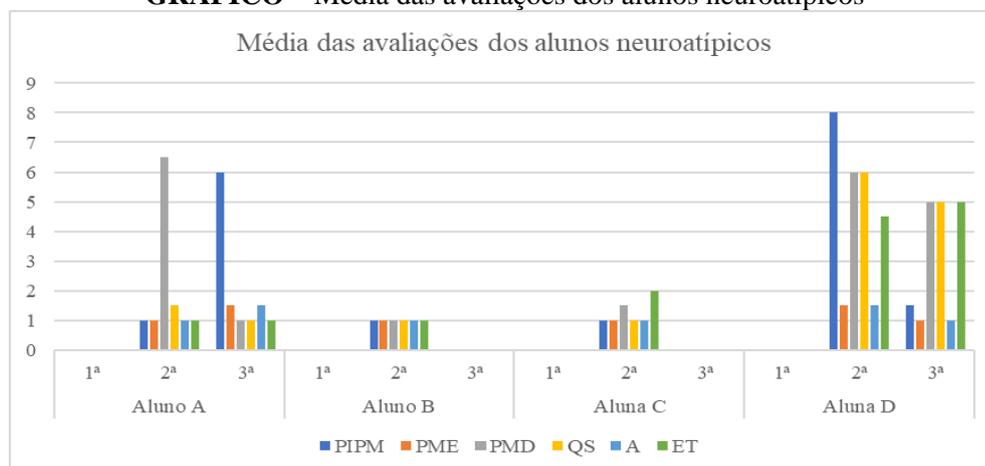
Para que fossem evitadas possíveis formas de contaminação dos dados coletados durante as atividades laboratoriais desenvolvidas durante a intervenção, foi elencado um planejamento estruturado com checklist para melhor execução. Aconteciam reuniões entre equipe de execução e coordenação para o planejamento e preparo do material que foi utilizado durante os encontros (aulas), que ocorriam sempre aos sábados pela manhã. E ao final das atividades de cada encontro fazia-se uma avaliação geral do trabalho realizado, fechando, com isso, um total de 04 horas diárias.

3.3 DESCREVER A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS DENTRO DO PROJETO TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM/ PTDDA

Quanto ao aprendizado musical e resultados dos alunos com TEA em uma turma com alunos neurotípicos e neuroatípicos, outros trabalhos foram realizados, como de Pinho (2017), que tem sua ênfase no aprendizado musical em cada aula. Como este trabalho pretende falar das possíveis contribuições deste aprendizado na socialização, serão utilizados os resultados disponibilizados nas avaliações relacionando-os ou não com as análises de vídeos.

O GRÁFICO a seguir demonstra as médias das avaliações realizadas com os alunos com TEA:

GRÁFICO – Média das avaliações dos alunos neuroatípicos



Fonte: Elaborado pelos autores

Percebeu-se que o aluno A teve uma melhoria considerável na PIPM e na Afinação (A) da 2ª para a 3ª avaliação. Diferentemente do aluno A, a aluna D mostrou uma melhoria no entendimento teórico (T) e diminuiu a média das suas notas nos outros itens.

O Aluno B e a Aluna C só realizaram a 2ª avaliação, pois faltaram no dia que a 3ª foi aplicada, não sendo possível a comparação de aprendizado musical desta forma. Porém, quando envolve a socialização das crianças na oficina, verifica-se o dia a dia e não apenas o dia específico que as avaliações foram realizadas.

Ao analisar a observação das aulas quanto à socialização pode-se notar que a comunicação e interação dos alunos foram crescentes até o final da oficina.

Desta forma, a socialização e a participação das crianças autistas no ensino de violino em grupo, ofertado por meio do PTDDA, foram verificadas com as seguintes situações:

O aluno A, com relação aos 45 minutos da primeira aula, conseguiu prestar atenção durante 20 minutos. Após esse período ele demonstrou desconforto em permanecer no ambiente ficando bem agitado, e saiu da sala juntamente com um acompanhante, não retornando a aula.

No decorrer da oficina, percebeu-se que o aluno A era o mais acanhado dos alunos com TEA, também apresentava estereotípias comuns da criança com esse diagnóstico, como, por exemplo, o balançar das mãos. Entretanto, não acarretava em prejuízos que pudessem vir a alterar o desenvolvimento da aula.

Nas primeiras aulas, o aluno em questão demorava a responder aos comandos para os alongamentos e exercícios práticos, uma vez que estava disperso e observando outros detalhes do violino, sem serem os que foram solicitados pelo professor. No entanto, ainda assim respondia de forma satisfatória quando executava as atividades práticas.

Diante disso, verifica-se que se torna necessário que o educador musical reconheça que cada aluno apresenta um estilo e um ritmo diferente de aprendizagem. Portanto, enfatiza-se a importância de conhecer a respeito dos transtornos de desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem, assim como estratégias e métodos de ensino que podem ser utilizados e adaptados às necessidades específicas destes alunos.

A partir da 5ª aula percebeu-se uma melhora significativa com relação aos comandos, como por exemplo, no que se refere à velocidade de resposta. Quanto à dificuldade de interação, o avanço foi tímido, porém significativo, visto que foi estabelecido um envolvimento do contato com os monitores e com demais alunos.

Destaca-se a relevância da utilização da música como um estímulo para promoção da interação social, e do desenvolvimento emocional, em indivíduos que possam vir a ter ou não algum transtorno. Levando em consideração as crianças com autismo, tal fundamento é importante por oportunizar a compreensão das rotinas sociais, a interação social, e opções do comportamento de resposta, propiciando a essas crianças o alcance em conseguir cumprir suas atividades de rotina, assim como a improvisar novos comportamentos de interações (RODRIGUES, FERREIRA E NOBRE, 2012).

Quanto às habilidades musicais, é possível salientar as melhoras nos sintomas autísticos; outro fator a ser ressaltado é a compreensão e o desenvolvimento de domínios cognitivos, emocionais e sociais para conseguir mudanças no modo e alívio de estado de tensão, no desenvolvimento da compreensão das emoções, no aumento da atenção às tarefas criando um ambiente agradável de aprendizagem e promovendo o acoplamento entre estudantes com autismo; quanto à percepção, os alunos autistas adquirem e são influenciados pela música para o domínio do conhecimento (RODRIGUES, FERREIRA E NOBRE, 2012).

Contudo, apesar do autismo ser caracterizado como um transtorno global do desenvolvimento que envolve um comprometimento severo e invasivo nas interações sociais, na comunicação e nos padrões de comportamento, observou-se que as oficinas de música para esta clientela têm se apresentado como uma forma de estimulação. Entretanto, a Educação Musical pode ser uma ferramenta tanto de crescimento de conhecimento como uma possibilidade de estabelecer uma comunicação da criança com o mundo que a cerca, por meio do aprendizado da música (RODRIGUES, 2011, p.6).

O aluno B, diagnosticado com TEA e hiperatividade, apresentou grande dificuldade em se manter sentado, não prestava atenção aos comandos, e por isso não conseguia executá-los em sua maioria. No decorrer da aula, o participante em questão gritava em alguns momentos, transitava e corria pela sala, isso quando não era contido por sua cuidadora, interferindo no processo de aprendizagem, haja vista que os demais alunos ficavam dispersos nesse momento da aula.

Na metade da oficina, o mesmo já conseguia manter-se sentado e quieto na aula. Apresentava algumas estereotípias comuns da criança com TEA, como o balançar das mãos e por vezes gritava. Ao final da oficina, o aluno B já conseguia segurar o violino e executar algumas das atividades solicitadas, como manter a postura e dedilhar as cordas do violino, mesmo tendo dificuldade em expressar-se por meio da fala, o que não mudou muito até o final da oficina.

A aluna C apresentava nível de autismo brando e sem hiperatividade. Ao longo do período da oficina, a mesma foi se relacionando bem de forma crescente tanto com os monitores da oficina, quanto com os seus colegas de turma, ao ponto de responder positivamente aos comandos e desenvolvendo uma melhoria na comunicação.

A participante demonstrou assimilar bem os conhecimentos, fazendo considerações espontâneas e numerosas, sempre participou quando solicitada pelo professor regente. Ela também permaneceu na posição demarcada pelo professor no espaço da oficina até o final da aula, apresentando algumas estereotípias comuns às crianças com TEA, como o balançar das mãos e do corpo.

A aluna D, diagnosticada com TEA e hiperatividade, apresentava bastante dificuldade em manter-se no seu lugar, e/ou em silêncio, pois gritava em alguns momentos. Por várias vezes foi ao encontro do professor regente, e em alguns desses momentos, acabou contribuindo nas perguntas feitas em sala pelo professor e realizou algumas considerações espontâneas. No decorrer das aulas e ao término da oficina conseguiu melhorar de forma significativa seu comportamento, ficando mais calma e permanecendo no seu lugar até o final das aulas, apenas com as estereotípias comuns, bem como, ainda falando espontaneamente, mas sem alterar o andamento da aula.

O QUADRO a seguir expõe de forma resumida as observações descritas.

QUADRO – Resumo das observações dos vídeos

Aluno A	20 minutos de atenção
	O mais acanhado
	Atividades práticas satisfatórias quando solicitadas
	Melhoria nos comandos/velocidade de resposta a partir da 5ª aula
	Contato tímido, mas significativo
Aluno B	Comportamento agitado
	Executou algumas atividades no final da oficina
	Dificuldade de expressão
Aluna C	Relacionamento progressivo
	Resposta positiva aos comandos
	Melhoria na comunicação
	Considerações espontâneas
	Permanência na posição demarcada
Aluna D	Melhoria de comportamento
	Considerações espontâneas

Fonte: Elaborado pelos autores

O encerramento da oficina contou com uma apresentação dos participantes no palco do Laboratório Experimental de Educação Musical (LEEM), com a presença de amigos e familiares dos alunos, assim como dos monitores e professores da oficina.

Na ocasião todos os alunos com TEA conseguiram participar, do processo interagindo com as demais crianças sem o transtorno. Dentro de suas respectivas limitações, mas também com seus avanços alcançados no decorrer da oficina. Os alunos com TEA conseguiram executar os comandos de movimentação, posicionamento no palco e participação na apresentação do repertório ensaiado até o final da programação.

Os resultados demonstram que os alunos passaram a obter ganhos em seu desenvolvimento com relação às suas habilidades cognitivas no que diz respeito aos critérios que exigiam deles um desenvolvimento nas habilidades de memória (FERREIRA, 2010, p.55). Dessa maneira, pode-se compreender que o processo de formação de estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ou mesmo com outra deficiência, para alcançar o que se almeja, que é a socialização, objeto de análise desta pesquisa, tornam-se fundamentais o respeito e a valorização das diferenças. Haja vista que a legislação assegura a todo cidadão brasileiro o direito de igualdade de oportunidade, garantindo que o aluno exerça um papel ativo.

No que se refere à socialização, um dos objetivos desta pesquisa, verificou-se o desenvolvimento dos comportamentos quanto à interação entre os alunos, bem como destes com relação aos professores, aos cuidadores e aos demais participantes. Com isso percebe-se um ponto relevante e válido, visto que uma das barreiras e/ou áreas enfrentadas por um indivíduo autista é a dificuldade de socialização. Destaca-se que esta área faz referência a reações, atitudes e ao afeto na capacidade de expressão de sentimento.

Pereira (2004, p. 2) ressalta que “esta área é muito desenvolvida pelo processo de imitação”. No que diz respeito aos autistas, pela sua dificuldade da imaginação e compreensão social, a habilidade de imitar os comportamentos dos outros é afetada, sem compreender a verdadeira compreensão de seu sentido ou objetivo. Mas, para isso faz-se necessário que a instituição de ensino, qualquer que seja o nível ou modalidade, deve fornecer uma formação pautada em um ensino de qualidade. Ao considerar os alunos com necessidades específicas, a formação deve considerar as limitações individuais a fim de estabelecer as diferenças no modo e no tempo de aprendizado, oportunizando condições de acessibilidade, visando assim o aproveitamento personalizado das habilidades do educando.

Assim, conclui-se que o ensino de violino em grupo realizado nesta pesquisa, propiciou a melhora da socialização dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Adverte-se a necessidade da realização de mais pesquisas no âmbito musical voltado para alunos com alguma deficiência, viabilizando e fomentando a discussão e a elaboração de adaptações que estimulem no processo do desenvolvimento de pessoas com deficiência, bem como na capacitação de profissionais habilitados interessados na educação musical inclusiva.

3.4 IDENTIFICAR AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO EM GRUPO DE VIOLINO PARA A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA

As contribuições do ensino em grupo de violino voltado para crianças autistas foram importantes, uma vez que auxiliou além de outras áreas de conhecimento (Psicologia, Pedagogia, entre outras) possibilitando a condução e resolução de problemas pontuais como, por exemplo, a interação social, estimulado por meio da educação musical. Mesmo não havendo o repasse de conhecimentos e técnicas musicais, foi possibilitada a promoção de um ambiente de educação musical inclusivo, com o intuito de promover o bem-estar como o exercício do conhecimento e capacitação dos professores.

Após a realização da proposta de aulas de violino em grupo, é possível destacar o avanço educacional relacionado ao aprendizado por meio da educação musical no que tange ao desenvolvimento de habilidades comprometidas como, por exemplo, a atenção, a tolerância, a coordenação motora, o uso do instrumento pelos alunos que apresentavam TEA no presente estudo.

Quanto ao desenvolvimento da socialização nas aulas coletivas de violino em grupo, esta possibilitou a integração e interação dos participantes com TEA com os demais alunos e profissionais atuantes em sala de aula. Sabe-se que relacionar-se com o próximo de forma respeitosa é proporcionar um convívio saudável em grupo dentro ou fora de sala de aula. Outro ponto a ser enfatizado foi a preocupação não só com a formação educacional do indivíduo, mas com a sua formação como cidadão capaz de conviver melhor na sociedade, além de oportunizar e estimular o desenvolvimento de senso-crítico do indivíduo despertando uma participação mais significativa do mesmo no seu processo de aprendizagem.

Foi evidente a constatação dos benefícios do ensino em grupo de violino para crianças autistas para a formação do indivíduo como cidadão, além de ampliar as discussões para investigações futuras deixando grandes possibilidades de formulação de pesquisas que possam contribuir para um ensino de música mais capacitado, qualificado, prazeroso e objetivo.

Esta pesquisa, então, contribuiu para conscientização e divulgação dos dispositivos legais brasileiros que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, além de permitir que estudantes de graduação ingressassem no mercado de trabalho já com experiência na área de educação musical inclusiva.

Dessa forma, salienta-se a importância em promover conhecimentos para atendimento ao público em questão ou com alguma outra deficiência, fomentando a produção acadêmica, a iniciação científica de discentes de Cursos de Graduação e Pós-Graduação de Universidades públicas e particulares, como também aqueles que demonstrarem interesse nesta área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a relação da educação musical e crianças com TEA e crianças neurotípicas (sem transtornos) verificou-se que a educação musical precisa ser relacionada com os estímulos precoces, fato que se deve a família. Quanto mais a criança com TEA for estimulada, mais há possibilidades de aprendizagem e ela possuirá, uma vez que a família faz parte da estrutura social que a criança precisa no seu aprendizado.

Os benefícios e as contribuições da educação musical inclusiva abordados no Projeto Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (PTDDA) para estudantes com TEA, elenca fatores relevantes que contribuem no aprendizado musical que são: o ensino em grupo; a capacitação necessária dos professores; a educação musical aliada às particularidades do autismo, a promoção de estímulos quanto às características apresentadas por um autista como, por exemplo, a interação social e a importância da família no processo de aprendizagem.

Com esta pesquisa compreendeu-se que o processo de ensino musical por meio do violino voltado a estudantes com TEA caracteriza-se como satisfatório, destacando suas características de aprendizagem e dificuldades, levando em consideração o objetivo proposto pelo projeto, que é de pesquisa e estimulação de benefícios em características que são prejudicadas no indivíduo autista, como também na preparação para uma possível inserção desses alunos em escolas específicas de educação musical.

Esta proposta de ensino em grupo de violino se torna relevante por possuir características peculiares, haja vista que cada aluno possui características diferentes, assim adequando-se a diferentes formas de aprendizado. Dessa forma, permite-se dizer que o ensino coletivo de instrumentos musicais, centrado, neste trabalho, nos instrumentos de cordas friccionadas, pode ser uma ferramenta que oportuniza ao indivíduo a aquisição de benefícios que vão além de aprimoramentos técnicos. Pois a prática coletiva de instrumentos musicais atinge também aspectos sociais como, por exemplo, a socialização com o grupo, respeito e atenção para com o próximo e a sociabilidade com outros indivíduos.

Adverte-se que esta pesquisa não se finda por si mesma, mas existe a constatação da necessidade de mais trabalhos científicos acerca do mesmo tema que poderão ser utilizados como referencial para futuras propostas de pesquisas. Como também, torna-se proeminente na contribuição para a educação musical como uma proposta de ensino aprendizagem que estimula e beneficia o indivíduo não somente em aspectos técnicos, mas também contribui para uma formação mais integradora, socializadora e motivadora.

REFERÊNCIAS

Livro

BARRETO, Sidirley de Jesús. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

LOURO, Viviane, **Música e Inclusão Múltiplos Olhares**. São Paulo, Editora Som, 2014.

LOURO, Viviane dos Santos. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da Pessoa com Deficiência**. 1ª edição. São Paulo: Editora Som, 2006.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação Musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos, SP: Ed. do autor, 2006.

NORDOFF, Paul *et. al.* **Creative Music Therapy: a guide to fostering clinical musicianship**. 2. ed., London: Routledge, 1979.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

Capítulo de livro

FREITAS, Áureo. **Resignificando a História da Orquestra Infanto-Juvenil de Violoncelistas da Amazônia**. Belém: em prelo, 2009.

FREITAS, Áureo; NOBRE, João Paulo; RODRIGUES, Társilla; ROGRIGUES, Jéssica; SILVA, Letícia. **Práticas Pedagógicas do Programa Cordas da Amazônia da Escola de Música da Universidade Federal do Pará: interdisciplinaridade e inovação de linguagem**. Relatório: Programa Cordas da Amazônia. Belém: UFPA, 2009-a.

LOURO, Viviane. **Música e Inclusão**: uma breve reflexão sobre o processo pedagógico musical e a pessoa com deficiência. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://musicaeinclusao.wordpress.com/2013/06/07/louro-viviane-musica-e-inclusao-uma-breve-reflexao-sobre-o-processo-pedagogico-musical-e-a-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 07 Jun. 2019.

Artigo em meio eletrônico

CHIARELLI, L. K. M., e BARRETO, S. J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**, Espanha, v. 3., 2005. Disponível em: <https://musicaeadoracao.com.br/25473/a-importancia-da-musicalizacao-na-educacao-infantil-e-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 20 nov. 2018

CRAVEIRO DE SÁ, Leomara. A musicoterapia na neuropsiquiatria infantil: os estados autísticos. **Revista Brasileira de Musicoterapia**. São Paulo, Ano III, n.4, p. 70-80, 1998. Disponível em: <http://www.revistademusicoterapia.mus.br/wp-content/uploads/2016/11/8-A-Musicoterapia-na-Neuropsiquiatria-Infantil-os-Estados-Aut%C3%ADsticos.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. São Paulo - Brasil, vol. 18, n. 2, p. 307-313, June 2015. ISSN 1415-4714. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141547142015000200307&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jul. 2019.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, vol. 28, suppl.1, p.s3-s11, May 2006. ISSN 1516-4446. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462006000500002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jul.2019.

PEREIRA, Leda Tessari Castello. O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e o ensino da leitura. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 6, n. 2, p. 67-76, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/index.php/quaestio/article/view/420/166>. Acesso em 11 out. 2018.

SOUZA, Antônia Patrícia Fortaleza de; SOUZA, Irma Daniele Fortaleza de. Acessibilidade de crianças autistas em ambientes educacionais: um estudo bibliográfico sobre a inclusão de

crianças autistas no ensino básico. **Revista Fundamentos**. Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí, v.2, n.2, p.1-17, 2015.

Legislação

BRASIL. Constituição, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Trabalho apresentado em evento

ALEXANDRE, J. W. C. et al. Análise do número de categorias da escala de Likert aplicada à gestão pela qualidade total através da teoria da resposta ao item. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO. (23), 2003, Ouro Preto. **Anais**. Ouro Preto: [s.n.], 2003. p.1-8.

CRUVINEL, Flávia Maria. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS. **Anais**. Goiânia: A Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2004. p. 30-36.

FREITAS, Áureo; NOBRE, João Paulo S. Práticas Pedagógicas do Programa Cordas da Amazônia: Escola de Música da Universidade Federal do Pará. **In**: Seminário do Instituto de Ciências da Arte, (2), 2008. **Anais**. Instituto de Ciências da Arte, Belém: UFPA, 2008.

RODRIGUES, Jessika Castro; FERREIRA, Suene; NOBRE, João Paulo. **Autismo e Desenvolvimento Infantil**: Intervenção a partir da Educação Musical. In: CONGRESSO DE MÚSICA DOS ESTUDANTES DA UFPA (CEMUFPA). Belém: PPGARTES/ICA/UFPA, 2012.

Trabalhos acadêmicos

BARROS, Marisa Raquel Monteiro de. **A música como mediadora no desenvolvimento cognitivo em crianças com perturbações autísticas**: intervenção junto de uma aluna com perturbações autísticas. Lisboa, 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Necessidades Educativas Especiais). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

BRITO, Joziely Carmo de. Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas: catalogação crítica. Bahia, 2010. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

FERREIRA, Suene. **A intervenção musical mediando o processo de aprendizagem de alunos diagnosticados com perturbações do espectro do autismo – PEA**. Belém, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará, Pará, Belém, 2010.

PINHO, Vivian Ferreira. **Ensino do violino para crianças autistas**: uma investigação do processo de aprendizagem musical de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma turma com crianças típicas. Belém, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Licenciatura em Música, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

RODRIGUES, Jessika Castro. **Desenvolvimento global do adolescente com diagnóstico de Transtorno Autista inserido em turma de educação musical para crianças e adolescentes com e sem o transtorno: Um estudo de caso.** Monografia (Especialização em Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011.

A MÚSICA COMO INTERVENÇÃO NEUROPSICOLÓGICA NO TRATAMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Rafaela Alcantara Barata¹
Lorena Leão²
Larissa Leão³
Áureo Déo DeFreitas Júnior⁴

RESUMO

Nos últimos anos, a música tem sido estudada enquanto importante recurso terapêutico que auxilia no tratamento de diversas patologias e distúrbios neurológicos e neuropsiquiátricos, dentre os quais encontra-se o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Com o presente estudo, busca-se investigar a utilização da música como intervenção neuropsicológica no tratamento do transtorno do espectro do autismo. Realizou-se levantamento bibliográfico em referencial teórico sobre o autismo, música e neurociência, educação musical e musicoterapia e observou-se que estímulos musicais podem repercutir positivamente no desenvolvimento de pacientes com distúrbios neuropsicomotores e neuropsiquiátricos, sendo necessário expandir as investigações em algumas áreas para uma compreensão mais ampla e pormenorizada.

Palavras-chave: Música. Intervenção Neuropsicológica. Autismo.

MUSIC AS A NEUROPSYCHOLOGICAL INTERVENTION IN THE TREATMENT OF AUTISM SPECTRUM DISORDER

ABSTRACT

In recent years, music has been studied as an important therapeutic resource that helps in the treatment of various neurological and neuropsychiatric disorders, among which is the Autism Spectrum Disorder (ASD). This study aims to investigate the use of music as a neuropsychological intervention in the treatment of autism spectrum disorder. A bibliographic survey was carried out in theoretical references about autism, music and neuroscience, music education, and music therapy. It was observed that musical stimuli can have a positive impact on the development of patients with neuropsychomotor and neuropsychiatric disorders, and that it is necessary to expand investigations in some areas for a broader and more detailed understanding.

Key words: Music. Neuropsychological intervention. Autism.

Data de submissão: 14.04.2022

Data de aprovação: 09.09. 2022

¹ Mestranda em Artes (PPGARTES/UFPA). Graduada em Licenciatura em Música (UFPA). Concluinte do curso técnico em violoncelo do Instituto Estadual Carlos Gomes (IECG/FCG). E-mail: rrafaelaalcantara@gmail.com.

² Estudante do curso técnico em violino da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA/UFPA). E-mail: lorena.leao.silva@emusica.ufpa.br

³ Estudante do curso técnico em violoncelo da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA/UFPA). E-mail: larissa.leao.silva@emusica.ufpa.br

⁴ Ph.D. em Educação Musical (University of South Carolina). Docente do Mestrado Acadêmico em Artes (PPGARTES/UFPA) e Coordenador do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES/UFPA). Coordenador do Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA). E-mail: aureo_freitas@yahoo.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observou-se um elevado crescimento na área da neurociência, na qual estudos vêm sendo realizados para entender como funciona a mente humana tanto em situações típicas quanto atípicas de desenvolvimento (SAMPAIO; LOUREIRO; GOMES, 2015). O aprimoramento das técnicas de neuroimagem tem auxiliado consideravelmente na compreensão das correlações anátomo-funcionais do cérebro de forma cada vez mais precisa e dinâmica, contribuindo com evidências acerca das conexões entre as diversas funções cognitivas e de reflexos no comportamento humano (AMARAL, SCHUMANN e NORDAHL, 2008).

O conceito de intervenção neuropsicológica define um conjunto de ações e intervenções direcionadas ao tratamento de indivíduos com lesão cerebral ou disfunção cognitiva (WILSON, 2008). A identificação precoce no transtorno do espectro do autismo, aliada ao início de intervenções adequadas, apresenta evidências de aceleração do desenvolvimento total, diminuição de condutas socialmente prejudiciais e aquisição de efeitos amplamente favoráveis no cotidiano comum e individual infantil (PADILHA, 2008).

Desta forma, o conhecimento das bases neurobiológicas do processamento da música fundamenta a contribuição desta para diversos processos relacionados à memória, linguagem, emoção, motricidade, entre outros (SAMPAIO; LOUREIRO; GOMES, 2015). Entende-se que o domínio das correlações entre determinadas áreas cerebrais com processamento de sons e de habilidades musicais corroboram quanto aos efeitos do neurodesenvolvimento proporcionado pela música (FREIRE, 2014). De um modo geral, podemos dizer que a música tem sido presente no tratamento de diversos distúrbios neurológicos e neuropsiquiátricos, dentre os quais podemos destacar o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

A utilização da música para o tratamento do TEA vem sendo considerada um excelente instrumento desde o momento em que a musicoterapia foi inicialmente entendida como um recurso terapêutico (RESCHKE-HERNANDEZ, 2011). Na América Latina, por exemplo, ferramentas sonoras passaram a ser utilizadas pelo psiquiatra argentino Rolando Benenzon como procedimento terapêutico para a abertura de canais de comunicação das crianças autistas por meio da música, sendo posteriormente estendido a outros grupos de pacientes (KHOURI, 2003). Pode-se dizer que a musicoterapia é um campo do conhecimento baseado na utilização de sons e seus componentes como método terapêutico complementar e emprega diversas metodologias de acordo com a linha a ser abordada, bem como os objetivos terapêuticos que busca-se obter (FREIRE, 2014). Segundo a mesma autora, as experiências musicais compreendem recursos de audição, recriação, improviso e composição.

A reflexão acerca da eficácia da música como tratamento do Transtorno do Espectro do Autismo gerou a motivação investigativa de parte dos autores deste trabalho, autistas, amplamente beneficiados pelos efeitos da música sobre socialização e comunicação. Além disso, a pesquisa acerca desta temática, apesar de ser considerada relativamente recente, tem demonstrado significativos benefícios, o que pode ser observado graças ao desenvolvimento das técnicas relacionadas à neurociência e ao neurodiagnóstico.

Com o propósito de investigar a utilização da música como intervenção neuropsicológica no tratamento do transtorno do espectro do autismo, busca-se despertar interesse para o tema, que apresenta escassez de pesquisas e demanda novas formas de tratamento (FREIRE, 2015), além de demonstrar os efeitos da música sobre pacientes diagnosticados com o transtorno citado.

1 METODOLOGIA

Para a realização desta revisão bibliográfica, foi utilizado o método de abordagem qualitativa de caráter exploratório, utilizando-se bibliografia composta por artigos científicos e livros encontrados na plataforma Google Acadêmico, selecionados por critério de relevância e atualidade presente em caixas de seleção do ambiente virtual citado. Levando-se em consideração que o entendimento acerca da natureza deva ser fundamental para a aplicação de um tratamento, introduz-se referencial sobre o transtorno, a exemplo de Cunha et al. (2021) e Lord *et al.* (2022), seguido dos efeitos da música sobre o funcionamento cerebral daqueles que o apresentam, em Freire (2014), Sampaio; Loureiro; Gomes (2015) e Burnett (2022), e da análise da aplicabilidade da educação musical, como em Darrow e Armstrong (1999) e pesquisas de Fong e Jelas (2010), Avdiu-kryeziu e Avdiu (2022) e Santos (2022), e da musicoterapia, analisada por autores como Padilha (2008) e Marquez-Garcia *et al.* (2022).

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma desordem do neurodesenvolvimento cujo diagnóstico precoce é fundamental é realizado com base em evidências clínicas; tal desordem abarca problemas cognitivos e demonstra principalmente alterações na comunicação, podendo estar relacionadas a estereotipias comportamentais, dentre outros sinais (RODRIGUES, 2020). O diagnóstico pode ser feito desde a infância, não havendo cura, mas tratamentos que visam a melhora da qualidade de vida (CUNHA et al., 2021).

Aproximadamente 78 milhões de pessoas apresentam o transtorno citado, considerado de importância global devido à sua ocorrência e implicações individuais, familiares e sociais em geral, as quais acabam por decorrer em um crescimento considerável da consciência sobre o autismo nas últimas duas décadas, ainda desvinculado da suficiência de ações de melhora da qualidade de vida de tal grupo, a qual está diretamente relacionada aos investimentos em ciência focados em questões clínicas práticas e em sistemas sociais e de serviços comprometidos com o atendimento às necessidades variadas e complexas dos indivíduos autistas (LORD *et al.*, 2022)

Sua etiologia ainda não é totalmente elucidada, embora estudos em genética e neuropsicologia discorram acerca do entendimento deste quadro como estabelecido biologicamente (VELLOSO, 2011; SAMPAIO; LOUREIRO; GOMES, 2015; VOLMAR, 2018). Além das alterações observadas na comunicação, interação e comportamento, observa-se, em alguns casos, um déficit intelectual, presente em aproximadamente 70% da população infantil diagnosticada com autismo. Alguns estudos referem ainda a prejuízos na coordenação motora, nos processos cognitivos e componentes específicos da comunicação (KLIN, 2006; TAMANAHA, PERISSINOTO, CHIARI, 2008).

O período de pandemia do coronavírus Sars-Cov-2, iniciado no ano de 2020, expôs a vulnerabilidade de crianças, adolescentes e adultos com autismo às exigências de interrupção das atividades fora do lar, diminuição da oferta de serviços não-essenciais e à redução do convívio social extrafamiliar, modificações de rotina, conforme descrito por Baweja *et al.* (2022), ressaltando-se a fundamentalidade de adaptação da sociedade para as singularidades do espectro autista com a inserção de atividades que visem o desenvolvimento contínuo de habilidades e a promoção de discussões contínuas sobre a melhoria dessas medidas, etapa cuja participação dos indivíduos ao qual estas intervenções destinam-se é essencial.

Logo, pode-se observar que existem diversas áreas cerebrais que podem estar alteradas em pessoas diagnosticadas com TEA. Mediante as inúmeras alterações que vêm sendo observadas, estudos das áreas da saúde e educação vêm sendo realizados para buscar métodos

que possibilitem melhor desenvolvimento dos indivíduos autistas, tendo muitos destes apontado para a aplicação de princípios da música enquanto atividade capaz de estimular o desenvolvimento de pacientes com distúrbios neuropsicomotores e neuropsiquiátricos.

3 A MÚSICA E O TEA

Pesquisadores da área da neurociência têm demonstrado que existem características biológicas nos seres humanos que, mesmo com o passar do tempo, permitem que estes possibilitem e constriam o modo como a música ocorre (SAMPAIO; LOUREIRO, GOMES, 2015). Pode-se entender que desde o nascimento, seres humanos são capazes de apresentar habilidades musicais que incluem percepção afinada de altura, rítmicos, localização da fonte sonora, preferência por consonância à dissonância, dentre outros (TREHUB, 2005; ILARI, 2006). Cabe destacar que apesar de existirem características biológicas inatas para processamentos de informações musicais, a prática musical parece modificar determinadas estruturas cerebrais tanto em termos anatômicos como em termos fisiológicos (PASCUAL-LEONE, 2009; GATINO, 2015).

Não há consenso na literatura científica sobre a existência de um curso comum no desenvolvimento musical, nem sobre a presença de marcadores temporais de desenvolvimento, como ocorrem em outras áreas motoras e de linguagem (SAMPAIO; LOUREIRO; GOMES, 2015). A literatura sobre o transtorno do espectro do autismo discorre sobre uma forte relação entre pessoas diagnosticadas e a música, sendo o aspecto não verbal da música apontado como o principal meio de participação ativa entre os indivíduos com autismo e o seu interlocutor, seja quando apresentada uma música instrumental ou em situações de texto narrado ou contado (TREVARTHEN, 2009; SAMPAIO, LOUREIRO; GOMES, 2015).

À medida que a comunicação pode ser difícil para alguém diagnosticado com autismo na infância, a música a permite lidar com as emoções e dificuldades sociais através da escrita de letras de música ou da prática de um instrumento, podendo ser empregue como estímulo para tornar as tarefas difíceis mais envolventes (BURNETT, 2022)

Pode-se dizer que a música, para estes pacientes, permite não somente despertar emoções, mas também estimular processos cognitivos considerados complexos como atenção, memória, controle de impulsos, planejamento, execução, controle das ações motoras, entre outros (FREIRE, 2014). De acordo com a mesma autora, pode-se obter um bom desempenho por meio de práticas musicais, e um desenvolvimento diferenciado quando os mesmos são estimulados na execução de instrumentos e práticas musicais mais avançadas que necessitam de exercícios específicos prolongados, e apesar de inúmeros estudos utilizarem apenas audição para entender o processamento emocional, é justamente na experiência musical ativa, ou seja, quando os pacientes são estimulados a tocar instrumentos musicais, cantar, compor ou improvisar que observa-se com maior facilidade a presença da melhora nos processos cognitivos bem como o desenvolvimento de outras habilidades.

De modo geral, pode-se dizer que as atividades musicais mobilizam as áreas cerebrais como córtex, cerebelo, áreas do tronco cerebral e a amígdala cerebral (SAMPAIO; LOUREIRO; GOMES, 2015). Na mesma obra, o mesmo autor afirma que as vibrações sonoras são responsáveis por provocar movimentos distintos nas células receptoras ciliares localizadas no ouvido interno, e são transmitidas para os centros do tronco cerebral e direcionadas posteriormente para as áreas supracitadas, estas conectam-se com as demais partes do cérebro em circuito de ida e volta, com áreas que compõem a memória como o hipocampo, com as áreas de regulação motora e emocional relacionados aos sentidos de prazer e recompensa.

A despeito dos apontamentos vantajosos sobre relação entre a música e pessoas autistas, Sota *et al.* (2018) realizaram um aprofundamento no tema e, partindo da realização de testes cognitivos e avaliações clínicas de crianças em desenvolvimento típico ou não, obteve-se que a habilidade musical parece estar prejudicada em crianças autistas. É preciso encontrar formas de possibilitar o contato de tais indivíduos com a música, respeitando e empregando as particularidades advindas do transtorno.

3.1 EDUCAÇÃO MUSICAL E O TEA

A integração da música em instituições escolares de ensino regular representa o princípio da inclusão social à medida que expande as possibilidades de espaço de desenvolvimento para pessoas com deficiência, em oposição à restrição ao ensino com finalidades especiais ou terapêuticas, proporcionando acesso igualitário à formação acadêmica, humana e artística e para tal, os docentes da disciplina precisam aliar sensibilidade e capacitação no convívio diário com a diversidade (LOURO, 2006). Darrow e Armstrong (1999) pontuaram o contraste entre os resultados de pesquisas prévias sobre a capacidade de estudantes autistas alcançarem considerável sucesso na sala de aula de música e o fato de que a maioria das pesquisas nos últimos anos têm sido realizadas em ambientes de musicoterapia ou outros contextos segregados.

Os efeitos de tal educação musical inclusiva são expostos por Bosa *et al.* (2015) e dizem respeito à socialização e assimilação de comandos; contato visual, iniciativas de envolvimento interativo e atenção conjunta; o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor, a comunicação verbal e não verbal; o aumento qualitativo na execução instrumental, qualidade do som, e interação social; o alcance de maior independência, iniciativa de socialização e de ações cotidianas no ambiente escolar; a interação com o grupo e o avanço no processo simbólico relacionado ao conteúdo musical; bem como melhorias na afinação e no acompanhamento rítmico e de percepção.

Há mais de duas décadas, Darrow e Armstrong (1999) descreveram a sala de aula de música enquanto um dos únicos ambientes não-ameaçadores nos quais os alunos com autismo e seus pares podem trabalhar a comunicação e a integração social e acadêmica de forma mais fácil e natural, e mesmo para aqueles cujas habilidades comunicacionais não sejam desenvolvidas, o contato com a educação musical pode lhes proporcionar habilidades apropriadas que eles também podem exercer individualmente. No mesmo trabalho, os autores reforçam a importância da educação musical para desenvolver as potencialidades dos estudantes e minimizar suas dificuldades, tornando a escola convidativa e receptiva para alunos autistas.

A pesquisa-ação de Fong e Jelas (2010) registrou a melhora da comunicação verbal e não-verbal, a demonstração tanto do desenvolvimento de habilidades motoras positivas quanto de reações motoras negativas e o resultado mínimo para os comportamentos sociais, embora três dos participantes tenham apresentado o desenvolvimento da reciprocidade e expressividade durante as atividades de ensino de música em grupo. Efeitos semelhantes foram encontrados em estudo de caso de Rose e Johnson (2014), promovido para observar o contato visual e habilidades de comunicação em aulas de música de uma criança autista com altas habilidades, na qual, além dos quesitos analisados, registrou-se avanços no relacionamento social e expressividade musical, inclusive na capacidade de improvisação e sincronização de movimentos.

Em estudo de Avdiu-kryeziu e Avdiu (2021), utilizou-se pesquisa em literatura atual e entrevistas semi-estruturadas com professores ativos em instituições pré-escolares, revelando-se que a maioria dos participantes é favorável à ideia de que a inserção escolar da música tem influência na inclusão de crianças autistas em atividades educacionais das instituições, tendo

tido observado êxito no emprego de exercícios musicais quando se trata do cumprimento do objetivo de incluir crianças com autismo no processo de aprendizagem.

Santos (2022) teve como foco os benefícios da afetividade na aprendizagem musical de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), desenvolvendo pesquisa de campo cujos resultados apontam a presença da afetividade e o papel da memória de longo prazo durante todas as aulas de música, observando-se que o desenvolvimento das crianças com TEA durante as atividades musicais estava conectado à afetividade, sendo possível afirmar esta influência no processo de aprendizagem dessas crianças, e que deve estar presente na prática docente dos educadores musicais.

3.2 A MUSICOTERAPIA E O TEA

A musicoterapia utiliza elementos musicais para estimular ou recuperar o bem-estar de um indivíduo em sua relação consigo mesmo e seu meio social, utilizando-se de atividades estruturadas em experiências musicais terapêuticas as quais reconhecidamente apresentam disposição à promoção do engajamento de autistas desde a primeira infância por características como o espaço à ludicidade e expressividade, sendo uma “forma de alívio e relaxamento para a criança, auxiliando na desinibição, contribuindo para o envolvimento social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro e abrindo espaço para novas aprendizagens” (PADILHA, 2008, p. 84).

As evidências do diferencial do emprego de terapia musical improvisada em comparação às sessões de jogos recreativos foram investigadas por Kim, Wigram e Gold (2009), os quais encontraram respostas positivas de aumento da alegria, sincronidade emocional e de comportamentos de engajamento inicial em crianças com autismo, não tendo sido registrada nenhuma mudança significativa durante as sessões de brincadeira em duas vezes mais ocasiões do que na terapia musical. Já em adultos, Boso *et al.* (2007) relataram a aptidão da terapia musical ativa para o desenvolvimento comportamental e de habilidades musicais em pessoas com autismo severo.

Avaliando a eficiência da musicoterapia no tratamento do transtorno do espectro autista, demência, depressão, insônia e esquizofrenia, no caso do TEA, encontrou-se melhora no comportamento, comunicação social, conectividade cerebral e relação entre pais e filhos (GASSNER; GERETSEGGGER; MAYER-FERBAS, 2022).

Em revisão narrativa, Memória *et al.* (2022, p. 1918) sugerem o uso da musicoterapia para a promoção do bem-estar de pacientes com TEA; dentre os benefícios, citam-se “a melhora da concentração, da comunicação e da interação social, fomentando áreas relacionadas à memória, linguagem, emocionalidade e ao comportamento”, mencionando-se ainda evidências regenerativas de aspectos da conectividade cerebral responsáveis pela eficiência do convívio entre indivíduos em uma sociedade, tendo sido concluído pelas autoras que a inserção de elementos musicais é recomendável para estabelecer o ambiente de regularidade e confiança necessário ao atendimento de pessoas com TEA e estimulá-las à adaptação ao contato com atividades gradualmente mais diversificadas.

James *et al.* (2015) trabalharam na análise de 12 estudos que investigam o uso da musicoterapia para indivíduos com transtorno do espectro do autismo, verificando e comparando diversos quesitos resultantes das sessões de musicoterapia, as quais usualmente incluíam o uso de canções específicas com letras relacionadas a habilidades-alvo, bem como a improvisação musical, tendo sido encontrados resultados positivos em 58% dos estudos e mistos em 42% destes, reforçando-se que a literatura existente sugere a eficácia prática da musicoterapia, porém seriam necessárias pesquisas adicionais para estabelecer ainda mais sua generalidade e os mecanismos responsáveis pela mudança de comportamento.

Ao longo do período compreendido entre 2008 e 2018, um total de 36 estudos encontrados por investigaram o uso da musicoterapia em indivíduos autistas, tendo sido registradas limitações metodológicas em vários destes, fato que, de acordo com os pesquisadores, apresenta limitações inibitórias de convicções sobre os efeitos da terapia musical sobre o autismo e expõe a necessidade de mais estudos amplos e diversificados em quesito amostral, metodológico e objetivo, recomendando-se a inclusão de técnicas de neuroimagem em mais trabalhos sobre tais efeitos.

Recentemente, as investigações têm-se intensificado na área da musicoterapia para crianças autistas, ora apresentando iguais benefícios para o público infantil neurotípico ou neuroatípico, neste último caso, com ênfase no estímulo às habilidades linguísticas orais e escritas (MAYER-BENAROUS *et al.*, 2021); sugerindo o desenvolvimento da resiliência em crianças pequenas com autismo (BLAUTH; OLDFIELD, 2022); registrando melhora moderada na capacidade de contato visual, concentração, adaptação às situações e mudanças, trabalho em conjunto, empatia e autonomia (PATER; SPREEN; VAN YPEREN, 2021).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta revisão, voltada a investigar a utilização da música como intervenção neuropsicológica no tratamento do transtorno do espectro do autismo, analisou-se referencial bibliográfico sobre o transtorno, os efeitos cerebrais da música sobre este e duas aplicações da arte citada para os fins almejados: a educação musical e a musicoterapia.

O autismo, apresentado neste texto como tema de importância global, é objeto de estudo recorrente em áreas da saúde e educação, dentre os quais encontra-se evidências da aplicação de princípios da música enquanto atividade capaz de estimular o desenvolvimento de pacientes com distúrbios neuropsicomotores e neuropsiquiátricos. Há uma quantidade reduzida de estudos acerca das habilidades musicais de pessoas autistas e sobre como estas têm-nas desenvolvido, arguição que deve ser expandida. Do mesmo modo, encontrar referências sobre a aplicação e recepção da educação musical para o público analisado de maneira mais ampla tornou-se mais dificultoso, tendo-se encontrado estudos importantes, porém cujas características metodológicas demonstraram menor potencial generalizante e conclusivo, sendo imprescindível o incentivo à ampliação deste campo de pesquisa.

Observa-se que na atualidade, a prática e investigação sobre a musicoterapia vêm sendo bastante difundidas em escala mundial, sendo considerada um excelente adjuvante para terapias convencionais no tratamento de diversos transtornos, dentre os quais podemos citar o autismo, e entendida como uma técnica que traz inúmeros benefícios, especialmente por sua característica não-verbal.

Tratando-se de um transtorno cujos indivíduos apresentam variedade sintomática, etária, geográfica e responsiva, é imprescindível que mais estudos relacionados à música sejam realizados com o objetivo de demonstrar efetivamente quais são as áreas moduladas pela música em pacientes diagnosticados com TEA, e quais são os benefícios e limitações musicais destes indivíduos.

REFERÊNCIAS

AVDIU-KRYEZIU, S; AVDIU, A. The integration of music and its influence on the inclusion of autistic children *In*. educational activities of preschool institutions. **Rast Müzikoloji Dergisi**, v. 9, n. 3, p. 3031-3041, 2021.

AMARAL, D. G.; SCHUMANN, C. M.; NORDAHL, C. W. Neuroanatomy of autism. **Trends in Neurosciences**, v. 31, n. 3, p. 137–145, 2008.

BAWEJA, Raman et al. COVID-19 pandemic and impact on patients with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 52, n. 1, p. 473-482, 2022.

BLAUTH, L.; OLDFIELD, A. Research into increasing resilience in children with autism through music therapy: Statistical analysis of video data. **Nordic journal of music therapy**, p. 1–27, 2022.

BOSA et al. Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus pares no Contexto de Educação Musical. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21 n. 1, 2015.

BURNETT, T. **Music as a Tool to Help Children with Autism Spectrum Disorder Develop Social Skills**. Dissertação (Mestrado em Artes) — Universidade de Lesley, 2022.

CUNHA et al. **Transtorno do espectro autista: principais formas de tratamento**. Trabalho de Curso – UNACAT, 2021.

DARROW, A.; ARMSTRONG, T. Research on music and autism implications for music educators. **Applications of Research in Music Education**, v. 18, n. 1, p. 15–20, Mar. 1999.

FONG, C. E.; JELAS, Z. M. Music education for children with autism in Malaysia. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 9, p. 70–75, 2010.

FREIRE, M. **Efeitos da musicoterapia improvisacional no tratamento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. Dissertação (Mestrado em Neurociências) — Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

GASSNER, L.; GERETSEGGGER, M; MAYER-FERBAS, J. Effectiveness of music therapy for autism spectrum disorder, dementia, depression, insomnia and schizophrenia: update of systematic reviews. **European journal of public health**, v. 32, n. 1, p. 27-34, 2022.

GATTINO, Gustavo. **Musicoterapia e Autismo: teoria e prática**. São Paulo: Mennon, 2015

ILARI, B. **Em busca da mente musical**. Curitiba: UFPR, 2006.

JAMES et al. Music Therapy for Individuals with Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 2, n. 1, p. 39–54, 2015.

KHOURI, R. **Music Therapy Education and Training: a study of the development of music skills for students within undergraduate music therapy programmes in Brazil**. Dissertação de Mestrado, 2003.

KIM, J.; WIGRAM, T.; GOLD, C. Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy. **Autism: the International Journal of Research and Practice**, v. 13, n. 4, p. 389–409, Jul. 2009.

LORD, C. et al. The Lancet Commission on the future of care and clinical research in autism. **The Lancet**, v. 399, n. 10321, p. 271–334, 15 Jan. 2022.

LOURO, V. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São Paulo: Ed. do Autor, 2006.

MARQUEZ-GARCIA, A. V. et al. Music therapy in autism spectrum disorder: a systematic review. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 9, n. 1, p. 91–107, 2022.

MAYER-BENAROUS, H. et al. Music Therapy for Children With Autistic Spectrum Disorder and/or Other Neurodevelopmental Disorders: A Systematic Review. **Frontiers in psychiatry**, v. 12, p. 643234, 9 Apr. 2021.

MEMÓRIA *et al.* Musicoterapia no tratamento do autismo: quais são os benefícios?. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 5, n. 1, p. 1911-1920, 2022.

PADILHA, Marisa do Carmo Prim. **A musicoterapia no tratamento de crianças com perturbação do espectro do autismo**. Tese (Doutorado em Medicina) — Universidade da Beira Interior, 2008.

PATER, M.; SPREEN, M.; VAN YPEREN, T. The developmental progress in social behavior of children with Autism Spectrum Disorder getting music therapy. A multiple case study. **Children and youth services review**, v. 120, p. 105767, Jan. 2021.

PASCUAL-LEONE, A. "The brain that makes music and is changed by It". In: PERETZ, I.; ZATORRE, R. **The cognitive neuroscience of music**. Reprint. New York: Oxford, 2009.

RODRIGUES, J. **MOVE: Um facilitador da pesquisa em música para estudantes com provações sensoriais, intelectuais e motoras**. Tese (Doutorado em Artes) — Universidade Federal do Pará. Belém, 2020.

ROSE, P.; JOHNSON, K. The effects of structured musical activity sessions on the development of a child with autism spectrum disorder: A case study. **Approaches: Music Therapy & Special Music Education**, v. 6, n. 2, p. 88-98, 2014.

SAMPAIO, R.; LOUREIRO, C; GOMES, C. A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica. **Per musi**, p. 137-170, 2015.

SANTOS, M. M. B. **Os Benefícios da afetividade na aprendizagem musical de crianças com transtorno do espectro autista**. 2022. 77f. Monografia (Graduação em Música) — Universidade Federal do Ceará, 2022.

SOTA, S. et al. Musical disability in children with autism spectrum disorder. **Psychiatry Research**, v. 267, p. 354–359, 2018.

TAMANAHARA, A.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do autismo infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. n.3, v.13, p. 296-299, 2008.

TREHUB, S. Developmental and Applied Perspectives on Music. **Annals of the New York Academy of Sciences**. v. 1060, p. 198-201, 2005.

VELLOSO *et al.* Protocolo de avaliação diagnóstica multidisciplinar da equipe de transtornos globais do desenvolvimento vinculado à pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 11, n. 1, 2011.

WILSON, B. . Neuropsychological Rehabilitation. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 4, n. 1, 2008.

ENSINO DE VIOLINO EM GRUPO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E CRIANÇAS SEM NENHUM TRANSTORNO

Vivian Ferreira Pinho¹
Jessika Rodrigues da Silva²
Áureo Júnior Deo de Freitas Júnior³

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo de caso sobre o ensino de violino para crianças autistas, com o objetivo de analisar o aprendizado musical de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma turma com crianças neurotípicas. Como procedimento metodológico adotou-se a abordagem qualitativa e como técnica de coleta de dados foi utilizada a observação não-participante. Como instrumento da coleta foi utilizado a Escala de Verificação do Aprendizado Musical de Violino e Viola e Diário de Bordo. Os resultados indicaram que os estudantes com TEA, mesmo de forma diferenciada, apresentaram conhecimento musical após três meses de intervenção, sendo necessário manter uma rotina sobre as aulas, repetição de conteúdo, monitor individual e postura do professor de sala. Depreendeu-se que a presença de crianças com TEA na sala de aula não influenciou no aprendizado dos alunos neurotípicos.

Palavras-chave: Aprendizado Musical. Ensino de Violino. Crianças Autistas.

GROUP VIOLIN TEACHING FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AND CHILDREN WITHOUT ANY DISORDERS

ABSTRACT

This research is a case study on the teaching of violin for autistic children. The researchers' purpose was to verify the musical learning of students with Autism Spectrum Disorder in a class with typical children. As a methodological procedure, the researchers adopted a qualitative approach as a data collection technique. Also, the researchers adopted a non-participant observation by using a collection instrument, the Violin and Viola Musical Learning Verification Scale and the Logbook. The researchers indicated that students with ASD, even in a differentiated way, presented musical knowledge after three months of intervention, being necessary to maintain a routine about the classes, repetition of content, individual monitor and posture of the classroom teacher. In addition, the researchers observed that despite the presence of children with ASD in the classroom, there was no influence on the typical students' learning.

Keywords: Musical Education; Violin Teaching; Autistic Children.

Data de submissão: 15.04.2022

Data de aprovação: 24.10.2022

¹ Violinista desde 2011 na Orquestra Jovem Vale Música (OJVM) e na Orquestra de Violinos Vale Música. Professora efetiva de Artes na Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC). E-mail: vivianfepi@gmail.com

² Doutora em Artes pela Universidade Federal do Para (2020). Mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará (2014). Professora Efetiva da Universidade do Estado do Pará (UEPA) do Curso de Licenciatura Plena em Música em Bragança e líder do grupo de pesquisa LACE na região do Caeté. E-mail: j.rodrigues3101@gmail.com

³ Doutor (Ph.D.) em Educação Musical pela University of South Carolina (Columbia, 2005). Professor do Instituto de Ciências da Arte da UFPA (ICA) onde ensina nos Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e Programa Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional (PROFARTES). E-mail: aureo_freitas@yahoo.com

INTRODUÇÃO

É certo que a temática da inclusão tem ganhado espaço no cenário educacional do país. Entretanto, para promover um ensino de qualidade para tal público e obter resultados relevantes, é necessária a qualificação dos docentes, fator que nos motiva a conduzir novas pesquisas no âmbito da educação inclusiva.

Segundo Louro (2012, p. 143),

[...], é importante pensarmos em capacitar melhor os professores de música, para que esses possam lidar de forma mais adequada com o autismo no contexto pedagógico, uma vez que esses alunos podem se desenvolver musicalmente muito bem e com isso, melhorarem outras questões importantes para seu desenvolvimento global.

No Brasil vigora a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, em seu artigo 3º, estabelece ser direito da mesma o acesso à educação e ao ensino profissionalizante.

[...] considera-se Síndrome do Autismo um transtorno global do desenvolvimento, uma síndrome comportamental de etiologias múltiplas pela dificuldade de interação social, de comunicação e de uma presença constante na falta de interesse em praticar atividades, sendo caracterizado por uma tríade de anomalias comportamentais, como a limitação ou ausência de comunicação verbal, falta de interação social e padrões de comportamento restritos, estereotipados e ritualizados (SOUSA, 2016, p. 4).

Em face da necessidade de atendimento educacional por um direito garantido por lei surgiu o questionamento: como acontece o processo de aprendizagem musical de estudantes com TEA em uma turma com crianças neurotípicas? Assim, os pesquisadores do presente estudo de caso têm por objetivo verificar o aprendizado musical de estudantes com TEA em uma turma com crianças neurotípicas. Trata-se de um estudo de caso do processo de aprendizagem musical de estudantes com TEA em uma turma com crianças neurotípicas, pois “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]” (GIL, 2002, p. 54).

Por isso, a abordagem da pesquisa é qualitativa, com intuito de entender e descrever o comportamento dos objetos de estudo, uma vez que “Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. [...] valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (GODOY, 1995, p. 62). Para tanto, o processo de pesquisa e coleta de dados foi realizado entre os meses de março e junho de 2017, tendo como técnica de coleta de dados a observação não participante (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: a) o diário de campo, para o qual foi estruturado um roteiro de observação com os quesitos: Descrição da aula/ Comportamento dos profissionais presentes em sala/ Comportamentos dos alunos da turma/ Sugestão para a aula seguinte; e b) a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical de Violino e Viola, desenvolvida por Freitas (2007), e adaptada para a presente pesquisa nos quesitos em que o arco era utilizado, sendo substituído pelo *pizzicato*¹. Portanto, foi considerada a posição do instrumento, da postura e das mãos.

A escala é composta por 05 itens referentes à técnica instrumental a ser adquirida pelo estudante para execução dos instrumentos violino e viola que são (a) Posição do Instrumento e Postura do Músico (PIPM); (b) Posição da Mão Esquerda (PME); (c) Posição da Mão e Braço Direito (PMBD); (d) Qualidade do Som (QS); e (e) Afinação (Afin.); e 01 item referente ao entendimento teórico do estudante. A escala ²é constituída de duas subescalas que

são: Definição Operacional do Comportamento do Estudante e Verificação de Comportamento Não-Verbal do Estudante (RODRIGUES, p. 50, 2012).

Para a realização desta pesquisa de campo foi selecionada uma turma do Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA), cujo foco está voltado para a educação musical, na perspectiva da educação inclusiva em Belém do Pará. O critério adotado para a seleção dos alunos com TEA foi: ter sido diagnosticado com o transtorno. E, por fim, para a seleção dos alunos neurotípicos foi determinante não haver crianças que tivessem diagnóstico de qualquer transtorno. Em relação aos dois casos, elencaram-se os seguintes critérios: não apresentar patologias debilitantes (físicas ou cognitivas), não apresentar o desenvolvimento cognitivo prejudicado, ter entre seis e nove anos, não possuir histórico de aprendizado musical e ser alfabetizado (a).

1 DESENVOLVIMENTO

Nessa turma foram matriculados doze estudantes, sendo oito neurotípicos e quatro com autismo. Dos quatro alunos com TEA matriculados, somente três compareceram. As aulas aconteceram aos sábados, com duração de 1 (uma) hora.

Dos doze alunos matriculados, foram contabilizados somente nove para as avaliações e os estudantes foram identificados seguindo as letras na ordem alfabética, como forma de preservar-lhes a identidade. Os alunos A, B e C são neuroatípicos e os alunos D, E, F, G, H e I são típicos. Os critérios de seleção para análise dos dados coletados foi ter presença nas três avaliações e na maioria das aulas, fator responsável pela exclusão de duas alunas típicas, uma delas ausente na terceira avaliação e outra que participou de três aulas somente, e um aluno atípico que não esteve presente em nenhuma aula.

Inicialmente, foram planejadas quatro avaliações. A primeira avaliação foi realizada no primeiro dia de aula e um dos critérios para ingressar na intervenção era que os candidatos fossem ingênuos musicalmente, portanto, todos os quesitos foram registrados com a nota zero. A segunda avaliação ocorreu no mês de abril e a terceira em junho. Devido a alguns feriados prolongados, a quarta não aconteceu. Durante essas avaliações, todas registradas por uma câmera, o ambiente da sala era alterado. Permaneciam dois avaliadores e o professor, as crianças eram chamadas uma de cada vez. O professor posicionava-se no mesmo local como nos dias das aulas, com o aluno na sua frente e cada avaliador de um lado. Os comandos e as perguntas sobre o entendimento teórico eram repetidos uma única vez.

2 DIÁRIO DE BORDO: DESCRIÇÃO DAS AULAS

Uma rotina foi estabelecida durante as aulas, a qual foi dividida em três momentos. O primeiro de acolhida, em que o professor tocava no violino uma canção sinalizando a entrada, os alunos entravam em fila e se posicionavam, alongavam, pegavam os violinos e relembavam o que foi passado na aula anterior, durando cerca de quinze minutos. Num segundo momento, o professor passava o conteúdo novo, repetindo-o algumas vezes, durava trinta minutos. E durante os últimos quinze minutos, tocava outra canção para despedida, os alunos guardavam os instrumentos e os devolviam para o lugar, se organizavam em fila e deixavam o local.

A primeira aula foi no dia 4 de março. Após a canção para acolhida, o professor formou um círculo e incluiu os monitores. Houve apresentação dos nomes dos alunos e dos monitores. Em seguida, foi apresentado aos estudantes o instrumento violino, destacando a sua anatomia: voluta, cravelha, espelho, tampo, ouvidos, cavalete, estandarte e botão.

O professor apontava para a parte do violino, falava o nome dela e os estudantes repetiam. Após conhecer o instrumento, cada estudante foi buscar um instrumento de acordo

com a indicação do professor. Os menores pegavam os de capa vermelha e os maiores de capa preta. Ao retornarem, retiraram dos cases e posicionaram embaixo do braço para conhecer as cordas do violino. Os estudantes tocaram levemente a corda Mi, em seguida o professor demonstrou e tocaram a corda Lá, através do *pizzicato*.

O Professor deu o comando para que posicionassem a mão direita, tocando as cordas com o polegar, quatro vezes cada corda, porém eles não conseguiram tocar na pulsação correta. Deu quatro tempos de pausa para que pudessem entrar, mas eles não acompanharam. O professor voltou para reposicionar o violino, indicou a mão esquerda no corpo do instrumento e a direita na frente, mostrando o polegar. Tocaram somente a corda Mi e depois somente a corda Lá. Acrescentou duas pausas de semínimas a cada quatro tempos, a sequência ficou: “Mi – Mi – Pausa – Pausa – Lá – Lá – Pausa – Pausa”, a qual foi repetida diversas vezes. O instrutor lembrou a anatomia e repetiu a sequência, somente nesse momento os alunos se levantaram para executar a sequência em pé. Outra professora interferiu para fazer o alongamento corporal e, ao final, foi reproduzida a música para despedida. Eles guardam os violinos e saem da sala.

Quanto ao comportamento dos alunos, pude notar que dos nove que estavam presentes dois eram atípicos. O aluno C chegou com 10 minutos de atraso, perdendo assim o acolhimento. Já o aluno A se mostrou participativo e agitado desde o início, repetia gritando o que o professor falava, saiu do círculo para mexer em outros violinos, acenou para a câmera, conversou e deitou-se no chão. Também tentou sair em direção à porta que dá acesso à rua, mas quando começaram a tocar, ele acompanhou. Uma das alunas típicas ficou claramente incomodada com o aluno A, que estava ao seu lado.

Quanto ao comportamento dos profissionais, ficou claro que a posição das crianças causou certo tumulto, fazendo com que os pesquisadores precisassem se movimentar. Além disso, os monitores e pesquisadores conversaram e se movimentavam próximo às crianças. O professor teve dificuldades em manter a atenção da turma, um dos monitores interferiu para pedir silêncio. A outra professora também interferiu no final para fazer o alongamento, assumindo a turma. Percebeu-se que os alunos ficaram próximos demais. Isso dificultou a dinâmica da aula, então, nas aulas seguintes, fitas azuis foram coladas no chão, indicando onde deviam se posicionar.

A segunda aula aconteceu no dia 11 de março. A canção sinalizando a entrada e acolhimento é tocada no violino. Devido ao número reduzido de alunos (do total de 12, somente 5 estavam presentes), a turma foi organizada em círculo. O alongamento e aquecimento corporal fora realizado com a canção “Levantar o Braço” da Vovó Mafalda (2013), havendo alteração no andamento durante a repetição. Os próprios alunos pegam seus instrumentos, tiram do case e posicionam de acordo com o comando do professor: segurar o corpo do violino com a mão esquerda e encaixar debaixo do braço, como se fosse um cavaquinho.

Com o polegar tocam quatro vezes a primeira corda, Mi, marcando a semínima e repetindo o exercício algumas vezes. Repetem o exercício na segunda corda (Lá) e executam quatro tempos em cada, alternando as duas. Em seguida, são executados dois tempos na corda Mi, dois tempos de pausa, dois na corda Lá e dois de pausa, repetidamente. A atividade é realizada algumas vezes com os alunos em pé. O professor pede para que sentem e repousem os instrumentos em cima do estojo, enquanto as crianças descansam, ele lembra as partes do violino e nome das cordas, apontando para o local e aguardando para que eles nomeiem. Pede para que fiquem de pé novamente e repete a última atividade com as cordas Mi e Lá. Outra canção indicando o momento de despedida é tocada, eles guardam os instrumentos, devolvem para o local, formam uma fila e retornam para a sala de recepção.

Nesta aula notou-se que o professor quase não se dirigiu ao aluno A. A monitora presente ficou controlando-o a aula toda e as poucas vezes que ele se sentou foi virado para

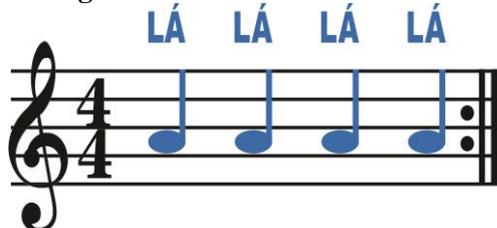
ela e não para o professor. Dois dos pesquisadores que estavam observando interferiram para dar auxílio a esse aluno.

Quanto ao comportamento dos alunos da turma, notou-se que os quatro alunos típicos ficaram atentos à aula, respondendo corretamente quase todas as perguntas sobre a aula anterior. Tiveram dificuldades para lembrar partes com nomes mais complicados, como a voluta e o estandarte.

A terceira aula aconteceu no dia 18 de março. Após os procedimentos iniciais, com todos em pé, a professora pede para que repitam junto com ela um passo a passo para posicionar o violino no ombro: 1 – separar os pés, 2 – segurar o violino na frente do corpo (com a mão esquerda segurando o corpo do instrumento), 3 – violino no ombro. Ela ajusta a posição de cada aluno e dá o comando para que coloquem a mão direita para tocar o pizzicato, posicionando o polegar e indicador como se fosse um “bico de pato”, em que o polegar apoia na ponta do espelho e o indicador sobre a corda. Tocam a corda Mi, quatro vezes em tempo de semínima. Repetem o passo a passo e a atividade com pizzicatos, agora na corda Lá.

Uma partitura foi pendurada na parede para que eles visualizassem a nota Lá enquanto tocavam. Acrescentando a partitura também para a nota Mi, tocam as cordas Mi e Lá, alternando a cada quatro tempos cada uma e solfejando simultaneamente. Em seguida são executados dois tempos na corda Mi, dois tempos de pausa, dois na corda lá e dois de pausa, repetidamente. Todos se sentam para descansar e, enquanto isso relembra as partes do violino. Levantam e refazem o passo a passo e a atividade nas cordas Mi e Lá. Ao finalizar a atividade, a canção de despedida é tocada e eles retornam para a sala de recepção.

Figura 1: Partitura com a nota Lá.



Fonte: Próprio autor

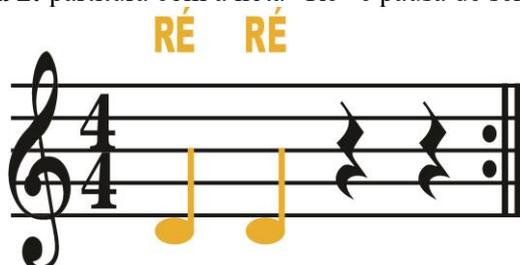
Nesta aula estavam presentes oito alunos, sendo cinco típicos e três atípicos, porém somente os alunos A e C dispuseram de monitor, pois a mãe do aluno B entrou e o acompanhou até o final. Vale ressaltar que ele chegou às 09h35min, perdendo mais da metade da aula, sendo a primeira aula que comparecia, fazendo com que a professora precisasse trocá-lo de lugar, pois estava inquieto e os demais alunos demonstraram certo incômodo.

O aluno A demonstrou certa agitação, não parou de tocar, correr pela sala, insistiu em entrar na sala dos instrumentos, não obedeceu aos comandos da professora, tentou retirar as fitas azuis do chão e bateu o violino no chão, quebrando-o. Um dos pesquisadores tentou acalmá-lo, porém ele entrou na sala dos instrumentos e brincou com os de percussão. A responsável dele foi chamada para uma conversa com o coordenador. Ao final ele voltou para guardar o violino. O aluno B permaneceu em seu lugar durante toda a aula, obedeceu a alguns comandos, contudo teve dificuldade em manter o violino no ombro, além disso, bateu no corpo do instrumento diversas vezes (estereotipando/ movimento repetitivo).

A aula de número quatro aconteceu dia 25 de março, alguns alunos e pais entraram sem a música de acolhida, devido a isso, foi pedido que voltassem para a recepção. Após a canção para entrada e acolhimento, a professora fez uma reapresentação dos nomes dos alunos e em seguida a canção para alongamento. Com os instrumentos em mãos, lembraram as partes e nomes das cordas, levantaram-se para fazer o passo a passo e a professora foi com cada aluno ajustar a posição.

Visualizando a partitura com a nota Ré, executaram o pizzicato nesta corda em quatro tempos de semínimas, descansaram durante alguns segundos e repetiram a atividade na corda Sol, para finalmente realizarem nas duas cordas, Ré e Sol (3ª e 4ª corda), primeiramente, ao comando do professor e, depois, solfeando. Também foram incluídas as pausas de semínima.

Figura 2: partitura com a nota “Ré” e pausa de semínima.



Fonte: Próprio autor

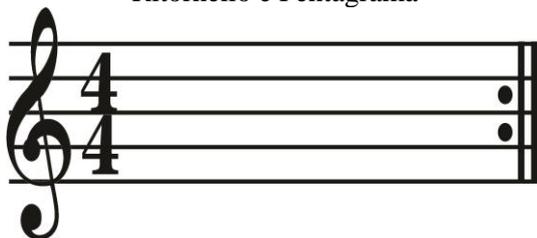
Em posição de descanso, realizaram leitura e solfejo das partituras e um dos alunos foi para frente da turma falar as partes dos instrumentos. Repetiram a atividade nas cordas Ré e Sol. Ao final dela, a canção de despedida é tocada e antes que devolvessem os violinos e fizessem a fila para sair, a professora fez com que se alongassem.

Nesta aula estavam presentes nove alunos, dentre eles três eram atípicos, entretanto, foram necessários somente dois monitores, já que a mãe do aluno B estava presente outra vez. Foi observado que o comportamento dos monitores foi diferente das aulas anteriores. Eles tocaram o mínimo possível nos alunos A e C, além de terem evitado andar pela sala atrás deles, o que não tirou o foco da professora.

Quanto ao comportamento dos alunos, foi notado que o aluno B, devido à entrada antecipada, já entrou agitado na sala. Ficou por alguns segundos com um dos monitores, mas logo em seguida foi se sentar nas cadeiras e não quis pegar o instrumento. Demorou para guardar o instrumento e saiu sozinho da sala. O aluno A aparenta estar sonolento, não quer levantar-se de início, anda pela sala e volta ao seu lugar várias vezes, posiciona o violino no ombro e acompanha os pizzicatos. Se junta ao aluno B nas cadeiras, sem largar o instrumento, mas também para de executar a atividade. Anda pela sala, rodeando os outros alunos, dois alunos típicos se afastam quando ele chega perto. Fica em frente à câmera junto ao aluno C, se olhando no computador, depois liga e desliga as lâmpadas diversas vezes, até que um dos monitores vai retirá-lo. Ele retorna para repetir a atividade, chega a segurar o violino, mas não o toca. O aluno C toca de acordo com o comando, acompanhando o restante. Posiciona algumas vezes no ombro, mas cansa rapidamente, saindo e voltando ao seu lugar.

A quinta aula aconteceu no dia 1º de abril, após a entrada e o acolhimento (procedimentos usuais). O passo a passo executado sofreu alteração, sendo acrescentado um quarto item: 1- violino na frente, 2- cabeça para o lado direito, 3- violino no ombro, 4- queixo na queixeira, foi repetido seis vezes e acrescentado o pizzicato na corda Mi e na corda Lá. Repetiram o processo, lendo a partitura. Nessa aula foram explicadas as funções do Pentagrama, da Clave de Sol e Ritornello. Houve repetição do passo a passo para execução da nota Mi e pausa de semínima, com partitura. Foram também adicionadas partituras com as notas Ré (amarelo) e Sol (vermelho).

Figura 3: Partitura utilizada para mostrar a Clave de Sol, Ritornello e Pentagrama



Fonte: Próprio autor

Nesta aula estavam presentes onze alunos, oito típicos e três com TEA. Foi percebido que o aluno A pouco participou da aula, pois permaneceu correndo pela sala, parando para desligar as lâmpadas, algo que tirou a atenção da turma, entrando no semicírculo apenas no final. Sentou-se no palco e chegou a pegar o violino para acompanhar o pizzicato, mas largou em seguida. Já o aluno B só vai para o lugar depois de pegar o instrumento, não participando do acolhimento, tirou o violino de outra criança e permaneceu correndo pela sala. O aluno C não executa de acordo com os comandos, diferente das aulas anteriores. Posiciona algumas vezes, mas não chega a tocar.

Quanto aos profissionais presentes em sala, havia três monitores além do professor, pois a mãe do aluno B deixou de entrar, o mesmo pouco se direciona às crianças autistas e como os monitores são aconselhados a agir de acordo com os comandos do professor, elas acabam ficando soltas durante a aula. Foi observado que o monitor responsável pelo aluno C precisa segurar o braço esquerdo que sustenta o violino, pois o aluno cansa com facilidade.

A aula seguinte ocorreu dia 29 de abril. Após a entrada e acolhimento (aquecimento corporal/ lembrar a aula anterior), os próprios alunos pegam seus instrumentos, retiram do case e posicionam de acordo com o passo a passo, depois colocam o violino em posição de descanso (embaixo do braço) e lembram o que é e para que servem a clave de sol e o pentagrama. Com o polegar tocam quatro vezes a primeira corda (Mi), marcando a semínima, obedecendo ao ritornello e sempre refazendo o passo a passo. Repetem o exercício na segunda corda (Lá) e em seguida na terceira corda (Ré). Executam as três notas sucessivamente, dois tempos para cada nota e dois de pausa, sempre visualizando as partituras.

São executados dois tempos na corda Mi, dois tempos de pausa, dois na corda lá e dois de pausa, repetidamente. A atividade é repetida algumas vezes com os alunos em pé, até que o professor pede para que sentem e repousem os instrumentos em cima do estojo. Lembra as partes do violino e nome das cordas, apontando para o local e aguardando para que eles nomeiem. Antes da despedida ficam de pé e repetem a última atividade.

O monitor que acompanhou o aluno A permaneceu sentado ao lado dele nas cadeiras, repetindo os comandos do professor e explicando. Os outros dois monitores não só acompanharam as crianças autistas como também os alunos típicos, ajudando para que mantivessem uma boa postura e executassem de maneira correta as atividades.

Quanto ao comportamento dos alunos com TEA, notou-se que o aluno B se mostrou inquieto desde o início, andando pela sala e chamando a atenção dos demais. Não quis pegar o violino, aceitando sentar-se somente por alguns segundos, entretanto, pegou o instrumento e retirou o cavalete. O aluno C reage lentamente em relação aos demais e bate no corpo do instrumento (estereotipando), porém participou da aula, respondendo aos comandos. O aluno A chegou atrasado, sentou-se numa cadeira e se recusou a participar da aula, além disso, bocejou diversas vezes. Após a canção de despedida, ao pegar o violino para guardar, decide mostrar para o professor que está tocando a sequência de notas com a pausa.

Na aula do dia 06 de maio, após o acolhimento, é realizado o passo a passo para posicionar o instrumento, os alunos lembram o que é, e para que servem a clave de sol, o

pentagrama e o ritornelo. As partituras com as notas Mi, Lá e Ré são penduradas na frente dos alunos e, enquanto são tocados, os alunos também solfejam. O professor demonstra e pede que eles posicionem os três dedos na corda lá. Substituindo as partituras anteriores por outras, nas quais estão escritas as notas Ré, Dó e Si (3º dedo, 2º dedo e 1º dedo, respectivamente), e elas são reproduzidas. O professor vai com cada aluno mostrar a posição correta, permitindo que eles relaxem por alguns minutos, devido ao incômodo físico causado pela posição do instrumento. O passo a passo é repetido e antes do momento de despedida a atividade é realizada com a nota Ré, sendo tocadas - quatro tempos de semínimas e quatro de pausa.

Nesta aula foram oito crianças, sendo duas delas autistas. Mesmo com a mãe de um deles presentes, dois monitores foram para auxiliar. A mãe do aluno B o acompanhou durante a aula, o aluno demonstrou não querer segurar ou posicionar o violino, porém ela insistiu, até que uma das pesquisadoras foi auxiliá-la. Ele se agitou desde o começo e ela conseguiu com que ele permanecesse no lugar e participasse da aula, obedecendo e executando os comandos. O aluno C caminhou pela sala, estereotipando com o violino em mãos, sempre parando por algum tempo no lugar e voltando a caminhar. Parou na frente do computador, largou o violino e relutou em pegar de volta, até que se deitou no chão e só levantou no final.

Na aula do dia 20 de maio, após os procedimentos iniciais, acontece o passo a passo para posicionar. As partituras com as notas Mi, Lá, Ré e Sol são penduradas na frente dos alunos e é dado o comando para que toquem. O professor mostra a posição e reproduz a nota Fá (1º dedo na corda Mi), repete até que todos visualizem. Relembra a atividade com os três dedos na corda Lá e reproduz as notas Ré, Dó, Si e Lá, dando o seguinte comando: “três – três – pausa – pausa”, “dois – dois – pausa – pausa”, “um – um – pausa – pausa” e “zero – zero – pausa – pausa”, para que toquem e solfejsem simultaneamente. Repete a atividade diversas vezes e as crianças pedem para descansar. Após isso, o professor encerra a aula.

Nessa aula estavam presentes seis alunos, dentre eles três atípicos, porém somente duas monitoras foram necessárias. Quanto ao comportamento dos profissionais, foi percebido que uma das pesquisadoras interferiu junto ao aluno B, conseguindo o manter no lugar por mais tempo que nas aulas anteriores. Enquanto as duas monitoras auxiliavam o aluno A e os alunos típicos.

Foi notado que o aluno B andou pela sala, mas obedeceu aos comandos, retirando o instrumento do case e executando metade do passo a passo. Uma das pesquisadoras o auxiliou, até que seu pai entrou na sala para assistir e ele demonstrou certo agito, porém, a auxiliar conseguiu mantê-lo no lugar. O aluno C chegou acompanhado pelo pai, que alegou certo agito desde cedo e pediu para ficar com ele durante a aula, retirando o menino de sala 25 minutos após o início. O aluno A chegou atrasado, às 09h20min. Sentou no palco e depois em uma das cadeiras, pegou o violino, mas falou que não queria participar da aula, até que sentou no chão com os outros e depois se deitou, alegando que estava com muito sono. Não executou as atividades e demorou a guardar o violino.

Na aula do dia 27 de maio estavam presentes nove alunos, incluindo os três com autismo. Após acolhimento e procedimentos iniciais todos formaram um círculo e retiraram os violinos do case. Tocaram a sequência com as notas Lá e Mi e a pausa de semínima, onde as notas eram tocadas e as pausas faladas. Foi acrescentada a nota Fá. O professor ditou o seguinte comando: “Lá – Lá – pausa – pausa – Mi – Mi – pausa – pausa – primeiro dedo – Fá – Fá – pausa – pausa – Mi – Mi”, encaixando a fala na sequência rítmica (FIGURA 2).

Figura 4: Escrita musical da sequência rítmico melódica.



Fonte: Próprio autor

Depois de executada e repetida, todos ficaram em posição de descanso (violino embaixo do braço) para solfejar a sequência e, depois, voltaram a tocá-la para finalmente excluir as pausas. Foi dado o seguinte comando sem as pausas: “Lá – Lá – Mi – Mi – Primeiro dedo – Mi – Mi”.

Depois dessa primeira parte, o professor passou para a corda Lá, para ensinar a segunda sequência, dando o seguinte comando, mantendo o pulso, “Lá – Lá – pausa – pausa – Si – Si – segundo dedo – Dó – Dó – terceiro dedo – Ré – Ré”. Contudo, a turma teve dificuldade para colocar o terceiro dedo, então voltaram para a posição de descanso para ouvir e visualizar novamente a sequência. Os alunos repetiram a sequência, mantendo os três dedos, o professor dá o comando para que façam a volta. Entre as sequências, permitia-se que as crianças descansassem, enquanto são feitas perguntas sobre as partituras, notas e símbolos. “Retornaram para tocar toda a frase, com o comando: Lá – Lá – Mi – Mi – primeiro dedo – Mi (dois tempos) – três – três – dois – dois – um – um – zero (dois tempos)”, dando um tempo para que posicionassem antes de passar para a corda Lá. Depois, tudo junto sem parar, repetindo duas vezes seguidas. Professor perguntou se eles reconhecem a música e eles dizem que sim, todos sentados cantam “Brilha, Brilha Estrelinha”. O professor reproduziu e solfejou demonstrando no violino. Em seguida, sugeriu o acréscimo de mais uma sequência, porém, sem êxito. Pede, então, para que sentem e descansem, repetindo uma última vez antes da saída.

Foi notado que no início da aula, os pesquisadores esqueceram de colocar um papel na frente da tela do computador, distraindo os alunos A e C. O aluno C voltou para o lugar, já o outro foi se sentar nas cadeiras, depois andou pela sala e abraçou uma das alunas típicas que reagiu gritando. Repetiu o ato uma segunda vez ao final da aula. Ficou por alguns minutos na roda, mas logo largou o violino e foi para o palco dizendo que não queria tocar, voltou para sentar-se nas cadeiras. O aluno B chegou atrasado, quis ficar sentado, mas a monitora que o acompanha não permitiu, ele aparentou estar mais disperso e parado que o normal, tendo dificuldades até para mantê-lo em pé. O aluno C permanece estereotipando, andou pela sala e ao voltar para o lugar quis sentar-se, mas foi levantado pela monitora. O aluno A correu e desligou as lâmpadas, fazendo que a turma gritasse e agitasse o aluno C. Os alunos B e C ficam para o final, mas os dois guardam e devolvem os violinos.

Nessa aula estavam presentes três monitores, além do professor. Foi notado que a monitora responsável pelo aluno B conseguiu manter controle sobre o comportamento dele, fazendo que ele participasse mais da aula. Já o monitor que acompanhava o aluno A precisou se manter bastante atento, pois ele estava bastante agitado. O mesmo precisou interferir para que o aluno não machucasse nenhum colega.

Na aula do dia 10 de junho estavam presentes oito alunos. Como na semana seguinte aconteceria uma apresentação para culminância do projeto, durante a aula foi realizado um ensaio no palco do auditório. Porém, o professor chegou atrasado e uma das monitoras iniciou. Todo processo de acolhida aconteceu no espaço de costume. A monitora lembrou todas as notas da primeira parte da canção “Brilha, brilha estrelinha”, com a versão que inclui as pausas de semínima, repetindo cada nota. Ao final da sequência o professor chegou e assumiu a turma. Realizou uma sequência com as cordas soltas e voltou a lembrar a canção, que agora está sendo acompanhada por um teclado.

O professor parou a aula para decidir como seria feito o ensaio no palco, causando certo alvoroço na turma. Subiram em fila e foram organizados em meia lua. Foi feito o passo a passo para posicionar o violino e para execução da primeira parte da canção, sem as pausas: “Lá – Lá – Mi – Mi – “primeiro dedo” (Fá – Fá) – Mi (dois tempos) – três (Ré) – três (Ré) – dois (Dó) – dois (Dó) – um (Si) – um (Si) – zero (Lá/ dois tempos)”, com o teclado acompanhando. O professor deu o comando para que descessem do palco, com a intenção de

ensaiar a subida para a performance, contudo, eles dispersam da aula, conversam e brincam, fazendo com que uma monitora interfira para que retornem aos lugares. Subiram no palco para tocar e cantar a canção três vezes. Repetiu a ordem da apresentação: música para pegar o instrumento e subir no palco, realizar o passo a passo, tocar a canção três vezes, e numa delas cantar, ao final agradecer e guardar o instrumento enquanto a música para saída é tocada.

Nessa aula foi observado que os dois alunos atípicos presentes, B e C ficaram agitados devido à mudança de rotina, se distraíram com o teclado, com as subidas e descidas do palco, além das conversas e brincadeiras por parte dos alunos típicos. O aluno B não quis subir no palco pelas escadas, nem quis ensaiar. O aluno C continua a bater no corpo do violino, o que provavelmente fez soltar alguma peça, fazendo o instrumento vibrar, e, na tentativa de trocar o instrumento ele fica irritado e não permite.

Quanto ao comportamento dos profissionais, exclusivamente neste ensaio, foi observado certa falta de planejamento, já que pelo menos três dos pesquisadores e monitores interferiram na aula, um dos pesquisadores chegou a parar a aula para conversar com os alunos sobre comportamento no dia da apresentação. Além disso, o comando da turma ficou revezado entre o professor e a monitora que deu início à aula.

3 RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES

Os dados foram analisados e organizados conforme os itens da própria escala avaliativa. As pontuações foram definidas a partir da média aritmética entre as notas que cada avaliador atribuiu durante as três avaliações.

A consistência interna deste instrumento foi verificada a partir do método estatístico Alpha Cronbach, em que avaliadores independentes alcançaram o índice de validade de 8036 nas três últimas avaliações. De acordo com Pallant (2001) e Field (2009), a média aceita para verificar a consistência interna de uma escala deve ser acima de 7 (NOBRE, 2010, p. 26).

A escala contém seis categorias a serem avaliadas: Posição do Instrumento e Postura do Músico; Posição da Mão Esquerda; Posição da Mão e Braço Direito; Qualidade do Som; Afinação e Entendimento Teórico. Na subescala 1, cada descritivo é dividido em cinco itens, os quais devem ser respondidos com “Sim” ou “Não”. Já a subescala 2 é baseada na escala tipo Likert de dez pontos, onde as mesmas categorias são analisadas de maneira divergente nas afirmações. Por exemplo, ao analisar a postura do músico, o avaliador deve escolher uma das opções entre: discordo totalmente, discordo, não tenho certeza, concordo e concordo totalmente; especificando seu nível de concordância com a afirmação.

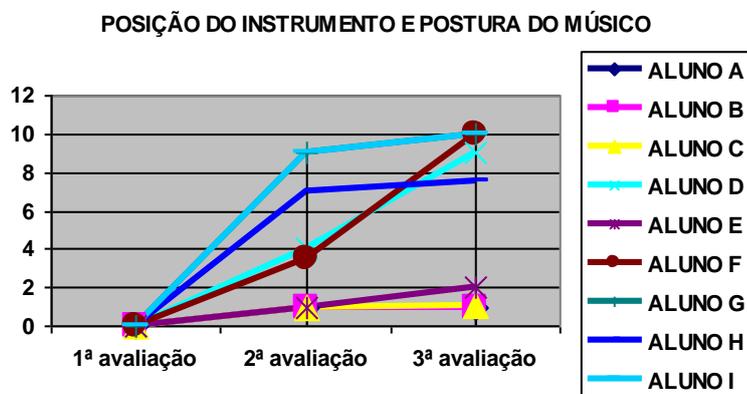
3.1 POSIÇÃO DO INSTRUMENTO E POSTURA DO MÚSICO

Foram analisados os seguintes itens nesta categoria: Mantém o instrumento na posição correta (ângulo diagonal entre o ombro e o queixo); Mantém o queixo na queixeira; Mantém os pés na posição correta (paralelos na direção dos ombros ou o esquerdo levemente à frente); Utiliza a esponja/espaleira de forma correta; Mantém a coluna ereta.

A figura 5 demonstra que os três alunos neuroatípicos se mantiveram com a nota 1 nessa categoria. O aluno E obteve um ponto a mais na 3ª avaliação. Os alunos D e F demonstraram um crescimento considerável e similar entre as avaliações, evidenciando melhora progressiva e constante. O aluno H quase não demonstrou alterações nem em sua postura, nem ao segurar o instrumento. Os alunos G e I mantiveram-se com pontuações iguais e altas, mudando drasticamente entre a 1ª avaliação e a 2ª. Houve uma crescente entre a 1ª avaliação e a 2ª por parte de todos os alunos. A figura também demonstra haver, da 2ª avaliação para a 3ª, uma disparidade entre os estudantes. Ao analisar a 3ª avaliação, ficou

constatado que a presença de crianças autistas na sala de aula não influenciou no aprendizado das demais.

Figura 5- Gráfico representativo da categoria Posição do instrumento e postura do músico



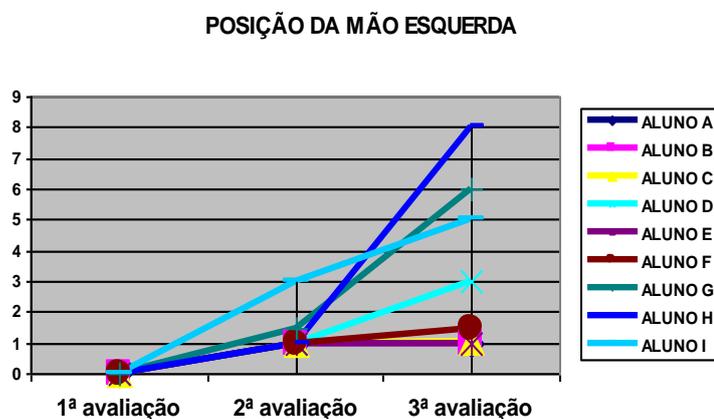
Fonte: Próprio autor

3.2 POSIÇÃO DA MÃO ESQUERDA

Neste quesito, foram analisados os itens: Toca com os dedos voltados para o espelho (forma redonda); Toca com o 3º dedo sobre a referência; Não toca com o pulso quebrado; Toca com o 2º dedo sobre a referência; Toca com o 1º dedo sobre a referência.

A figura 6 demonstra que os alunos A, B, C e E obtiveram o mesmo rendimento nesta categoria, tendo o aluno F progredido minimamente da 2ª para a 3ª avaliação, permanecendo bem próximo aos anteriores. O aluno H obteve a mesma pontuação que os alunos anteriores na 2ª avaliação, porém, na terceira a mudança dele foi drástica, alcançando a maior nota da turma. O aluno G também progrediu consideravelmente da 2ª avaliação para a 3ª. O aluno I, mesmo sem conhecimentos anteriores, foi o que melhor respondeu aos comandos durante a 2ª avaliação e aumentou dois pontos na seguinte. O aluno D manifestou pouco domínio da mão esquerda. Da 1ª avaliação para a 2ª, a mão esquerda ainda não havia sido trabalhada, portanto, só foi avaliado por ser necessário seguir os itens da escala. Nota-se também que, da 2ª avaliação para a 3ª, a maioria dos alunos progrediu, contudo nenhum destes alcançou a nota máxima.

Figura 6- Gráfico representativo da categoria Posição da mão esquerda



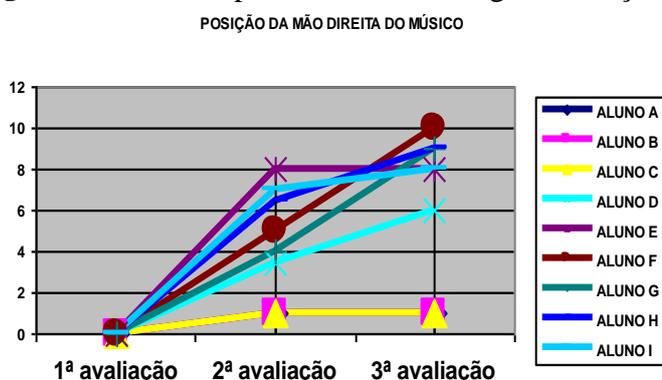
Fonte: Próprio autor

3.3 POSIÇÃO DA MÃO DIREITA

Nesta categoria foram observados os seguintes itens: Toca com o polegar apoiado no espelho; Toca com o pulso na posição correta; Toca com o conjunto do braço na posição correta; Toca com o indicador na posição correta; Toca com o ombro relaxado.

Na figura 7, a disparidade entre os atípicos e os típicos ficou evidente, ratificando a não interferência daqueles alunos no aprendizado destes. Enquanto os atípicos demonstraram avanço de um ponto da 1ª avaliação para a 2ª, dos típicos, somente o aluno E se manteve com a mesma nota da 2ª para a 3ª, o restante apresentou crescimento contínuo. Foi verificado que, na 2ª avaliação, as notas dos alunos típicos variaram entre três e oito, já na última, a menor média foi seis, tendo o aluno F obtido nota máxima.

Figura 7- Gráfico representativo da categoria Posição da mão direita



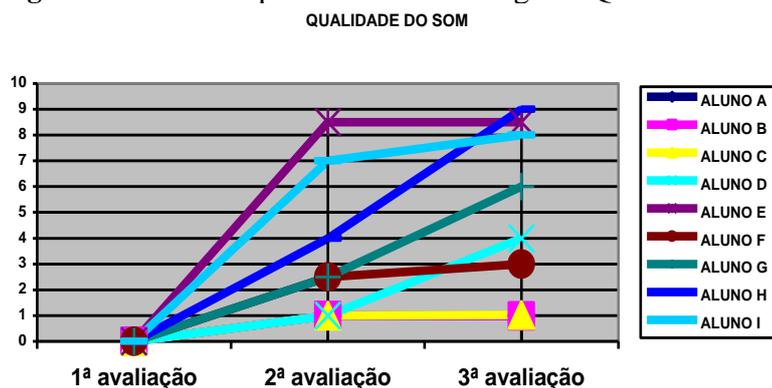
Fonte: Próprio autor

3.4 QUALIDADE DO SOM

Nesta categoria, os itens observados foram: Toca com o indicador da mão direita relaxado; Toca sem ranger as outras cordas; Toca com o som limpo (audível); Toca com o pulso direito correto; Toca com a mão na posição correta. Verificou-se o progresso na aprendizagem de todos os alunos na primeira parte das avaliações (1ª aval. – 2ª aval.).

De acordo com a figura 8, os alunos A, B, C e D, obtiveram a mesma nota (um), os alunos F e G também se mantiveram próximos. O aluno E destacou-se nesta categoria, pois alcançou a maior nota na 2ª avaliação e na 3ª, tendo o aluno I conquistado uma pontuação próxima a do E. No segundo momento das avaliações, o aluno H conseguiu dar um salto de cinco pontos, tirando a maior nota. O aluno D também demonstrou melhoria.

Como as aulas foram desenvolvidas sempre em grupo, a qualidade do som foi uma variável complicada de ser observada, pois a massa sonora é diferente. Alguns alunos podem ter se manifestado tímidos no momento da avaliação, quando o único som emitido era o deles.

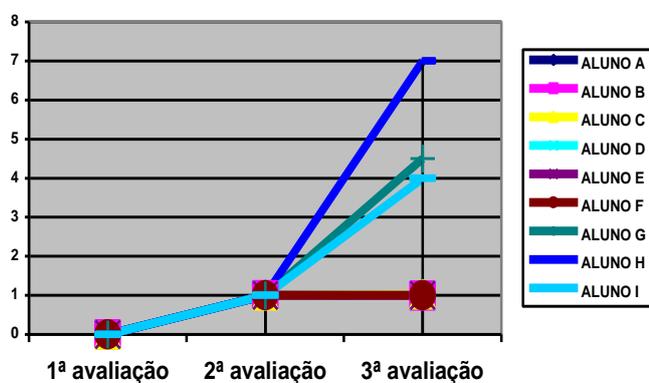
Figura 8- Gráfico representativo da categoria Qualidade do som

Fonte: Próprio autor

3.5 AFINAÇÃO

Os itens analisados foram: Mantém a forma da mão esquerda arredondada; Mantém o 1º dedo sobre a referência; Mantém o 2º dedo sobre a referência; Mantém o 3º dedo sobre a referência; Mantém os dedos na corda durante a seqüência descendente.

É prudente considerar que, antes da primeira avaliação, os alunos não haviam estudado a posição da mão esquerda, apenas no momento da prova os comandos foram orientados. Portanto, verificou-se que todos cresceram e obtiveram unicamente um ponto na segunda avaliação. E somente os alunos G, H e I demonstraram aprendizado nesta categoria, sendo sete a maior nota na última avaliação.

Figura 9- Gráfico representativo da categoria Afinação

Fonte: Próprio autor

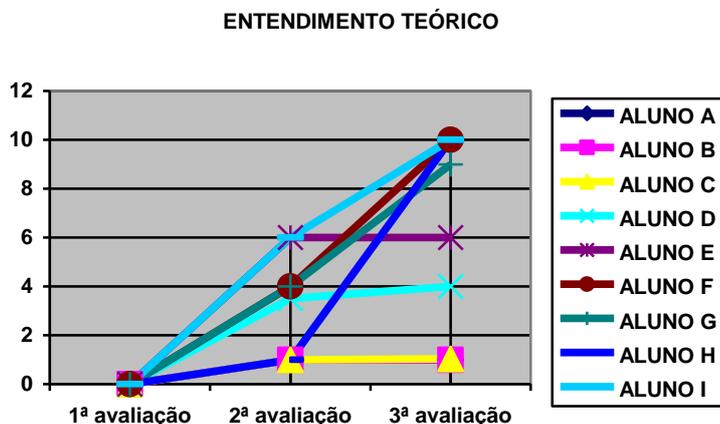
3.6 ENTENDIMENTO TEÓRICO

Foram realizadas cinco perguntas de cunho teórico e simultaneamente os símbolos musicais eram apontados na partitura: O que é isso? (Pentagrama); O que é isso? (Clave de Sol); Para que serve isso? (Ritornello); O que é isso? (Pausa); Que nota é esta? (Mi).

Verificou-se que os resultados foram distintos. Os alunos atípicos permaneceram com a nota mínima. O restante demonstrou dificuldade para responder às perguntas durante a 2ª avaliação, porém os alunos F, G, H e I obtiveram rendimento máximo, sendo que o H não respondeu a nenhuma das perguntas na 2ª avaliação, porém, respondeu corretamente a cinco questões na última. O aluno E obteve a maior

nota na 2ª avaliação, entretanto não teve maiores rendimentos na seguinte. Notou-se que o aluno D seguiu o mesmo caminho, mas com uma pontuação menor.

Figura 10- Gráfico representativo da categoria Entendimento Teórico



Fonte: Próprio autor

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou a questão da educação musical relacionada à inclusão, especificamente à criança com Transtorno do Espectro Autista. Durante a descrição das práticas musicais aplicadas na turma de violino na qual estão incluídos os estudantes com TEA, percebeu-se que algumas observações precisam ser feitas, pois certamente interferiram no processo de coleta, de análise e no andamento das aulas.

Uma das características do transtorno é a inflexibilidade do comportamento, levando o estudante com TEA ao estabelecimento de rotinas e rituais repetitivos.

A Área do Comportamento e Pensamento é a terceira área afetada, sendo que ela é caracterizada pela rigidez do comportamento e do pensamento, e também a precária imaginação. Destaca-se também o comportamento ritualista e muitas vezes obsessivo, a ausência dos jogos de faz de conta, pois não percebem o objeto inteiro, mas só uma parte, um detalhe, e não entendem para que serve o brinquedo, o atraso intelectual e a dependência de rotina (MARINHO, MERKLE, pág. 6091-6092, 2009).

Para otimizar o andamento das aulas, uma rotina foi estabelecida e desenvolvida em três momentos: o primeiro, o de acolhida (15 min); o segundo, em que o professor ministrava o conteúdo novo (30 min); o último momento, em que era tocada outra canção para despedida e os alunos deixavam o local.

Esta condição também interferiu nos resultados e no andamento das avaliações, pois a mudança do ambiente e da rotina pode ser considerada fator de estresse para crianças com TEA, alterando assim seu rendimento no momento das avaliações estanques. Por exemplo, ao longo das últimas intervenções, o aluno B demonstrou compreensão, reagindo corretamente aos comandos, sob o auxílio dos monitores. Já durante as avaliações e o ensaio no palco, ele se mostrou agitado, sem responder a nenhuma das instruções. A respeito do aluno C, ressalta-se que o fato de ele “bater” no corpo do instrumento pode não ser estereotípia. Uma das monitoras, ao acompanhá-lo em determinado momento, notou o interesse do aluno por outro

instrumento, a bateria. Além disso, ele deixou de usar somente uma das mãos. Sentava-se no chão e utilizava as duas para percutir. Apesar de o aluno participar das aulas mais que os outros dois, praticar um instrumento de que ele gosta lhe proporcionaria maior aproveitamento em seu aprendizado musical.

Ao verificar o aprendizado musical dos estudantes, a partir do uso da Escala de Avaliação do Aprendizado Musical de Violino e Viola, foi observado em todas as categorias que, apesar da presença de crianças com necessidades especiais na sala de aula, não houve influência no aprendizado dos alunos neurotípicos. Os alunos neuroatípicos diversas vezes causavam certa movimentação e agito no ambiente, entretanto, esses alunos seguramente podem ser incluídos em uma turma regular sem influenciar o desempenho dos demais envolvidos.

No tocante ao comportamento do professor, que principalmente no início das aulas pouco se direcionava aos alunos com TEA, depreendeu-se a necessidade de profissionais (monitores) qualificados para acompanhar esses alunos em sala, sem tirar o foco do professor. Por fim, ao investigar o processo de aprendizagem musical de estudantes com TEA em uma turma com crianças típicas, constatou-se que todos os alunos podem sim ter rendimento no instrumento, ao tornar o processo de aprendizagem o mais natural e simples. Por intermédio de pequenas mudanças e repetições, os alunos demonstraram compreender os comandos. Além disso, melhorias foram notadas quanto à aceitação dos colegas, pois, ao final das intervenções, os alunos neurotípicos revelaram estar mais à vontade na presença dos colegas com TEA.

A continuação desta pesquisa trará condições e possibilidades de que professores de música possam atuar de forma consciente e instrumentalizada para o exercício de sua função, cumprindo o objetivo da educação inclusiva, na qual todos têm o direito de estarem juntos, aprendendo e se desenvolvendo sem nenhum tipo de discriminação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei n. 12764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm>. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Acesso em: 1 de maio de 2017.

FREITAS, Áureo de. **Projeto Cordas da Amazônia: Violoncelo em Grupo**. Relatório: Projeto de Extensão. Belém: UFPA, 2007.

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

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LOURO, Viviane dos Santos. **Ações pedagógicas para inclusão de aluno com transtorno do espectro autista numa escola de música de São Paulo**: Relato de caso. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 10, n. 2, p. 138-157, 2015.

MARINHO, Eliane AR; MERKLE, Vânia Lucia B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação.** In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–EDUCERE. 2009. p. 6084-6096.

NOBRE, João Paulo dos Santos. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e educação musical: três estudos no Programa Cordas da Amazônia.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

RODRIGUES, Társilla Castro. **Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas:** uma análise da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Arte – ICA - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SOUSA, Antonia Patrícia Fortaleza de. Acessibilidade de crianças autistas em ambientes educacionais: um estudo bibliográfico sobre a inclusão de crianças autistas no ensino básico. **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 2, 2016.

¹ Técnica que dispensa o uso do arco. Os dedos ficam em forma de “pinça” e as cordas são beliscadas.

SEÇÃO LIVRE

METÁFORAS QUE FAZEM ALUSÃO À FLORESTA AMAZÔNICA

Dieysa Kanyela Fossile¹

RESUMO

O objeto central deste estudo são três *metáforas que fazem referência à Floresta Amazônica* e foram utilizadas por autoridades que representam o atual governo federal brasileiro. Objetiva-se analisar a interferência de fatores semânticos e pragmáticos no processo de interpretação dessas metáforas. Este estudo suscita um diálogo entre versões teóricas sobre a metáfora e exemplos metafóricos atuais e reais que dizem respeito à Floresta Amazônica, trata-se de um estudo bibliográfico e descritivo-analítico. A análise dos dados coletados é realizada com base em teorias clássicas sobre a metáfora, especialmente com base na teoria da interação semântica desenvolvida por Max Black (1962, 1993) e nos estudos sobre a metáfora desenvolvidos sob um âmbito pragmático por John Searle (1995). Os resultados parciais apontam que na interpretação dessas *metáforas que fazem alusão à Floresta Amazônica* estão envolvidos fatores linguísticos, cognitivos e extralinguísticos/intencionais.

Palavras-Chave: Metáforas sobre a Amazônia. Interpretação. Fatores semânticos e pragmáticos.

METAPHORS USED TO DESCRIBE THE AMAZON RAINFOREST

ABSTRACT

The central focus of this study consists of three metaphors used by the current Brazilian government to refer to the Amazon rainforest. The objective was to analyze the semantic and pragmatic factors involved in the interpretation of these metaphors. This study provides a dialogue between theoretical information on metaphor and current, real examples of metaphors involving the Amazon; it is therefore a descriptive and analytical reference-based study. The data was analyzed using classic metaphor theories, and, in particular, Max Black's semantic interaction view of metaphor (1962, 1993) and John Searle's research on metaphor (1995). The preliminary results of this study show that the interpretation of these metaphors used to refer to the Amazon rainforest involve linguistic, cognitive, and intention-based factors.

Keywords: Metaphors about the Amazon. Interpretation. Semantic and Pragmatic factors.

Data de submissão: 05.09.2022

Data de aprovação: 09.12.2022

INTRODUÇÃO

Neste artigo, tem-se como propósito observar a interferência de fatores semânticos e pragmáticos no processo de interpretação de metáforas. Para tanto, são selecionados, descritos e analisados, especialmente, três *exemplos metafóricos que fazem referência à Floresta Amazônica* e foram utilizados por autoridades que representam o atual governo federal brasileiro. E, por que estudar a metáfora e o seu funcionamento a partir desse *corpus*? Por que selecionar e analisar justamente *exemplos metafóricos que fazem referência à Amazônia* e que são utilizados por autoridades que representam o atual governo federal brasileiro? Porque a Amazônia é uma das principais riquezas do Brasil e do mundo e vem sendo alvo de

¹Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Universitário de Joinville; Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: dieysafossile@yahoo.com

desmatamento e de preocupação. Nestes últimos anos a Amazônia passou a ser o centro de relevantes e importantes debates nacionais e internacionais. É importante ressaltar que são as autoridades governamentais que têm o poder de investir em medidas de proteção e de preservação do meio ambiente, tal como têm o poder de conscientizar a população sobre a importância da prática de ações, de medidas que protejam o meio ambiente. *Tem-se acompanhado que autoridades governamentais brasileiras têm utilizado metáforas para discutir esse assunto que diz respeito à Amazônia*; por isso, objetiva-se estudar e compreender a metáfora descrevendo e analisando, especialmente, esse *corpus* que é utilizado por autoridades que representam o atual governo federal brasileiro e que focaliza este assunto, *desmatamento na Amazônia*. Em outras palavras, ressalta-se que a pretensão central deste estudo é tentar compreender a metáfora e o seu funcionamento utilizando um *corpus* atual e que tem como foco a Floresta Amazônica.

Neste artigo, são examinados três exemplos metafóricos em Língua Portuguesa do Brasil, os quais foram retirados de diferentes *sites* da *internet*, para isso utilizou-se o buscador *Google*. Analisam-se, especificamente, as seguintes metáforas: (i) *o Brasil é uma virgem que todo tarado de fora quer*; (ii) *o Brasil não deve se prostituir para receber doações para a Amazônia. [...] A gente vai ficar aceitando fundo de Amazônia e continuar se prostituindo em nome disso?*; (iii) *A Amazônia, essa mulher tão bonita, o outro cara vai lá, pisca para ela, quer pagar um drink para ela, não posso achar que esse drink está sendo pago de graça, né?* Este procedimento de busca de dados já foi adotado por alguns estudiosos como Fellbaum (2005), Fossile (2008, 2011, 2012, 2015, 2021) e Moura (2007). Pesquisadores que fazem parte do Grupo de Estudos Metafóricos - (CNPq/Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC) também utilizam este procedimento de busca de dados e eles têm alcançado resultados importantes no desenvolvimento de seus estudos, pois através deste procedimento são selecionados apenas dados originais, reais e atuais, isso tem contribuído e garantido confiabilidade aos resultados alcançados. Neste artigo são apresentados alguns resultados que derivam dos estudos desenvolvidos sobre a metáfora nos projetos de extensão *Conversando sobre metáforas com professores em formação e com professores em serviço* (projeto concluído, iniciado em 2021 e finalizado em 2022) e *A história da Metáfora* (projeto em andamento, iniciado em 2022). Por meio desses projetos, visou-se e visa-se: discutir a metáfora sob diferentes perspectivas; estimular reflexões críticas sobre a presença da metáfora em Livros Didáticos de Língua Portuguesa e em aulas de leitura e interpretação textual; estabelecer laços de contato entre a Universidade Federal de Santa Catarina (câmpus de Joinville/SC) e a comunidade docente circunjacente, dividindo saberes sobre a metáfora e a sua presença em aulas de português².

Neste artigo, a metáfora é estudada de acordo com a Teoria da Interação Semântica elaborada por Max Black (1962, 1993). Black propõe que no processo de interpretação de uma metáfora estão envolvidos fatores linguísticos e cognitivos (FOSSILE, 2008, 2011, 2012, 2015). A perspectiva interacionista sustenta que a interpretação da metáfora deriva da interação que ocorre entre as palavras que formam uma sentença e também sustenta que nesse processo de interação são geradas, na mente, conexões entre elementos distintos. Portanto, essa teoria propõe que a metáfora desempenha uma função cognitiva e que o significado metafórico está presente na sentença (cf. FINGER, 1996, p. 47 e 50). Por outro lado, alguns estudiosos como Searle (1995) sugerem que o significado da sentença e o significado do falante não são equivalentes. Searle (1995) defende que a metafóricidade não está na sentença, mas na intenção do falante (FOSSILE, 2011). Por isso, neste estudo, tem-se como propósito examinar se no processo de interpretação dessas metáforas *que fazem menção à Floresta Amazônica* há a interferência simultânea de fatores semânticos e fatores pragmáticos.

² Participantes dos projetos de extensão: integrantes do GEM/CNPq/UFSC, alunos do curso de Letras-licenciatura, professores de Língua Portuguesa.

1 ABORDAGENS TEÓRICAS ELUCIDANDO A METÁFORA

A metáfora é um recurso da linguagem muito utilizado pelos falantes. Através desse recurso, falantes e escritores são capazes de informar os ouvintes e os leitores sobre diversos assuntos, bem como sobre o *desmatamento na Amazônia*. Quem nunca ouviu a conhecida metáfora (1) ‘A Amazônia é o pulmão do mundo’? Essa metáfora já foi muito usada, através dela se pretendeu e ainda se pretende dizer que a Floresta Amazônica é extremamente importante para a vida da humanidade. A Amazônia sempre foi alvo de discussão e nestes dois últimos anos voltou a ser o centro de sérios debates mundiais. Esses debates contribuíram para o surgimento de várias metáforas sobre a Amazônia. Essas metáforas serão discutidas em seção posterior deste texto. Salienta-se que a proposta principal deste estudo é tentar compreender a metáfora e o seu funcionamento adotando um *corpus* atual/real e que tenha a Floresta Amazônica como alvo de discussão. Já, nesta seção, objetiva-se apresentar teoricamente este recurso da linguagem, *metáfora*.

A metáfora tem sido vista, tradicionalmente, como a forma mais importante de linguagem figurativa e [...] é muito comum achar, em textos científicos, jornalísticos, publicitários e mesmo na nossa linguagem do dia a dia, exemplos em que se emprega a metáfora (CANÇADO, 2013, p. 129).

A metáfora informa e noticia fatos da vida cotidiana e também é capaz de despertar as mais diferentes emoções nos falantes/escritores e nos ouvintes/leitores. O próprio Rousseau (1987, p. 163-164) ao discutir sobre a origem da linguagem supôs que essa era metafórica desde o princípio, por envolver emoções. “Como os primeiros motivos que fizeram o homem falar foram paixões, suas primeiras expressões foram tropos. A primeira a nascer foi a linguagem figurada [...]” (ROUSSEAU, 1987, p. 164). Dessa maneira,

pode-se, pois, crer que as necessidades ditam os primeiros gestos e que as paixões arrancam as primeiras vozes. [...] Não se começou raciocinando, mas sentindo. Pretende-se que os homens inventaram a palavra para exprimir suas necessidades; tal opinião parece-me insustentável. O efeito natural das primeiras necessidades consistiu em separar os homens e não em aproximá-los. [...] Daí se conclui, por evidência, não se dever a origem das línguas às primeiras necessidades dos homens; seria absurdo que da causa que os separa resultasse o meio que os une. Onde, pois, estará essa origem? Nas necessidades morais, nas paixões. [...] Não é a fome ou a sede, mas o amor, o ódio, a piedade, a cólera, que lhes arrancaram as primeiras vozes. Os frutos não fogem de nossas mãos, é possível nutrir-se com eles sem falar; acossa-se em silêncio a presa que se quer comer; mas, para emocionar um jovem coração, para repelir um agressor injusto, a natureza impõe sinais, gritos e queixumes (ROUSSEAU, 1987, p. 163-164).

Desse modo, com base em Rousseau (1987), desde o princípio, com a ajuda da voz, das palavras, enfim, das metáforas, o homem passou a externar e a exprimir as suas emoções. Assim sendo, parece que as emoções e a metaforicidade estão num mesmo plano, porém isso não significa que estão relacionadas exclusivamente às paixões, à imaginação e à poesia. Isso não significa que ambas estão centradas apenas no plano literário.

Segundo Marcuschi (2000, p. 77),

os estudos sobre a metáfora foram realizados preponderantemente nas investigações literárias no campo da poética, sendo que isto a revestiu de um

certo halo preconceituoso, obscurecendo sua função no plano da vida cotidiana.

Ainda com base em Marcuschi (2000, p. 77), sustenta-se que a metáfora não é propriedade apenas de eleitos e eruditos, mas é o fato linguístico mais normal e frequente da vida cotidiana. Tal fato pode ser observado inclusive em debates acerca do *desmatamento na Amazônia*.

A metáfora “[...] tem sido [...] o objeto de muita reflexão desde, pelo menos, a *Retórica* de Aristóteles” (LEVINSON, 2007, p. 183, grifo do autor). A perspectiva vinculada aos estudos de Aristóteles é denominada de abordagem clássica. “Nessa perspectiva, a metáfora é vista como uma adição à linguagem ordinária, ou seja, é vista como um instrumento retórico [...]” (CANÇADO, 2013, p. 130). Essa abordagem clássica “[...] define a metáfora como uma figura de linguagem, empregada com fins ornamentais em situações específicas” (SARDINHA, 2007, p. 57). Mas, a metáfora realiza muito mais do que apenas decorar a linguagem. “É por isso que Lakoff tem razão em insistir que as metáforas conceituais não são apenas floreios literários, mas auxiliares do raciocínio [...]” (PINKER, 2008, p. 292). Segundo Pinker (2008, p. 283), “Lakoff é de longe o maior defensor da metáfora da metáfora. A metáfora não é um floreio da linguagem, diz ele, mas uma parte essencial do pensamento [...]”. A Teoria da Metáfora Conceptual postulada por Lakoff e Johnson (2002) sustenta que a metáfora é um caso de caráter essencialmente cognitivo.

Já Max Black (1962, 1993) aprofundou os estudos de I. A. Richards (1936) e formulou a Teoria da Interação Semântica da metáfora (Cf. FOSSILE, 2011, 2015).

Segundo a concepção interacionista, o significado metafórico de uma expressão é dado por uma interação [...] entre as palavras que a compõem e localiza-se, portanto, na sentença, isto é, em nível de significado da sentença (FINGER, 1996, p. 47).

Além disso, Black também defende que esse processo de interação acontece na mente dos falantes, insinuando que as metáforas desempenham funções cognitivas (cf. FINGER, 1996, p. 50; FOSSILE, 2011, 2015, 2021). Portanto, a Teoria da Interação Semântica da metáfora não descarta que no processo de interpretação da metáfora estão envolvidos fatores linguísticos e cognitivos (FOSSILE, 2011, 2015, 2021). Essa perspectiva teórica propõe que uma aliança³ entre conceitos diferentes contribui para o nascimento de um novo elemento. Observe o exemplo, *A Amazônia é o pulmão do mundo*. Segundo a perspectiva interacionista, a interpretação de uma sentença metafórica como (1) está relacionada à interação de dois elementos, os quais constituem a metáfora, o tópico e o veículo. No caso, o termo *Amazônia* é o tópico dessa metáfora e o veículo dessa metáfora é *pulmão do mundo*. A interação entre o tópico e o veículo resulta em um novo elemento, a *Amazônia é de extrema importância para a vida da humanidade*. Segundo Levinson (2007, p. 198), “[...] uma metáfora liga dois domínios em paralelismo potencialmente complexos [...]”. Portanto, na interpretação de uma metáfora o tópico e o veículo da metáfora interagem, então resulta um novo sentido. Nesse processo de interação, é gerada, na mente, uma conexão, uma relação onde não existia nenhuma conexão/relação (cf. SARDINHA, 2007, p. 30). “Acontece, portanto, como argumentou Black [...], que uma mesma metáfora reverbera ao longo de dois campos conceituais” (LEVINSON, 2007, p. 198).

Por outro lado, os trabalhos acerca da metáfora desenvolvidos por alguns estudiosos como Searle (1995), têm destaque por sustentarem que o significado da sentença e o significado do falante não têm correspondência. Searle alega que o significado do falante pode ser metafórico e que o significado da sentença não é metafórico. Sustenta que o significado do falante é

³ Processo de interação semântica entre o tópico e o veículo da metáfora.

diferente do significado da sentença (FOSSILE, 2011, 2015). Seguindo essa proposta e tomando como base o exemplo apresentado no início desta seção, pode-se supor que num contexto em que a sentença (1) é usada metaforicamente, o significado dela não coincidirá com o significado que é atribuído a ela pelo falante. Nesse sentido, o significado das palavras que formam uma sentença *dita metafórica* nunca sofrerá alteração ou mudança, será sempre literal. Já o falante poderá optar por utilizar uma sentença literal ou metaforicamente. Quando o falante decide utilizar uma sentença metaforicamente é porque tem a intenção de dizer algo diferente do que é expresso pela sentença literalmente.

Searle sustenta que a metaforicidade não está na sentença, mas está na intenção do falante.

[...] sentenças e palavras possuem somente os significados que possuem. [...] sempre que falamos do significado metafórico de uma palavra, expressão ou sentença, estamos falando do que um falante poderia querer significar ao emití-las, em divergência com o que a palavra, expressão ou sentença realmente significa (SEARLE, 1995, p. 123).

Nesse caso, o que o falante pretende comunicar não pode ser localizado no sentido literal das palavras que formam uma sentença. “[...] é importante enfatizar que o problema da metáfora diz respeito às relações entre, de um lado, o significado da palavra e da sentença e, de outro, o significado do falante [...]” (SEARLE, 1995, p. 123).

Para Searle (1995, p. 122)

o problema de explicar como as metáforas funcionam é um caso particular do problema geral de explicar como se distinguem o significado do falante e o significado das sentenças e palavras. Ou seja, ele é um caso específico do problema de saber como é possível dizer uma coisa e querer significar algo diferente, em ocasiões em que alguém é bem-sucedido em comunicar o que quer significar, embora o falante e o ouvinte saibam que os significados das palavras emitidas pelo falante não expressam exata e literalmente o que ele quis significar.

A partir desta abordagem, entende-se que alguns estudiosos como Black (1962, 1993) defendem que na interpretação de uma metáfora estão envolvidos fatores linguísticos e cognitivos. Segundo a visão interacionista, a interpretação de uma metáfora é o resultado da interação que acontece entre os termos que a compõem, e, na mente, são criadas conexões entre esses elementos distintos que a compõem. Essa proposta atribui uma função cognitiva à metáfora (cf. FINGER, 1996, p. 50; FOSSILE, 2011, 2015, 2021) e sustenta que o significado metafórico está localizado na sentença. Por outro lado, há estudiosos como Searle (1995) que sustentam que o significado metafórico não está na sentença, mas localiza-se na intenção do falante.

2 O OBJETO DESTA ESTUDO, MÉTODO, COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Nos dois últimos anos, a Amazônia voltou a ser o centro de importantes debates mundiais, principalmente no que diz respeito ao *desmatamento na Amazônia*. Verificou-se que metáforas são utilizadas para discutir esse assunto. Dessa forma, o objeto deste estudo são, especificamente, três *metáforas que fazem referência à Floresta Amazônica* e que foram utilizadas por autoridades que representam o atual governo federal brasileiro. Portanto, neste estudo, objetiva-se compreender a metáfora e o seu funcionamento, descrevendo e analisando um *corpus* atual/real e que faz alusão à Floresta Amazônica. A partir daí, propõe-se investigar se fatores semânticos e pragmáticos estão simultaneamente envolvidos no processo de

interpretação dessas metáforas. Max Black (1962, 1993) sustenta que no processo de interpretação da metáfora estão envolvidos fatores linguísticos e fatores cognitivos. A perspectiva da interação semântica da metáfora sustenta que o significado metafórico está presente na sentença e também propõe que geramos na mente relações onde não existia nenhuma relação (cf. SARDINHA, 2007, p. 30). Já Searle (1995) sustenta que o significado do falante é diferente do significado da sentença. Ele defende que o significado metafórico está presente na intenção do falante.

Este estudo é de ordem bibliográfica e de caráter descritivo-analítico, pois relaciona as informações teóricas sobre a metáfora e os *exemplos metafóricos que fazem alusão à Floresta Amazônica*.

Os três exemplos metafóricos selecionados, que serão analisados em seção posterior, estão em Língua Portuguesa do Brasil. Essas ocorrências metafóricas foram retiradas de diferentes *sites* da *internet*⁴, para isso utilizou-se o buscador *Google*. Tem-se como propósito identificar e selecionar exemplos originais, reais, atuais e contextualizados. Este procedimento de busca de dados já foi experimentado por Fellbaum (2005), Fossile (2008, 2011, 2012, 2015, 2021) e Moura (2007). Este meio de busca de dados vem sendo utilizado por alguns pesquisadores que fazem parte do Grupo de Estudos Metafóricos – (CNPq/UFSC) e tem contribuído de forma positiva no desenvolvimento das pesquisas realizadas pelos integrantes deste grupo de estudos.

A análise dos dados coletados é realizada com base na Teoria da Interação Semântica da metáfora desenvolvida por Black (1962, 1993) e nos estudos sobre a metáfora desenvolvidos por Searle (1995).

Resumidamente, este estudo segue os seguintes passos:

Quadro 1. Passos do estudo

<ul style="list-style-type: none"> • 1º Passo: busca e seleção de dados. 	<p>Buscar, em diferentes <i>sites</i> da <i>web</i>, por <i>metáforas que fazem menção à Floresta Amazônica</i> e que são utilizadas por autoridades que representam o atual governo federal brasileiro.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 2º Passo: identificação de paráfrases. 	<p>Identificar paráfrases plausíveis e que se <i>aproximem</i> às metáforas selecionadas. Ressalta-se que nem sempre uma paráfrase literal consegue retratar todo o sentido que uma metáfora original tem (Cf. FOSSILE, 2011, 2015, 2021).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 3º Passo: descrição e análise dos dados. 	<p>Descrever e analisar as <i>metáforas que fazem alusão à Floresta Amazônica</i>, a partir dos estudos sobre a metáfora desenvolvidos por Black (1962, 1993) e a partir dos estudos sobre a metáfora desenvolvidos por Searle (1995). A descrição e a análise das metáforas selecionadas serão realizadas com base nos pressupostos teóricos abordados na seção 2 deste texto. Desse modo, com o auxílio da proposta teórica de Black, observar-se-á a interação entre o tópico e o veículo de cada exemplo metafórico selecionado. Já com o auxílio da proposta teórica de Searle observar-se-á se fatores extralinguísticos e intencionais interferem na interpretação das metáforas selecionadas.</p>

Fonte: Elaboração própria.

⁴ O propósito foi/é selecionar apenas *exemplos metafóricos* divulgados em “*sites* confiáveis”.

Por meio desta análise descritiva, que será realizada através desses três passos, tem-se como objetivo analisar se fatores semânticos e pragmáticos interferem simultaneamente no processo de interpretação dessas *metáforas que fazem menção à Floresta Amazônica*.

3 METÁFORAS QUE FAZEM ALUSÃO À FLORESTA AMAZÔNICA: DESCRREVENDO E ANALISANDO DADOS SOB A PROPOSTA DE MAX BLACK E DE JOHN SEARLE

Nesta seção, apresentam-se a descrição e a análise de três exemplos metafóricos retirados da *web*. Conforme mencionado, essas *metáforas fazem referência à Floresta Amazônica* e foram utilizadas por autoridades que representam o atual governo federal brasileiro.

Afinal, por que estudar e tentar compreender a metáfora e o seu funcionamento adotando exemplos *metafóricos que fazem referência à Floresta Amazônica*? Justifica-se que a Amazônia é uma das principais riquezas do Brasil e do mundo, apresentando uma riquíssima diversidade em fauna e flora; porém, a Amazônia corre risco de desmatamento e isso causa extrema preocupação. Em 28 de agosto de 2020, uma notícia divulgada pelo Ministério do Meio Ambiente causou rumores negativos e bastante preocupantes. Nessa data, o Ministério do Meio Ambiente informou que todas as ações de combate às tragédias ambientais no Brasil seriam interrompidas, ignorando os episódios de desmatamento e de queimadas que estão ocorrendo na Amazônia e no Pantanal. Os trabalhos de combate às tragédias ambientais seriam interrompidos, porque as verbas para este fim foram bloqueadas. Esse bloqueio da verba e a paralisação das ações preventivas na Amazônia foram recebidos de forma negativa tanto pelos ambientalistas como pelo mundo inteiro⁵.

Para Mariana Mota, coordenadora de Políticas Públicas do Greenpeace, “mais uma vez, o governo Bolsonaro faz um *convite ao crime*”. “Haveria recursos financeiros ao Ibama e ICMBio se houvesse interesse em salvar a Amazônia e o Pantanal, mas não há. O governo trabalha para que o crime se sinta à vontade em sua ilegalidade e dolosamente enfraquece a autonomia e estrutura dos órgãos que teriam a real capacidade de reprimir ilícitos ambientais. Nesse momento, em que nossos biomas pedem socorro, há recursos bloqueados do Fundo Amazônia, Fundo Clima e recursos direcionados ao teatro montado com as operações militares no Conselho da Amazônia”, disse. (KAFRUNI, 2020⁶⁷; grifos da autora da reportagem).

Após a repercussão negativa da notícia sobre o bloqueio dos recursos para proteger a Amazônia e o Pantanal, o governo resolveu voltar atrás⁸. É muito importante que ações de proteção e de preservação do meio ambiente sejam desenvolvidas e realizadas pelo governo federal e pelos governos estaduais e municipais, conscientizando a população sobre a

⁵ As informações apresentadas neste parágrafo estão fundamentadas no texto disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/08/28/interna_nacional,1180481/governo-bloqueia-verbas-combate-desmatamento-queimadas-amazonia.shtml. Acesso em: 10 de set. de 2020.

⁶ Esta citação faz parte do texto que está disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/08/28/interna_nacional,1180481/governo-bloqueia-verbas-combate-desmatamento-queimadas-amazonia.shtml. Acesso em: 10 de set. de 2020.

⁷ Esta citação faz parte do texto que está disponível em: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/4elementos/2020/08/28/bloqueio-governo-paralisa-combate-ao-desmatamento-e-queimadas/>. Acesso em: 18 de set. de 2020.

⁸ A informação apresentada neste parágrafo está fundamentada no texto disponível em: <https://exame.com/esg/governo-recua-em-corte-de-recursos-para-protecao-da-amazonia/>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

importância de praticar ações que protejam o meio ambiente. O desmatamento causa gravíssimos danos ambientais, os quais afetam a vida da humanidade. A partir do exposto, tem-se como propósito estudar a metáfora e o seu funcionamento através desse *corpus* que faz referência a um assunto tão importante.

De acordo com o 1º passo da pesquisa, foram retiradas da *web* três ocorrências de *metáforas que fazem referência à Amazônia* e que foram enunciadas por autoridades que representam o atual governo federal brasileiro. Entre elas:

Quadro (2): Exemplos metafóricos que fazem alusão à Amazônia.

(2) O presidente Bolsonaro afirmou neste sábado (6) que o Brasil é uma “virgem que todo tarado de fora quer”. A declaração foi dada quando o presidente falava sobre o processo de demarcação de terras indígenas e o desmatamento na Amazônia ⁹ .
(3) O deputado federal Eduardo Bolsonaro (PSL-SP), filho do presidente Jair Bolsonaro, afirmou nesta quinta-feira (29) que o Brasil não deve se “prostituir” para receber doações para a Amazônia. [...] “A gente vai ficar aceitando fundo de Amazônia e continuar se prostituindo em nome disso? Aqui é o Brasil, aqui quem manda somos nós. Se quiserem continuar depositando, que continuem. Se não quiserem, um abraço. A gente não vai ficar chorando e fazendo tudo o possível atrás desse dinheiro”, disse o parlamentar ¹⁰ .
(4) Eduardo Bolsonaro ainda comparou a Amazônia a uma mulher ao comentar a ajuda anunciada pelo G7: “A Amazônia, essa mulher tão bonita, o outro cara vai lá, pisca para ela, quer pagar um drink para ela, não posso achar que esse drink está sendo pago de graça, né?” ¹¹

Fonte: Exemplos disponíveis na *web*.

Em seguida, executa-se o segundo passo do estudo. Pressupõem-se paráfrases literais aos exemplos metafóricos (2), (3) e (4), respectivamente.

Quadro (3): Paráfrases aos exemplos (2), (3) e (4) retirados da *web*.

(5) O presidente Bolsonaro afirmou neste sábado (6) que <i>o Brasil é um lugar de natureza nativa que todo governo estrangeiro com más intenções deseja explorar, apropriar-se ou dominar</i> . A declaração foi dada quando o presidente falava sobre o processo de demarcação de terras indígenas e o desmatamento na Amazônia.
(6) O deputado federal Eduardo Bolsonaro (PSL-SP), filho do presidente Jair Bolsonaro, afirmou nesta quinta-feira (29) que <i>o governo brasileiro não deve se “vender” para receber doações para a Amazônia</i> . “O governo vai ficar aceitando fundo de Amazônia e <i>continuar se vendendo</i> em nome disso? Aqui é o Brasil, aqui quem manda somos nós. Se quiserem continuar depositando, que continuem. Se não quiserem, um abraço. A gente não vai ficar chorando e fazendo tudo o possível atrás desse dinheiro”, disse o parlamentar.
(7) Eduardo Bolsonaro ainda comparou a Amazônia a uma mulher ao comentar a ajuda anunciada pelo G7: “ <i>A Amazônia é um lugar belo. Alvo de exploração. As doações feitas à Amazônia não são gratuitas</i> ”.

Fonte: Exemplos parafrazeados estão disponíveis na *web*.

Conforme já mencionado, as paráfrases não conseguem representar todo o sentido que uma metáfora original tem (cf. FOSSILE, 2011, 2015, 2021); porém, a paráfrase é um recurso da linguagem utilizado para *tentar* representar de forma literal o que a metáfora pretende

⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/06/brasil-e-uma-virgem-que-todo-tarado-de-fora-quer-diz-bolsonaro-ao-falar-sobre-amazonia.ghtml>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

¹⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/08/29/eduardo-bolsonaro-diz-que-brasil-nao-deve-se-prostituir-para-receber-doacoes-para-amazonia.ghtml>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

¹¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/08/29/eduardo-bolsonaro-diz-que-brasil-nao-deve-se-prostituir-para-receber-doacoes-para-amazonia.ghtml>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

significar. Desse modo, ao se parafrasear a metáfora (2) tem-se a paráfrase (5); ao se parafrasear a metáfora (3) tem-se a paráfrase (6); ao se parafrasear a metáfora (4) tem-se a paráfrase (7). Como se pode observar, não há correspondência *perfeita* entre as metáforas e as paráfrases literais a elas propostas. Nas paráfrases apresentadas às metáforas (2), (3) e (4), nota-se que informações são subtraídas e outras são acrescentadas. Não é possível parafrasear *fielmente* uma metáfora. Além disso, em algumas situações a paráfrase proposta ainda tem caráter metafórico, como é o caso da paráfrase (6) proposta à metáfora (3). É importante que a paráfrase respeite todas as pistas e informações dadas pelo contexto linguístico da metáfora.

Ao executar o terceiro passo, descrevem-se e analisam-se essas três *metáforas que fazem alusão à Floresta Amazônica* a partir dos estudos acerca da metáfora desenvolvidos por Black (1962, 1993) e a partir dos estudos sobre a metáfora desenvolvidos por Searle (1995).

Conforme abordado na segunda seção deste artigo, nos estudos desenvolvidos por Max Black (1962, 1993) por meio da Teoria da Interação Semântica da metáfora, a interpretação de uma metáfora está vinculada à interação de dois conteúdos que formam uma metáfora denominados de (i) tópico e de (ii) veículo.

A metáfora (2), *o Brasil é uma virgem que todo tarado de fora quer*, foi utilizada pelo Presidente da República Federativa do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, quando falava a respeito do processo de demarcação de terras indígenas e sobre o desmatamento na Amazônia. Essa metáfora é de caráter nominal. Com base nos estudos da Teoria da Interação Semântica da metáfora proposta por Black, o tópico da metáfora (2), *Brasil*, passa a receber propriedades que dizem respeito ao veículo, *virgem*, como: natural, inexplorada, intacta, inviolada, inocente, pura. Nesse mesmo momento, o veículo, *virgem*, recebe propriedades do tópico, *Brasil*, tais como: país, lugar, Amazônia¹². Da interação das propriedades desses termos deriva a criação de um novo sentido, *natureza nativa*. Durante o processo de interação, é gerada, na mente, uma conexão entre os termos onde não existia nenhuma conexão. O trecho altamente metafórico, *que todo tarado de fora quer*, contribui para intensificar o novo sentido, resultando a seguinte interpretação: *todo governo estrangeiro com más intenções deseja explorar, apropriar-se ou dominar a natureza nativa da Amazônia*.

Já a metáfora (3), *o Brasil não deve se prostituir para receber doações para a Amazônia*. [...] *A gente vai ficar aceitando fundo de Amazônia e continuar se prostituindo em nome disso?*, foi utilizada pelo deputado federal Eduardo Bolsonaro, filho do Presidente da República Federativa do Brasil. Nesse caso, tem-se uma metáfora verbal, em que a interação ocorre entre o tópico, *Brasil*, e o veículo, *prostituir*. Dessa interação resulta a interpretação, *o governo brasileiro não deve se vender/corromper para receber doações para a Amazônia*.

Por fim a metáfora (4), *A Amazônia, essa mulher tão bonita, o outro cara vai lá, pisca para ela, quer pagar um drink para ela, não posso achar que esse drink está sendo pago de graça, né?*, também foi utilizada pelo parlamentar Eduardo Bolsonaro. Nesse exemplo, embora o verbo *ser* tenha sido omitido, tem-se uma metáfora de caráter nominal, pois o usuário afirma que a *Amazônia (é) uma mulher bonita*. A interação que ocorre entre o tópico, *Amazônia*, e o veículo, *mulher bonita*, resulta a interpretação, *a Amazônia é um lugar belo, bonito*. Durante o processo de interação, a relação/interação que ocorre entre as propriedades salientes desses elementos distintos que compõem a metáfora é criada mentalmente. O restante da sentença de caráter fortemente metafórico - *o outro cara vai lá, pisca para ela, quer pagar um drink para ela, não posso achar que esse drink está sendo pago de graça, né?* - contribui para intensificar o sentido, resultando a seguinte interpretação: *a Amazônia é um lugar belo, bonito. Muitas pessoas, empresas ou governos estão oferecendo doações à Amazônia com a intenção de explorá-la, dominá-la, ou de apropriar-se dela*.

¹² Essa interpretação de que o termo *Brasil* corresponde à *Amazônia* deriva do próprio contexto linguístico do exemplo em questão.

Através da análise desses três exemplos de *metáforas que fazem alusão à Amazônia*, tentou-se mostrar por meio da Teoria da Interação Semântica da metáfora liderada por Max Black (1962, 1993) que na interpretação de uma metáfora estão envolvidos tanto fatores semânticos quanto fatores cognitivos, ou seja, tentou-se mostrar que o significado metafórico está localizado na sentença e na mente.

Por outro lado, tal como abordado na segunda seção deste texto, há estudiosos que defendem que o significado metafórico não está localizado na sentença, mas está localizado na intenção do falante. Por exemplo, Searle (1995) defende em seus estudos sobre a metáfora que o significado do falante e o significado da sentença são incompatíveis, são diferentes e não coincidem. Segundo Searle (1995, p. 121),

se você ouve alguém dizer: “Sally é um bloco de gelo” ou “Sam é um porco”, é bem provável que suponha que o falante não queira significar o que diz literalmente, mas que esteja falando metaforicamente. Além disso, também é provável que você não encontre muita dificuldade para fazer idéia do que ele quer significar. Se ele diz “Sally é um número primo entre 17 e 23” ou “Bill é uma porta de celeiro”, você poderia também supor que ele esteja falando metaforicamente, mas será mais difícil fazer idéia do que ele quer significar. A existência de tais emissões – emissões em que o falante quer significar metaforicamente algo diferente do que a sentença significa literalmente – coloca uma série de questões para qualquer teoria da linguagem e da comunicação [...].

Conforme mencionado, Searle sustenta que se o falante opta por empregar uma sentença metaforicamente é porque tem a intenção de dizer algo diferente do que é expresso pela sentença literalmente. Searle (1995, p. 123-124) sustenta que “um significado metafórico é sempre um significado da emissão de um falante”.

Com base nos estudos de Searle, há uma ruptura entre o significado da sentença e o significado do falante, isto é, o que o falante pretende dizer ao usar uma sentença não coincide com o significado literal dessa sentença. Desse modo, cabe ao ouvinte localizar a *intenção do falante* quando ele emprega ou utiliza uma determinada metáfora.

Segundo a proposta de Searle (1995), o falante diz *S é P* querendo significar *S é R*. “Na análise do emprego de proferimentos não-literais na troca comunicativa, [...] o falante profere *S é P* significando metaforicamente *S é R*, sendo *R* diferente de *P*” (FINGER, 1996, p. 52). No caso dos exemplos metafóricos (2), (3) e (4), aqui apresentados, qual é a *intenção* do(s) falante(s) ao empregar(em) e utilizar(em) essas metáforas?

Em dois exemplos metafóricos apresentados, a Amazônia é tida como uma *mulher*. No exemplo (2), a Amazônia é uma mulher virgem e no exemplo (4) a Amazônia é uma mulher bonita. O exemplo (2) faz menção a um tarado de fora que quer a Amazônia. O exemplo (4) faz menção a um cara que se aproxima, pisca e quer pagar um drink para a Amazônia. Dessa forma, as pistas linguísticas, contextuais e extralinguísticas dos exemplos (2) e (4) contribuem para mostrar que os falantes e/ou usuários por meio desses exemplos (2) e (4) têm a intenção de afirmar que a Amazônia é ‘uma mulher cobiçada’ → *Amazônia é um ‘lugar cobiçado’*. Presume-se que a *mulher* é utilizada para fazer referência à Amazônia porque ainda permeia fortemente entre o meio social e cultural a crença de que a mulher é um objeto de beleza que desperta desejo e posse; que é uma presa fácil e frágil; que a mulher é submissa, que pode ser enganada, explorada e dominada. Segundo a professora aposentada da Universidade de São Paulo e socióloga, Eva Blay, “A mulher não é vista como um ser humano, e sim, como um

objeto a ser usado pelo homem” (MARQUES¹³, 2016). A existência de uma cultura machista no país contribui para a disseminação dessa crença e dessa visão acerca da mulher.

O exemplo (3) informa que o governo brasileiro não deve se corromper para receber doações para a Amazônia, como o fundo da Amazônia. Esse exemplo informa que o governo brasileiro não pode ficar aceitando as doações para a Amazônia e em troca dessas doações continuar se vendendo e corrompendo. As pistas linguísticas, contextuais e extralinguísticas do exemplo (3) contribuem para pressupor que o falante tem a intenção de dizer que as doações para a Amazônia não são gratuitas e que o governo brasileiro não faz questão de receber essa ajuda para a proteção da Amazônia e que a Amazônia é propriedade do governo brasileiro.

[...] segundo Searle, [...] não é a realidade ou a verdade que determina o conteúdo semântico a ser transmitido por uma metáfora, mas, sim, as crenças que os interlocutores, num diálogo, possuem sobre a realidade (FINGER, 1996, p. 44).

Através da abordagem realizada nesta seção, é possível verificar e propor que o significado metafórico não está presente apenas na sentença, tal como não é algo existente apenas na intenção do usuário da sentença, mas o significado metafórico está presente tanto na sentença quanto na intenção do falante. Os resultados alcançados neste estudo não são exaustivos, porém contribuíram para apontar que o ouvinte/leitor ao buscar por interpretações a essas *metáforas que fazem alusão à Amazônia* recorre simultaneamente tanto a fatores linguísticos e cognitivos quanto intencionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Três metáforas vinculadas à Amazônia e utilizadas por autoridades do atual governo federal brasileiro foram o objeto de estudo deste artigo. Esses três exemplos metafóricos estão em Língua Portuguesa do Brasil e foram extraídos de diferentes *sites* da *internet*, para isso utilizou-se o buscador *Google*. Através desses três exemplos metafóricos, propôs-se compreender a metáfora e estudar o seu funcionamento, analisando se fatores semânticos e/ou pragmáticos interferem no processo de interpretação dessas *metáforas que fazem menção à Floresta Amazônica*.

Para o desenvolvimento deste estudo, seguiram-se três passos: (1º) buscaram-se, em diferentes *sites* da *web*, *metáforas que fazem menção à Amazônia* e que foram utilizadas por autoridades que representam o atual governo federal brasileiro; (2º) identificação de paráfrases literais às metáforas selecionadas; (3º) descrição e análise das *metáforas que fazem alusão à Amazônia* com base nos estudos sobre a metáfora desenvolvidos por Black (1962, 1993) e nos estudos sobre a metáfora desenvolvidos por Searle (1995).

Analisaram-se, especificamente, as seguintes metáforas:

- (i) *o Brasil é uma virgem que todo tarado de fora quer*, que foi utilizada pelo Presidente da República Federativa do Brasil, Jair Messias Bolsonaro;
- (ii) *o Brasil não deve se prostituir para receber doações para a Amazônia. [...] A gente vai ficar aceitando fundo de Amazônia e continuar se prostituindo em nome disso?*, que foi utilizada pelo deputado federal Eduardo Bolsonaro, filho do Presidente da República Federativa do Brasil;

¹³ Esta citação faz parte do texto que está disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2016/05/27/a-mulher-nao-e-vista-como-ser-humano-afirma-sociologa.htm>. Acesso em: 21 de set. de 2020.

(iii) *A Amazônia, essa mulher tão bonita, o outro cara vai lá, pisca para ela, quer pagar um drink para ela, não posso achar que esse drink está sendo pago de graça, né?*, que também foi utilizada pelo parlamentar Eduardo Bolsonaro.

Conforme mencionado, neste estudo, por meio dessas três metáforas, objetivou-se investigar se fatores semânticos e/ou pragmáticos estão, simultaneamente, envolvidos no processo de interpretação dessas metáforas selecionadas, descritas e analisadas. Para Max Black (1962, 1993) em um processo de interpretação de metáforas estão envolvidos fatores linguísticos e fatores cognitivos. A abordagem interacionista sustenta que um sentido novo resulta da interação que ocorre entre os termos que formam uma metáfora, sustenta que nesse processo de interação são geradas, na mente, conexões entre esses termos distintos que compõem a sentença. Portanto, essa teoria propõe que a metáfora desempenha uma função cognitiva e que o significado metafórico está presente na sentença (cf. FINGER, 1996, p. 47 e 50). Já para Searle (1995), o significado do falante é diferente do significado da sentença, ele sustenta que o significado metafórico é identificado na intenção do falante.

A partir deste estudo, com base na Teoria da Interação Semântica da metáfora de Black (1962, 1993) e com base nos estudos acerca da metáfora desenvolvidos por Searle (1995), conclui-se que o processo de interpretação de *metáforas que fazem alusão à Floresta Amazônica* está vinculado a fatores linguísticos, cognitivos e intencionais. Através deste estudo, verificou-se que o significado metafórico não está presente apenas na sentença, nem é algo presente somente na intenção do usuário da sentença, mas o significado metafórico está presente tanto na sentença quanto na intenção do falante. Os resultados apresentados neste estudo contribuem para mostrar que quando um ouvinte ou leitor busca por interpretações a essas *metáforas (2), (3) e (4) que fazem alusão à Amazônia* apela simultaneamente a fatores semânticos, a fatores cognitivos e a fatores pragmáticos.

REFERÊNCIAS

- BLACK, Max. *Models and metaphor*. Ithaca: Cornell University Press, 1962.
- BLACK, Max. More about metaphor. In: Ortony, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- BRASIL É UMA VIRGEM QUE TODO TARADO DE FORA QUER, DIZ BOLSONARO AO FALAR SOBRE AMAZÔNIA. *GI – O portal de notícias Globo, Política*. 06 de jul. de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/06/brasil-e-uma-virgem-que-todo-tarado-de-fora-quer-diz-bolsonaro-ao-falar-sobre-amazonia.ghtml>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.
- CALGARO, Fernanda; BARBIÉRI, Luiz Felipe. Eduardo Bolsonaro diz que Brasil não deve se 'prostituir' por doações para Amazônia. *GI – O portal de notícias Globo, Política*. 29 de ago. de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/08/29/eduardo-bolsonaro-diz-que-brasil-nao-deve-se-prostituir-para-receber-doacoes-para-amazonia.ghtml>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.
- CANÇADO, Márcia. Metáforas. In: CANÇADO, M. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 129-137.
- FELLBAUM, Christiane. Examining the constraints on the benefactive alternation by using the world wide web as a corpus. In: REIS, M.; KEPSEK, S. (Eds). *Evidence in linguistics: empirical, theoretical and computational perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- FINGER, Ingrid. *Metáfora e significação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- FOSSILE, Dieysa Kanyela. Interpretação de metáforas com verbos de mudança de estado. *Ciências & Cognição (UFRJ)*, v. 13, p. 187-198, 2008.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. Um passeio pela trajetória da metáfora. *Revista de Letras*, v. n. 14, p. 01-15, 2011.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. Descrevendo, analisando, interpretando e comparando metáforas do Português Brasileiro (PB) e do Alemão. *Signum. Estudos de Linguagem*, v. 15, n.3, p. 171-193, 2012.

FOSSILE, Dieysa Kanyela; HERÊNIO, Kerlly Karine Pereira; SILVA NETO, Antônio Cilírio da. A metáfora no livro didático de ensino médio: um estudo feito a partir dos manuais aprovados pelo PNLD 2014. *Fórum Linguístico (Online)*, v. 12, n.3, p. 771-785, 2015.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. Algumas Metáforas da Pandemia de Covid-19. *Revista Linguística y Literatura*, v. 42, n. 79, p. 272-294, 2021.

GOVERNO RECUA EM CORTE DE RECURSOS PARA PROTEÇÃO DA AMAZÔNIA. *Exame*. 28 de ago. de 2020. Disponível em: <https://exame.com/esg/governo-recua-em-corte-de-recursos-para-protecao-da-amazonia>. Acesso em: 10 de set. de 2020.

KAFRUNI, Simone. Governo bloqueia verbas de combate ao desmatamento e às queimadas na Amazônia. *Estado de Minas Nacional*. 28 de ago. de 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/08/28/interna_nacional,1180481/governo-bloqueia-verbas-combate-desmatamento-queimadas-amazonia.shtml. Acesso em: 10 de set. de 2020.

KAFRUNI, Simone. Bloqueio: governo paralisa combate ao desmatamento e às queimadas. *Correio Brasiliense*. Disponível em: <https://blogs.correiobrasiliense.com.br/4elementos/2020/08/28/bloqueio-governo-paralisa-combate-ao-desmatamento-e-queimadas/>. Acesso em: 18 de set. de 2020.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução de M. S. Zanotto e V. Maluf. São Paulo: Educ, 2002.

LEVINSON, Stephen C. A metáfora: um caso de exploração de máxima. In: LEVINSON, S. C. *Pragmática*. Tradução de Luís Carlos Borges e Aníbal Mari. Revisão técnica de Rodolfo Ilari. São Paulo: Martins Fontes, 183- 200, 2007.

MARQUES, Maria Júlia. Mulher não é vista como um ser humano, e sim, como um objeto, afirma socióloga. *Uol*, notícias. 27 de mai. de 2016. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2016/05/27/a-mulher-nao-e-vista-como-ser-humano-afirma-sociologa.htm>. Acesso em: 21 de set. de 2020.

MOURA, Heronides Maurílio de Mello. Relações paradigmáticas e sintagmáticas na interpretação de metáforas. *Linguagem em discurso*, Tubarão, 7, 3, 417-452.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A propósito da metáfora. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, 9, 1, 71-89, 2000.

PINKER, Steven. A metáfora da metáfora. In: Pinker, S. *Do que é feito o pensamento: a língua como janela para a natureza humana*. Tradução de Fernanda Ravagnani. São Paulo: Companhia da Letras, p. 271 – 319, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Coleção Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SEARLE, John. *Expressão e significado: estudos da teoria dos atos da fala*. Tradução Ana Célia G. A. de Camargo, Ana Luiza Marcondes Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

O BESTIÁRIO EDUCATIVO DE RUBEM ALVES EM *A ALEGRIA DE ENSINAR*: REFLEXÕES ACERCA DO ATO DE ENSINAR E DE APRENDER NA AMAZÔNIA BRAGANTINA

Alessandra Fabrícia Conde-Silva¹
Sérgio Wellington Freire Chaves²
Maria da Conceição Azevêdo³

RESUMO

Este artigo ensaístico propõe refletir acerca do ato de ensinar e do ato de aprender, por meio da obra *A Alegria de Ensinar*, de Rubem Alves, que apresenta elementos do gênero literário bestial. As reflexões situam-se em um contexto social, geográfico, cultural e temporal específicos, delimitando o olhar, necessário mesmo à pesquisa, ao ponto em que o maximiza, uma vez que o ato de refletir, acredita-se, parte de um todo. Assim sendo, faz-se necessário esclarecer que as impressões incutidas nas reflexões apresentadas partem de vivências e saberes advindos de/e constituídos em práticas cotidianas de trabalho de pesquisadores e profissionais da educação atuantes na Amazônia bragantina, Nordeste paraense. O objetivo maior deste escrito é que, diante desse exercício reflexivo, possa-se repensar o ato de ensinar e o ato de aprender, fomentando a construção de uma educação cada vez mais libertadora, cidadã e humanizadora, utilizando-se, especialmente, das particularidades de cada comunidade específica. Em Alves (1994), buscaram-se os motes para tecer as considerações, análises e ponderações desenvolvidas no fio discursivo do texto ora apresentado. Em Barthes (1984), Fonseca (2009), Cosson (2021), dentre outros estudiosos, mobilizam-se bases teóricas que amparam o percurso textual.

Palavras-chave: Bestiário. Educação. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This essay proposes to reflect on the act of teaching and the act of learning, through the work *The Joy of Teaching*, by Rubem Alves, which presents elements of the bestiary literary genre. The reflections are placed in a specific social, geographical, cultural, and temporal context, delimiting the gaze, necessary even for the research, to the point where it maximizes it, since the act of reflecting, it is believed, is part of a whole. Therefore, it is necessary to clarify that the impressions instilled in the presented reflections come from experiences and knowledge derived from and constituted in the daily work practices of researchers and education professionals working in the Bragantine Amazon, in the Northeast of Pará. The main objective of this writing is that, in the face of this reflective exercise, it is possible to rethink the act of teaching and the act of learning, fostering the construction of an education that is more and more liberating, citizen and humanizing, using, especially, the particularities of each specific community. Alves (1994) provides the mottoes for the considerations, analyses, and ponderings developed in the discursive thread of the text presented here. Barthes (1984), Fonseca (2009), Cosson (2021), among other scholars, mobilize the theoretical bases that support the textual path.

Keywords: Bestiary. Education. Teaching. Learning.

Data de submissão: 04.09.2022

Data de aprovação: 06.12.2022

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), Faculdade de Letras – FALE, Campus Universitário de Bragança; Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: afcs77@hotmail.com

² Professor Assistente de Teoria Literária da Universidade Federal do Pará (UFPA), Faculdade de Letras – FALE, Campus Universitário de Bragança; Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: sergiofreire13@yahoo.com.br

³ Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), Faculdade de Letras – FALE, Campus Universitário de Bragança; Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestra em Letras – Linguística, pela UFPA. E-mail: cazevedo@ufpa.br

INTRODUÇÃO: UM BESTIÁRIO CONTEMPORÂNEO COMO PONTO DE PARTIDA PARA REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO

Sapos, vacas, borboletas, lagartas e centopeias. O príncipe vira sapo após receber a palavra/feitiço da bruxa. A vaca não serve para nada, apenas para a contemplação feliz do dono. A borboleta adormecida mora na lagarta. A centopeia, se pensar, não anda. Essas são figuras constantes na escrita de Rubem Alves (1994), conforme se vê em *A alegria de ensinar*. A presença delas dialoga com universos fabulares. Os animais falam, se comunicam, interagem entre si e, principalmente, são construções modelares, com finalidade educativa. O que sapos, vacas, borboletas, lagartas e centopeias têm a ensinar? O que esse universo fabular pode, por meio de metáforas, nos oferecer para tecermos reflexões sobre o ato de ensinar e o ato de aprender? Tais questões nos conduzem em uma análise crítica e reflexiva, necessária e urgente, acerca da educação na Amazônia brasileira.

Na cultura medieval, herdada em vários aspectos da Antiguidade clássica, os animais tinham muito a dizer e a ensinar. Os bestiários medievais, presumidamente manuais científicos, tomavam a vida animal, seu comportamento, sua selvageria ou docilidade, como modelo especular que refletiria concepções morais e religiosas. Para Fonseca (2009, p. 109),

Se, por um lado, todos esses pronunciamentos remetiam à ideia acerca da inferioridade e da incomensurabilidade dos animais em relação ao homem, por outro, as consequências espirituais e ideológicas dessa tradicional postura religiosa receberam uma inversão hermenêutica na epistemologia animal dos bestiários. E isso ocorreu quando, a exemplo da postura agostiniana, os animais, reais ou imaginárias, foram-se tornando investidos, com o correr dos séculos, de significações simbólicas e doutrinárias atribuídas pela Igreja em consonância ao seu ideário anagógico relativo ao plano divino da Criação. Dessa forma, os bestiários acabaram se tornando perfeitos repositórios dessa vertente da mentalidade religiosa medieval que, sobremaneira preocupada com a salvação da alma humana, podia dificilmente olhar além do horizonte a não ser através das lentes de Deus, as quais faziam transparecer na natureza, assim metafisicamente considerada, os seus vivos exemplos de ensinamento e de edificação moral (WHITE, 1984: 254).

Evocamos, para este artigo ensaístico, a noção do bestiário como um gênero que agrega os animais como modelos exemplares, teleológicos. Não se trata de simples fábulas em que os animais falam. É além. Rubem Alves (1994) faz desfilar um bom número de figuras animais, reais e imaginárias, que representam processos ou condições que incidiriam sobre os comportamentos humanos. Assim, tomados pelo bestiário de Alves, em *A alegria de ensinar*, pontuamos, a seguir, algumas reflexões acerca da educação, em um contexto particular e situado: a Amazônia brasileira, no Nordeste paraense.

1 “TODA A APRENDIZAGEM PRODUZ O ESQUECIMENTO”

Eis então o sapo. Aliás, este é o título de uma crônica presente no livro *A alegria de ensinar* (ALVES, 1994). “O sapo” coaxa em um contexto de conto de fadas. Na verdade, primeiramente, eis o príncipe. Depois, sim, eis o sapo, surgido após um feitiço/impresação.

A intertextualidade é clara. O cronista parodia uma história bem conhecida. Há uma bruxa e um príncipe. A bruxa, como outras mocinhas da região, apaixona-se pelo príncipe que a recusa e ela, criatura vingativa, maldiz a sua condição de homem/príncipe:

“Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!” Olhou fundo nos olhos dele e disse: “Você vai virar um sapo!” Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu uma estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra de feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo (ALVES, 1994, p. 26)

O príncipe acreditou no feitiço e passou a ver-se como sapo. “Entrou na escola de sapo” (ALVES, 1994, 26). Foi um bom sapo. Tirou boas notas e se esqueceu de que era príncipe. O cronista, como um bom comentarista de um bestiário, faz um arrazoado educativo, instrutivo: “toda a aprendizagem produz o esquecimento” (ALVES, 1994, p. 27). O sapo esqueceu que já fora príncipe. Passou a “sapear” e “sapeou” com louvor.

Rubem Alves, professor, cronista, teólogo e psicólogo, toma, desta última disciplina, a concepção de que é preciso lembrar ao sapo sua origem. É preciso lutar contra o feitiço. Qual? A escola seria uma bruxa que enfeitiçaria os príncipes? A escola “sapoaria” as crianças/alunos? A escola faz lembrar ou esquecer? Alves referencia uma fala de Roland Barthes, para quem, numa certa época da vida, além de se ensinar o que se sabe, é preciso ensinar o que não se sabe e o desaprender. Para Barthes (1984, p. 47),

há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.

Quer-se o esquecimento do sapo para que a lembrança do príncipe surja. Quer-se a alegria de ensinar e a alegria de aprender. O sapo atarracado, agenciado, depressivo, sob o comando do feitiço, precisa reencontrar com o príncipe livre, alegre e herói de sua própria história. Rubem Alves, leitor de Fernando Pessoa, apresenta uma ideia de liberdade e de transformação, conforme a visão de um de seus heterônimos: “‘Procuro despir-me do que aprendi’, dizia Alberto Caeiro. ‘Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desencaixotar minhas emoções verdadeiras, desembulhar-me, e ser eu [...]’” (ALVES, 1994, p. 29).

E o sapo? O que aconteceu com ele? Como nos contos de fada, encontrou o amor. O feitiço foi quebrado com um beijo e o sapo pôde lembrar-se da alegria de ser príncipe. O sapo caiu em esquecimento.

Em outra crônica de Rubem Alves, “Sobre vacas e moedores”, a vaca, animal ruminante, cujo leite e carne são utilizados na alimentação humana, não está em um contexto de contos de fadas. É apenas uma história sobre vacas. Uma vaca contemplada, quase adorada, pela sensação de felicidade que ela dá ao espectador. Que história é essa? Ah, é a história de uma vaca cara. Sua presença fere o princípio da economia: vaca cara, leite caro. Não vende. Tentaram, de todo modo, dizer ao proprietário que não valia a pena ter o animal. Era prejuízo. Ele, no entanto, só queria olhar a vaca. Lê-la. Conhecê-la. Diz o fazendeiro: “‘Eles não entendem... Eu não tenho a vaca por causa do leite. Eu tenho a vaca porque gosto de ficar olhando para ela, aqueles olhos tão mansos, aquele ar tão plácido, tão diferente das pessoas com quem lido... Tenho a vaca porque ela me faz ficar tranquilo...’” (ALVES, 1994, p. 31). Com esta crônica, Alves (1994, p. 31) nos fornece uma imagem interessante e não ordinária: “As vacas nos fazem sonhar...”. Os cavalos, diz o cronista, emitem um som da guerra. Seus relinchos são vigorosos. As vacas, não. Elas mugem como um “apito rouco de um navio vagaroso, soa como uma oração... ‘de profundis...’” (ALVES, 1994, p. 32).

No arremate desta história de vacas, o cronista vale-se de fábulas sobre animais, de metáforas que permitem dizer uma coisa, pensando outra, tencionando com esta historinha fazer submergir a alegria de aprender e de ensinar. O destino da vaca não é o pasto, mas o moedor, a utilidade social. A contemplação, a alegria, encontram-se no sonho. O cronista conclui:

Meditei sobre o destino das vacas. Fiquei poeta. A gente fica poeta quando olha para uma coisa e vê outra. É isto que tem o nome de metáfora. Olhei para a carne cortada, o moedor, os rolinhos e vi uma outra: escolas! Assim são as escolas... As crianças são seres oníricos, seus pensamentos têm asas. Sonham sonhos de alegria. Querem brincar. Como as vacas de olhos mansos, são belas, mas inúteis. E a sociedade não tolera a inutilidade. Tudo tem de ser transformado em lucro. Como as vacas, elas têm de passar pelo moedor de carne. Pelos discos furados, as redes curriculares, seus corpos e pensamentos vão passando. Todas estão transformadas numa pasta homogênea. Estão preparadas para se tornar socialmente úteis (ALVES, 1994, p. 34)

Assim como os sapos e vacas, borboletas e lagartas têm sua história. Na verdade, não é bem uma história, é uma metáfora. Imagens ordinárias do ser borboleta e lagarta ao mesmo tempo. Na crônica “Borboletas e lagartas”, o escritor evoca a temática do corpo, do corpo transmutado: “como na lagarta mora adormecida uma borboleta, e na borboleta, uma lagarta; como nos sapos moram príncipes e nos príncipes moram sapos” (ALVES, 1994, p. 43). O corpo está à espera do feitiço, da magia, da palavra que trará a mudança, que fará despertar em um outro mundo, local de prazer, de alegria:

A este processo mágico pelo qual a Palavra desperta os mundos adormecidos se dá o nome de educação. Educadores são todos aqueles que têm este poder. Por isto que a educação me fascina. Hoje o que fascina é o poder dos técnicos, que sabem o segredo das transformações da matéria em artefatos. Poucos se dão conta de que fascínio muito maior se encontra no poder da Palavra para fazer as metamorfoses do corpo. É no lugar onde a Palavra faz amor com o corpo que começam os mundos [...] (ALVES, 1994, p. 44).

Devemos, no entanto, ter cuidado ao proferir a palavra que desperta o corpo: sapos e príncipes, borboletas e lagartas podem surgir. Ela precisa ser usada com sabedoria, com alegria; a palavra deve conduzir ao sonho. Para Alves (1994, p. 45), “a educação pode ser um feitiço que nos faz esquecer o que somos, a fim de nos recriar à imagem e semelhança de um Outro”. Repetição de discursos. Ecos uníssonos de pensamentos. Corpos sibilantes, corpos frustrados, corpos sem vigor. Por fim, sentencia: “Elas foram transformadas em alguma coisa diferente dos seus sonhos, e esta traição as condenou à infelicidade” (ALVES, 1994, p. 47).

Na crônica “Um corpo com asas”, a metáfora da borboleta reaparece. Na verdade, inicialmente, é o casulo que chama a atenção do cronista. Mas, então, surge a borboleta e, diante dela, o mundo. Esta borboleta é desajeitada. Não sabe muito bem falar. Não sabe ler, mas se encanta com as letras. Elas são um mistério. O cronista as chama de “BORBOLETRA” (ALVES, 1994, p. 55). As palavras fazem o corpo voar, talvez por isso as crianças se encantem com as “borboletas”. Diz o cronista:

Palavras, coisas etéreas e fracas, meros sons. No entanto, é delas que o nosso corpo é feito. O corpo é a carne e o sangue metamorfoseados pelas palavras que aí moram. Os poetas sagrados sabiam disto e disseram que o corpo não é feito só de carne e sangue. O corpo é a Palavra que se fez carne: um ser leve que voa por espaços distantes, por vezes mundos que não existem, pelo poder do pensamento. Pensar é voar. Voar com o pensamento é sonhar (ALVES, 1994, p. 55).

Assim, entendemos que as crianças encantam-se com o mundo em que as “borboletas” habitam. Elas não querem a separação, elas querem a justaposição. Nem o mundo das borboletas, nem o das letras. A escola tem alijado os alunos dos sonhos, tem cortado suas asas. A borboleta, esse animal imaginário, como muitos outros presentes nos bestiários tradicionais, desde a Antiguidade clássica, não está nos manuais da escola. Borboletar é ensinar e aprender com alegria. Borboletar é voar, é sonhar. Segundo Rubem Alves (1994, p. 58), “um corpo

vazio de fantasias é um instrumento mudo, do qual não sai melodia alguma”. O que nos faz inquirir: o que sonham aqueles que deveriam voar?

As reflexões propostas por Rubem Alves conduzem-nos a pensar sobre a imagem que as escolas e universidades têm sobre si. Elas fazem uso dos espelhos? O que elas são? O que elas produzem? O que elas veem? Na crônica “As receitas”, Alves discute sobre uma grande falha de percepção que as instituições educacionais cometem a seu próprio respeito. A visão enviesada atrapalha os sentidos. Narciso, ao se olhar, vê nas águas o que gostaria de ser, mas não o que é. Narciso não está bonito. Está corrompido. Não é borboleta, mas lagarta. Alves (1994, p. 66) diz: “Somos pobres de ideia”. Isto significa dizer que temos poucos pensamentos, que não sabemos pensar, como nos convém. A explicação desta ideia suscita o uso de mais uma metáfora animal:

Nisto nos parecemos com os dinossauros, que tinham excesso de massa muscular e cérebros de galinha. Hoje, nas relações de troca entre os países, o bem mais caro, o bem mais cuidadosamente guardado, o bem que não se vende, são as idéias. É com as idéias que o mundo é feito (ALVES, 1994, p. 66).

Esta crônica dialoga com a visão de Barthes (1984) sobre o ensino. No primeiro momento, é preciso transmitir o que se sabe. Alves diz que aqui o exercício do pensar inexistente. Ele faz uso de uma fábula sobre a centopeia e o pensamento:

Há a estória de uma centopéia que andava feliz pelo jardim, quando foi interpelada por um grilo: “Dona Centopéia, sempre tive curiosidade sobre uma coisa: quando a senhora anda, qual, dentre as suas cem pernas, é aquela que a senhora movimenta primeiro?” “Curioso”, ela respondeu. “Sempre andei, mas nunca me propus esta questão. Da próxima vez, prestarei atenção.” Termina a estória dizendo que a centopéia nunca mais conseguiu andar (ALVES, 1994, p. 68).

De todas as historinhas e metáforas empregadas por Alves, a fábula da centopeia é a que revela a grande falha das instituições educacionais: a incapacidade de fazer pensar o que não se sabe. Pensar o que se sabe bem fazer impede o ato, o movimento do corpo. O não saber faz pensar. Instiga, encanta. Esta é a tarefa do professor. O que sabe é receita pronta, está na memória, mas o que não se sabe alicia. Para Rubem Alves (1994, p. 69), “o sabido é o não pensado”:

Não é coisa que eu tenha inventado. Me foi ensinado. Não precisei pensar. Gostei. Foi para a memória. Esta é a regra fundamental desse computador que vive no corpo humano: só vai para a memória aquilo que é objeto do desejo. A tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda. E o saber fica memorizado de cor – etimologicamente, no coração –, à espera de que a tecla do desejo de novo o chame do seu lugar de esquecimento (ALVES, 1994, p. 70).

Por fim, o ecoar das receitas – em educação, as metodologias prontas – é o resultado da perda das asas. É deixar de ser águia para ser tartaruga: “Muitas pessoas, de tanto repetir as receitas, metamorfosearam-se de águias em tartarugas. E não são poucas as tartarugas que possuem diplomas universitários” (ALVES, 1994, p. 70).

Esses professores que fogem à sua essência de águias e tornam-se tartarugas, transformam – ou ao menos tentam – transformar seus alunos em sapos, promovendo um esquecimento de si mesmos e evocando o que o sistema educacional propõe. Seguir o sistema é não poder contemplar vacas caras, porque estas não possuem utilidade no mercado de compra e venda. É, em síntese, uma negação da contemplação do ser e do seu valor e uma ode ao preço e utilidade imediata. Àqueles que seguem as tartarugas, serão sempre lagartas, nunca saberão o que é “borboletar”, porque borboletas não se permitiram ser.

As tartarugas, ao ensinarem o já sabido, limam e limitam. Exoneram o direito inalienável do aprender o que não se sabe. Ferem e aleijam suas centopeias, que certamente tanto teriam a andar e mudar tudo por onde passariam. A águia que prefere viver como tartaruga, como uma cadeia alimentar reversa, mata de fome de saber, direta e indiretamente, toda uma floresta de bichos.

2 O ATO DE ENSINAR E DE APRENDER NA AMAZÔNIA BRAGATINA

Mas é na última crônica “Ensinar o que não se sabe” que o pensador espera encontrar um animal fantástico: um homem alado. Alves (1994) apresenta a narrativa de um professor que deseja ensinar ao aluno, não o sabido, mas o desconhecido. Para isso, ele procura encontrar um tipo de aluno que não se põe a sapear, mas voar. Ele quer encontrar um aluno que goste de ver vacas, aqueles seres oníricos:

Mas o Mestre não se contém e procura, nas costas do seu discípulo, prenúncios de asas – asas que ele imaginara haver visto como sonho, dentro dos seus olhos. O Mestre sabe que todos os homens são seres alados por nascimento, e que só se esquecem da vocação pelas alturas quando enfeitiçados pelo conhecimento das coisas já sabidas (ALVES, 1994, p. 73).

Mapas, receitas, o saber aprendido. Tudo é em vão. O passaporte para a aventura é o sonho. O professor apresenta ao aluno uma nova imagem de animal que o ajudará a refletir sobre quem pode ser no mundo:

Os sonhos são os mapas dos navegantes que procuram novos mundos. Na busca dos seus sonhos você terá de construir um novo saber, que eu mesmo não sei... E os seus pensamentos terão de ser outros, diferentes daqueles que você agora tem. O seu saber é um pássaro engaiolado, que pula de poleiro a poleiro, e que você leva para onde quer. Mas dos sonhos saem pássaros selvagens, que nenhuma educação pode domesticar (ALVES, 1994, p. 74).

Pássaros engaiolados ou pássaros selvagens. Os primeiros são marchadores: um, dois, três, quatro. São domesticados. Os segundos, selvagens que são, voam livres e felizes. “Cantem”, dizem uns. E os passarinhos domesticados ecoam canções tristes. Mas os selvagens cantam e dançam a alegria da liberdade e a liberdade que dá alegria. Sobre este assunto, Alves (1994, p. 76-77) arremata:

Agora o que desejo é que você aprenda a dançar. Lição de Zaratustra, que dizia que para se aprender a pensar é preciso primeiro aprender a dançar. Quem dança com as idéias descobre que pensar é alegria. Se pensar lhe dá tristeza é porque você só sabe marchar, como soldados em ordem unida. Saltar sobre o vazio, pular de pico em pico. Não ter medo da queda. Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como Mestre só posso então lhe dizer uma coisa: “Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!”

Das coisas já sabidas cuidam os sapos, mas os homens alados cuidam dos sonhos. O professor, segundo a proposta de Rubem Alves, deve também se ver como um ser voador. Desta forma, poderá conduzir os alunos a sonhar e a voar. Dessa maneira, positivamente, apresentamos alguns casos que muito exemplificam uma educação alada, que parte dos sonhos e anseios do professor e do aluno, daquele que ensina e daquele que aprende.

Um pouco antes do mundo ser atingido pela pandemia de COVID-19, o que faria mudar muitas práticas educacionais por um período considerado de tempo, alunos de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (UFPA), do campus universitário de Bragança, por meio do desenvolvimento de atividades de Estágio Supervisionado em uma escola pública estadual de ensino médio da mesma cidade, vivenciaram e possibilitaram a alunos de turmas de 3º ano experiências exitosas, por meio de aulas temáticas que, juntas, compunham um projeto educacional que visava discutir problemáticas pontuais, relacionadas às vivências e aos saberes daquela comunidade escolar.

Assim, por meio de músicas regionais, acrósticos literários com vocábulos populares, elaboração de álbuns seriados com paisagens locais, entre outros textos e materiais didáticos, professores, alunos-estagiários da universidade e alunos do ensino médio puderam experimentar a discussão sobre temas como machismo, patriarcalismo e feminismo, pautados por metodologias que privilegiaram não meramente uma abordagem teórico-academicista ou conteudista, mas, partindo das vivências e saberes de cada um, elaboraram textos variados, leram, refletiram, socializaram suas impressões e produções. Nessa perspectiva, não se propunha o esquecimento, mas o avivamento de “si”, para refletir sobre o “nós” no mundo.

O ato de refletir sobre determinados temas e buscar mecanismos que fomentem a humanização do homem e a compreensão da noção de cidadania, mais que criar vacas, como alguns se põem a fazer, ao cumprir, sem discernimento ou reflexão, determinadas grades curriculares, a fim de manter a ordem e o bom funcionamento da “fazenda” sociedade, é tentar lançar-se à aventura de sonhar um mundo melhor, por meio da ação educativa. É perceber que o espaço social não se constrói somente pelo escambo financeiro, mas sim pelas trocas de experiências, vivências e observações. É isso que faz crescer nossas asas e nos torna águias. É a força da palavra que, livre de tantas amarras, nos faz borboletar.

Refletir sobre as crônicas de Alves (1994) e a experiência muito brevemente relatada acima, remete-nos à introdução da obra *Letramento literário: teoria e prática*, em que Rildo Cosson (2021) se vale de uma fábula para falar da importância da literatura e do lugar que lhe atribuíram nas escolas. No texto intitulado “A fábula do imperador chinês”, o imperador ordena que os sábios de sua corte eduquem três jovens: o filho de uma esposa querida (futuro imperador), o filho de uma concubina e um servo. Os sábios disseram ao imperador que a tarefa de educar os jovens seria impossível, pois o primeiro não teria incentivo para estudar, visto que já se sabia herdeiro do império; o segundo não se dedicaria aos estudos, porque se reconhecia sem opção de mudança, já que não era o preferido, por ser filho de uma concubina; e o terceiro era apenas um servo que desejava aprender, embora nada soubesse. Por fim, os sábios concluem: “Em suma, meu imperial senhor, vós nos destes a missão de ensinar para as mais terríveis inimigas de qualquer educador: a arrogância, a indiferença e a ignorância. Separadas podemos combatê-las e vencê-las, juntas são imbatíveis” (COSSON, 2021, p. 10). O autor considera que a literatura é tratada com arrogância, indiferença e desconhecimento nas escolas, pois delimitam a ela um espaço pequeno e apoucam a sua importância, comprimindo-a entre o ensino da língua portuguesa, extraindo do texto literário apenas o saber linguístico. Para tanto, defende a necessidade de se realizar a escolarização da literatura nas escolas, de modo apropriado, ou seja, formar uma “comunidade de leitores” (COSSON, 2021, p. 12).

O estudioso faz uso do mesmo artifício retórico de Alves, mas para falar do lugar da literatura e da sua importância na escola, isto é, se vale de um texto de teor alegórico para instigar reflexões sobre o tema. No caso da fábula referenciada por Cosson (2021), apesar do paratexto, é a personificação que impera, enquanto, de fato, Alves constrói fábulas. Segundo Heinrich Lausberg (1993, p. 251), fábula e personificação são variantes de “realização da alegoria”, uma metáfora estendida (LAUSBERG, 1993, p. 249).

O que nos chama a atenção nas narrativas moralizantes de Alves e na história contada por Cosson é que ambos, ao lançarem mão de textos literários e de recursos retóricos, procuram

extrair deles identidade e reconhecimento, ou seja, eles desejam que os leitores se vejam como em um espelho e se sintam aptos a interrogar “sou eu este professor?”, “sou eu este aluno?”. Cosson nos relembra uma imagem metafórica utilizada por Barthes em *Aula*: “a pedra de Bolonha”. Segundo Barthes (1984, p. 17),

a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que provisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens.

Fábulas, personificações e metáforas que foram utilizadas, sobretudo por Alves (1994), permitem que o processo de ensino-aprendizagem se apresente de forma mais compreensiva aos leitores. Cosson (2021, p. 17), em suas considerações, entende a importância da experiência literária que

não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência, ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos.

Rubem Alves (1994), em *A alegria de ensinar*, faz os leitores experienciar, literariamente, uma análise sobre os atos de ensinar e de aprender, principalmente, problematiza a práxis docente. Dizem-nos as tragédias gregas que a literatura ensina. No entanto, a escola e a universidade muito têm falado sobre literatura, pouco tem proporcionado o estudo da literatura, crítica que Tzvetan Todorov (2009, p. 41) tem feito a uma prática docente que privilegia a história da literatura e não a leitura do texto literário, como ele mesmo denuncia:

Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina deve se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento.

Cosson (2021), reconhecendo que a escola precisa experienciar a literatura, destaca a importância não apenas de propiciar a leitura do texto literário, mas o ato de interpretar o lido. Cabe à escola, mas também, à academia, munir o leitor/aluno com estas ferramentas, pois, segundo este autor, “a leitura é um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário” (COSSON, 2021, p. 27). É preciso não ter medo da literatura. É preciso sonhar, como diz Rubem Alves. Aluno e professor precisam ler/sonhar juntos, descobrindo os devaneios e as bifurcações do labirinto/texto, bem ao gosto de Borges.

Tem sido um desafio para os professores formadores que atuam na Faculdade de Letras (FALE) em Bragança levar os licenciandos em Letras Língua Portuguesa a rever concepções cristalizadas na cultura escolar que entendem o ensino de literatura como ensino da história da literatura ou concebem a literatura como monumento (COSSON, 2021). Consideramos que é

preciso desaprender, como sugeriu Barthes (1984), para aprender coisa nova. As reflexões advindas das experiências com as atividades curriculares de Estágio Supervisionado, bem como o desenvolvimento de pesquisas a partir de dados gerados no contexto dessas atividades, têm permitido a docentes da FALE rever suas práticas e experienciar novos paradigmas e concepções, levando os estudantes, por sua vez, a construir outros pontos de vista sobre os atos de ensinar e de aprender. Professores dos campos disciplinares de Língua Portuguesa e de Literatura têm ministrado em conjunto estas atividades, procurando construir discursos e práticas que viabilizem o encontro dos licenciandos com os textos, um encontro profícuo, criativo e emancipatório, um encontro que lhes permita reconhecer a si mesmos e à vida nas páginas dos materiais lidos/refletidos. De igual modo, vêm buscando colocar a literatura/leitura no seu devido lugar: na cabeça de professores e de alunos, na conversa fiada e afiada entre os seres que sonham.

Cosson (2021, p. 30) fala sobre a necessidade de “conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem”. Foi com base nisso que promovemos o diálogo entre professores das áreas de Língua portuguesa e de Literatura, objetivando ligar fios literários e fios linguísticos a fim de que o ato de ensinar e o ato de aprender se construíssem de modo significativo, enfatizando a necessidade de se realizar o letramento literário, instigando que os alunos se reconheçam como os “seres alados” da fábula de Alves. Promovemos, neste percurso, palestras sobre a importância da literatura/leitura em sala de aula e diálogos interdisciplinares com professores de estágio de diversas áreas, incluindo a participação de coordenadores pedagógicos e de professores de escolas que receberam os alunos durante os estágios supervisionados. Nada novo, dirão alguns. Sabemos disso. Quisemos, no entanto, tirar das estantes as teorias e colocar em prática o que dizem os livros. Com esse mesmo intuito, estamos em fase de produção de um documentário sobre a prática do Estágio Supervisionado e a práxis docente, considerando as ações voltadas para o ato de aprender e de ensinar na Amazônia brasileira.

Objetivamos, contudo, enfatizar a cabal importância e a necessidade de ler nas escolas, de ler literatura nas escolas. Para tal, é preciso ensinar, é preciso recorrer ao letramento literário. Segundo Alberto Manguel (2004, p. 6),

é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

Por fim, compreendemos, tomando as fábulas de Rubem Alves como paradigma, que é preciso voar. É preciso lembrar da identidade de príncipe. É preciso “borboletar”. É preciso, principalmente, fazer acontecer para que os tópicos discutidos não se tornem apenas receitas, lugares-comuns, mapas que não levam a lugar nenhum. É preciso pegar na linha e na agulha e preencher os espaços da talagarça do ato de aprender e do ato de ensinar. E, quando necessário, desfiar e tecer novamente novas criaturas, vacas, sapos, príncipes, pedras, centopeias, lagartas e seres alados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das leituras que aqui fizemos das crônicas de Rubem Alves presentes em *A alegria de ensinar*, vimos que as imagens de animais, em narrativas ou em construções metafóricas, formam um bestiário voltado para o educador. Não é para crianças. É sobre crianças e jovens e destina-se, com carinho, para o professor. Os animais referenciados são imagens poéticas,

participantes de um mundo sonhado. Alguns são reais, outros são imaginários. É um bestário em que constam referências e notações científicas. Não sobre a anatomia do animal. Não sobre o comportamento deles na natureza. Não se trata disso. Pululam vozes de poetas, de educadores, de filósofos, de escritores que ecoam notas e tons sobre a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem.

A alegria de ensinar apresenta 15 capítulos que bem poderiam ser consideradas crônicas individuais. O próprio autor se refere ao seu trabalho como crônica (ALVES, 1994, p. 37). É assim que vemos os textos aqui apresentados: crônicas sobre o ensino. Nelas, o papel do professor é posto em xeque. O aluno é o tema que importa. Ele é a figura última para a qual fluem todas as ações e aspirações do professor. Para defender suas proposições, Alves constrói um bestário peculiar, um bestário que modela, exemplifica perfis de professores e de alunos. Um não existe sem o outro, pois deveriam se encontrar sempre no mundo dos sonhos, da alegria, onde todos tem asas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.

BARTHES, Roland. Aula. **Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977**. Trad. e posfácio de Leyla Perrone-Moysés. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

FONSECA, Pedro Louzada. A nobreza cristológica de animais no bestário medieval: o exemplo do Leão e do Unicórnio. **Mirabilia**, vol. 9, 2009, p. 108-132.

LAUSBERG, Heinrich. **Elementos de retórica literária**. Trad. R. M. Rosado Fernandes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Nova Revista Amazônica

novarevistaamazonica.ufpa@gmail.com