



Arteriais

revista do programa de pós-graduação em artes | ica | ufpá

Arteriais



revista do programa de pós-graduação em artes | ica | ufsa

Dossiê Temático *Formação Continuada de Professores de Música, Inclusão e Anticapacismo*

Revista publicada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Processo: 88881707349/2022-01.
PDPG Emergencial de Consolidação Estratégica dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) stricto sensu acadêmicos com notas 3 e 4.

v. II, n. 22, 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Arteriais - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes / Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará. Editor: José Denis de Oliveira Bezerra. - v.11, n.22 (2025). - Belém (PA): Universidade Federal do Pará, 2025.

Semestral
Início: v.1, n.1 (2015)
DOI 10.18542
ISSN 2446-5356

1. Arte - Periódicos. 2. Artes Cênicas - Periódicos. 3. Artes Visuais - Periódicos. 4. Cinema-audiovisual - Periódicos. 5. Música - Periódicos. 6. Amazônia. 7. Abordagem interdisciplinar do conhecimento - Periódicos. I. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Arte. Programa de Pós-Graduação em Artes. II. Bezerra, José Denis de Oliveira (ed.).

CDD 700.5

Todos os esforços foram feitos para contactar com os detentores dos direitos das imagens. Em caso de omissão, faremos todos os ajustes possíveis na primeira oportunidade. Esta é uma publicação sem fins lucrativos, e encontra-se livre de pagamentos de direito de autor no Brasil, protegida pela Lei Nº 9.610, Título III, Cap. IV, Art. 46, Inciso VIII.

Arteriais



revista do programa de pós-graduação em artes | ica | ufsa

ARTERIAIS >>>

Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes | ICA | UFPA

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação | Periódicos - Portal de Revistas Científicas da UFPA

Ano II | n. 22 | 2025

Reitor

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

Vice-Reitora

Prof.^a Dr.^a Loiane Prado Verbicaro

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof.^a Dr.^a Maria Iracilda da Cunha Sampaio

Diretor de Pesquisa

Prof. Dr. Antônio Jorge Gomes Abelém

Diretora Geral do Instituto de Ciências da Arte

Prof.^a Dr.^a Isis de Melo Molinari Antunes

Diretora Adjunta do Instituto de Ciências da Arte

Prof.^a Dr.^a Adriana Valente Azulay

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Artes

Prof. Dr. Alex Ferreira Damasceno

Vice Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Artes

Prof. Dr. Francisco Pereira Smith Júnior

Coordenador do Prof-Artes UFPA - Mestrado Profissional em Arte em Rede

Prof. Dr. Áureo Deo DeFreitas Júnior

Editor-chefe

Prof. Dr. José Denis de Oliveira Bezerra

Conselho Científico e Editorial

Diógenes André Vieira Maciel - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, PB, Brasil
Jorge Louraço Figueira - Universidade de Coimbra (UC), Coimbra, Portugal
José Afonso Medeiros - Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil
José Maximiano Arruda Ximenes de Lima - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Fortaleza, CE, Brasil
Leonel Martins Carvalho - Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, AC, Brasil
Líliam Cristina Barros Cohen - Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil
Lúcia Gouvêa Pimentel - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil
Luis Ricardo Queiroz, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil.
Maria Beatriz Braga Mendonça - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil
Márcia Mariana Bittencourt Brito - Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil
Marisa Mokarzel - Universidade da Amazônia (UNAMA), Belém, PA, Brasil
Orlando Franco Maneschy- Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil
Paulo Marcos Cardoso Maciel - Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, MG, Brasil
Paulo Murilo Guerreiro do Amaral, Universidade do Estado do Pará, Belém, PA, Brasil
Rita Luciana Berti Bredariolli - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São Paulo, SP, Brasil
Sonia Maria Moraes Chada - Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil
Vera Beatriz Sequeira - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Avaliadores Arteriais v. 11, n. 22, out./dez. 2025

Adriana Maria Cruz dos Santos - Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil
Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil
Breno Ampáro Alvares Freire - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Brasil
Danielle Rocha Benício - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil
Danilo Nazareno Azevedo Baraúna - Newcastle University (NCL), Inglaterra
Gustavo Soranz Gonçalves - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil
Lucia Gouvêa Pimentel - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil
Lucian José de Souza Costa e Costa - Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil
Lisbeth Soares - Universidade Federal de Matogrosso (UFMT), Brasil
Paulo Henrique de Oliveira Gomes - Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES-UFPA), Brasil
Sonia Maria Moraes Chada - Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil
Teresa Cristina Trizzolini Piekarski - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil
Viviane dos Santos Louro - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil

Revisão

Andrea Carvalho Stark | José Denis de Oliveira Bezerra

Diagramação

Ana Carolina Araújo Abreu

Apoio Técnico

Antonio de Oliveira Junior
Nyara Cardoso Silva
Ester de Souza Castro

Capa

Estrela Santos, *Impatiens Humanus* (70 x 30 cm), tela pintada a guache e bordada com fio de algodão (2020). Fonte: Acervo da artista.

Agradecimentos

Arlindo Alves de Aguiar Júnior
Áureo Déo DeFreitas Júnior
Bruna Ribeiro da Silva
Diogo Linhares
Eduardo Pellejero
Elderson Melo de Miranda
Estrela Santos
Gabriela Costa Araujo
Guilherme Susin Sirtoli
Helder Carlos de Miranda
Hisabelle Batista Virgolino
Ingrid Alves Caraça
Jessika Rodrigues da Silva
José D'Assunção Barros
Lucian José de Souza Costa e Costa
Lucira Costa Real
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Mariuscla Stanley Moura de Moraes
Pamela de Queluz Paula
Paulo Cesar Duarte Paes
Paulo Roberto da Costa Barra
Rafaela Alcantara Barata
Rayssa Pires Tavares
Robson Alves Rodrigues
Thaynah Patricia Borges Conceição

Realização



Apoio



Indexadores

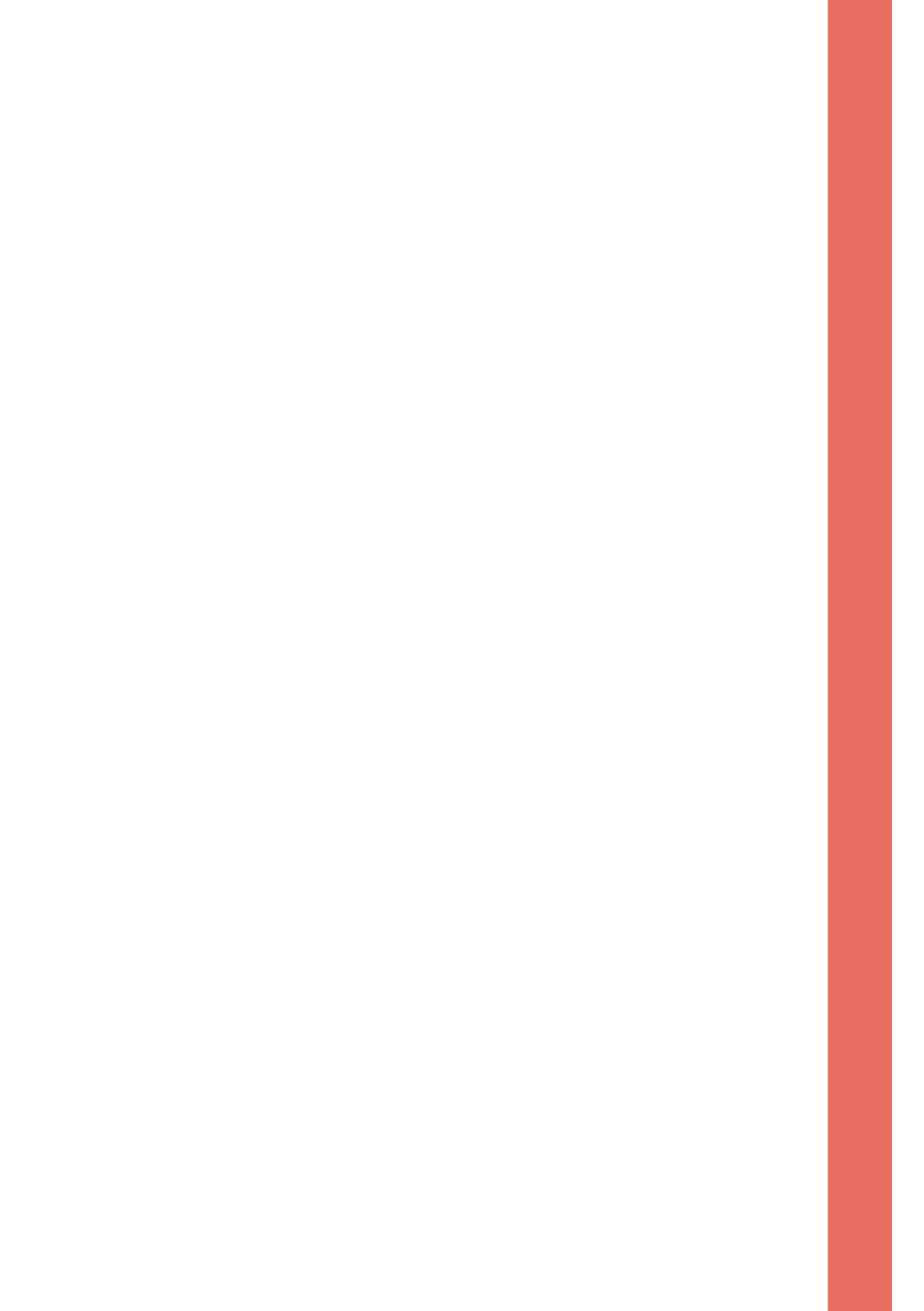


Universidade Federal do Pará - UFPA
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Portal de Revistas Científicas - UFPA
Instituto de Ciências da Arte - ICA
Programa de Pós-Graduação em Artes - PPGARTES
Arteriais - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes
revista.arteriais@gmail.com

SUMÁRIO

Editorial	13
Dossiê Temático: Formação Continuada de Professores de Música, Inclusão e Anticapacitismo	
Apresentação	
APRESENTAÇÃO - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MÚSICA, INCLUSÃO E ANTICAPACITISMO	15
Lucian José de Souza Costa e Costa	
Áureo Déo DeFreitas Júnior	
Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho	
ARTIGOS	
TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO APOIO PARA PROFESSORES DE MÚSICA NEUROATÍPICOS E NEUROTÍPICOS COM PRIVAÇÕES SENSORIAIS, INTELECTUAIS E MOTORAS: UMA PESQUISA EM ANDAMENTO	18
Lucian José de Souza Costa e Costa	
NAS ENTRELINHAS DO TEA: A EDUCAÇÃO MUSICAL E A PRODUÇÃO INTELECTUAL SOBRE INCLUSÃO DURANTE OS ANOS DE 2019-2024	34
Paulo Roberto da Costa Barra	
Jessika Rodrigues da Silva	
A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL: EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE VIGIA DE NAZARÉ, PARÁ	46
Diogo Linhares	
O ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO COMO SUPORTE A ESTUDANTES AUTISTAS EM UMA ORQUESTRA NA ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	63
Thaynah Patricia Borges Conceição	
Rafaela Alcantara Barata	
Áureo Déo DeFreitas Júnior	
A MUSICALIZAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES ENTRE INCLUSÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO INTEGRAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES	76
Gabriela Costa Araujo	
Mariuscla Stanley Moura de Moraes	
Bruna Ribeiro da Silva	
Pamela de Queluz Paula	
Ingrid Alves Caraça	
Lucira Costa Real	
Rayssa Pires Tavares	

INCLUSÃO E ANTICAPACITISMO NAS AULAS DE ARTE: UM OLHAR SOBRE A DANÇA PARA PESSOAS COM TEA Hisabelle Batista Virgolino	95
ENTRE LETRAS E GRADES: A PRODUÇÃO DE RAP E OS PROCESSOS REFLEXIVOS EM CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS Arlindo Alves de Aguiar Júnior Robson Alves Rodrigues	112
SEÇÃO FLUXO CONTÍNUO	
ARMADILHA PARA PEGAR O SISTEMA: GERVANE DE PAULA E DISPUTAS VISUAIS NO SISTEMA DA ARTE BRASILEIRO Guilherme Susin Sirtoli	121
CATARSE E ARTE CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA NUMA ABORDAGEM HISTÓRICO- CRÍTICA Paulo Cesar Duarte Paes Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva	136
MANOELA E O BOTO: IDENTIDADE E ALTERIDADE ACREANA NO ESPETÁCULO TEATRAL DO GRUPO EXPERIMENTAL DE TEATRO VIVARTE Elderson Melo de Miranda Helder Carlos de Miranda	152
ENSAIO	
OS DESENVOLVIMENTOS TECNOLÓGICOS E OS DIVERSOS PADRÕES DE ESCUTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS MÍDIAS MUSICAIS José D'Assunção Barros	169
ENTREVISTA	
ESTRELA SANTOS: UMA FORMA DE VER O MUNDO Eduardo Pellejero	180
INSTRUÇÕES AOS AUTORES	
Instructions for authors	197



REVISTA ARTERIAIS >>> EDITORIAL

A presente edição da *Arteriais* (volume 11, número 22) é organizada em duas partes: a primeira é composta por artigos do dossiê temático *A formação continuada de professores de música, inclusão e anticapacitismo*; a segunda reúne artigos, ensaio e uma entrevista na seção Fluxo Contínuo.

O dossiê temático *A formação continuada de professores de música, inclusão e anticapacitismo* é organizado por Lucian José de Souza Costa e Costa, professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES-UFPA); Áureo Déo DeFreitas Júnior, professor da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho, professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O dossiê é composto por sete artigos de pesquisadores dedicados à investigação sobre a formação docente, a inclusão educacional e ao enfrentamento das práticas capacitistas. Para os organizadores, “ao dar visibilidade às múltiplas vozes e experiências que atravessam a Educação Musical contemporânea, o dossiê reafirma o compromisso da produção científica com a justiça social, a equidade e o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante da educação”.

Na seção Fluxo Contínuo, reunimos três artigos, um ensaio e uma entrevista. Guilherme Susin Sirtoli abre a seção com o texto *ARMADILHA PARA PEGAR O SISTEMA: GERVANE DE PAULA E DISPUTAS VISUAIS NO SISTEMA DA*

ARTE BRASILEIRO, que objetiva analisar “a produção do artista mato-grossense Gervane de Paula a partir da exposição *Como é bom viver em Mato Grosso*, realizada em 2024 na Pinacoteca de São Paulo” a partir de conceitos apresentados por autores como Mirzoeff, Bourdieu, Lipovetsky e Serroy, e Rancière.

Em seguida, o artigo *CATARSE E ARTE CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA NUMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA*, de Paulo Cesar Duarte Paes e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, busca, por meio da pedagogia histórico-crítica, mostrar o conceito de *catarse artística* como uma contribuição efetiva “para que professores e autoridades educacionais tenham um parâmetro avaliativo sobre o que é e o que não é “arte” no currículo escolar, sedimentando um argumento para a efetivação da arte no espaço escolar”.

Posteriormente, Elderson Melo de Miranda e Helder Carlos de Miranda, no artigo *MANOELA E O BOTO: IDENTIDADE E ALTERIDADE ACREANA NO ESPETÁCULO TEATRAL DO GRUPO EXPERIMENTAL DE TEATRO VIVARTE*, discutem “as questões de identidade e alteridade acreana no espetáculo teatral *Manoela e o Boto* (2004) do Grupo Experimental de Teatro Vivarte”. Os autores indicam que o referido espetáculo teatral “representa a Amazônia acreana através da personagem Manoela e aborda a relação entre identidade, influenciadas por seu senso pertencimento, e a alteridade, moldada pelas expectativas dos outros”.

No ensaio OS DESENVOLVIMENTOS TECNOLÓGICOS E OS DIVERSOS PADRÕES DE ESCUTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS MÍDIAS MUSICAIS, José D'Assunção Barros apresenta uma discussão sobre “como diferentes padrões de escuta musical surgiram na história - sem se cancelarem necessariamente uns aos outros na sucessão do tempo - de acordo com o surgimento de novas tecnologias de gravação e outros aspectos”. O autor informa que “o ensaio se insere no campo de investigação da História e da Musicologia, e utiliza uma metodologia comparativa que contrapõe os diversos modos de escuta confrontando seus efeitos culturais e sociais”.

Finalizamos a seção Fluxo Contínuo e o presente número da *Arteriais* com a entrevista intitulada ESTRELA SANTOS: UM MODO DE VER O MUNDO, realizada por Eduardo Pellejero com a artista Estrela Santos. Segundo o entrevistador, “a obra de Estrela Santos, suas pesquisas estéticas e seus procedimentos poéticos, dão conta de um engajamento e de uma criatividade ímpares [...]. Na presente entrevista procuramos desvendar os segredos por trás de um percurso singular e complexo, num diálogo com questões fundamentais para a história da arte e da filosofia da criação artística”.

A equipe da *Arteriais* deseja uma boa leitura!

Denis Bezerra

Editor-chefe

APRESENTAÇÃO - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MÚSICA, INCLUSÃO E ANTICAPACITISMO

Lucian José de Souza Costa e Costa

UFPA/UEPA

Áureo Déo DeFreitas Júnior

UFPA

Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

UFBA

O presente dossiê temático propõe-se a fomentar reflexões críticas e debates qualificados no âmbito da formação continuada de professores de música, neurotípicos e neuroatípicos, sob a perspectiva da inclusão e do anticapacitismo. Em consonância com os debates contemporâneos da Educação Musical e das políticas educacionais inclusivas, o dossiê busca problematizar concepções, práticas pedagógicas, metodologias e processos formativos que atravessam o ensino e a aprendizagem musical em diferentes contextos educacionais.

A formação continuada de professores de música emerge, neste cenário, como eixo estruturante para a consolidação de práticas pedagógicas éticas, acessíveis e comprometidas com a diversidade humana. Assim, este dossiê reconhece a necessidade de ampliar o olhar sobre os desafios e potencialidades enfrentados por docentes que atuam em contextos marcados pela heterogeneidade dos sujeitos, considerando dimensões cognitivas, sensoriais, emocionais, culturais e sociais. A perspectiva anticapacitista, nesse sentido, constitui-se como fundamento teórico-político indispensável para a superação de práticas excludentes historicamente naturalizadas nos espaços de ensino musical.

O dossiê privilegia, prioritariamente, pesquisas

e experiências desenvolvidas na Região Norte do Brasil, considerando suas especificidades socioculturais, educacionais e territoriais, sem perder de vista o diálogo com investigações oriundas de outras regiões do país. Tal recorte busca valorizar o protagonismo das práticas musicais e das produções científicas amazônicas, ao mesmo tempo em que promove a articulação de redes colaborativas inter-regionais e interinstitucionais no campo da Música e da Arte.

Além disso, o dossiê convida à reflexão sobre as interfaces entre a Educação Musical e eixos transversais que permeiam as múltiplas práticas sociais, como a ética na pesquisa, o desenvolvimento de tecnologias assistivas, as práticas psicopedagógicas inclusivas e os processos de performance musical em contextos diversos. Ao reunir contribuições teóricas, relatos de experiências e resultados de pesquisas empíricas, este número temático pretende fortalecer o campo da Educação Musical Inclusiva, ampliando os horizontes epistemológicos e metodológicos das investigações na área.

Por fim, espera-se que os trabalhos reunidos neste dossiê contribuam de maneira significativa para o avanço da pesquisa em Música e Arte, especialmente no que tange à formação docente, à inclusão educacional e

ao enfrentamento das práticas capacitistas. Ao dar visibilidade às múltiplas vozes e experiências que atravessam a Educação Musical contemporânea, o dossiê reafirma o compromisso da produção científica com a justiça social, a equidade e o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante da educação.

O presente dossiê está estruturado em cinco eixos temáticos, os quais organizam os artigos a partir de aproximações conceituais, metodológicas e contextuais, permitindo ao leitor uma leitura articulada sobre formação continuada de professores de música, inclusão e anticapacitismo em diferentes cenários educacionais e socioculturais.

O **Eixo I - Educação Musical, Inclusão e Formação Docente** reúne estudos que discutem fundamentos teóricos, políticas formativas e práticas pedagógicas voltadas à formação continuada de professores de música, considerando tanto docentes neurotípicos quanto neuroatípicos. Nesse eixo, o artigo TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO APOIO PARA PROFESSORES DE MÚSICA NEUROATÍPICOS E NEUROTÍPICOS COM PRIVAÇÕES SENSORIAIS, INTELECTUAIS E MOTORAS: UMA PESQUISA EM ANDAMENTO, de Lucian José de Souza Costa e Costa, analisa o papel das tecnologias assistivas como mediadoras dos processos formativos, evidenciando seu potencial inclusivo no campo da Educação Musical. Em diálogo com essa perspectiva, o trabalho NAS ENTRELINHAS DO TEA: A EDUCAÇÃO MUSICAL E A PRODUÇÃO INTELECTUAL SOBRE INCLUSÃO DURANTE OS ANOS DE 2019-2024, de Paulo Roberto da Costa Barra e Jessika Rodrigues da Silva, apresenta um mapeamento crítico da produção acadêmica recente, contribuindo para a compreensão dos avanços, lacunas e tendências das pesquisas que articulam Educação Musical e Transtorno do Espectro Autista.

O **Eixo II - Educação Musical Inclusiva em Contextos Formais e Institucionais** congrega relatos de experiência e estudos desenvolvidos em ambientes educacionais estruturados, como escolas regulares e instituições especializadas em música. O artigo

A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL: EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE VIGIA DE NAZARÉ, PARÁ, de Diogo Linhares, discute práticas pedagógicas inclusivas no contexto da escola pública, evidenciando os desafios e as possibilidades do ensino de música na educação básica. Complementando esse debate, o texto O ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO COMO SUPORTE A ESTUDANTES AUTISTAS EM UMA ORQUESTRA NA ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, de Thaynah Patricia Borges Conceição, Rafaela Alcantara Barata e Áureo Déo DeFreitas Júnior, analisa a atuação do acompanhante especializado como estratégia de apoio à permanência, participação e desenvolvimento musical de estudantes autistas em contextos de formação musical institucionalizada.

O **Eixo III - Musicalização, Infância e Educação Integral** é composto por estudos que abordam a musicalização como prática pedagógica no contexto da Educação Infantil, articulando inclusão escolar, educação integral e processos formativos de professores/as. O artigo A MUSICALIZAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES ENTRE INCLUSÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO INTEGRAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES, de Gabriela Costa Araujo, Mariuscla Stanley Moura de Moraes, Bruna Ribeiro da Silva, Pamela de Queluz Paula, Ingrid Alves Caraça, Lucira Costa Real, Rayssa Pires Tavares, evidencia a música como linguagem estruturante do desenvolvimento integral da criança, destacando seu potencial inclusivo e formativo nos primeiros anos da educação básica.

O **Eixo IV - Dança, Corpo e Práticas Inclusivas** amplia o escopo do dossiê ao integrar discussões sobre corporeidade, identidade e anticapacitismo no campo da Arte. O artigo INCLUSÃO E ANTICAPACITISMO NAS AULAS DE ARTE: UM OLHAR SOBRE A DANÇA PARA PESSOAS COM TEA, de Hisabelle Batista Virgolino, problematiza práticas pedagógicas em dança, destacando abordagens que reconhecem o corpo diverso e promovem experiências estéticas inclusivas para pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Por fim, o **Eixo V - Música, Cultura Urbana e Processos Socioeducativos** contempla reflexões sobre práticas musicais em contextos não formais e socioeducativos. O artigo ENTRE LETRAS E GRADES: A PRODUÇÃO DE RAP E OS PROCESSOS REFLEXIVOS EM CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS, de Arlindo Alves de Aguiar Júnior e Robson Alves Rodrigues, analisa o rap como expressão artística, pedagógica e política, evidenciando seu potencial formativo, reflexivo e inclusivo em contextos marcados por vulnerabilidade social.

A organização dos eixos e dos artigos que compõem este dossiê reafirma o compromisso com uma Educação Musical crítica, inclusiva e anticapacitista, ao mesmo tempo em que evidencia a diversidade de abordagens, contextos e sujeitos que atravessam o ensino da música e das artes na contemporaneidade.

Áureo Déo DeFreitas Júnior é professor titular da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor em Educação Musical pela University of South Carolina (USC), mestre em violoncelo performance pela Louisiana State University (LSU) e graduado em violoncelo performance pela University of Missouri. Pesquisador de Produtividade em pesquisa do CNPq, coordena o Prof-Artes-UFPA, a Orquestra de Violoncelistas da Amazônia Inclusiva e o grupo de pesquisa GP-TDDA, além de atuar na EMUFPA, PPGARTES-UFPA e PROF-MUS-UFPA. Desenvolve pesquisas em tecnologias assistivas para a educação musical de neuroatípicos e neurotípicos. E-mail: defreitasaurero@gmail.com

Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho possui graduação como Professora de Violão pela Universidade Católica do Salvador (UCSal); Instrumento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra e doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), fez estágio pós-doutoral na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É Professora Titular aposentada da UFBA. Foi Chefe do Departamento de Música Aplicada (2011-2005) e Coordenadora do PPGMUS (2009-2012). Atuou como professora e orientadora no convênio Minter/Dinter com a UFPA, UFPR e do convênio co-tutelle com a Université de Toulouse Le Mirail, França. Colaborou como professor-autor no Curso de Licenciatura em Música a Distância da UFRGS (ProLicen); professor-autor e supervisora da disciplina Violão na Licenciatura em Música UAB da UNB até 2015. Tem experiência na área de Música, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: violão, educação musical, avaliação, ensino coletivo de violão e ensino de violão a distância. E-mail: cristtourinho@gmail.com

SOBRE OS ORGANIZADORES

Lucian José de Souza Costa e Costa é violonista, educador musical, e professor assistente I na Universidade do Estado do Pará (UEPA) no curso de Licenciatura em Música. Também é professor credenciado do Programa de Pós-Graduação em Música na Amazônia (PPGMUSA-UEPA) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Vice-líder do Grupo de Pesquisa *Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem* (GP-TDDA/UFPA). Pós-doutor em Artes (PPGARTES/UFPA/CAPES), vinculado à linha de pesquisa *Memórias, Histórias e Educação em Artes*. Doutor em Artes pelo Programa de Pós-graduação em Artes (PPGARTES) da UFPA. E-mail: lucian.costa@uepa.br

TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO APOIO PARA PROFESSORES DE MÚSICA NEUROATÍPICOS E NEUROTÍPICOS COM PRIVAÇÕES SENSORIAIS, INTELECTUAIS E MOTORAS: UMA PESQUISA EM ANDAMENTO¹

ASSISTIVE TECHNOLOGY AS SUPPORT FOR NEURODIVERGENT AND NEUROTYPICAL MUSIC TEACHERS WITH SENSORY, INTELLECTUAL, AND MOTOR IMPAIRMENTS: AN ONGOING STUDY

**Lucian José de Souza Costa e Costa
UEPA**

Resumo

A relação entre a formação continuada em música e o processo de ensino-aprendizagem de professores neurotípicos e neuroatípicos resultou na criação de uma Tecnologia Assistiva voltada à facilitação da compreensão da aprendizagem musical no âmbito da graduação e pós-graduação. Essa tecnologia visa ampliar o acesso à pesquisa, ao ensino, à extensão e ao mundo do trabalho. O objetivo geral da pesquisa é investigar de que forma a Tecnologia Assistiva pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de professores de música neuroatípicos com privações sensoriais, intelectuais e motoras, bem como de professores neurotípicos. Trata-se de uma pesquisa com abordagem bibliográfica e experimental. Espera-se, com isso, auxiliar na formação continuada de professores neuroatípicos que enfrentam dificuldades metodológicas.

Abstract

The relationship between continuing education in music and the teaching-learning process of neurotypical and neurodivergent teachers results in the creation of an Assistive Technology aimed at facilitating the understanding of musical learning in undergraduate and graduate contexts. This technology seeks to expand access to research, teaching, outreach, and the professional world. The general objective of this research is to investigate how Assistive Technology can contribute to the teaching-learning process of neurodivergent music teachers with sensory, intellectual, and motor impairments, as well as neurotypical teachers. This is a study with a bibliographic and experimental approach. It is expected, therefore, to support the continuing education of neurodivergent teachers who face methodological challenges.

Palavras-chave:

Tecnologia Assistiva; formação continuada em música; professores de música; neuroatípicos; neurotípicos.

Keywords:

Assistive technology; continuing education in music; music teachers; neurodivergent; neurotypical.

INTRODUÇÃO

A relação entre formação continuada em música e ensino-aprendizagem de professores neurotípicos ou neuroatípicos resultou na criação de uma Tecnologia Assistiva (TA) para facilitar a compreensão da aprendizagem musical na graduação e pós-graduação promovendo acesso à pesquisa, ensino, extensão e mundo de trabalho (Costa, 2023). Neste sentido, vários autores abordam a formação continuada no campo da educação e da educação musical aproximando termos e conceitos sobre a temática. Assim, as discussões e reflexões na presente pesquisa foram direcionadas para o avanço do estado da arte, principalmente na formação continuada de professores de música (Costa, 2019). Diante desse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: como a Tecnologia Assistiva pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem de professores de música neurotípicos, da educação básica, da graduação e da pós-graduação, e neuroatípicos com privações sensoriais, intelectuais e motoras? Para isso, os objetivos desdobram-se em itens gerais, ou seja, investigar como a Tecnologia Assistiva pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem de professores desses perfis. E ainda objetivos específicos, que propõem criar, avaliar e validar uma Tecnologia Assistiva para auxiliar no desenvolvimento da formação continuada de professores de música de ambos os grupos.

O levantamento bibliográfico sobre formação continuada de professores de música indica algumas questões. Primeiramente, existe uma carência de programas do governo para incentivo à prática docente, além disso há uma desatualização da legislação brasileira em relação ao termo “formação continuada”, já que ainda são utilizados termos da LDB de 1996 (Brasil, 1996). Também se observa o reconhecimento de limitações metodológicas por parte dos professores após sua formação inicial, durante o estudo na graduação, pois muitos não atualizam sua prática pedagógica. Além disso, destaca-se o diálogo com diversas áreas do conhecimento como forma de investir em uma educação musical permanente. Soma-se a isso a necessidade de que não somente

professores de música atuem, mas também professores unidocentes, com o intuito de servir como ponte educativa entre o aluno e a linguagem musical. Por fim, ressalta-se o incentivo às práticas musicais na escola, que busca promover reflexão, criação de novos métodos e técnicas pedagógicas, bem como o desenvolvimento de materiais didáticos capazes de contribuir para o avanço do ensino musical com qualidade aos discentes. Outro fator consiste na garantia de acesso de professores de música neuroatípicos na educação básica com auxílio de Tecnologia Assistiva no incentivo de garantir não apenas estudos científicos, mas promover discussões acerca da formação continuada de professores de música por meio de agentes facilitadores da aprendizagem. E ainda a situação das escolas de educação básica, e os cursos de graduação e programas de pós-graduação recebendo professores neuroatípicos com privações sensoriais, intelectuais e motoras que necessitam de formação continuada, mas, por falta de acessibilidade e inclusão em seus espaços físicos e nos editais de seleção docente, acabam não oportunizando o acesso. Cabe ressaltar que os cursos de música da Universidade Federal do Pará, por exemplo, não contemplam em seus editais para docentes vagas destinadas às pessoas neuroatípicas com privações sensoriais, intelectuais e motoras. Sendo assim, quando mencionamos formação continuada em música, nos referimos à valorização e promoção nos estudos acadêmicos como forma de acesso a uma progressão e continuidade na carreira. Desta forma, é importante o uso de Tecnologia Assistiva para o aprimoramento do ensino-aprendizagem de professores de música neurotípicos e neuroatípicos conforme descritos acima.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MÚSICA

Sobre o tema da formação continuada podemos pontuar as seguintes questões decorrentes do levantamento bibliográfico: a formação continuada em música a partir de práticas pedagógicas (Gomes *et al.*,

2019; Lemos; Manzke, 2018; Souza, 2018); a formação continuada em ambientes virtuais de aprendizagem (Aristides et al., 2018); a relação de formação inicial e continuada do professor de música (Gaulke, 2018; Almeida, 2019; Costa, 2019; Costa; DeFreitas Júnior, 2020a); a formação continuada e autobiografia (Costa; DeFreitas Júnior, 2020b); a formação continuada e a pandemia (Costa; DeFreitas Júnior, 2021); a formação continuada e o ensino remoto (Gomes et al., 2020); as políticas públicas para formação continuada (Ribeiro et al., 2022).

Há pouca literatura ou mesmo a inexistência de produção bibliográfica no âmbito de formação continuada em música para professores neuroatípicos com privações sensoriais, intelectuais e motoras. Desta forma, muitos professores em formação no âmbito da graduação e pós-graduação precisam de assistência em seus processos de aprendizagem por meio da Tecnologia Assistiva. A importância da formação continuada é para todos, como forma de garantir uma educação de qualidade.

A Lei 13.278/2016 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) para incluir a dança, a música, o teatro e as artes visuais no currículo da educação básica. A mesma lei estabelece que em um prazo de cinco anos, os docentes responsáveis por esses conteúdos deverão dispor de uma formação necessária e adequada. Diante do cenário atual brasileiro, é reconhecido que os investimentos em educação são precários. A sociedade passa por transformações a todo o momento. Os estudantes de ontem já não são os mesmos de hoje.

PROFESSORES NEUROTÍPICOS E NEUROATÍPICOS COM PRIVAÇÕES SENSORIAIS, INTELECTUAIS E MOTORAS

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação representa um marco na garantia de direitos e no reconhecimento das especificidades das pessoas com TEA.

De acordo com o artigo 36 da referida lei, “o poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse”.

Nesse contexto, é importante compreender o conceito de neurotípico, termo utilizado para descrever indivíduos cujo desenvolvimento e funcionamento neurológico se alinham aos padrões considerados típicos pela sociedade. Indivíduos neurotípicos são frequentemente descritos em relação a pessoas autistas. Eles podem ter algumas características como boa interação social; ou não apresentar atrasos perceptíveis na fala, no caso das crianças, ou ainda não possuir problemas sensoriais (toleram multidões, ruídos altos e conseguem perceber a temperatura quente ou fria); podem ainda possuir boa capacidade de se adaptar às mudanças. Uma pessoa neurotípica também pode ser alguém sem dislexia, disgraxia, TDAH ou outras diferenças neurológicas.

PRIVAÇÕES SENSORIAIS

As sensibilidades sensoriais recorrentes em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é resultante da inabilidade cerebral em processar corretamente os estímulos sensoriais, sejam eles visuais, táticos, olfativos, orais, cinestésicos entre outros (Gomes, 2008). Essa disfunção no processamento sensorial interfere diretamente no comportamento dessas crianças, manifestando-se de formas variadas. De acordo com Bettison (1996 apud Gomes, 2008), as respostas anormais a estímulos sensoriais - como a hipersensibilidade ao som, o fascínio por determinados estímulos visuais, a hipersensibilidade tática e a tolerância à dor - são fatores que impactam significativamente o comportamento, afetando também o humor, a afetividade e contribuindo para a presença de movimentos estereotipados.

Especificamente, a hipersensibilidade auditiva pode influenciar o comportamento da criança de maneira positiva ou negativa, dependendo

do contexto e da forma como o estímulo é percebido (Gomes, 2008). Além dos aspectos sensoriais, crianças com TEA também podem apresentar dificuldades na coordenação motora fina e na imitação motora-gestual, o que representa um desafio adicional para a realização de atividades que exigem precisão de movimentos (Molnar-Szakacs; Heaton, 2012). Esses comprometimentos motores podem dificultar a participação em tarefas pedagógicas e artísticas, exigindo adaptações e estratégias específicas.

Outro fator relevante é o ambiente educacional. A falta de estrutura em uma aula pode levar a comportamentos de ansiedade, especialmente quando há mudanças inesperadas na rotina (Oliveira; Parizzi, 2022). Para crianças com TEA, a previsibilidade e a organização são elementos essenciais para garantir segurança emocional e favorecer o processo de aprendizagem.

Dessa forma, comprehende-se que o comportamento da criança autista é influenciado por um conjunto de fatores sensoriais, motores e emocionais. A integração desses aspectos na prática pedagógica é fundamental para promover uma educação inclusiva, sensível às necessidades individuais e capaz de potencializar as habilidades dessas crianças.

Cornelius e Brown (2020) dizem que o aumento no número de exposições a um estímulo no contexto de um exercício de ditado melódico aumentam a acuidade do material transscrito tanto nas dimensões de altura quanto de ritmo.

PRIVAÇÕES INTELECTUAIS

Molnar-Szakacs e Heaton (2012) iniciam a discussão destacando que os indivíduos com autismo frequentemente apresentam dificuldades tanto na imitação gestual quanto nas habilidades motoras gerais, sugerindo que tais déficits podem estar inseridos em um comprometimento perceptivo-motor mais amplo.

Em resposta, Rezende e Souza (2021) ampliam a reflexão ao lembrar que o autismo é um

transtorno complexo e, por isso, não pode ser abordado com uma única metodologia. Para eles, é essencial o fortalecimento dos vínculos entre família, escola, cuidadores e terapeutas, a fim de se construir estratégias de intervenção mais eficazes e personalizadas para cada criança.

Sampaio (2021), por sua vez, acrescenta que na educação musical inclusiva é imprescindível que o professor compreenda tanto as potencialidades quanto às limitações do aluno com autismo, para que possa realizar adaptações metodológicas adequadas às suas necessidades específicas. Nessa mesma direção, Pletsch (2010 *apud* Rezende; Souza, 2021) salienta a singularidade de cada pessoa com TEA, reforçando que cada autista responde de forma única às intervenções e possui seu próprio tempo de desenvolvimento, o que exige sensibilidade e flexibilidade dos profissionais envolvidos no processo educativo.

Oliveira e Parizzi (2022) ilustram essa abordagem individualizada ao relatar o caso de Henrique, cujo processo de aprendizagem foi favorecido a partir da reorganização das aulas, permitindo-lhe acompanhar o conteúdo institucional de forma compatível com suas particularidades. Essa prática se alinha com os princípios estabelecidos pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reconhece a pessoa com deficiência como aquela que, em razão de impedimentos de longo prazo, interagindo com barreiras, pode ter sua participação plena e efetiva na sociedade comprometida. Assim, o reconhecimento das especificidades do indivíduo com autismo e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas se revelam não apenas uma questão educacional, mas também de direito.

PRIVAÇÕES MOTORAS

Rodrigues (2020) chama a atenção para os desafios enfrentados por uma estudante com deficiência motora, cuja principal dificuldade está na locomoção dentro do ambiente universitário. Apesar dos esforços institucionais para promover adequações,

ainda persistem barreiras arquitetônicas que comprometem não apenas a autonomia da aluna, mas também sua permanência na instituição de ensino. Essa realidade evidencia um descompasso entre o que está previsto na legislação e o que de fato é concretizado nos espaços educacionais.

Nesse sentido, a Lei nº 10.098/2000, em seu artigo 1º, estabelece normas gerais e critérios básicos voltados à promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, garantindo-lhes o direito de acesso a todos os ambientes urbanísticos. Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça a obrigatoriedade de assegurar, em condições de igualdade, o pleno exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, promovendo a inclusão e a cidadania.

Assim, não apenas no contexto educacional, mas também no campo artístico e cultural, o músico com privação motora tem garantido seu espaço, devendo ter acesso assegurado para exercer sua atividade em shows, festivais, oficinas e demais meios de produção musical. A distância entre o previsto na legislação e a realidade cotidiana aponta, portanto, para a urgência de políticas efetivas que tornem os direitos formalmente reconhecidos verdadeiramente acessíveis. Para Silva et al.:

A sede pela aprendizagem da música rompe barreiras sociais, materiais e físicas, e quando o objetivo é genuíno, faz-se realizar com audácia e sagacidade. Compreende-se acima de tudo que todo ser é destinado a um lugar ao sol na busca pela satisfação pessoal, de fazer o que lhe dá prazer e mais ainda aquilo que lhe traduz o sentido de estar vivo. Portanto, nenhuma privação é capaz de erradicar as possibilidades do que é próprio do ser humano (Silva et al., 2022, p. 7).

Mostrando que não importa os obstáculos, se você acreditar que é possível, enquanto estiver vivo nenhuma privação impedirá o ser humano de seguir em frente.

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA PROFESSORES DE MÚSICA NEUROATÍPICOS E NEUROTÍPICOS

As tecnologias fazem parte das vivências cotidianas nas diversas necessidades humanas, por sua vez, Souza et al. (2023) conceitua o que é a Tecnologia Assistiva:

A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Souza et al., 2023, p. 2150).

As autoras descrevem os objetivos que a TA busca proporcionar, mencionando que a Tecnologia Assistiva busca promover maior independência, qualidade de vida e inclusão social para pessoas com deficiência, ampliando suas capacidades de comunicação, mobilidade, controle do ambiente, aprendizado, trabalho e integração com familiares, amigos e sociedade (Souza et al., 2023).

Tendo isso em vista, Moraes et al. (2023) afirmam que: "Diante de um mundo dinâmico e em constante transformação, é fundamental que o professor não fique alheio aos acontecimentos contemporâneos, já que precisa acompanhar todo o dinamismo presente" (Moraes et al., 2023, p. 49). Diante disso, os autores explicam que: "É importante ressaltar que a escola é um espaço heterogêneo, com crianças de diferentes raízes culturais e uma grande diversidade em uma mesma sala de aula, o que impacta diretamente na formação dos professores" (Moraes et al., 2023, p. 49).

Segundo Correa et al. (2021), para discutir Tecnologia Assistiva é indispensável começar refletindo sobre o conceito de inclusão, que exige a implementação de ações efetivas capazes de assegurar o desenvolvimento pleno das pessoas em diferentes aspectos, como o intelectual, social, afetivo e profissional.

Essa abordagem é essencial para atender às necessidades do público-alvo da Tecnologia Assistiva, promovendo uma verdadeira integração e qualidade de vida. Os autores observam: "Para uma instituição ser inclusiva ela precisa dar conta de muitos aspectos, como: acessibilidade, flexibilidade curricular, professores, gestores e técnicos capacitados, práticas pedagógicas diferenciadas, entre outros" (Correa et al., 2021, p. 2963). Conforme apontam Bastos et al.:

Tecnologia Assistiva (TA) vai além de discutir sobre acessibilidade urbana e arquitetônica ou sobre a utilização dos espaços e ambientes sociais. A relação com o usuário da TA é muito mais próxima, por estar direta e necessariamente inserida no cotidiano das pessoas que necessitam dela para executar desde atividades mais simples do dia a dia - como alimentar-se, vestir-se, deslocar-se, comunicar-se, e demais tarefas de autocuidado, até atividades educativas, laborais, esportivas e de participação na sociedade. As pessoas com deficiência (física, sensorial ou de comunicação), disfunção motora, mobilidade reduzida ou até mesmo com incapacidades temporárias, que apresentam alguma limitação nos seus movimentos, possuem dificuldades ou, até mesmo, impossibilidades na execução dessas tarefas e, portanto, necessitam de alguma tecnologia, estratégia ou suporte que lhes proporcione maior capacidade funcional, controle do ambiente, independência e autonomia, que são elementos fundamentais para melhorar a participação social e a atuação humana em todo o seu contexto de vida (Lima Santos Bastos et al., 2023, p. 2).

Barbosa et al. (2024) salientam sobre a preocupação com a formação dos docentes para atender e realizar as demandas da TA dentro das salas de aula.

A formação docente tem sido uma das grandes preocupações para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Entre os vários desafios que o educador encontra em sua trajetória profissional, a utilização dos recursos de TA, ainda necessita de mais preparação e envolvimento para ser utilizada como uma ferramenta capaz de propiciar e potencializar a transformação do aluno como protagonista de seu próprio desenvolvimento (Barbosa et al., 2024, p. 13).

Segundo Moreno et al. (2020), no Brasil, embora ainda se discutam os conceitos relacionados à Tecnologia Assistiva, já há grupos de pesquisa empenhados em desenvolver ferramentas e métodos inovadores. Esses esforços têm como objetivo reduzir os impactos das deficiências que afetam 23,9% da população brasileira, percentual correspondente às pessoas que relatam possuir ao menos um tipo de deficiência.

De acordo com Correa et al. (2021), no contexto da educação especial, dentro da perspectiva inclusiva, observa-se que a Tecnologia Assistiva vem ganhando crescente importância no Brasil. Ela atua como mediadora no ensino e aprendizagem e como ferramenta para promover a inclusão de estudantes com necessidades especiais. Além disso, é uma alternativa eficaz para superar barreiras, garantindo maior acessibilidade e inclusão educacional. No entanto, Lima Santos Bastos et al. (2023, p. 1) compreendem que: "A Tecnologia Assistiva é pouco disseminada no Brasil. Avanços têm ocorrido gradativamente por meio de conquistas na área jurídica e do fomento à pesquisa e desenvolvimento". Por sua vez, Correa et al. (2021, p. 2965) expõem que: "O Decreto nº 10.645, de março de 2021, considera a TA como uma área do conhecimento". Eles afirmam que medidas vêm sendo tomadas para um melhor desenvolvimento da TA no Brasil:

Em 2021, um importante avanço nessa discussão acontece a partir da publicação do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2021b), que aborda na diretriz IV sobre a "promoção da inserção da tecnologia assistiva no campo do trabalho, da educação, do cuidado e da proteção social". A partir desta diretriz, observa-se que existe um interesse em promover o uso de TA nas escolas, com vista à autonomia e à qualidade de vida dos estudantes, para além dos espaços educacionais (Correa et al., 2021, p. 2964).

É possível ter essa percepção de que a TA vem ganhando notoriedade no Brasil, também a partir do que é mencionado no trabalho de Moreno et al. (2020):

Nas Políticas Públicas de Ciência, Tecnologia e Inovação do Brasil existem aplicações para a inovação de cunho social. O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela Portaria Nº 142, de 16 de novembro de 2006, define Tecnologia Assistiva como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Moreno et al., 2020, p. 3).

Portanto, segundo Souza et al. (2023, p. 2152): “O uso das tecnologias assistivas na educação é de importância fundamental, pois possibilitam o processo de aprendizagem, otimizando as potencialidades de cada aluno”. As autoras evidenciam que o papel do professor na educação básica inclui orientar o aluno em sua trajetória, e o uso de tecnologias em sala de aula contribui significativamente para a qualidade do ensino. Essa prática não só capta a atenção dos estudantes de forma distinta dos métodos tradicionais, mas também estimula habilidades como o pensamento crítico e a curiosidade (Souza et al., 2023).

Sendo assim, no entendimento de Moraes et al. (2023), pensar em estratégias pedagógicas ao longo do processo de ensino e aprendizagem exige que o professor adote um novo olhar para o planejamento. Esse planejamento deve buscar envolver os alunos nas atividades comuns da sala de aula, respeitando suas possibilidades e limitações individuais.

Desta forma, a Tecnologia Assistiva possibilitará promover a inclusão e a acessibilidade na educação musical, assim pode aproximar esses professores neuroatípicos de uma interação mais abrangente com a música, garantindo assim maior participação nas atividades musicais e amplificação do desenvolvimento de habilidades na linguagem da música.

Como parte do cotidiano da pessoa com deficiência, esses recursos são importantes

para a Educação, pois possibilitam aos alunos a autonomia em sala de aula e os auxiliam no desenvolvimento de atividades com os demais estudantes, sem deixar que as diferenças entre eles sejam um obstáculo (Silva; Bonilha, 2021, p. 3).

A utilização de Tecnologia Assistiva na área da educação tem se mostrado eficaz na busca da inclusão. Em se tratando de educação musical inclusiva, o apoio no uso TA é fundamental para mitigar, em contextos educativos, as dificuldades de aprendizagens. Contudo ainda é discreto no contexto escolar a utilização desses recursos para a mediação do aprendizado musical.

No cenário do ensino musical, este papel da tecnologia assistiva também se aplica. Apesar de ainda ser pouco comum o uso da TA nas aulas de música, ela tem um grande potencial de impulsionar o desenvolvimento dos alunos... e proporcionar maior interatividade entre eles e os demais estudantes. Poucos profissionais ou escolas de música possuem ou buscam conhecimento sobre esses recursos e como utilizá-los para melhorar o desempenho de alunos com deficiência (Silva; Bonilha, 2021, p. 3).

Vale ressaltar que sendo dever do Estado a garantia de acesso à educação, e, portanto, o acolhimento dos estudantes, independentemente de suas particularidades físicas e cognitivas, os marcos legais que versam sobre educação inclusiva são resultantes de forte mobilização social. Lustosa e Ferreira diz:

A maioria das leis e normativas foi resultado de movimentos sociais e políticos protagonizados por pessoas com deficiência e seus familiares, no intuito de garantir direitos fundamentais, alterando o curso da história e possibilitando uma maior visibilidade e inserção social deste público (Lustosa; Ferreira, 2020, p. 89).

O mesmo nível de engajamento nos parece fundamental para o desenvolvimento de

proposições interventionistas no campo da educação musical. Deste modo, possivelmente teremos efetivamente uma educação musical inclusiva, na qual as pessoas com deficiências, sejam atendidas com auxílio de TA, pois a mediação de professores de música, por intermédio da utilização desses recursos, parece ajudar a superar ou reduzir limitações decorrentes de particularidades dessas pessoas.

Portanto, professores neuroatípicos com privações sensoriais, intelectuais e motoras necessitam receber investimentos de tecnologias que possam facilitar o acompanhamento de conteúdos, e a relação entre professor e avaliações, além da ampliação de atendimento e pesquisas relacionadas à Tecnologia Assistiva com auxílio de uma equipe multidisciplinar. Vale ressaltar, que as universidades devem fornecer os ambientes e Tecnologias Assistivas para melhorar o acesso dos alunos e o uso eficaz do computador (Rodrigues, 2020).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A Tecnologia Assistiva na formação continuada de professores de música neurotípicos e neuroatípicos com privações sensoriais, intelectuais e motoras será desenvolvido por intermédio da parceria entre três instituições acadêmicas: o Grupo de Pesquisa em Educação Musical, Memória e Arte na Amazônia (GEMMA) da Universidade do Estado do Pará; o Laboratório Experimental de Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Artes (LEEM/PPGArtes) da Universidade Federal do Pará (UFPA), e o Laboratório de Engenharia Biomédica da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A parceria tem interesse mútuo visando combater o capacitismo por intermédio do desenvolvimento de Tecnologia Assistiva, para facilitar a inclusão de pessoas com privações sensoriais, intelectuais e motoras no sistema educacional. Desta forma, o plano de trabalho consiste na elaboração de criação, teste e validação de uma Tecnologia Assistiva para professores de música neuroatípicos.

Para essa pesquisa a abordagem será qualitativa e quantitativa, de natureza aplicada, exploratória. Quanto aos procedimentos técnicos, será adotado pesquisa bibliográfica e experimental (Andrade, 2017; Gil, 2010; Marconi; Lakatos, 2017; Aliaga; Gunderon, 2002; Richardson, 2008; Godoy, 1995; Dalfovo; Lana; Silveira, 2008).

A primeira etapa do projeto consiste em uma revisão de literatura aprofundada pertinente ao problema de pesquisa apresentado, principalmente no que se refere à formação continuada de professores de música neuroatípicos e neurotípicos. Ressalta-se que será abordado seus desdobramentos nas discussões de educação musical inclusiva, e também referente à Tecnologia Assistiva, para a contribuição de aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Essa literatura será selecionada por busca de palavras-chave tais como Formação Continuada de professores de música, Tecnologia Assistiva, Privações Sensoriais, Privações Intelectuais e Privações Motoras, em bases de dados (SCOPUS, Scielo, BD TD, Portal PPGARTES/UFPA, Periódico da CAPES) e revistas importantes da área (ABEM, OPUS, Arteriais etc) além de leituras já realizadas anteriormente sobre o tema. O levantamento e leitura da literatura da área se desdobrará na construção de fichamentos que apontem as questões teóricas importantes para o embasamento do estudo.

PARTICIPANTES

Realizaremos uma adaptação da proposta desenvolvida no doutorado para a formação continuada de professores de música neurotípicos. Embora o pesquisador vise o desenvolvimento de uma Tecnologia Assistiva, voltada para professores de música neuroatípicos e neurotípicos, participarão exclusivamente os professores de música neurotípicos neste processo de avaliação e validação preliminar, que ocorrerá durante o estágio pós-doutoral. Após essa fase, o pesquisador replicará o estudo envolvendo professores de música neuroatípicos com

privações sensoriais, intelectuais e motoras.

O presente estudo não-paramétrico contará com 30 participantes neurotípicos, sendo 10 participantes para cada grupo, a saber: professores de escolas particulares; professores de escolas públicas; e professores e alunos da graduação e pós-graduação. Para atender aos critérios estabelecidos para a pesquisa com seres humanos, a proposta será submetida à Plataforma Brasil, junto ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação Musical, Memória e Arte na Amazônia (GEMMA) e ao Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA), do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA, e será submetida ao Comitê de Ética via Plataforma Brasil. Os participantes irão ler e assinar o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visando autorizar a participação gratuita e espontânea no projeto.

COLETA DE DADOS

O pesquisador do presente estudo não utilizará parâmetros de qualquer distribuição de probabilidade nas hipóteses definidas. Ou seja, realizaremos uma investigação não paramétrica, adotando testes estatísticos que não estabelecem pressupostos sobre a distribuição dos dados.

Como instrumento de coleta de dados, serão gravados vídeos com propostas de formação continuada para professores de música, contemplando as pessoas cegas ou com baixa visão, acompanhadas de áudio descrição do conteúdo; as pessoas surdas, acompanhadas por intérprete de Libras; e as pessoas neuroatípicas, com Transtorno do Espectro do Autismo e Síndrome de Down. Desta forma, o trabalho realizado com professores de música neurotípicos, durante a pesquisa de doutorado, contemplará professores de música

neuroatípicos, neste segundo momento.

A avaliação ocorrerá entre os meses de agosto a dezembro de 2024, sendo que cada sessão contará com a adesão de um ou mais participantes. Antes do início da avaliação, será permitido no máximo 4 participantes avaliando simultaneamente a Tecnologia Assistiva. Cada participante avaliará o dispositivo por 20 minutos em média.

Os itens usados para avaliar a satisfação dos usuários diante da Tecnologia Assistiva FOCO em Música será áudio descrição, intérprete de Libras, técnica de descrição, narração, animação do vídeo, acessibilidade e Eficácia. As informações coletadas por intermédio do questionário adaptado da avaliação da satisfação dos usuários com a Tecnologia Assistiva serão organizadas em uma planilha eletrônica do Excel, de onde será gerada uma base de dados com notas de 1 a 5 referentes a oito itens de satisfação dos participantes pertencentes ao grupo de professores neurotípicos de escolas particulares; ao de professores neurotípicos de escolas públicas e aos professores neurotípicos da graduação e pós-graduação. A amostra totaliza 30 participantes.

Para a validação, o modelo será o protocolo de “Avaliação da Satisfação do Usuário com a Tecnologia Assistiva” de Quebec (Carvalho *et al.*, 2014). Os procedimentos para validar o questionário adaptado da “Satisfação dos Usuários diante da Tecnologia Assistiva” incluirá dois meses de encontros aleatórios com avaliadores independentes de três grupos distintos formados por professores de música neurotípicos. Os dados coletados serão digitados em um banco de dados no *Google Forms* e serão realizadas análises comparativas entre as médias individuais dos participantes e grupos de participantes.

ANÁLISE ESTATÍSTICA

Utilizaremos a análise exploratória de dados para descrever o conjunto de notas avaliativas dos participantes, suas médias e os itens mais importantes, e será aplicada a técnica

estatística da “Análise Exploratória de Dados”, chamada de “Descriativa Básica”. A Análise Exploratória de Dados tem a finalidade de organizar, descrever e resumir as informações, apresentando peculiaridades importantes do conjunto de dados, por meio de gráficos, tabelas e medidas de síntese (Bussab; Morettin, 2017).

Para comparar as notas avaliativas dos 8 itens dos três grupos de estudo, será aplicado o Teste *U* de Wilcoxon-Mann Whitney por intermédio do software SPSS (versão 22.0). Trata-se de uma prova não-paramétrica destinada a comparar dois grupos de amostras independentes do mesmo tamanho ou desiguais, cujos escores tenham sido mensurados pelo menos a nível ordinal (Ayres et al., 2007a).

As notas de 1 a 5 serão categorizadas da seguinte maneira: (a) nota 1 pertence a categoria “Insatisfeito”; (b) nota 2 pertence a categoria “Pouco Satisfeito”; (c) nota 3 pertence a categoria “Mais ou Menos Satisfeito”; (d) nota 4 pertence à categoria “Bastante Satisfeito” (e) nota 5 pertence a categoria “Muito Satisfeito”. Após este processo de categorização, será aplicado o Teste G por meio do software SPSS (versão 22.0), um teste não-paramétrico para duas amostras independentes, semelhante em todos os seus aspectos ao do Qui-Quadrado, para dados categóricos, destinado a comprovar se duas amostras independentes provieram da mesma população, ou seja, neste estudo será testado se existe ou não diferença significativa entre as proporções das categorias sobre a Satisfação dos participantes. Os escores serão mensurados a nível nominal ou ordinal, e as amostras poderão apresentar duas ou mais categorias dispostas em tabelas de contingência $I \times c$ (Ayres et al., 2007b).

A partir disso, será criada uma Tecnologia Assistiva para atender às diversas demandas de professores de música neurotípicos e neuroatípicos com privações sensoriais, intelectuais e motoras como forma de garantir acesso à formação continuada desses dois grupos de profissionais.

POSSÍVEIS RESULTADOS

O objetivo da pesquisa é promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, na Educação Básica e no Ensino Superior, no trabalho de professores neuroatípicos, com dificuldades metodológicas, mediante a criação de uma Tecnologia Assistiva para auxiliar no desenvolvimento da formação continuada do profissional na área da música.

Outra indicação de continuidade da pesquisa se dá uma vez que, o curso FOCO em Música auxilia na organização das ideias, ampliação de atividades práticas, e no favorecimento de novas políticas públicas, direcionando a uma boa dinâmica em sala de aula, e no avanço na qualidade do ensino básico ao ensino superior junto aos professores de Artes/Música.

Com a criação da Tecnologia Assistiva espera-se que professores de música com privações sensoriais, intelectuais e motoras assim como outros professores com/sem deficiências tenham acesso às instituições públicas e privadas voltadas para a formação continuada de professores na área de Artes/Música. Desta forma, acreditamos que as instituições de ensino possam colaborar na formação continuada de professores e também possam ajudar na conscientização contra atitudes capacitistas.

Com a Tecnologia Assistiva pretende-se que professores de música neuroatípicos com privações sensoriais, intelectuais e motoras possam ampliar o conhecimento musical e fomentar novas ideias de atividades musicais para serem aplicadas em sala de aula a partir de ferramentas adquiridas na aplicação desta tecnologia. Além de viabilizar uma aproximação entre pesquisador-pesquisador, professor-estudante e ampliar o diálogo sobre a formação continuada de professores de Música com privações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da Tecnologia Assistiva na formação continuada de professores de música, neuroatípicos ou neurotípicos, representa um avanço significativo rumo a

uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e acessível. Ao reconhecer as múltiplas formas de ser, aprender e ensinar, reafirma-se o compromisso com uma prática pedagógica que valoriza a diversidade humana como um potencial enriquecedor do processo educacional.

As tecnologias assistivas, quando integradas de forma crítica, ética e contextualizada, não apenas ampliam as possibilidades de atuação docente, como também contribuem para a quebra de barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais. Assim, tornam-se ferramentas fundamentais para o empoderamento de professores com diferentes perfis neurológicos e físicos, promovendo sua autonomia, autoestima e protagonismo na educação musical.

Portanto, investir na formação continuada que contemple as especificidades dos docentes, com suporte adequado e permanente, é essencial para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, inovadores e sensíveis às necessidades de todos. A música, como linguagem universal e sensível, aliada à tecnologia assistiva, tem o poder de transformar não apenas o ensino, mas também as relações humanas dentro do espaço educativo.

É igualmente necessário que as instituições educacionais, gestores e formuladores de políticas públicas compreendam a importância de garantir condições reais para a efetivação da inclusão. Isso implica investimentos em infraestrutura, formação continuada de qualidade, apoio técnico e pedagógico bem como a valorização do papel dos professores com deficiência e neurodivergência como protagonistas na construção de uma escola plural.

A música, com seu caráter integrador, sensível e expressivo, revela-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Quando aliada à tecnologia assistiva, ela amplia horizontes, conecta experiências e permite que cada educador - com sua singularidade - encontre caminhos próprios para ensinar e aprender. Assim, a formação continuada torna-se uma

via de mão dupla: enquanto os professores aprendem novas estratégias, também ensinam à sociedade o valor da inclusão, da empatia e da diversidade.

Portanto, refletir e agir em prol de uma formação continuada inclusiva, que respeite e acolha as diferenças, é um passo necessário para transformar a educação musical em um espaço mais justo, acessível e humano para todos.

REFERÊNCIAS

ALIAGA, Martha; GUNDERSON, Brenda. **Interactive Statistics**. Thousand Oaks: Sage, 2002.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ARISTIDES, Marcos André Martins; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo; BENVENUTO, João Emanuel. Um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na formação e na atuação dos professores de música da educação básica na região de Sobral: tecnologias e práticas didático-pedagógicas para uma educação centrada no humano. **Anais do XIV Congresso Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical**, 2018, Salvador, ABEM, p. 1-14, 2018. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v3/papers/2932/public/2932-10894-1-PB.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2025.

AYRES, Manuel; AYRES, Daniel Lima; SANTOS, Alex de Assis Santos dos. **BIOESTAT 5.0 - Aplicações estatísticas nas áreas das ciências biológicas e médicas. Duas Amostras Independentes**. 5. ed. ONG Mamirauá: Belém, 2007a.

AYRES, Manuel; AYRES, Daniel Lima; SANTOS, Alex de Assis Santos dos. **BIOESTAT 5.0 - Aplicações estatísticas nas áreas das ciências biológicas e médicas. Duas**

- Amostras Relacionadas.** 5 ed. ONG Mamirauá: Belém, 2007b.
- BARBOSA, Sandra Regina; FERNANDES, Ediclea Mascarenhas; ORRICO, Helio Ferreira. O papel da tecnologia assistiva na mediação da aprendizagem: desafios e perspectivas para a prática do ensino inclusivo. **Periferia**, [s.l.], v.16, n.1, p. 1-19, 2024. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/80021>>. Acesso em: 29 dez. 2025.
- LIMA SANTOS BASTOS, Paula Alessandra; SILVA, Marcelo Santana; RIBEIRO, Núbia Moura; MOTA, Renata de Sousa; GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia assistiva e políticas públicas no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [s.l.], v.31, p. 1-17, 2023. Disponível em: <<https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/3401>>. Acesso em: 30 nov. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 29 nov. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Portal Gov.br**. Presidência da República. Planalto, Brasília, 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 29 nov. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 29 nov. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 nov. 2025.
- BUSSAB, Wilton Oliveira; MORETTIN, Pedro Alberto. **Estatística básica**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.
- CARVALHO, Karla Emanuelle Cotias; GOIS JÚNIOR, Mibuger Bolívar; SÁ, Kátia Nunes. Translation and validation of the Quebec user evaluation of satisfaction with assistive technology (QUEST 2.0) into Portuguese. **Revista Brasileira de Reumatologia**, São Paulo, v.54, n.4, p. 260-267, 2014. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/journal/revista-brasileira-de-reumatologia/vol/54/issue/4>>. Acesso em: 29 nov. 2025.
- CORNELIUS, Nathan; BROWN, Jaime. The interaction of repetition and difficulty for working memory in melodic dictation tasks. **Research Studies in Music Education**, v.42, n.3, 2020. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1321103X18821194>>. Acesso em: 29 nov. 2025.
- CORREA, Ygor; MORO, Tatiele Bolson; VALENTINI, Carla Beatris. Tecnologia assistiva na educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.16, n. esp.4, p. 2963-2970, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16060>>. Acesso em: 29 nov. 2025.
- COSTA, Lucian José de Souza; DEFREITAS JÚNIOR, Aureo Déo. Formação inicial e continuada de professores de Arte/Música na Educação Básica: um estudo na USE 11 de Icoaraci, em Belém (PA). **OPUS**, [s.l.], v.26, n.3, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://>

www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020c2602. Acesso em: 30 nov. 2025.

COSTA, Lucian José de Souza Costa e; DEFREITAS JÚNIOR, Áureo Déo. Impactos da pandemia na formação continuada de professores de Artes/Música. **Anais do XXXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação**, João Pessoa, ANPPOM, p.1-8, 2021. Disponível em: <<https://anppom-congressos.org.br/index.php/31anppom/31CongrAnppom/paper/viewFile/987/560>>. Acesso em: 29 nov. 2025.

COSTA, Lucian José de Souza Costa e; DEFREITAS JÚNIOR, Áureo Déo. Percursos na música: reflexão sobre formação inicial e continuada de um professor de música a partir do seu (auto) trajeto. **Anais do XXX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação**, Manaus, ABEM, p. 1-9, 2020b. Disponível em: <<https://anppom-congressos.org.br/index.php/30anppom/30CongrAnppom/paper/viewFile/85/57>>. Acesso em: 29 nov. 2025.

COSTA, Lucian José de Souza Costa e. **Formação continuada de professores de música: uma proposta de ensino-aprendizagem por intermédio da pesquisa e prática docente**. Tese (Doutorado em Artes), Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/15649>>. Acesso em: 2 nov. 2025.

COSTA, Lucian José de Souza Costa e. **Formação inicial e continuada de professores de artes/música na educação básica: um estudo na USE 11 de Icoaraci em Belém/PA**. Dissertação (Mestrado em Artes), Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11413>>. Acesso em: 2 nov. 2023.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica**

Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p. 1-13, 2008. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17591>>. Acesso em: 30 nov. 2025.

DEFREITAS JÚNIOR, Áureo Déo; LEÃO Larissa; LEÃO, Lorena; ALCANTARA Rafaela. Tecnologia Assistiva como acessório facilitador ao aprendizado do violoncelo de pessoas com autismo. **Nova Revista Amazônica**, Bragança, v.10, n.2, 2022a. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/13521/9399>>. Acesso em: 30 nov. 2025.

GAULKE, Tamar Genz. PROMUSICA: um programa de formação inicial e continuada em Música na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Anais do XIV Congresso Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical**, Salvador, ABEM, p. 1-11, 2018. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v3/papers/3025/public/3025-10891-1-PB.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v.35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnNC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 nov. 2025.

GOMES, Erissandra. **Hipersensibilidade auditiva e o perfil pragmático da linguagem de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista**. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente), Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/13564>>. Acesso em: 30 out. 2025.

GOMES, Mileny Jouglard; ZORZOLLI, Rafael Veras; HIRSCH, Isabel Bonat. Formação continuada em educação musical: desafios do ensino remoto na musicalização de professores unidocentes. **Anais do XIX Congresso**

Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical, Online [virtual], ABEM Sul, p. 1-13, 2020. Disponível em: <<https://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/viewFile/498/380>>. Acesso em: 30 out. 2025.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli; FRANCESCHI, Waleska Regina Becker Coelho de; AGUIAR E SILVA, Rose de Fátima Pinheiro; TRISTÃO, Claudia Roberta Yumiko; GONÇALVES, Rafael Martins; BEINEKE, Viviane. Da escola à universidade: a formação continuada dos professores de música e o processo de transformações das práticas pedagógicas. **Anais do XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical**, Campo Grande, ABEM, p. 1-2, 2019. Disponível em: <<https://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/252/17>>. Acesso em: 30 out. 2025.

LEMOS, Caroline Castanha de Avila de; MANZKE, Vitor Hugo Rodrigues. Formação continuada em Educação Musical: os desafios da prática docente e da musicalização de professoras de referência da rede pública de educação básica. **Anais do XVIII Congresso Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical**, Santa Maria, ABEM, p. 1-8, 2018. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v3/papers/3125/public/3125-10785-1-PB.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.

LUSTOSA, Francisca Geny; FERREIRA, Rebeca Gadelha. Educação Inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. **Teoria Jurídica Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, PPGD/UFRJ, p. 87-109, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/27989>>. Acesso em: 30 out. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOLNAR-SZAKACS, Istvan; HEATON, Pamela.

Music: a unique window into the world of autism. **Annals of New York Academic Science**, Nova York, n.1252, p. 318-324, 2012. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22524374/>>. Acesso em: 30 out. 2025.

MORAES, Marcelo Rodrigues de; HUMMEL, Eromi Izabel; SILVA, Eliane Paganini da. Tecnologia assistiva como recurso pedagógico: concepções dos docentes das salas de recursos multifuncionais. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v.15, n.43, p. 40-66, 2023. Disponível em: <<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1594>>. Acesso em: 30 out. 2025.

MORENO, Renato Sarmento dos Reis; SILVA, Nayla Cristina Santiago; OLIVEIRA, Vinícius Soares; SILVA, Josivaldo Godoy da. Tecnologias Assistivas: sala de recursos multifuncionais no atendimento educacional especializado. **Revista de Teorias e Práticas Educacionais**, [s.l.], v.28, n.1, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Renato-Sarmento-Dos-Reis-Moreno/publication/348293602_tecnologias_assistivas_sala_de_recursos_multifuncionais_no_atendimento_educacional_especializado/links/5ff66cd7299bf140887882b9/tecnologias-assistivas-sala-de-recursos-multifuncionais-no-atendimento-educacional-especializado.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; PARIZZI, Betânia. Educação musical e autismo. In: OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; FREIRE, Marina Horta; PARIZZI, Betânia; SAMPAIO, Renato Tocantins. **Música e autismo**: ideias em contraponto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

REZENDE, Laila Francielly; SOUZA, Calixto Júnior de. Pedagogical work and school inclusion for children with autism spectrum disorder (ASD). **Research, Society and Development**, [s. l.], v.10, n.13, p. 1-9, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/rsd/article/view/21486>>. Acesso em: 30 out. 2025.

RIBEIRO, Fábio Henrique Gomes; ALMEIDA, Ariel Queiroz; SANTOS, Júlia Ellen Sabino

dos; MEDEIROS, Katilly Joyce Paulino de. Dimensões políticas da prática e formação musical: perspectivas a partir de um estudo bibliográfico. **Anais do XXXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação**, Natal, ANPPOM, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2022/papers/1237/public/1237-5610-1-PB.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social - Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, Jessika Castro. **MOVE: Um facilitador da pesquisa em música para estudantes com privações sensoriais, intelectuais e motoras**. Tese (Doutorado em Artes), Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12439>>. Acesso em: 2 nov. 2023.

SAMPAIO, Renato Tocantins. Música e Inclusão Escolar. In: SOARES, Ângela Mathylde; CAPOVILLA, Fernando César; SIMÃO, Jalmires Regina Reis; NEVES, Luiz Miguel. **Caminhos da aprendizagem e inclusão: entretecendo múltiplos saberes**, v.3. Belo Horizonte: Artesã, 2021.

SILVA, Lisa Helena da; BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. O uso da Tecnologia Assistiva no ensino musical para pessoas com deficiência visual. **XXIII Jornada de Iniciação Científica do CTI Renato Archer - JICC'2021 PIBIC/CNPq/CTI**, Campinas, out. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/cti/pt-br/publicacoes/producao-cientifica/jicc/xxiii-jicc-2021/pdf/jicc-2021-paper-11.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SILVA, Tarsilla Castro Rodrigues da; SILVA, Jessika Rodrigues da; DEFREITAS JÚNIOR, Áureo Déo; MOTA, Katia Regina Sabel. Avaliação do *paper prototyping* de aplicativo mobile MOVE como facilitador para o desenvolvimento de pesquisa de estudantes de música com privações sensoriais, intelectuais e

motoras. **Anais do Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM**, João Pessoa, n. 32, [s.p.], 2022. Disponível em: <<https://anppom-congressos.org.br/index.php/xxxiiicongresso/xxxiiCongrAnppom/paper/view/1149>>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SOUZA, José Reinaldo Tavares de. **Formação continuada em música na rede pública municipal de educação de João Pessoa: percepção dos professores frente às demandas de atuação**. Dissertação (Mestrado em Música), Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13570>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

SOUZA, Michelli Carla de; SOUZA, Ellen Simone Alves de; SILVA, Marinalva Paulo da; BALEIRO, Gislene Gomes de Aquino; BARBOSA, Geicile Gomes. A importância da tecnologia assistiva na educação especial. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [s.l.], v.9, n.8, p. 2148-2154, 2023. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10756>>. Acesso em: 29 nov. 2025.

Nota

¹ Este artigo é uma continuidade da pesquisa desenvolvida no meu Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGARTES-UFPA), sobre a formação continuada de professores de música, por intermédio da pesquisa e prática docente com professores neurotípicos de Artes/Música da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), do município de Belém. Na continuidade da pesquisa, incluímos professores neuroatípicos com privações sensoriais, intelectuais e motoras contemplando a educação musical inclusiva.

SOBRE O AUTOR

Lucian José de Souza Costa e Costa é violonista, educador musical, e professor assistente I na Universidade do Estado do Pará (UEPA) no curso de Licenciatura em Música. Também é professor credenciado do Programa de Pós-Graduação em Música na Amazônia (PPGMUSA-UEPA) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Vice-líder do Grupo de Pesquisa *Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem* (GP-TDDA/UFPA). Pós-doutor em Artes (PPGARTES/UFPA/CAPES), vinculado à linha de pesquisa *Memórias, Histórias e Educação em Artes*. Doutor em Artes pelo Programa de Pós-graduação em Artes (PPGARTES) da UFPA. E-mail: lucian.costa@uepa.br

Recebido em: 15/4/2025

Aprovado em: 1/12/2025

NAS ENTRELINHAS DO TEA: A EDUCAÇÃO MUSICAL E A PRODUÇÃO INTELECTUAL SOBRE INCLUSÃO DURANTE OS ANOS DE 2019-2024¹

BETWEEN THE LINES OF ASD: MUSIC EDUCATION AND THE INTELLECTUAL PRODUCTION ON INCLUSION FROM 2019 TO 2024

Paulo Roberto da Costa Barra
UEPA

Jessika Rodrigues da Silva
UEPA

Resumo

Este artigo apresenta uma análise crítico-analítica da fase inicial de uma pesquisa de mestrado em andamento, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Música na Amazônia (PPGMUSA) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), focada na formação do professor de música e nos desafios para promover a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Adotando uma abordagem qualitativa, realizou-se levantamento bibliográfico nos anais e revistas da ABEM e ANPPOM, abrangendo publicações entre 2019 e 2024. Foram identificadas 89 publicações sobre inclusão, sendo 21 especificamente sobre TEA, com maior incidência nos anais da ABEM. Os resultados indicam que a temática da inclusão ainda recebe atenção limitada, especialmente na formação de professores de música. Conclui-se que é necessário ampliar a discussão acadêmica sobre esse tema para promover uma educação musical mais inclusiva.

Abstract

This study presents a critical-analytical review of the initial phase of a master's research conducted within the Graduate Program in Music in the Amazon (PPGMUSA) at UEPA, focusing on music teacher training and the challenges of promoting the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Employing a qualitative approach, a bibliographic survey was conducted in the annals and journals of ABEM and ANPPOM, covering publications from 2019 to 2024. A total of 89 publications on inclusion were identified, of which 21 specifically addressed ASD, with the majority found in ABEM's annals. The results indicate that the topic of inclusion receives limited attention, particularly regarding music teacher education. It is concluded that academic discussion should be expanded to foster more inclusive music education.

Palavras-chave:

Inclusão; TEA; educação musical; formação de professor.

Keywords:

Inclusion; ASD; music education; teacher training.

CAMINHOS DE APROXIMAÇÃO

O ponto de partida para essa investigação é explorar as pesquisas realizadas sobre a formação do professor de música e os desafios para promover a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando estabelecer uma ligação entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado. Além disso, pretende-se corroborar outras investigações sobre o tema, pautadas sob a égide da educação musical ou por qualquer outro campo de conhecimento com os quais a música faz interface.

Com uma abordagem qualitativa que visa a compreensão de um determinado fenômeno (Gil, 2002; Lakatos, 2003; Rudio, 2007; Penna, 2023), realizamos uma revisão de literatura, que possibilitou o contato com as questões mais recentes sobre educação inclusiva e o entendimento das principais legislações sobre políticas de inclusão vigentes no Brasil. O levantamento bibliográfico e/ou a revisão de literatura corrobora sobremaneira para o amadurecimento da pesquisa e para o aguçamento do olhar do pesquisador em relação ao tema/fenômeno pesquisado, bem como “intenta mostrar o que existe a respeito do seu problema - as principais concepções sobre a questão e as formas de tratá-las” (Penna, 2023, p. 74). Desta forma, a revisão bibliográfica aqui apresentada teve como foco a temática da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As sondagens foram feitas nos anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), assim como em suas respectivas revistas: *Revista da Abem*, *Revista Música na Educação Básica (MEB)* e na *Revista Eletrônica da ANPPOM (OPUS)*, sendo coletados trabalhos publicados nos últimos 5 anos (2019-2024). Os descriptores usados para selecionar essas publicações foram: Inclusão, TEA ou Transtorno do Espectro Autista, Educação Musical Inclusiva, capacitismo e anticapacitismo. Com isso, no período circunscrito, foram encontradas produções em diferentes grupos de trabalho, que tratam sobre educação musical e, de

forma direta/indireta, sobre o tema inclusão.

Neste contexto de apropriação sobre o assunto, julgou-se conveniente ponderar sobre alguns aspectos do processo de levantamento bibliográfico realizado, bem como apresentar um panorama das pesquisas sobre inclusão, sobretudo a educação musical para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva da educação especial inclusiva.

AUTISMO E A INCLUSÃO, CAMINHOS DE APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO

A palavra autismo tem origem no grego antigo *autos* acrescido do sufixo *ismo* e pode ser compreendida como: voltado para dentro de si (Castro, 2024, p. 24). O termo foi cunhado pela primeira vez no início do século XX (1908-1911), pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler - conhecido como o pai da esquizofrenia.

Bleuler foi o primeiro a definir o termo autismo, definindo-o como perda de comportamento com a realidade causada pela impossibilidade ou pela grande dificuldade na comunicação interpessoal. Referiu-se, primeiramente, ao autismo como transtorno básico da esquizofrenia, pois parecia que a pessoa não tinha noção do eu. Nessa época, o autismo era descrito não como uma patologia isolada, mas como parte de transtornos mentais geralmente associados à histeria e à esquizofrenia (Kortman, 2013 apud Louro, 2021, p. 15).²

Apenas 32 anos após a descrição de Bleuler ocorre a primeira formalização médica sobre o autismo feita pelo psiquiatra austro-americano Leo Kanner. Conforme aponta Temple Grandin (2024):

O diagnóstico do autismo é de 1943, quando Leo Kanner, médico da Universidade Johns Hopkins e pioneiro da psiquiatria infantil, o propôs em um artigo. Alguns anos depois, ele recebeu uma carta de um pai preocupado chamado Oliver Triplett Jr., um advogado de Forest, no Mississippi. Ao longo de 33 páginas, Triplett descreveu detalhadamente os primeiros cinco anos da vida de seu filho Donald. Relatou que o filho parecia não querer ficar perto da mãe, Mary. Permanecia “totalmente alheio” a todos à sua volta.

Tinha ataques de raiva frequentes, muitas vezes não entendia quando o chamavam pelo nome e achava os objetos giratórios infinitamente fascinantes. Contudo, apesar de tantos problemas de desenvolvimento, Donald exibia talentos incomuns. Aos dois anos memorizou o Salmo 23 ("O senhor é meu pastor..."). Era capaz de recitar 25 perguntas e respostas do catecismo presbiteriano. Adorava dizer as letras do alfabeto de trás para a frente. Tinha ouvido absoluto (Grandin, 2024, p. 13).

Ainda segundo a autora,

Mary e Oliver levaram o filho de Mississipi a Baltimore para que Kanner o examinasse. Nos anos seguintes, o médico começou a identificar traços similares em outras crianças. Qual seria o padrão?, perguntava-se. Essas crianças sofreriam todos as mesmas síndromes? Em 1943, Kanner publicou um artigo, "Autistic Disturbances of Affective Contact" [Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo] na revista The Nervous Child. O artigo apresentava estudos de caso de onze crianças que, segundo ele, compartilhava um conjunto de sintomas - que hoje sabemos estarem relacionados ao autismo: necessidade de solidão, necessidade de uniformidade. Estar só no mundo que nunca varia (Grandin, 2024, p. 13).

Ao discorrer sobre o fluxo nominativo/temporal do TEA, Gattino (2015) diz:

No ano de 2013, foi publicada a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM), a qual trouxe mudanças profundas na estrutura dos sintomas e nos critérios para o diagnóstico do Autismismo em comparação com a sua versão anterior e com a décima edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) (Gattino, 2015, p. 13).

O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, mais conhecido no Brasil pela sigla DSM, é um extenso documento publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association). A primeira versão do DSM (DSM-I) foi publicada em 1952 e foi sucedida por outras quatro: DSM-II (1968), DSM-III (1980), DSM-IV (1994) e DSM-

5 (2013). A versão vigente no Brasil é o DSM-5-TR (2022), considerada um dos "principais sistemas de classificação da Saúde Pública Brasileira" (Ribeiro; Marteleto, 2023, p. 8).

É no DSM-5-TR que se consolidam as principais características diagnósticas do Transtorno do Espectro Autista, concentradas em dois aspectos centrais: déficits persistentes na comunicação e interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Esses critérios abrangem desde dificuldades na reciprocidade socioemocional e na comunicação não verbal até estereotipias motoras, insistência em rotinas, interesses fixos e respostas sensoriais atípicas. O manual também indica que tais sintomas devem estar presentes desde o início do desenvolvimento e resultar em prejuízo significativo nas interações sociais, no desempenho escolar ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.

A junção desses critérios com o percurso histórico da constituição do conceito de autismo permite observar que muitos dos comportamentos descritos por Kanner, como a necessidade de isolamento, a rigidez de comportamentos e a fascinação intensa por determinados objetos ou temas, já antecipavam elementos que hoje integram a definição diagnóstica do TEA. A evolução conceitual possibilitou superar interpretações equivocadas que relacionavam o autismo à esquizofrenia ou à histeria e abriu espaço para discussões mais precisas sobre inclusão. Deste modo, compreender o avanço dessas definições é condição *sine qua non* para fortalecer práticas educacionais que respondam às necessidades reais dos estudantes autistas e para evitar leituras reducionistas que historicamente prejudicaram esse público.

CAMINHOS PERCORRIDOS: NAS ENTRELINHAS DAS INVESTIGAÇÕES

O processo de levantamento bibliográfico teve início na segunda quinzena do mês de agosto de 2024 e perdurou até o fim da primeira quinzena de setembro. Com isso, foram encontrados 89 trabalhos que tratam sobre

educação musical e, de forma direta/indireta, sobre o tema inclusão. Tendo como base os descritos acima apresentados, os trabalhos encontrados foram classificados da seguinte forma:

- 1) Trabalhos que abordam especificamente o Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- 2) Produções que abordam a temática inclusão para pessoas com outras deficiências;
- 3) Trabalhos que falam sobre inclusão na perspectiva da identidade de gênero/raça e/ou questões sociais.

A partir dessas classificações, foi possível ter um panorama das produções feitas no campo da educação musical no período de 2019-2024, nos eventos anuais e regionais promovidos pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), assim como pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), como se observa no gráfico (Figura 1).

Do total de 89 artigos identificados no período de 2019 a 2024, 21 trabalhos tratam especificamente do Transtorno do Espectro Autista, 59 abordam a educação especial na perspectiva da inclusão e 9 discutem inclusão relacionada a questões de gênero, raça ou identidade social. Em termos anuais, os anos com maior volume de publicações foram 2019, 2021 e 2023, enquanto 2020, 2022 e 2024 apresentaram redução no número de trabalhos. A suspensão parcial das atividades presenciais e o redirecionamento de agendas de pesquisa durante a pandemia de COVID-19 plausivelmente contribuíram para a diminuição observada em 2020.

A partir da divisão por classificações nota-se que as produções sobre outras deficiências representam a maior parcela anual da produção, enquanto os estudos sobre TEA, embora consistentes ao longo dos anos, aparecem em menor número (variando entre 1 e 6 artigos por ano). As publicações sobre gênero, raça e questões sociais apresentam maior oscilação

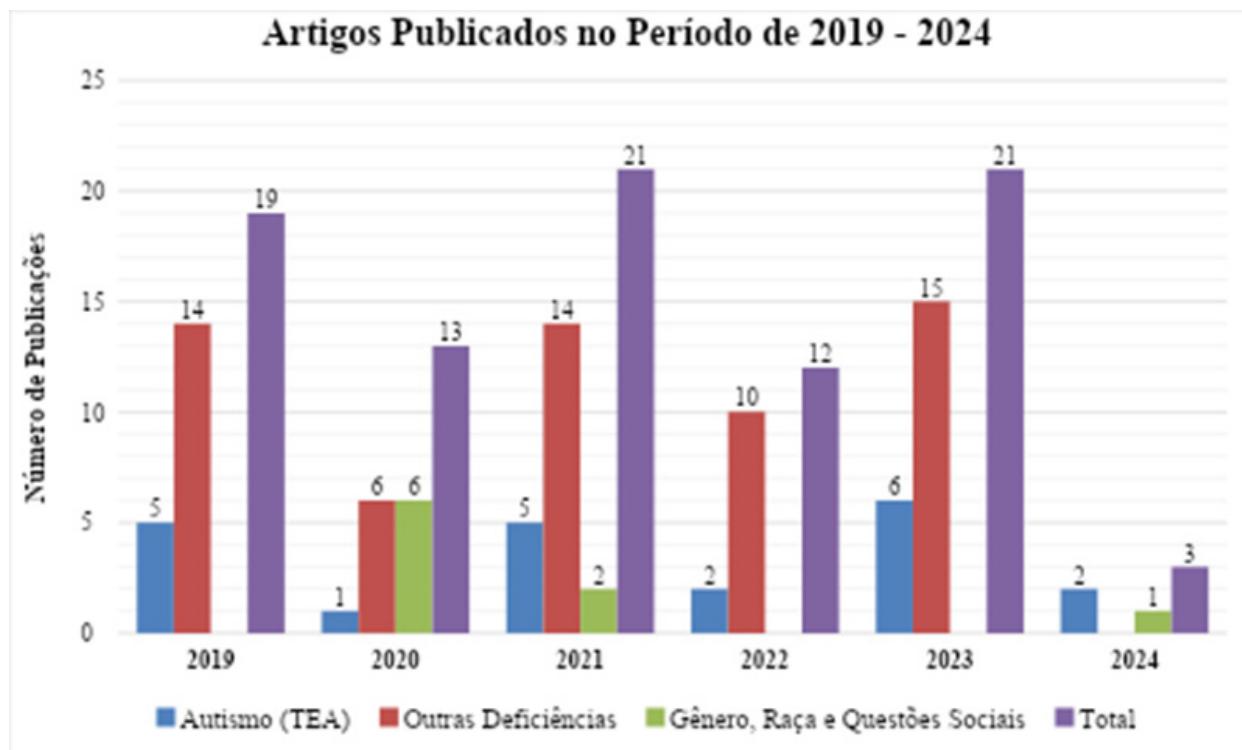


Figura 1 - Gráfico sobre a quantidade de artigos publicados no período de 2019-2024.

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

ao longo do período. Esse perfil indica que, ainda que o TEA receba atenção contínua, é preciso ampliar a produção acadêmica para atingir volume e profundidade comparáveis às outras temáticas de inclusão.

O gráfico também demonstra que os trabalhos que se encontram nas classificações 1 e 3 são os que apresentam baixa produtividade comparada aos trabalhos compreendidos na classificação 2 (barra verde). Porém, nas três classificações, barra azul, verde e barra vermelho-escuro do gráfico, observa-se que os trabalhos que tratam sobre “Inclusão e o Transtorno do Espectro Autista” (classificação 1) são os que apresentam maior regularidade nas produções. No entanto, comparados às temáticas de outros “Grupos de trabalhos” no campo da educação musical, ainda são baixas e carecem de maior atenção devido à complexidade e necessidade de se discutir sobre o tema dentro e fora da academia.

Nessa perspectiva, a comparação entre produções nas duas associações revela diferenças claras de concentração: o gráfico (Figura 2) mostra que as publicações

relacionadas à temática da inclusão foram mais numerosas nos eventos e periódicos da ABEM do que na ANPPOM ao longo de 2019-2024. Ao compilar as produções de ambas as associações, observa-se uma tendência de queda na produção geral quando se compara 2019 com 2024, o que reforça a necessidade de ações que fomentem continuidade e aprofundamento das pesquisas sobre inclusão no campo da música.

Nos comparativos regionais da ABEM (Figura 3) percebe-se que a distribuição de publicações mudou entre 2020 e 2022. Em 2020, a região Sudeste liderou com quatro artigos, seguida pelas regiões Sul e Nordeste com três cada, Norte com um e Centro-Oeste com zero. Em 2022, a região Norte passou a liderar com quatro publicações, o Sudeste ficou com três, Sul e Nordeste com uma cada e o Centro-Oeste permaneceu sem registros. Esses dados indicam variações na atividade regional que merecem investigações futuras para compreender fatores institucionais, de financiamento ou de organização que explicam a ausência persistente de produções no Centro-Oeste.

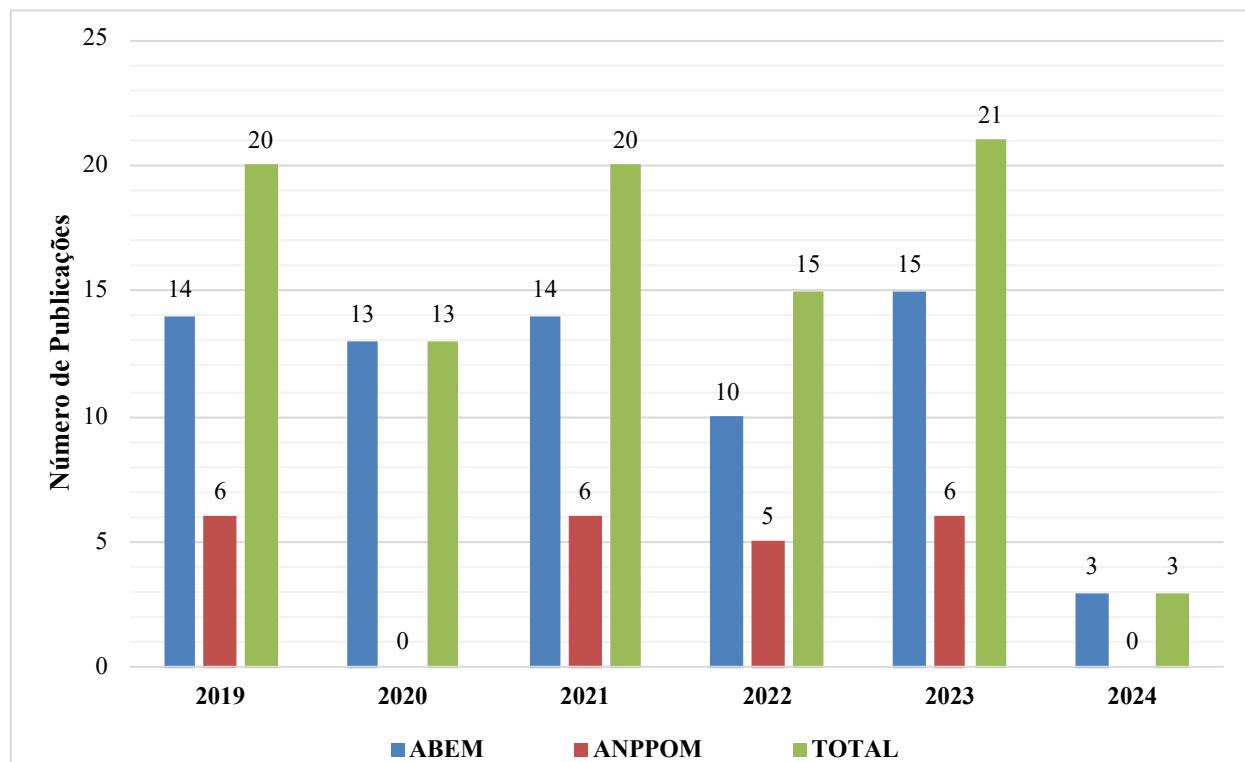


Figura 2 - Gráfico sobre artigos publicados na ABEM e na ANPPOM de 2019-2024.

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

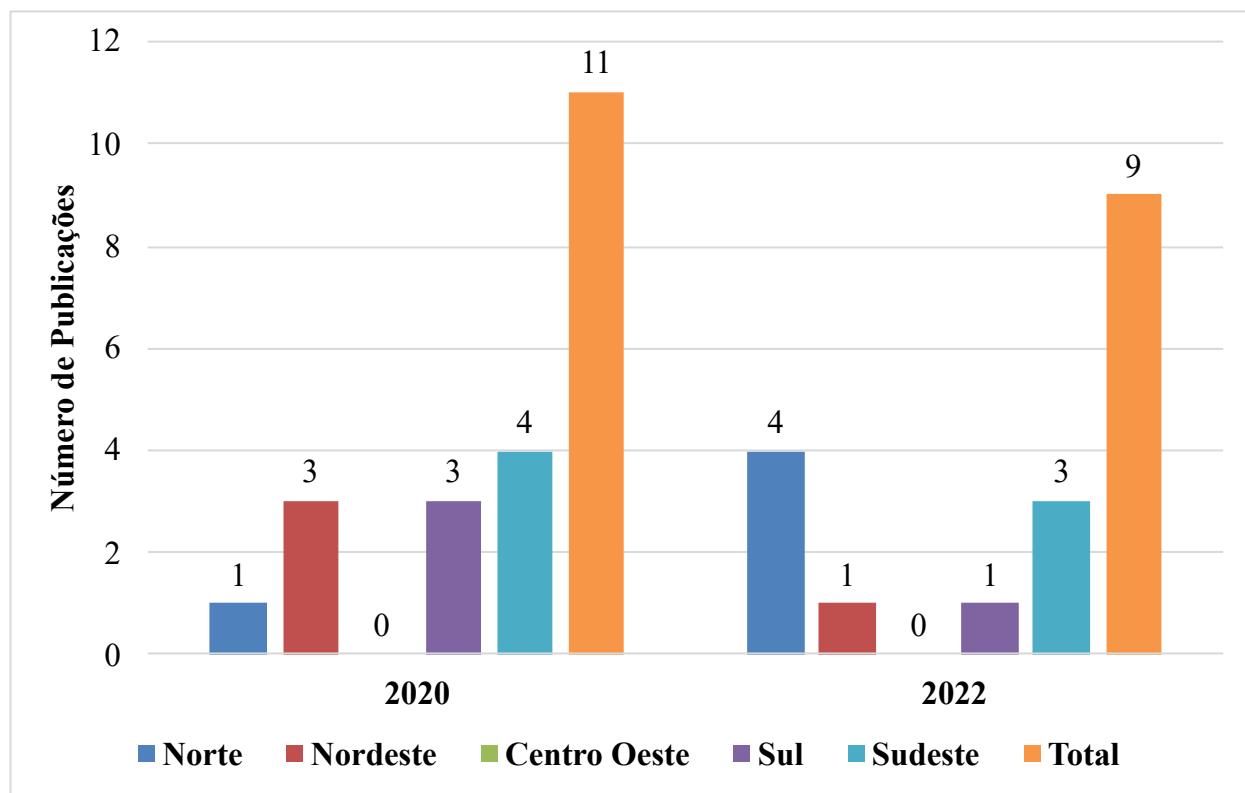


Figura 3 - Gráfico sobre artigos publicados nos encontros regionais da ABEM 2020-2022.

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

A incidência de maior produtividade de trabalhos sobre inclusão na região Sudeste, assim como uma baixa na região Centro-Oeste dialogam com o levantamento similar a este intitulado *Educação musical e autismo: panorama das publicações científicas nacionais (2016-2023)*, no qual “observa-se que as instituições da região Sudeste do país, juntas, apresentaram maior número de publicações, totalizando 11 das 28 encontradas, ou seja, 39% das publicações” (Soares; Bisol, 2024, p. 10). Em gráfico apresentado pelas autoras, a região Centro-Oeste apresenta apenas uma publicação durante todo o período por elas pesquisado.

Chama atenção que a região Centro-Oeste do Brasil, formada pelos estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, além do Distrito Federal, não teve nenhum trabalho publicado nos eventos regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) até o primeiro semestre do ano de 2024. Vale lembrar que nessa região, pelo menos cinco universidades públicas ofertam o curso superior de música: Universidade de Brasília (UnB), no Distrito

Federal; Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiás; Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em Mato Grosso; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Mato Grosso do Sul. Esse fato pode ser investigado em pesquisas futuras no sentido de elucidar as razões da ausência de trabalhos sobre inclusão nessa localidade.

Ao rever os gráficos (Figura 1, 2 e 3) e ponderar sobre a classificação 1 (Trabalhos que abordam especificamente o Transtorno do Espectro Autista, interesse principal desta investigação), percebe-se que dos 21 trabalhos, de 2019 até o primeiro semestre de 2024 (período que compreende o término do levantamento bibliográfico aqui apresentado), apenas 7 foram publicados nos eventos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), os demais (14 artigos) foram publicados nos eventos da Associação Brasileira de Educação Musical e em suas revistas (*Música na Educação Básica* e *Revista da Abem*). Além disso, ao longo do período analisado, os anos de maior publicação sobre o tema são em ordem crescente: 2023 com

6 publicações; 2019 com 5 publicações; 2022 com 4 publicações; 2021 com 3 publicações; 2024 (primeiro semestre) com 2 publicações, e o ano de 2020 com apenas 1 publicação sobre o tema.

Os artigos utilizados neste estudo, foram organizados por ano de publicação, tipo de evento, grupo de trabalho, título do artigo e autores (Tabela 1).

Ano	Evento	Grupo de Trabalho	Título do Trabalho	Autores
2019	XXIX Congresso da ANPPOM	Educação Musical v.29, 2019	<i>Estímulo vocal musical de crianças com autismo.</i>	Wille, Regiana Blank Wille et. al.
2019	XXIX Congresso da ANPPOM	Educação Musical v.29, 2019	<i>Música é linguagem? E o que o autismo tem a ver com isso?</i>	Filho, Sergio Alexandre de Almeida Aires.
2019	OPUS Revista Eletrônica da ANPPOM	v.25, n.3 (2019)	<i>Validação da Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo (DEMUCA): análise semântica, interexaminadores, consistência interna e confiabilidade externa</i>	Freira, Marina et al.
2019	XXIV Congresso Nacional da ABEM	GT 3.3 - Educação musical e inclusão social	<i>“Música para olhar do lado de dentro”: relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças com Transtorno do Espectro Autista.</i>	Reis, Lenilce da Silva et al.
2019	XXIV Congresso Nacional da ABEM	GT 3.3 - Educação musical e inclusão social	<i>A Educação Musical para Crianças Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista</i>	Noronha, Sandra Ferreira et al.
2020	ABEM Regional Sudeste	GT 3.3 – Educação musical e inclusão social	<i>Interação social de um estudante com Transtorno do Espectro Autista na oficina de musicalização da Unicamp: um relato de experiência.</i>	Cunha, Roger Vieira.
2021	XXV Congresso Nacional da ABEM	GTE 13 - Ensino de música, inclusão e anticapacitismo	<i>Perspectivas sobre o engajamento musical do aluno com autismo: uma revisão narrativa e interdisciplinar</i>	Fernandes, Camila.
2021	XXV Congresso Nacional da ABEM	GTE 13 - Ensino de música, inclusão e anticapacitismo	<i>Educação musical para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): proposta de atividade musical com o auxílio de Tecnologia Assistiva</i>	Cunha, Roger Vieira et al.
2021	XXXI Congresso da ANPPOM	Educação Musical v.31, 2021	<i>Educação musical e autismo: Um estudo sobre a percepção das mães a respeito do desenvolvimento de seus filhos nas aulas de musicalização</i>	Filho, Sergio Alexandre de Almeida Aires
2022	XXXII Congresso da ANPPOM	Educação Musical v.32, 2022	<i>O ensino de piano e o autismo: o que as pesquisas dizem?</i>	Maria Teresa de Souza Neves, Betânia Parizzi
2022	ABEM Regional Norte	GTE 09 - Educação Musical em Espaços Alternativos de formação	<i>O ensino de música para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: um relato de experiência</i>	Araújo, Ewerton Silva et al.

2022	ABEM Regional Sudeste	GTE 13 - Ensino de música, inclusão e anticapacitismo	<i>Desenvolvimento musical de crianças autistas com Transtorno do Neurosensorial na educação musical. Educação Musical Inclusiva. Autismo Infantil. Transtorno Neurosensorial.</i>	Reis, Lenilce da Silva et al.
2022	Revista da ABEM	v. 30 n. 2 (2022)	<i>Relações entre a Educação Musical Especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas</i>	Oliveira, Gleisson do Carmo et al.
2023	XXVI Congresso Nacional da ABEM	GTE 12 - Ensino de Música, inclusão e anticapacitismo	<i>Desenvolvimento musical de estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma pesquisa em andamento</i>	Pereira, Gabryelle de Lima et al.
2023	XXVI Congresso Nacional da ABEM	GTE 12 - Ensino de Música, inclusão e anticapacitismo	<i>Musicalização com mães de crianças autistas: um relato de experiência em um Projeto Social</i>	Pereira, Gabryelle de Lima et al.
2023	XXVI Congresso Nacional da ABEM	GTE 12 - Ensino de Música, inclusão e anticapacitismo	<i>O desafio da educação musical do século XXI na inclusão de estudantes autistas.</i>	Pereira, Gabryelle de Lima et al.
2023	XXVI Congresso Nacional da ABEM	GTE 12 - Ensino de Música, inclusão e anticapacitismo	<i>A educação musical na perspectiva inclusiva: reflexões sobre estudantes com TEA e as práticas em sala de aula</i>	Barzotti, Daniela et al.
2023	XXXIII Congresso da ANPPOM	ST3 - Educação Musical Especial em Contextos Diversos	<i>Regendo emoções: a jornada de um maestro autista na música de concerto</i>	Teixeira, Fellipe Rafael Carnauba.
2023	XXXIII Congresso da ANPPOM	ST3 - Educação Musical Especial em Contextos Diversos	<i>Os aspectos musicais despertados em indivíduos Beatlemaníacos autistas e não autistas ao ouvirem e analisarem a canção Yesterday da banda The Beatles</i>	Raquel Dias Navogino
2024	Revista da ABEM	Dossiê Educação Musical em Projetos Sociais	<i>Práticas de percussão e transtorno do espectro autista em projeto social: entrevistando pais e responsáveis</i>	Ivo Pereira da Costa Neto, Ana Lúcia Louro
2024	Revista da ABEM	v. 32 n. 1 (2024): Revista da ABEM	<i>Educação musical e autismo: panorama das publicações científicas nacionais (2016-2023)</i>	Raquel Pereira Soares, Cláudia Alquati Bisol

Tabela 1 - Distribuição dos artigos que tratam sobre Transtorno do Espectro Autista: 2019-2024.

Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

A grande maioria desses trabalhos são relatos de experiências, os demais resultam de pesquisas provenientes de trabalhos de conclusão de curso de graduação (recorte de pesquisas) e/ou pós-graduação - desses, apenas dois são provenientes de pesquisa de doutorado em andamento ou finalizada.

De modo amplo, percebe-se que o tema inclusão é abrangente, bem como a educação especial na perspectiva da educação inclusiva ainda carece de entendimento por parte de muitos educadores musicais. Na esteira desse entendimento, faz-se necessário assimilar que o termo inclusão, proveniente do verbo incluir, do latim *includere*, tendo o sentido de abranger, compreender, envolver (Cunha, 2010, p. 354), ainda é mal interpretado - especialmente por aqueles que consideram inclusão apenas "incluir" - sendo este um pensamento combatido em grande parte dos trabalhos analisados.

No contexto educacional, inclusão é entendida como

um direito de todas as pessoas, pautada na ideia de uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e alunas, a partir de práticas que dispersem as barreiras que impedem a aprendizagem e valorizem as diferenças e a diversidade social e cultural, a partir de um diálogo intercultural (Uchôa; Chacon, 2022, p. 5).

A educação especial consiste em uma modalidade de ensino que realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza serviços e recursos específicos e orienta alunos e professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008). Essa compreensão reafirma o caráter transversal dessa modalidade, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira e apoia o processo de inclusão ao ampliar as condições de participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Dos artigos analisados, os que abordam aspectos da formação de professores de música e o desenvolvimento de práticas

inclusivas para pessoas (discentes) com Transtorno do Espectro Autista de forma mais direta são:

- 1) *"Música para olhar do lado de dentro": relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças com Transtorno do Espectro Autista;*
- 2) *A Educação Musical para Crianças Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista;*
- 3) *Interação social de um estudante com Transtorno do Espectro Autista na oficina de musicalização da Unicamp: um relato de experiência;*
- 4) *O ensino de música para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: um relato de experiência;*
- 5) *Deficiência e capacitismo: construindo uma comunidade de educadores musicais anticapacitista;*
- 6) *O ensino de piano e o autismo: o que dizem as pesquisas?*

Desses, destaca-se o artigo *"Música para olhar do lado de dentro": relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças com Transtorno do Espectro Autista*, que, ao descrever o planejamento e a prática do projeto *Música para olhar do lado de dentro*, desenvolvido na Associação Norte Mineira de Apoio ao Autismo (ANDA), na cidade de Montes Claros (MG), evidencia que as atividades ofertadas no projeto foram realizadas por discentes do curso de graduação em música (licenciatura), da Universidade Estadual de Montes Claros que na condição de bolsista integravam o Programa de Educação Tutorial (PET-ARTES/MÚSICA).

Após a conclusão do relato os autores afirmam que:

Essa atividade extracurricular do curso de Licenciatura em Música possibilitou aos seus participantes ampliar o olhar sobre a sua formação inicial, somando

habilidades e conhecimentos necessários para atuação na educação musical inclusiva, especialmente em se tratando do TEA. Nessa perspectiva, tendo em vista a grande quantidade de crianças com este transtorno nos diversos contextos de ensino de aprendizagem de música, é válido ressaltar a necessidade premente que a universidade tem de preencher essa lacuna: ter em sua estrutura curricular conteúdos em disciplinas voltados para a Educação Especial. Neste mundo contemporâneo é essencial preparar o educador musical para atuar com sensibilidade e eficácia quanto ao atendimento a este público. E, oportunizar aos acadêmicos (as) mais atividades como estas, as quais podem contribuir para a formação do discente de forma globalizada e holística e incentivar este olhar para o ensino diferenciado para os diferentes (Santana, 2019, p. 10-11).

Dado o relato, infere-se que os estágios e/ou programas para atuação prática na área de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são de grande valia nos demais cursos de licenciaturas em música, espalhados pelo Brasil, uma vez que a aparente inabilidade de se promover educação musical inclusiva, pode ser dirimida a partir de atividades como as relatadas no trecho acima.

DIÁLOGOS PARA O FUTURO

Dos trabalhos analisados e fichados acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no campo da educação musical, ficou evidente que ainda há muito a se avançar em pesquisas sobre o referido tema. Ademais, um mesmo autor comumente aparece em diferentes publicações em um mesmo ano, no entanto, não se percebem repetições de trabalhos desse autor - com raras exceções em anos diferentes. O que talvez esteja explicado pelo tempo de duração das pesquisas resultantes desses trabalhos ou ainda pela mudança de interesse do autor.

Nota-se também que grande parte das publicações se dedica a descrições de experiências com aulas de música para pessoas com TEA, todavia, centradas apenas em práticas "exitosas", ou nos possíveis efeitos do ensino da música na qualidade de vida de

pessoas autistas, o que acaba limitando a percepção do leitor devido às similaridades desses relatos.

Em contrapartida, o período de levantamento aqui apresentado não compreendeu o segundo semestre do ano de 2024, quando ocorreram os encontros regionais da ABEM. Por isso são necessárias pesquisas futuras para abranger tais encontros, com vistas a entender e comparar as produções mais recentes sobre educação musical inclusiva na graduação e na pós-graduação, como também analisar as produções específicas que abordam a educação musical inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista na ótica da formação de professores, uma vez que dos 21 trabalhos analisados, apenas 6 tratam sobre o assunto de forma direta ou indireta.

Em face do exposto, fica evidente que a formação do professor de música inclusivo ainda se configura um tema carente de investigação, sobretudo quando essa formação se encontra relacionada com os desafios para a promoção de uma educação musical genuinamente inclusiva para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-II:** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 2. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1968.
AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-III. Tradução de J. L. Caetano. Revisão técnica de Valentim Gentil Filho. São Paulo: Manole, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-IV. Tradução de Dayse Batista. Revisão técnica de Isaac Gallanter, Miguel Roberto Jorge e Valentim Gentil Filho. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de**

transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 [American Psychiatric Association. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento, Paulo Henrique Machado, Regina Machado Garcez, Régis Pizzato e Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva**

da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.768/2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/1019>>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 8.368. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm>. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014. 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. Regulamenta 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. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/1019>>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com

Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2025.

CASTRO, Thiago. **Simplificando o autismo:** para pais, familiares e profissionais. 2. ed. São Paulo: Literare Books, 2024.

CUNHA, Roger Vieira. Interação social de um estudante com Transtorno do Espectro Autista na oficina de musicalização da Unicamp: um relato de experiência. **XII Encontro Regional Sudeste da ABEM, proposições e ações a partir dos 30 anos de lutas, conquistas e problematizações da ABEM,** Campinas, 9 a 20 de novembro de 2020, Universidade Estadual de Campinas, 2020. Disponível em: <<https://www.abem-submissões.com.br/index.php/RegSD2020/sudeste/paper/viewFile/523/424>>. Acesso em: 6 jun. 2025.

GATTINO, Gustavo Schulz. **Musicoterapia e autismo:** Teoria e prática. São Paulo: Memnom, 2015.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista:** pensando através do espectro. Tradução de Cristina Cavalcanti. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2024.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação Musical, autismo e neurociências.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música.** 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2023.

RIBEIRO, Natasha Coutinho Revoredo; MARTELETO, Regina Maria. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais enquanto um dispositivo info-comunicacional. **Encontros Bibl: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação,** [s.l.], v.28, p. 1-16, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/90801>>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SANTANA, Lenilce da Silva Reis; CARMO,

Raiana Alves Maciel Leal do; BALEIRO, Sandra Maria de Souza; OLIVEIRA, Elaine Pereira de; ANDRADE, Larissa Braga; LIMA, Gabriela Leal. "Música para olhar do lado de dentro": relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças com Transtorno do Espectro Autista. **XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical**. Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos. Campo Grande, 2019. Disponível em: <<https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/19/26>>. Acesso em: 22 nov. 2025.

SOARES, Raquel Pereira; BISOL, Cláudia Alquati. Educação musical e autismo: panorama das publicações científicas nacionais (2016-2023). **Revista da Abem**, [s. l.], v.32, n.1, 2024. <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1341>>. Acesso em: 22 nov. 2025.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.35, p. 1-18, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>>. Acesso em: 19 jun. 2025.

Notas

¹ Este artigo é uma descrição crítico-analítica da etapa inicial da pesquisa de mestrado em andamento, cujo título provisório é Formação do professor de música e os desafios para a promoção da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Música na Amazônia (PPGMUSA), da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

² A obra de Gilca Kortmann citada é a monografia de conclusão do curso de especialização em Neuropsicologia intitulada Aprendizagens da criança autista e suas relações familiares e sociais: estratégias educativas (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013).

SOBRE OS AUTORES

Paulo Roberto da Costa Barra é graduado pelo curso de Licenciatura Plena em Música pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL), em Teologia e Educação Escolar Cristã pelo Instituto Reformado de São Paulo (IRSP), em Filosofia Ética e Cidadania pela Faculdade Metropolitana, e em Ensino de Arte e Musicalidade pela mesma instituição. Coordenador pedagógico na Escola Presbiteriana do Coqueiro (EPC). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Música na Amazônia (PPGMUSA), na linha de pesquisa Música e Formação. E-mail: professorpaulobarra@gmail.com

Jessika Rodrigues da Silva é graduada pelo curso de Licenciatura Plena em Música pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), especialista em Psicologia Educacional pela mesma universidade; mestra e doutora em Artes pela Universidade Federal do Pará (PPGARTES-UFPA). Possui experiência em Artes, com ênfase em Música, atuando principalmente em pesquisas sobre Formação de Professores de Música, Música no Ensino Básico e Inclusão de pessoas com privação sensorial, intelectual e motora. Atualmente é professora do Departamento de Artes da UEPA e coordena o grupo de pesquisa LACE, além do subprojeto PIBID Bragança (PA). E-mail: jessika.rodrigues@uepa.com.br

Recebido em: 7/4/2025

Aprovado em: 30/11/2025

A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL: EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE VIGIA DE NAZARÉ, PARÁ

MUSIC AS A TOOL FOR SOCIAL INCLUSION: AN EXPERIENCE WITH MUSIC EDUCATION
IN THE MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM OF VIGIA DE NAZARÉ, PARÁ

Diogo Linhares
PROF-ARTES - UFPA

Resumo

Este artigo trata do processo de ensino de música por meio da flauta doce, em uma escola municipal da Vigia, estado do Pará (Brasil), atendendo a uma turma de 30 alunos do 2º nível escolar como também crianças da comunidade, durante dois semestres de 2019. No grupo de alunos, constava uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que esteve incluída nas atividades. O objetivo principal desse processo de ensino e aprendizagem musical foi oportunizar aos alunos uma experiência de iniciação musical com a flauta doce antes da linguagem musical tradicional. Como referenciais teóricos, o trabalho está fundamentado em Swanwick (2003), Souza (2004), Santos e Louro (2016), e tem como guia o conceito de abordagem PONTES, proposta por Oliveira (2015). A metodologia do trabalho é de caráter qualitativo e os procedimentos incluem dados bibliográficos. Os resultados oriundos do processo de ensino e aprendizagem, culminaram com registros de apresentações e tiveram um alcance significativo na performance musical dos envolvidos.

Palavras-chave:

Iniciação musical; flauta doce; música na escola; inclusão social.

Abstract

This article deals with the process of teaching music through the recorder, in a municipal school in Vigia, state of Pará (Brazil), serving a class of 30 students from the 2nd school level including also children from the community, during two semesters of 2019. In the group of students, there was a child with Autistic Spectrum Disorder (ASD) who was included in the activities. The main objective of this musical teaching and learning process was to provide students with a musical initiation experience with the recorder before introducing the traditional musical language. As theoretical references, the work is based on Swanwick (2003), Souza (2004), Santos and Louro (2016), and is guided by the Pontes Oliveira approach (2015). The work methodology is qualitative, and the procedures include bibliographic data. The results from the teaching and learning process culminated in records of presentations and had a significant impact on the musical performance of those involved.

Keywords:

Musical initiation; recorder; music at school; social inclusion.

INTRODUÇÃO

O projeto social desenvolvido em uma comunidade tem como objetivo promover a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e, a partir das práticas e ensinamentos implementados, possibilitar avanços significativos na formação educacional dos participantes. Considerando que grande parte dessas iniciativas está vinculada ao ensino de artes, o ensino de música se apresenta como elemento fundamental para o desenvolvimento humano e social.

O educador musical desempenha um papel importante na formação humana e social, pois sua atuação contribui para flexibilizar o contexto local, valorizando o patrimônio cultural e fortalecendo as relações de convivência do indivíduo em seu meio. Para isso, o educador deve estar preparado para enfrentar as adversidades que podem surgir no desenvolvimento de projetos sociais, como a falta de estrutura física e a insuficiência de materiais didáticos necessários ao processo de ensino. Diante desses desafios, torna-se essencial que o profissional busque estratégias para adaptar e reorganizar suas práticas pedagógicas, articulando recursos e metodologias que favoreçam o aprendizado. No que se refere à inclusão, Kater destaca que:

Esses jovens, justamente eles, são, no entanto, os que mais necessitam de inclusão cultural e intelectual, conduzida por presenças íntegras, no âmbito de um atendimento competente. Atendimento alimentado por iniciativas estimulantes de formação, que busquem auxiliá-los na preparação para a vida, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional (Kater, 2004, p. 49).

O relato de experiência que apresenta o processo de ensino de música em um projeto social busca contribuir com a prática dos educadores musicais, evidenciando que uma ação social é capaz de transformar vidas – tanto dos alunos participantes quanto da comunidade em geral – além de favorecer o resgate e a valorização da cultura local.

A proposta busca enfrentar a “exclusão” cultural presente na cidade, proporcionando a alunos e familiares um contato direto com o ensino de música e com apresentações musicais realizadas na comunidade, favorecendo a valorização da cultura local. Ademais, o projeto social foi desenvolvido em uma área de vulnerabilidade social, onde ocorrências negativas são frequentemente naturalizadas no cotidiano de cidadãos que ainda se encontram em locais com processo de desenvolvimento urbano e transformação, entendidos aqui como a construção progressiva de valores, identidades, autonomia, senso crítico e perspectivas de futuro. Nesse contexto, a educação musical atua como um agente mediador, capaz de ampliar horizontes culturais, fortalecer vínculos sociais e contribuir para a ressignificação das experiências vividas, promovendo mudanças individuais e coletivas. Sobre essa realidade, Santos afirma que:

Entretanto, não podemos deixar de destacar que, de fato, muitos desses projetos apresentam propostas consistentes, calcadas numa concepção sócio-transformadora, sendo capaz de compreender e valorizar as diferentes realidades socioculturais dentro desse múltiplo contexto educativo, funcionando na sua prática, significativamente bem (Kater 2004, p. 3 *apud* Santos, 2006, [s.p.]).

Meu interesse pela música surgiu muito cedo, pois as vivências musicais estavam profundamente associadas ao ambiente cultural da minha cidade, Vigia de Nazaré. Desde a infância, convivi com duas bandas locais, o que fez com que o gosto pela música se desenvolvesse de maneira natural. Minha iniciação musical ocorreu em 2007, quando ingressei na Escola de Música 31 de Agosto – considerada uma das bandas mais antigas do estado do Pará –, onde tive o privilégio de aprender diferentes instrumentos de banda.

Cinco anos depois, iniciei o estudo de clarinete sob orientação do professor e sargento militar Delson Brito, que, além de administrar a sede da escola, atuava como regente. Posteriormente,

ampliei minha formação musical, aprendendo a tocar outros instrumentos, entre eles o saxofone alto, período em que passei a integrar grupos carnavalescos e a participar de diversas festividades.

Nas apresentações com a banda, participei de diversos eventos religiosos, concertos e cerimônias. Entre os mais relevantes, destaco o evento promovido pela TV Cultura, realizado no palco da praça principal de Vigia de Nazaré, com transmissão ao vivo, além do concerto no Teatro Gasômetro, em Belém, e da apresentação no Espaço Cultural São José Liberto.

Em 2016, prestei vestibular para o curso de Música e fui aprovado na Universidade do Estado do Pará - Campus Vigia de Nazaré, no curso de Licenciatura Plena em Música. Durante minha trajetória acadêmica, em 2019, fui convidado a atuar como monitor no projeto municipal Jovem Educador, desenvolvendo contribuições interdisciplinares entre Arte e Letramento, bem como entre Arte e Matemática, nas escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental Madre Nazarena Silva e Divina Providência. A partir dessas experiências profissionais, ministrei diversas oficinas musicais para alunos dessas instituições, o que culminou na criação do projeto social Música para a Vida.

O projeto atendeu aproximadamente 30 alunos, com idades entre 7 e 9 anos, que não possuíam conhecimento musical prévio, na Escola Municipal Divina Providência, de ensino infantil e fundamental, localizada no município de Vigia de Nazaré. Durante o desenvolvimento das atividades, foram encontrados alguns instrumentos musicais guardados na escola, como flautas doces, um teclado e um pandeiro. Com a autorização da diretora, tornou-se possível utilizar esses recursos para a realização das aulas de música na instituição.

Com esse movimento, a escola passou a contar efetivamente com o ensino de música, atendendo ao que determina a Lei nº 11.769/2008, que estabelece sua obrigatoriedade na educação básica. As aulas ocorreram exclusivamente no turno da manhã,

duas vezes por semana, durante o segundo semestre de 2019. Ao final do processo formativo, foram realizadas apresentações públicas das performances musicais dos participantes, possibilitando a divulgação dos resultados alcançados ao longo do projeto social.

A finalidade deste artigo é relatar a experiência vivenciada no segundo semestre de 2019, promovendo uma reflexão sobre o ensino de música em um projeto social situado em uma área de vulnerabilidade, ampliando o acesso à música para crianças afastadas dos centros urbanos, onde as vivências culturais musicais tendem a ser mais desenvolvidas.

A partir dessa experiência, surgiram os seguintes questionamentos: o projeto Música para a Vida promove mudanças significativas na formação dos participantes? Além disso, em que medida o projeto pode contribuir de forma relevante para o desenvolvimento da comunidade local?

EDUCAÇÃO MUSICAL E SUA INTEGRAÇÃO NA SOCIEDADE

Segundo Santos (2016), a Educação Musical contemporânea tem se orientado por abordagens que reconhecem a diversidade de modos de ensinar, buscando a melhoria da qualidade educacional e promovendo maior envolvimento dos alunos nas práticas musicais. Nessa perspectiva, os educadores musicais desenvolvem diferentes formas e estilos de aula, exploram variados contextos e espaços, além de adotar metodologias diversificadas com o objetivo de aprimorar o ensino e enfrentar os desafios impostos pela sociedade atual. Loureiro corrobora essa compreensão ao afirmar que:

Dessa forma, estão envolvidos nessas relações, elementos históricos, estéticos, psicológicos, sociais, étnicos, teóricos, filosóficos, que estão, necessariamente, implicados dentro do processo de aquisição do conhecimento, ou seja, quando da ocorrência do processo de aquisição, apropriação e transmissão de música. Conscientes da complexidade de seu

objeto, faz-se necessário reconhecer a sua pluralidade, a diversidade de abordagens, abrindo possibilidades de interação, e não de conflitos, com os mais diversos fazeres musicais, construídos em diferentes contextos culturais (Loureiro, 2001, p. 165).

Para o ensino musical em seu contexto sociocultural, o professor deve analisar atentamente o público a ser atendido e identificar qual prática educativa ou método musical se mostra mais adequado às suas necessidades. Embora a cultura local funcione como uma referência essencial, é importante reconhecer que existem particularidades individuais dentro da comunidade, o que exige do educador a seleção de uma metodologia apropriada ao perfil dos alunos. Nesse sentido, Santos destaca que:

Nessa mesma perspectiva, têm se acentuado as preocupações com as práticas educativo-musicais desenvolvidas nos contextos não-formais de ensino e aprendizagem, sobretudo no âmbito dos projetos sociais em música, tendo em vista sua crescente proliferação e propostas, voltadas para um ensino contextualizado com o universo sociocultural dos alunos e dos múltiplos espaços em que acontecem (Santos, 2007, p. 1).

De acordo com Souza (2004), compreender a integração social e o significado da música requer analisar as diferentes formas de práticas musicais, investigando por que determinados grupos se envolvem com certas atividades musicais enquanto outros perdem o interesse, bem como entender como cada grupo responde à música dentro de seu contexto específico. Segundo Green (1997, p. 33 *apud* Souza, 2004), o aspecto mais vital na sociologia da música é o compromisso em considerar simultaneamente dois elementos fundamentais: a organização social da prática musical e a construção social do significado musical. Ignorar qualquer um desses aspectos comprometeria a compreensão plena dos fenômenos essenciais que envolvem o estudo da música na sociedade.

Mattos e Nuernberg afirmam que a escola e seus docentes devem refletir sobre o ambiente em que estão inseridos e contextualizar o ensino de forma concreta, contribuindo para a promoção de valores éticos e sociais e, dessa maneira, fortalecendo a interação entre escola e sociedade.

Se a interação social entre as crianças é indispensável para promover o desenvolvimento, cabe à escola viabilizar as possibilidades de experiências socializadoras, permitindo às crianças desenvolverem processos psicológicos superiores (Mattos; Nuernberg, 2011, p. 130).

Outros autores concordam que “o papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafio a preconceitos a ela relacionados” (Penna, p. 8, 2005 *apud* Canen e Oliveira 2002, p. 175).¹

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) orientam os educadores a reconhecer o conhecimento prévio e a singularidade de cada sujeito, prevendo que, ao longo dos diferentes ciclos de desenvolvimento, os estudantes sejam mobilizados social e culturalmente. Assim, o cidadão constrói sua aprendizagem ao interagir com os conteúdos e participar ativamente do processo de produção cultural, científica e artística, compartilhando saberes nos aspectos cognitivo, sócio afetivo e emocional. Esse processo ocorre a partir de seu ponto de vista ético, político e estético, em consonância com a convivência familiar e social.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ao tratar da interação social, destaca que a criança, ao interagir com pares, adultos e educadores, constrói seu modo de agir, sentir e pensar, percebendo novas possibilidades de formas de vida e fortalecendo sua capacidade de interação social. Esse processo permite a exploração de diferentes pontos de vista e a construção de críticas e reflexões sobre os sujeitos e sobre a vida, à medida que a criança vivencia experiências sociais no âmbito familiar, escolar e comunitário.

O indivíduo desenvolve a capacidade de observar questões, aprimorar percepções sobre si mesmo e os outros, construindo sua autonomia, senso de autocuidado, reciprocidade e independência em relação ao meio. A BNCC também estabelece que a educação e a interação social devem respeitar a singularidade de cada sujeito, oferecendo oportunidades para que as crianças interajam com diferentes grupos sociais e culturais, vivenciando modos de vida, atitudes, técnicas e rituais diversos. Esse contato promove o cuidado pessoal e coletivo, amplia a compreensão de costumes e narrativas, e contribui para que a criança perceba a si mesma e aos outros, cultivando respeito, valorização e reconhecimento das diferenças que a constituem como ser humano. Ainda prevê que a competência do estudante inclui analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se de maneira ética e crítica em relação a conteúdos discriminatórios que violem direitos humanos e questões ambientais (Brasil, 2018, p. 87).

CULTURA MUSICAL VIGIENSE

Vigia de Nazaré é um município brasileiro localizado no nordeste do estado do Pará, pertencente à região fisiográfica do Salgado. Sua fundação foi oficializada em 6 de janeiro de 1616, seis dias antes da criação de Belém do Pará, capital do estado, em 12 de janeiro do mesmo ano. A cidade foi estabelecida durante a expedição comandada por Francisco Caldeira Castelo Branco, no contexto do processo de conquista e expansão territorial do Grão-Pará.

Partindo de São Luís a 25 de dezembro de 1615, correndo sempre a costa rumo ao noroeste, com mais ou menos declinação até vencer os baixos de Ipioca, andando só durante o dia e com todas as precauções como muito recomendado fora, chegou Francisco Caldeira, após alguns dias de viagem, defronte da Barreta que forma a entrada da atual cidade da Vigia (Amaral, 2004. p. 69).

Em 1854, o município paraense recebe jurisdição de cidade pelo Decreto de Lei Estadual n. 2460, de 29 de dezembro de 1961 (Pará, 2022). De acordo com o IBGE, a população do último censo foi de cerca de 50.832, estimativa de 54.172 (Brasil, 2023).

Segundo Palheta (2017), historicamente, a música em Vigia tem como marco inicial as missões religiosas instaladas durante o processo de colonização da região Amazônica. À época, a localidade era habitada pela tribo indígena Tupinambá. Embora não existam documentos que comprovem de forma detalhada as práticas musicais desses povos, sabe-se que as populações indígenas brasileiras já possuíam manifestações musicais próprias, integradas ao seu modo de vida e à sua organização sociocultural.

Seguindo o mesmo discurso de Palheta, Vicente Salles afirma que “o índio brasileiro tem, sem dúvida, ancestralidade existente. Na Amazônia, encontramos tribos que, por suas técnicas, observáveis nos legados arqueológicos, permitem-nos elaborar ideias mais seguras sobre a proto-história” (Salles, 1980, p. 41). Palheta complementa que na região habitada pelos índios na localidade atualmente chamada Vigia de Nazaré, os povos eram conhecidos como Tupinambás, vivendo na aldeia Uruitá (Palheta, 2017).

Segundo Holler, “a atração dos índios pela música é mencionada nos textos dos jesuítas até o século XVIII” (Holler, 2010 *apud* Palheta, 2017, p. 52).² Vicente Salles reforça que a musicalização dos indígenas estava subordinada aos ensinamentos dos jesuítas, destacando que “o padre João Daniel notou a facilidade com que os índios do Pará aprendiam todos os ofícios e como sabiam imitar perfeitamente o mais acabado produto de qualquer arte liberal ou mecânica”.

Embora escassa a documentação, sabe-se todavia que os primeiros colonos, militares e religiosos, introduziram a dança e a música européia, bem como instituíram aulas de cantar e tanger instrumentos musicais. Aos missionários devemos a maior cota desse esforço, pois dava bons resultados a prática evangelizadora com alguma base

musical. Assim, logo nos primeiros anos da colonização, a Amazônia recebeu o forte influxo do canto gregoriano, vulgarmente chamado cantochão, diluído, à saciedade, na memória musical do povo de tal forma que se tornou presente, até nossos dias, em farta cópia de textos da música popular e folclórica, sendo essencialmente modal, apresenta os diferentes modos do cantochão (Salles, 1980, p. 35).

A colonização Vigiense oriunda do ensinamento dos jesuítas de catequização dos índios foi atribuída ao longo de anos, e com tudo a cultura musical local foi sendo desenvolvida gradativamente.

A cultura musical vigiense é um legado marcante das ordens religiosas no século XVII e XVIII. Com a celebração da Adesão do Pará à Independência, foram feitas várias solenidades na Vigia, com músicas nas ruas da cidade; essa manifestação denominava-se Te Deum (festas populares), mas nesse período não há registro de existência de bandas de música (Bandas..., [s.a]).

Segundo Salles, a música instrumental em Vigia foi datada no ano de 1823 (Salles, 1985 *apud* Palheta, 2017).³ Na ocasião, a Banda da 4ª Companhia de Milícia estava aquartelada na cidade e se apresentava em comemoração à adesão de Vigia à independência do Brasil, em 31 de agosto. Entretanto, Salles não fornece informações sobre a presença contínua de bandas de música nesse período. Já em 1836, registros indicam que uma banda de música se apresentou na cidade, composta por um mestre, dez músicos e o acompanhamento de uma tropa sediada na então Vila de Vigia.

Não há notícia da existência de banda de música. Esta só aparece no mapa em 14 de março de 1836, assinado pelo major Francisco Sérgio de Oliveira, comandante militar da Vigia e Distritos na época da Cabanagem, mapa esse que enumera a força ali localizada: 766 homens. Havia, no batalhão de infantaria uma banda de música constituída de 10 músicos e um mestre (Salles, 1985, p. 125 *apud* Palheta, 2017, p. 53).

De acordo com Palheta (2013), entre 1836 e 1876 não há registros documentais confiáveis que indiquem a presença de bandas de música em Vigia. A situação muda com a leitura do estatuto da Banda 31 de Agosto, por volta de 1876, período em que entraram em decadência duas bandas da cidade: a Sebo de Holanda e a 7 de Setembro.

Com o apoio de autoridades e de músicos remanescentes das duas bandas anteriores, foi fundado o Clube Musical 31 de Agosto. Em 1916, surgiu sua principal rival, a banda União Vigiense, criada em decorrência de desacordos entre os músicos da formação original. A rivalidade entre as duas instituições permanece até os dias atuais. Atualmente, existem cerca de cinco bandas musicais atuantes na cidade: 31 de Agosto, União Vigiense, Maestro Vale, 25 de Dezembro e, mais recentemente, Isidoro de Castro. Três dessas bandas estão localizadas na área central da cidade, uma no bairro vizinho Arapiranga e outra na zona rural do município de Vigia de Nazaré.

REALIDADE VIVIDA COMPARADA A TEORIA ENSINADA NA ACADEMIA E O COMBATE AO NOVO CORONAVÍRUS

No espaço escolar, múltiplas realidades se manifestam de acordo com as particularidades de cada localidade. O professor, apoiado na formação adquirida na academia, deve estar preparado para lidar com essas diferentes situações, observando e refletindo continuamente sobre suas práticas a fim de promover um ensino de qualidade, criativo e capaz de despertar o interesse tanto da gestão escolar quanto das crianças.

Entre a formação e a ação do professor existem particularidades que permeiam e complexificam as relações socioeducacionais. Dentre elas, o estatuto profissional do professor, suas condições de trabalho, a história social das disciplinas escolares, as relações entre professores e alunos, as concepções estabelecidas nos planos político-pedagógicos e no currículo da escola, dentre outros (Bellochio, 2003, p. 17).

Um professor em início de carreira, muitas vezes, ainda não sabe qual percurso profissional seguirá, quais desafios poderão surgir e como desenvolver práticas inovadoras. Nesse sentido, o estágio supervisionado, durante o ciclo formativo na licenciatura, torna-se essencial para o primeiro contato do futuro docente com a realidade profissional. É por meio dessa disciplina que o orientador acompanha o desempenho do estagiário, oferecendo suporte e corrigindo eventuais dificuldades. Além disso, o estágio proporciona ao acadêmico a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos teoricamente na universidade. Segundo Scalabrin e Molinari, o estágio supervisionado permite ao futuro professor refletir sobre sua prática pedagógica, construir sua identidade profissional e aproximar-se da realidade docente, favorecendo uma análise crítica dos processos de ensino e aprendizagem.

Como preparação à realização da prática em sala de aula, o tradicional estágio se configura como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática, conhecer a realidade da profissão que optou para desempenhar, pois, quando o acadêmico tem contato com as atividades que o estágio lhe oportuniza, inicia a compreensão aquilo que tem estudado e começa a fazer a relação com o cotidiano do seu trabalho (Scalabrin; Molinari, 2013, p. 1-2).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma a obrigatoriedade do estágio e sua importância profissional na carreira de professor, segundo Scalabrin e Molinari:

A partir do ano de 2006 se constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula (Scalabrin; Molinari, 2013, p. 3).

No ano de 2020, o calendário letivo passou por mudanças significativas em razão da necessidade de enfrentamento da pandemia

de Covid-19. As adaptações no planejamento pedagógico tornaram-se essenciais para lidar com uma doença altamente contagiosa. Com o fechamento das escolas, os alunos passaram a receber ensino a distância por meio de aulas remotas, utilizando plataformas e redes sociais, como WhatsApp e Google Meet. Além disso, foram disponibilizadas atividades por meio de videoaulas, nas quais o professor explicava os conteúdos e propunha exercícios de fixação. Barros enfatiza que essas estratégias foram fundamentais para assegurar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, mesmo diante das limitações impostas pelo isolamento social.

No caso de escolas e alunos com melhores oportunidades no acesso à internet, boa parte das plataformas de videoconferência - Zoom, Skype, Google Meet - apresentam o recurso de compartilhamento de tela e de áudio. Essa funcionalidade contribui bastante para o trabalho do professor, permitindo a apresentação de vídeos, slides, fonogramas e até oportunizando a execução musical conjunta, apesar da separação física. As videoconferências também permitem a participação de convidados que não compareceriam caso as aulas acontecessem no formato presencial, por conta das distâncias geográficas. Isso torna possível a realização de entrevistas, rodas de conversa ou lives com profissionais das mais diversas áreas da música, contribuindo para a reflexão do papel do setor artístico-musical no período da pandemia (Barros, 2020, p. 299).

Durante o período de pandemia e isolamento social, os professores passaram a produzir atividades em suas próprias casas e a utilizar recursos de edição de vídeo para tornar as aulas mais atrativas. Mediante o uso de figuras interativas, explicações detalhadas e apresentação de imagens nas videoaulas, buscaram flexibilizar o ensino e facilitar a compreensão dos alunos no ambiente virtual. Contudo, na prática, muitos estudantes não possuíam condições socioeconômicas adequadas para acessar a internet, o que dificultou o acompanhamento das aulas ao vivo e das plataformas utilizadas no ensino remoto.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Atendendo às necessidades dos estudantes que não possuíam conhecimentos prévios de linguagem musical, observou-se também que músicos residentes em regiões mais afastadas das escolas e das bandas de música relatavam a necessidade de se deslocar até o centro da cidade para vivenciar práticas musicais. Percebia-se, portanto, que, para ter algum contato com a cultura musical local, era indispensável realizar esse deslocamento, uma vez que, embora a música tivesse presença marcante na cidade, o ambiente sonoro permanecia concentrado majoritariamente na área urbana central.

Alguns bairros não são contemplados com acesso regular à cultura musical, como é o caso de Vilanova, onde reside a comunidade atendida pelo projeto. Por se tratar de uma região afastada do centro urbano, as bandas musicais raramente realizam apresentações no local, uma vez que não há festeiros ou eventos que favoreçam sua apreciação. Como afirmam os autores:

O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência de vida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente. Essas crianças estão vivendo hoje, e não aprendendo a viver para o amanhã. Devemos ajudar cada criança a vivenciar a música agora (Rodrigues, 2015, p.132 apud Swanwick, 2003, p. 72).

No primeiro semestre de 2019, fui contratado no projeto Jovem Educador⁴ para atuar como monitor/professor na Escola Municipal Divina Providência, oportunidade na qual desenvolvi atividades de forma interdisciplinar, integrando Letramento e Arte, bem como Matemática e Música. Na revisão bibliográfica referente a Letramento e Música, Lucas Souza cita em seu artigo que:

A palavra é a matéria-prima da Literatura, porém, esta transcende o arranjo sintático das palavras e recria a linguagem para recriar a realidade. O escritor é um cidadão, um

homem comum que se traduz em palavras. Ele se apodera dessas palavras para exprimir seus sentimentos e os sentimentos do mundo e as transforma em arte (Souza, [s.a.], p. 3).

Referente a Música e Matemática, Loureiro comenta sobre a pesquisadora Grécia, na relação entre música e matemática em sua pesquisa:

A Grécia desenvolveu, dentre outras coisas, um dos elementos mais importantes do pensamento musical: o raciocínio matemático. Esta relação entre a matemática e a música se deve ao matemático Pitágoras, que ampliou suas descobertas para a dimensão da acústica sonora. Segundo Pitágoras, matemática e música eram parte uma da outra, e nessa relação estava a explicação para o funcionamento de todo o universo. A música é então considerada fonte de sabedoria, sendo considerada indispensável à educação do homem livre (Loureiro, 2001, p. 37).

As turmas do 1º e 2º anos ocorriam no turno da manhã, de segunda a sexta-feira. A turma do 1º ano tinha alunos com faixa etária entre 7 e 8 anos, sendo composta por 8 meninos e 5 meninas, totalizando 13 alunos. Já a turma do 2º ano tinha faixa etária entre 8 e 9 anos, com predominância de meninas: em média, 9 meninas e 7 meninos, totalizando 16 alunos por turma. Na turma havia um aluno hiperativo, com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).⁵

Na implementação de práticas que atendam crianças com autismo, a Lei nº 12.764/2012, que institui a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autismo”, sancionada em dezembro de 2012, estabelece que pessoas diagnosticadas com autismo sejam oficialmente reconhecidas como pessoas com deficiência, garantindo-lhes o direito de usufruir das políticas de inclusão vigentes no Brasil (Pendeza; Souza, 2015).

A inclusão do aluno com autismo no contexto escolar exige que o professor esteja bem preparado e saiba selecionar metodologias adequadas para sua abordagem no ensino

musical. Contudo, surgem questionamentos importantes: quais estratégias podem ser utilizadas para alinhar a aprendizagem do aluno com TEA aos demais estudantes? Que formas de ensino devem ser adotadas para que as aulas contemplem a todos de maneira equitativa? Essas questões serão analisadas e discutidas ao longo do desenvolvimento do processo de ensino.

As articulações pedagógicas são as ações ou propostas pedagógicas feitas para atender aos anseios comunitários, aos grupos e propostas de fora do ambiente escolar, mas que podem significar resultados mais significativos para todos os envolvidos da escola (Oliveira, 2015, p. 3).

A Abordagem Pontes, proposta por Alda Oliveira (2015), destaca a necessidade de flexibilidade por parte do educador musical, que deve se articular pedagogicamente para promover adaptações adequadas às características socioculturais da turma. Nesse sentido, reforça-se a importância de reconhecer a singularidade de cada aluno e adotar estratégias que favoreçam o envolvimento dos educandos diante da diversidade e da pluralidade sociocultural presentes no grupo.

ENSINO DE MÚSICA E INCLUSÃO

O ensino musical coletivo, ao incluir um aluno com necessidades especiais, apresenta desafios significativos para o educador. Diante dessa realidade, torna-se necessário observar as dificuldades existentes e identificar soluções que favoreçam a aprendizagem de todos, promovendo um ensino mais eficaz. Galvão, Cunha e Terra contextualizam a nova postura do educador nesse cenário, afirmando que:

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) no mundo existem mais de 1 bilhão de pessoas que vivem com alguma deficiência, representando 10% da população mundial. O presidente da ONU, António Guterres, salienta que em muitas sociedades as pessoas com deficiência acabam frequentemente desconectadas, vivendo

isoladas e enfrentando discriminação. Destaca ainda que há um crescente número de boas práticas que criam uma sociedade mais inclusiva onde estas pessoas podem viver de forma independente (OMS, 2020 apud Galvão; Cunha; Terra, 2020, p. 2).⁶

Considerando a Abordagem Pontes de Alda Oliveira (2015), os músicos e o fazer musical interpretativo devem vislumbrar o desenvolvimento de processos pedagógicos articulados às diferentes necessidades individuais e contextos. A música, na vida de alunos com determinadas especificidades, pode contribuir para a saúde mental, gerar efeitos positivos e estimular tanto a inteligência quanto a aprendizagem. Segundo Santos e Louro (2016):

A música pode ser uma grande aliada no desenvolvimento global de pessoas com deficiências. Ela pode ajudar no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, em pessoas com déficits cognitivos, a partir do emprego das proporções rítmicas musicais (Santos; Louro, 2016, p. 289).

No que se refere ao ensino de música ao “Aluno A”, diagnosticado com autismo, Santos e Louro destacam a relevância da música para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo os autores, a prática musical pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da coordenação motora de indivíduos com lesões cerebrais na área motora ou que apresentem dificuldades psicomotoras, como ocorre em algumas crianças com autismo ou com problemas de aprendizagem (Santos; Louro, 2016).

O Aluno A, durante minhas observações, apresentava um elevado grau de retraimento social em relação aos colegas. Também demonstrava carência emocional, buscando motivações e estímulos que fortalecessem sua autoestima, especialmente quando percebia que seus pares alcançavam determinados resultados que ele igualmente desejava atingir. Pendeza e Souza discutem as condições sensíveis, conforme o Aluno A manifestou em

sala de aula:

Em sua quarta edição, encontramos o autismo como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), com grande déficit na interação social e comunicação, atividades e interesses restritos e ampla variação no grau de severidade. Pode haver dificuldade em demonstrar e perceber emoções alheias, dificuldade em desenvolver relacionamentos, ausência de contato visual, não demonstração de interesses, atraso ou falta total de comunicação verbal, presença de ecolalias e estereotipias, ausência da capacidade de abstração, dificuldade em aceitar mudanças de rotina, interesse insistente por partes de objetos ou do corpo (Pendeza; Souza, 2015, p. 163).

Em muitos casos, professores ainda não estão totalmente preparados para enfrentar a jornada da inclusão escolar em turmas coletivas, especialmente sem capacitação adequada para lidar com o ensino coletivo e inclusivo. No início, o educador deve planejar e refletir sobre estratégias de ensino que promovam resultados positivos para toda a turma, sem excluir nenhum aluno, garantindo participação ativa e estimulando o interesse durante a aula. Santos comenta sobre esse aspecto, destacando que:

Na contemporaneidade a educação é falha, faltam educadores preparados para acolher e desenvolver as competências necessárias e exigidas socialmente, para tais crianças e jovens, somando a isto, a ausência de infraestrutura torna-se um obstáculo e os materiais didáticos adaptáveis são inacessíveis. [...] A percepção dos professores com relação ao ingresso de profissionais especializados ligados à educação de crianças deficientes, os auxiliares de classe, as medidas de redução de alunos por sala de aula, adequação e adaptação do espaço físico escolar e dos materiais pedagógicos, nada mais é do que um facilitador tanto para essa criança, quanto para os demais alunos, um aprendizado eficiente, pois assim, nessas condições conseguem desenvolver-se positivamente, incluir e conviver sem preconceito (Santos, 2016, [s.p.]).

Na escola municipal em que atuei não havia musicalização no ensino fundamental, como dispõe a Lei nº 11.769, 18 de agosto de 2008, sobre a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas básicas.

No segundo semestre do ano letivo, propus à coordenação da escola a criação de um projeto social voltado à ampliação do ensino para a comunidade, com ênfase no ensino musical para a localidade do bairro Vila Nova, na cidade de Vigia. Observei que a escola possuía instrumentos musicais que não estavam sendo utilizados e poderiam ser aproveitados em uma oficina comunitária. Com a autorização da direção, implementei o projeto Música para a Vida naquele semestre. O nome do projeto reflete sua proposta: proporcionar um ensino musical acessível aos participantes, promovendo aprendizagem e oferecendo caminhos positivos e alternativos para a vida, impactando não apenas os alunos, mas também fortalecendo os vínculos familiares.

O projeto social proporciona ao aluno uma construção pessoal, capacitando-o para a vida, para a convivência social e para uma formação integral, contribuindo para a melhoria de seu bem-estar e saúde mental. Vieira afirma que “a música possibilita desenvolver a linguagem, aprender a explorar o meio em que vive e interagir socialmente” (Vieira, 2011 *apud* Caetano; Gomez, 2012). Dessa forma, a educação musical favorece a socialização e, entre outros benefícios, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

Nesse caso, atenção especial deveria ser dispensada ao ensino de música no nível da educação básica, principalmente na educação infantil e ensino fundamental, pois é nessa etapa que o indivíduo estabelece e pode ter assegurada sua relação com o conhecimento, operando-o a nível cognitivo, de sensibilidade e de formação da personalidade (Loureiro, 2001, p. 3).

O incentivo musical oferecido pela família ao aluno facilita significativamente o processo de ensino e aprendizagem, pois, ao sentir-

se apoiado, o estudante demonstra maior motivação para participar das aulas e engajar-se no aprendizado musical. A presença e o envolvimento dos pais proporcionam à criança conforto e segurança, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

METODOLOGIA APLICADA AO PROCESSO DE ENSINO

Durante o período de ensino com a turma, adquiri valiosas experiências e reflexões que contribuíram para meu desempenho profissional como docente. Ministrar aulas de música para crianças, incluindo um aluno com TEA e hiperatividade, exigiu a adoção de uma metodologia capaz de contemplar o coletivo, promovendo inclusão social e a participação equitativa entre todos os estudantes. Surge, então, uma questão essencial: como elaborar um plano de aula que inclua todos efetivamente? Diante de situações como essa, o professor deve realizar uma análise reflexiva sobre o caso e sobre o planejamento, pois, sem essa reflexão, torna-se inviável alcançar objetivos pedagógicos claros e obter resultados satisfatórios ao final da aula.

As crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas possuem direitos assegurados pela Constituição, não podendo ser excluídas da escola regular. Independentemente de apresentarem transtornos mentais, deficiências físicas ou altas habilidades/superdotação, todas têm direito à aprendizagem e à educação. Conforme afirmam Cil e Gonçalves:

Quando falamos em educação especial, devemos compreender quem faz parte desta modalidade, e quais os serviços oferecidos como suporte para este atendimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996) afirma que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, sendo seu público alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Cil; Gonçalves, 2018, p. 327).

De acordo com Galvão, Cunha e Terra, em relação à lei do Direito das Pessoas Especiais com Deficiência:

O Brasil, a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, criou o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) que discorre sobre a concepção/abordagem da deficiência, caminhando de um modelo médico, no qual a deficiência é entendida como uma limitação do indivíduo, para um modelo social e mais abrangente, que compreende a deficiência como resultado das limitações e estruturas do corpo, mas também da influência de fatores sociais e ambientais do meio no qual a pessoa está inserida (Brasil, 2015 apud Galvão; Cunha; Terra. 2020, p. 2).⁷

Uma criança com TEA e/ou com hiperatividade, dependendo do grau de seu transtorno, pode apresentar dificuldades e imprevistos durante o processo de ensino musical coletivo. Nesses casos, o educador precisa adotar estratégias que motivem o aluno, demonstrando positivamente sua capacidade de aprender e incentivando sua permanência e interesse nas atividades.

Como algumas crianças com autismo mostram um grande grau de atividade motora e têm dificuldade em manter a atenção, para evitar correrias e dispersões durante a aula, é estipulado que permaneça sentada durante as atividades que assim a requerem. Se a criança desrespeita essa regra, a música para e só recomeça quando ela retorna ao local especificado. Porém, existem algumas exceções, caso a criança se mostre participativa, dance, movimente-se com os instrumentos, então lhe é permitida a locomoção fora dos momentos estipulados para tal prática. O que rege esta regra são o foco e a participação na atividade proposta (Pendeza; Souza, 2015, p. 161).

Independentemente do grau de dificuldade do transtorno, toda criança com necessidades especiais deve ser incluída no espaço de ensino junto às demais, possibilitando o seu desenvolvimento psicossocial e oferecendo ao professor maior clareza sobre os processos de inclusão em sua prática. Em uma aula

participativa, considerando a presença da criança com necessidades específicas no coletivo, o professor deve buscar flexibilizar metodologias e aplicar estratégias criativas, de modo a conduzir a aula sem comprometer o plano pedagógico, como enfatizam Pendeza e Souza:

A criança com autismo pode e deve se beneficiar de todos os conteúdos e possibilidades que a música abarca e potencializa, vivendo sua infância de forma lúdica e criativa, recebendo as mesmas oportunidades e chances que qualquer outro indivíduo (Pendeza; Sousa, 2015, p. 164 apud Martins; Picosque; Guerra, 1998 apud Soares, 2002, p. 212).

Muitos métodos precisam ser constantemente revisados, considerando a análise dos comportamentos individuais e a observação das relações sociais no coletivo. Durante minha abordagem com a flauta doce em sala de aula, o método aplicado foi elaborado de forma hipotética, sem a garantia de que resultaria em uma execução positiva.

Em geral, qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise. A criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de se colocar os problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos (Vygotsky, 1998, p. 41-42).

Durante o segundo semestre de 2019, tive um tempo reduzido para ensinar um repertório de flauta doce à turma, com o objetivo de realizar apresentações musicais em datas comemorativas. Diante disso, optei por uma metodologia de ensino e aprendizagem que possibilitasse aos alunos, em um período curto, desenvolverem a execução da flauta doce com um nível satisfatório de qualidade técnica.

A ferramenta metodológica utilizada baseou-se no princípio de ensinar música pela prática, sem iniciar pela teoria, conforme defendido por Keith Swanwick (2003). Segundo o autor, o

ensino musical deve ocorrer de forma prática, permitindo que o aluno pratique primeiramente para depois compreender os fundamentos teóricos. Essa abordagem possibilita vivências mais concretas e significativas, favorecendo o desenvolvimento das habilidades musicais de maneira mais natural e integrada.

Um dos objetivos do professor de música é trazer a consciência musical do último para o primeiro plano. Quando a música soa, seja quem a faça e quanto simples ou complexo ou recurso e as técnicas sejam, o professor Musical está perceptivo e alerta, está realmente ouvindo e espera que seus alunos façam o mesmo. A menor unidade musical significativa é a frase ou o gesto, não um intervalo, tempo ou compasso. No trabalho de educadores eficazes, incluindo figuras históricas muito conhecidas e influentes, tais como Kodály, Orff e Jacques-Dalcroze, não há nunca um momento em que a frase (definida de forma ampla) não seja concebida, modelada ou esperada. O método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou do que ela faz. Ao lado de qualquer sistema de trabalho está sempre uma questão final - isto é, realmente, Musical? Existe um sentimento que demanda caráter expressivo e um senso de estrutura naquilo que é feito e dito? (Swanwick, 2003, p. 57-58).

Minha intervenção metodológica consistiu em ensinar flauta doce priorizando a execução prática, deixando a teoria em segundo plano no processo de aprendizagem. Inicialmente disponibilizei as flautas doces aos alunos, com o objetivo de que explorassem o timbre e a textura do instrumento. Nessa etapa, escrevi na lousa as posições de dedilhado correspondentes às notas que seriam trabalhadas, orientando-os a soprar suavemente e a seguir as indicações apresentadas no quadro.

Na segunda etapa, propus que os alunos tocassem as sete notas utilizando as posições indicadas. Alguns apresentaram dificuldades, e, por isso, aqueles que conseguiam executar corretamente passaram a auxiliar os colegas ao lado. Nesse momento, o Aluno A (diagnosticado com TEA) não conseguiu realizar a atividade conforme solicitado e demonstrou frustração ao perceber que não alcançava o mesmo

resultado dos demais. Para apoiá-lo, sentei-me ao seu lado e mostrei visualmente as posições na flauta doce, permitindo que fizesse várias tentativas até conseguir realizar a atividade.

Um professor deve observar os mínimos detalhes com atenção, sensibilidade e paciência, buscando sempre promover motivação positiva ao aluno e garantindo a eficácia do ensino mesmo em uma aula coletiva. Nesse contexto, Oliveira, ao tratar da Abordagem Pontes para o educador musical, enfatiza a importância da flexibilidade pedagógica e da adaptação às diferentes necessidades individuais presentes no grupo coletivo:

Abordagem PONTES prepara o professor para tomar decisões customizadas, personalizadas, que incluem conhecimentos anteriores, criatividade, lógica, intenção, emoção e sensibilidade à realidade de ensino trabalhando a música como meio de educar e também como fim, ou seja, preparando a pessoa para ser um profissional, um músico. [...] As pontes são as adaptações de técnicas de ensino musical que o professor faz em sala de aula, e, em especial, aquilo que o professor cria para atender às características pessoais dos aprendentes, seus interesses, preferências musicais e as suas aptidões e necessidades pessoais (Oliveira, 2015, p. 2-3).

Na terceira etapa, utilizei uma partitura simples intitulada *Primavera*, composta por semínimas e mínimas. Na lousa, posicionei a partitura de forma central e, em um canto, escrevi as posições da flauta doce correspondentes a cada nota, indicando os nomes das notas logo abaixo. Dessa maneira, caso algum aluno esquecesse a posição de determinada nota durante a execução, poderia consultar rapidamente a lousa e retomar a orientação correta.

Dessa forma, foi possível “fazer música musicalmente” com os alunos já na primeira aula. Eles demonstraram confiança e satisfação por conseguirem tocar uma música no instrumento desde o início, mantendo esse engajamento e se desenvolvendo de maneira consistente ao longo das aulas. Seria essa uma prática afirmativa, conforme comprehende Swanwick (2003):

Na maioria das aulas os resultados musicais eram evidentes. As crianças estavam adquirindo confiança e competência com os instrumentos, estavam cantando e tocando, ouvindo cuidadosamente, trabalhando junto e valorizando o fazer musical (Swanwick, 2003, p. 37).

Elaboramos um repertório musical utilizando essa metodologia. Para as crianças que não conseguiram se preparar adequadamente na flauta doce, a atividade foi flexibilizada, disponibilizamos instrumentos de percussão e permitimos que elas participassem da execução musical junto com a turma. Dessa forma, todos puderam fazer música de maneira colaborativa, promovendo a inclusão e garantindo a participação ativa de cada aluno no coletivo.

Como conclusão do trabalho, o projeto Música para a Vida proporcionou às crianças transformações significativas em seu desenvolvimento pessoal, inclusive àquelas com limitações. Além disso, promoveu o envolvimento da comunidade escolar e local, incluindo as famílias dos participantes, fortalecendo os vínculos sociais e culturais. O projeto culminou com a participação das crianças no evento de encerramento do ano letivo, consolidando os resultados alcançados por meio do ensino musical coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência evidencia que o projeto social Música para a Vida desempenhou um papel significativo no desenvolvimento pessoal, cognitivo e socioemocional das crianças participantes, incluindo aquelas com necessidades especiais, como o Aluno A, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. A prática musical, aliada às metodologias flexíveis e inclusivas, mostrou-se eficaz para promover a participação equitativa no coletivo, fortalecendo a autoestima, a motivação e o engajamento dos alunos.

A experiência também revelou a importância da articulação entre a escola, a comunidade e

a família, demonstrando que o envolvimento familiar e comunitário potencializa os efeitos da educação musical, promovendo laços sociais e culturais mais sólidos. A utilização de instrumentos disponíveis na escola, a adaptação de atividades e a implementação de estratégias criativas possibilitaram a inclusão de todos os alunos, independentemente de seu nível de conhecimento prévio ou de suas limitações individuais.

Além disso, o projeto evidenciou a relevância do contexto sociocultural da comunidade, reconhecendo a singularidade de cada estudante e utilizando a música como ferramenta para fortalecer a identidade cultural local. A prática pedagógica desenvolvida permitiu que os alunos vivenciassem a música de forma concreta e significativa, promovendo tanto a socialização quanto o desenvolvimento de habilidades musicais e cognitivas.

Por fim, observamos que projetos sociais voltados à educação musical têm potencial transformador, contribuindo não apenas para o aprendizado do aluno, mas também para a construção de uma comunidade mais participativa e culturalmente engajada. O Música para a Vida demonstrou que, quando o ensino é planejado de maneira inclusiva, reflexiva e adaptada às necessidades do grupo, é possível proporcionar experiências educativas enriquecedoras, que fortalecem a formação integral do indivíduo e promovem impactos positivos duradouros na sociedade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ribeiro do. **Fundação de Belém do Pará:** jornada de Francisco Caldeira de Castelo Branco, em 1615-1616. Brasília: Senado Federal, 2004.

BARROS, Matheus Henrique da Fonseca. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. **Ouvir ou Ver**, Uberlândia, v.16, n.1, p. 292-304, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/55878>>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.8, p. 17-24, 2003. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/410>>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2025.

CAETANO, Monica Cristina; GOMES, Roberto Kern. A importância da música na formação do ser humano em período escolar. **Educação em Revista**, Marília, v.13, n.2, p. 71-80, 2012. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/3288>>. Acesso em: 16 nov. 2025.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-75, 2002. Disponível: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QF4wH5r85zzy9hkYKjFDNNB/?format=pdf&lang=pt>> Acesso: 24 nov. 2025.

CIL, Luciano Ribeiro; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação musical e educação especial na produção científica de dissertações e teses. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v.18, n.2, p.327-342, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/musica/article/view/49262>>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BANDAS de Vigia. **Culturavigilenga**. O portal da memória Vigiense, Vigia, [s.a]. Disponível em: <<https://www.culturavigilenga.com/copia-bandas-de-vigia>>. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Brasil/Pará. Vigia, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2023. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/vigia/panorama>>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 dez. 2020.

GALVÃO, Marcus Vinicius Alves; CUNHA, Gisele Bizera da; TERRA, Welma Alegna. Educandos com deficiência no palco: metodologia aplicada ao desenvolvimento da criatividade e da autonomia. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.22, p. 1-20, 2020. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5473>>. Acesso em: 16 dez. 2025.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, Salvador, n.4, p. 25-35, 1997. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/483>>. Acesso em: 23 nov. 2025.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.12, n.10, p. 43-51, mar. 2004. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/361>>. Acesso em: 23 nov. 2025.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2001. Disponível em: <https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.24, n.39, p. 129-142, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989>>. Acesso em: 16 nov. 2025.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. **A abordagem PONTES para educação musical: aprendendo a articular**. 1. ed. São Paulo: Paco editorial, 2015.

PAIVA JÚNIOR, Francisco. O que é Autismo? Saiba a definição do transtorno do espectro do autismo (TEA). **Canal Autismo/Revista Autismo**, [s.l.], 2010-2025. Disponível em: <<https://www.canalautismo.com.br/o-que-e-autismo/>>. Acesso em: 23 nov. 2025.

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro. **Bandas de música, escolas de saberes: identidade cultural e prática ensino da Banda 31 de Agosto em Vigia de Nazaré/PA**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Sociais, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013. Disponível em: <https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/07/bruno_daniel_monteiro_palheta.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro. **Clube musical 31 de agosto: perfil de uma banda de música paraense a partir de seus contextos histórico, sociocultural e educacional**. Dissertação (Mestrado em Artes), Instituto de

Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9762>>. Acesso em: 14 nov. 2025.

PENDEZA, Daniele Pincolini; SOUZA, Tânia Maria Filiú de. A educação musical como instrumento psicopedagógico no atendimento a crianças com transtorno do espectro do autismo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v.10, n.13, p. 156-170, 2015. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/5029/4373>>. Acesso em: 7 nov. 2026.

RODRIGUES, Matheus Almeida. Keith Swanwick. Ensinando música musicalmente. **Revista @ rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v.3,n.5,2015. Disponível em:<<https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/10859>>. Acesso em: 7 nov. 2025.

SANTOS, Alan Ferreira dos. A inclusão escolar e a deficiência em sala de aula. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 1, v.9, p. 754-762, 2016. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusao-escolar-deficiencia-sala>>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SANTOS, Carla. Educação musical nos contextos não-formais: um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade. **ANPPOM**, São Paulo, Universidade Federal da Paraíba, 2007. Disponível em: <https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_CPSantos.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2024.

SANTOS, Ednaldo; LOURO, Viviane. Inteligência, música e inclusão. In: LOURO, Viviane **Música e inclusão: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Som, 2016.

SALLES, Vicente. **A música e o tempo no Grão-Pará**. Belém: Imprensa Oficial, 1980.

SCALABRIN, Izabel; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**.

Araras, Editora Unar, v.7, n.1, 2013. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.10, p. 7-11, 2004. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/356>>. Acesso em: 16 dez. 2025.

SOUZA, Lucas Freitas de. Literatura e música: uma estratégia interdisciplinar. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/literatura_e_musica_uma_estrategia_interdisciplinar.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, [1999] 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PARÁ. Vigia de Nazaré. História. **Prefeitura Municipal de Vigia de Nazaré**. Vigia de Nazaré, abril de 2022. Disponível em: <<https://vigia.pa.gov.br/o-municipio/historia/>>. Acesso em: 25 nov. 2024.

Notas

¹ A obra de Maura Penna citada é o artigo *Educação musical e diversidade cultural*, publicado na Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 13, p. 7-15, 2005.

² A obra de Marcos Holler citada é o livro *Os Jesuítas e a Música no Brasil Colonial*. Campinas, Editora da Unicamp, 2010.

³ A obra de Vicente Salles aqui citada é o livro *Sociedades de Euterpe: as bandas de música no Grão-Pará*. Belém/Rio de Janeiro, V. Salles, 1985.

⁴ Projeto cedido pela Secretaria Municipal de Educação de Vigia de Nazaré.

⁵ Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de saúde caracterizada por déficit na comunicação social (socialização e comunicação verbal e não verbal) e comportamento (interesse restrito e movimentos repetitivos). Cf. Paiva Júnior, 2010-2015.

⁶ A obra de António Guterres citada intitula-se *Declaração do Secretário-Geral sobre os impactos da COVID-19 nas pessoas com deficiência*. Nações Unidas/UN DESA, 2020.

⁷ Aqui a citação é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 jul. 2015.

SOBRE O AUTOR

Diogo Linhares é natural de Vigia de Nazaré (PA). Músico e educador, iniciou sua trajetória na Escola 31 de Agosto. É licenciado em Música pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) e especialista em Musicoterapia (IECG), e em Educação Musical Decolonial (UEPA). Possui os títulos de mestrado acadêmico e profissional (UFPA) em Artes. Atuou em projetos sociais e na rede municipal com música, inclusão e práticas musicais lúdicas. Membro diretor da Academia Vigiense de Letras (AVL). Possui premiações como o Prêmio Líder (2024), prêmio pela UEPA, e o 1º lugar nacional pela Associação Brasileira de Educação Musical (2025). E-mail: linharesdiogo@hotmail.com

Recebido em: 20/2/2025

Aprovado em: 30/11/2025

O ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO COMO SUPORTE A ESTUDANTES AUTISTAS EM UMA ORQUESTRA NA ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

THE SPECIALIZED COMPANION AS SUPPORT FOR AUTISTIC STUDENTS IN AN ORCHESTRA AT THE SCHOOL OF MUSIC OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF PARÁ

Thaynah Patricia Borges Conceição

UFPA

Rafaela Alcantara Barata

UFPA

Áureo Déo DeFreitas Júnior

UFPA

Resumo

Este trabalho tem como campo de estudo a prática do acompanhante especializado como suporte a estudantes autistas em uma orquestra. O objetivo é investigar como ocorre a prática do acompanhante especializado com estudantes diagnosticados com TEA no naipe de violoncelo da Orquestra Infanto-Juvenil Helena Maia, da Escola de Música da Universidade Federal do Pará. O método utilizado foi qualitativo, com observação direta dos ensaios, registros fotográficos e entrevistas com o acompanhante especializado. Pesquisadores apontam para uma dinâmica positiva de apoio e integração, em que o acompanhante desempenha um papel crucial na adaptação dos alunos às exigências da prática orquestral. Como reflexão final, destaca-se a importância desta intervenção no contexto das escolas de música especializadas, evidenciando-se a contribuição do suporte especializado para o êxito educacional e social dos alunos autistas.

Abstract

This study focuses on the practice of the specialized aide as a form of support for autistic students within an orchestral setting. Its objective is to investigate how the work of the specialized aide is carried out with students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the cello section of the Helena Maia Children and Youth Orchestra, at the School of Music of the Federal University of Pará. A qualitative methodological approach was adopted, involving direct observation of rehearsals, photographic records, and interviews with the specialized aide. The findings indicate a positive dynamic of support and integration, in which the aide plays a crucial role in facilitating students' adaptation to the demands of orchestral practice. As a final reflection, the study highlights the importance of this intervention in the context of specialized music schools, underscoring the contribution of specialized support to the educational and social success of autistic students.

Palavras-chave:

Prática de orquestra; acompanhante especializado; autismo.

Keywords:

Orchestral practice; specialized aide; autism.

INTRODUÇÃO

Com o crescimento do número de casos de pessoas diagnosticadas com autismo, cada vez mais é comum o aumento no número de estudantes de música nas escolas especializadas. Portanto, é fundamental compreender as particularidades do autismo e buscar estratégias eficazes para lidar com as demandas educacionais desses estudantes. Além disso, ao buscar essas estratégias, contribui-se para a desconstrução de estigmas e preconceitos, promovendo a inclusão e proporcionando oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento para todos os estudantes, independentemente de suas características específicas.

Segundo Whitman (2015), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações significativas na comunicação e na interação social, bem como pela presença de interesses restritos e comportamentos repetitivos. O número de casos de autismo na população tem aumentado de maneira expressiva nos últimos anos. De acordo com o Jornal da Universidade de São Paulo (Diagnóstico..., 2018), aproximadamente uma em cada 70 crianças é diagnosticada com TEA no Brasil, sendo mais de 300 mil ocorrências apenas no estado de São Paulo. A Organização das Nações Unidas (ONU) estima que 1% da população mundial possua diagnóstico de TEA.

Diante desse cenário, em que pessoas com necessidades educacionais específicas estão sendo incluídas nas diversas instâncias educacionais por força da legislação, muitas vezes se torna necessário o uso de estratégias e recursos que viabilizem essa inclusão de forma efetiva. Considerando as múltiplas especificidades que uma pessoa no espectro autista pode apresentar, em determinados casos será necessário o suporte especializado, com foco na adaptação do ambiente escolar para garantir o desenvolvimento de habilidades e promover uma inclusão significativa. Um desses suportes pode incluir a presença de acompanhante especializado, com formação e conhecimentos específicos sobre as necessidades e características do espectro

autista.

Como o acompanhamento especializado escolar se trata de uma atuação profissional recente e pouco conhecida no meio social e acadêmico, esta pesquisa aqui descrita poderá contribuir para a promoção de discussões mais amplas sobre inclusão no contexto das escolas de música especializadas. Entende-se o acompanhamento especializado como uma das estratégias no processo de inclusão, e deve ser proposto quando há uma real demanda, pois não são todos os alunos autistas que requerem um acompanhamento.

No Brasil, faltam dados referentes a este tipo de suporte em escolas de música ou orquestras. Assim, a pesquisa aqui descrita apresenta uma inovação nesse contexto. Ao realizar buscas em sites oficiais de teses e dissertações e no Google Acadêmico, foram encontradas diversas pesquisas relacionadas ao acompanhamento especializado escolar, acompanhante terapêutico escolar, facilitador ou monitor de crianças autistas no contexto escolar, mas não há menção desse tipo de recurso profissional no âmbito musical.

Ao analisar artigos em periódicos, não são encontradas referências a trabalhos com autistas em orquestras de estudantes de nível técnico no Brasil, nem mesmo com a presença do acompanhante especializado. Considerando que, em uma escola de música especializada, o aluno regularmente matriculado deve cumprir disciplinas obrigatórias que incluem a prática instrumental em conjunto, é comum que a maioria dessas instituições inclua em sua grade curricular a prática em orquestra. Geralmente, essas orquestras são formadas por alunos que já estão em processo de formação técnica, matriculados em um curso técnico em música.

O contexto histórico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) esteve intrinsecamente vinculado ao desenvolvimento da prática orquestral na cidade de Belém do Pará, Brasil. Na década de 1960, teve início um movimento voltado a suprir a carência de atividades musicais na capital paraense. A formação da Orquestra da UFPA, em 1964, ocorreu com adaptações decorrentes de lacunas instrumentais, apresentando, ainda

assim, um repertório diversificado, com obras clássicas e contemporâneas, música lírica brasileira, música sinfônica romântica e excertos orquestrais (Barros; Gomes, 2004). Em 1970, a instituição educacional foi oficialmente inaugurada com o objetivo de formar músicos para essa orquestra, oferecendo cursos voltados à formação de novos instrumentistas, à expansão dos conjuntos artísticos da região e ao incentivo à pesquisa sobre as manifestações musicais tradicionais (Vieira, 2000).

A Orquestra Infanto-Juvenil Helena Maia, espaço no qual se desenvolve a presente pesquisa, foi criada em agosto de 2004 pela professora Sílvia Matos, realizando sua primeira apresentação no 31º Encontro de Artes de Belém (ENARTE). Com o objetivo de proporcionar aos alunos de cordas friccionadas dos níveis iniciais a vivência da prática orquestral, o grupo trabalha um repertório diversificado, composto por obras de diferentes períodos históricos, de forma a permitir o desenvolvimento técnico dos integrantes com ênfase na diversidade de estilos musicais. Desde sua fundação, a orquestra tem se apresentado em salas de concerto de Belém, como o Theatro da Paz, a Igreja de Santo Alexandre e o Espaço São José Liberto, participando de eventos relevantes para o cenário artístico-cultural local (Escola..., 2025a).

Vale destacar que o acompanhante especializado não atua nesse contexto apenas para assegurar o êxito na prática instrumental, mas também para oferecer suporte técnico, social e emocional ao estudante. Considerando que a prática orquestral se desenvolve em um ambiente educacional, o estudante com TEA possui respaldo legal para contar com a presença desse profissional no contexto musical. Esta pesquisa se justifica pela relevância do profissional responsável pelo acompanhamento especializado de estudantes de música no contexto da prática orquestral, considerando o crescente quantitativo de pessoas com o transtorno inseridas nesse ambiente. O objetivo principal é investigar como ocorre a prática do acompanhante especializado com estudantes diagnosticados

com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no naipe de violoncelo da Orquestra Infanto-Juvenil Helena Maia, da Escola de Música da UFPA.

SUBSÍDIOS À PRÁTICA

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assegura, em seu artigo 3º, inciso IV, o direito à educação e ao ensino profissionalizante às pessoas com autismo. Além disso, em seu parágrafo único, a referida legislação prevê, em caso de comprovada necessidade, o direito ao acompanhamento por profissional especializado no contexto escolar (Brasil, 2012).

A Lei de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) estabelece o direito do estudante autista a contar com o apoio de um Acompanhante Especializado em sala de aula, quando apresentar dificuldades significativas de convivência social e manejo comportamental.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: Parágrafo único. “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012, p. 1).

Deste modo, comprehende-se que a necessidade de um suporte individualizado para estudantes que apresentam barreiras de aprendizagem específicas é fundamental para garantir seu desenvolvimento escolar e social. Nesse contexto, a presença de um profissional capacitado pode fazer toda a diferença no processo de aprendizagem e na promoção da autonomia dos estudantes com autismo.

Com o objetivo de orientar instituições de maneira geral, mas, em especial, as escolas, foi estabelecida, em 2013, a Nota Técnica n. 24/2013, que aborda diversos pontos em seu

texto. Um deles busca esclarecer as funções exercidas pelo Acompanhante Especializado, conforme citado na Lei do Autismo. A nota o descreve como um profissional de apoio e estabelece algumas sistematizações a respeito de suas atribuições:

- I. Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;
- II. Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
- III. Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;
- IV. Deve ser periodicamente avaliado pela escola, junto a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade (Brasil, 2013, p. 2).

Contudo, apesar de a lei garantir a presença deste profissional na escola, nenhum dos documentos especifica os requisitos e a formação exigidos para o papel de acompanhante especializado. Com base nas informações encontradas, espera-se que esse profissional possua conhecimentos técnico-psicopedagógicos relacionados ao transtorno, a fim de garantir um suporte adequado à pessoa autista no contexto educacional. O acompanhante especializado desempenha um papel crucial na educação inclusiva, funcionando como suporte na adaptação do ambiente escolar para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Este profissional é capacitado para colaborar na inclusão de pessoas com o transtorno em escolas regulares, assegurando que recebam o apoio necessário para participar de forma plena e eficaz nas atividades escolares.

Como apontado por Romeu e Rossit (2022), observa-se uma lacuna significativa de estudos sobre a atuação interdisciplinar voltada para pessoas com TEA, refletindo na diversidade

de formações dos profissionais envolvidos nesse processo. Embora uma parte substancial desses estudos tenha origem na área da saúde, conforme observado por Miranda e Camargo (2023), a literatura revela que o trabalho interdisciplinar no contexto escolar pode ser desempenhado por profissionais de diferentes áreas. O aspecto fundamental reside na competência desse profissional em compreender as particularidades do TEA e aplicar estratégias psicopedagógicas que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento dos alunos.

Baseados nas concepções sociointeracionistas de Vygotsky, é possível refletir que a construção do conhecimento ocorre por meio de um mediador, cuja função, na maioria das vezes, é exercida pelo professor, que interage com o aluno e o ambiente, garantindo um processo de ensino-aprendizagem repleto de significações. No que se refere a esse fazer psicopedagógico, Rego (1995) destaca as zonas de desenvolvimento da aprendizagem descritas por Vygotsky, que, em suas observações, as dividiu em três: Zona de Desenvolvimento Potencial (relacionada às capacidades inatas de todo indivíduo); Zona de Desenvolvimento Proximal (período de desenvolvimento das capacidades, com o auxílio de um mediador); e Zona de Desenvolvimento Real (período em que o indivíduo consegue se desenvolver sem o auxílio constante do mediador), ou seja, quando as capacidades já estão plenamente desenvolvidas.

Para Cordeiro (2017), o acompanhante especializado tem um foco de atuação mais evidente na Zona de Desenvolvimento Proximal, atuando na mediação das potencialidades do aluno com Necessidades Educacionais Especiais, auxiliando-o no contato com o conteúdo apresentado e buscando promover sua maior autonomia nos processos educativos e sociais. Nesse processo, em que o indivíduo, histórica e culturalmente, tem a possibilidade de modificar suas estruturas cognitivas por meio de métodos de investigação e ação, surgem as bases para o Ensino Colaborativo, com a figura do mediador atuando em parceria com o professor regente da classe, entrelaçando o processo de ensino colaborativo em prol de um bem comum.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de observação de caráter qualitativo, atualmente em andamento no grupo de pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA/UFPA). O objetivo principal dos pesquisadores é investigar como ocorre a prática do acompanhante especializado com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no naipe de violoncelo da Orquestra Infanto-Juvenil Helena Maia, da Escola de Música da UFPA. Para a coleta de dados relacionados à prática do acompanhante especializado, recorremos ao relato oral deste profissional, que também é docente da referida instituição, registrado em formulário próprio, além de registros fotográficos realizados no período da investigação.

A pesquisa em questão caracterizou-se como um estudo de caso, qualitativo, não experimental, de caráter transacional e descritivo, conforme conceituado por Richardson (1999). Segundo o autor, esse tipo de pesquisa busca, *in loco*, levantar informações sobre um problema previamente estudado por meio de fontes teóricas, permitindo, assim, a análise do fenômeno tal como ocorre. Essa metodologia privilegia o contexto, focando na realidade local e conectando-a à totalidade na qual se constrói a inclusão em uma escola de música especializada.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um roteiro de observação participante, entendido como:

[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (Richardsson, 1999, p. 70).

O *locus* da pesquisa foi a Escola de Música da UFPA, localizada no bairro Nazaré, no Centro de Belém (Pará), na Avenida Conselheiro Furtado, 2007. Trata-se de uma escola técnica especializada na oferta de cursos voltados à formação profissional em música, vinculada à Universidade Federal do Pará. Reconhecida pela qualidade na formação de músicos profissionais no estado do Pará, a EMUFPA oferece, anualmente, de forma pública e gratuita, vagas para estudantes que estão cursando o ensino médio e que possuam conhecimento prévio no curso de Música, além de cursos livres de música oferecidos por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

A EMUFPA oferece, para os estudantes que desejam ingressar em um curso de nível técnico, três opções: Canto, Composição e Arranjo, e Instrumento Musical. Este último é dividido em Música Popular, Banda Sinfônica e Orquestra. Atualmente, os cursos têm carga horária total de 800 horas e duração de dois anos. O diploma conferido após a conclusão do curso é válido em todo o território nacional, e o ingresso é realizado por meio de processo seletivo regido por editais lançados anualmente.

A organização curricular dos cursos é semestral, com aulas distribuídas em quatro turnos distintos, dependendo do curso. Para o curso Técnico em Instrumento Musical: Orquestra, o turno integral é das 14h00 às 19h40, com foco na formação técnica voltada para a prática orquestral. O currículo inclui as disciplinas Prática de Orquestra I, II, III e IV, cada uma com 56 horas de carga horária, distribuídas ao longo dos quatro semestres do curso (Escola de Música da Universidade Federal do Pará, 2025b). A matrícula e a frequência nessas disciplinas são obrigatórias.

Por se tratar de uma pesquisa que envolveu intervenção com pessoas, o projeto foi submetido à apreciação da Comissão de Ética em Pesquisa e devidamente registrado na Plataforma Brasil, como parte integrante de uma tese de doutorado (CAAE: 80964424.0.0000.0018), vinculada ao Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará.

Os participantes da pesquisa foram três alunos de violoncelo com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), integrantes da Orquestra Infanto-Juvenil Helena Maia. Dois deles, com idades de 17 e 26 anos, são estudantes em formação no Curso Técnico em Instrumento Musical, com ênfase em Orquestra e habilitação em Violoncelo. O terceiro participante, com 41 anos, é egresso do mesmo curso, bem como da Especialização Técnica em Performance Instrumental em Orquestra, também com habilitação em Violoncelo.

A participação dos dois primeiros estudantes ocorreu em caráter obrigatório, como requisito curricular da disciplina de Prática de Orquestra, enquanto o participante egresso integrou o grupo de forma voluntária. Ressalta-se que todos necessitaram de acompanhamento especializado como suporte, tanto em função do diagnóstico de TEA quanto para a garantia de seus direitos educacionais.

A prática de orquestra, que inclui também os ensaios de naipe específicos para os alunos de violoncelo, foi acompanhada por meio de observações semanais realizadas entre os dias 10 de outubro de 2024 e 11 de abril de 2025, totalizando quatro dias de observação direta. Ressalta-se que a referida prática orquestral permaneceu em continuidade até o presente período de revisão final deste estudo, em outubro de 2025.

Para garantir o foco da pesquisa, e permitir uma análise mais detalhada, foi elaborado um roteiro com sete pontos principais a serem observados: duração das aulas/ensaios; interação do acompanhante com a professora da orquestra (maestra); interação do acompanhante especializado com os alunos de violoncelo; planejamento das atividades; metodologia de ensino; acompanhamento profissional (coordenação ou outros); e estratégias utilizadas pelo acompanhante para incluir seus alunos nas atividades propostas pela orquestra.

Os resultados apresentados neste estudo derivam da observação direta dos ensaios orquestrais, de registros fotográficos sistematizados e de entrevistas realizadas com o acompanhante especializado

responsável pelo suporte psicopedagógico e social dos participantes. Após o período de observação direta, foi aplicada uma entrevista semiestruturada. Lakatos (2003) a define como um instrumento no qual o entrevistador segue os moldes de um roteiro previamente estabelecido com a possibilidade de adaptações com vistas a analisar o discurso produzido pelos participantes da pesquisa.

DESCRÍÇÃO DA PESQUISA E RESULTADOS

O acompanhante especializado a que se refere esta pesquisa é o docente de violoncelo que identificou as necessidades de seus alunos autistas, os quais precisavam cumprir a disciplina Prática de Orquestra no curso técnico da EMUFPA. Por iniciativa própria, o professor se disponibilizou e se apresentou à professora/maestra responsável pela prática orquestral como acompanhante especializado desses alunos durante as atividades, não havendo objeção por parte da responsável, uma vez que é comum que professores participem ativamente das orquestras como forma de incentivo, especialmente em formações compostas por estudantes.

No entanto, nesse contexto específico, é importante destacar que o professor também assume o papel de acompanhante especializado, o que exige atenção às particularidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim como outros transtornos, o TEA demanda um conhecimento mínimo sobre suas causas, manifestações, características, formas de manejo e, no âmbito educacional, métodos e estratégias adequadas de ensino.

O referido professor possui conhecimento prévio sobre os aspectos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista e, o que também é relevante mencionar, conhece seus alunos de forma mais específica, o que lhe permite manejá-los de maneira adequada em diversas situações que possam surgir no contexto dos ensaios e aulas de uma orquestra de cordas composta por pessoas neurotípicas e neuroatípicas. Esta prática corrobora os apontamentos de Cordeiro (2017), que destaca que os acompanhantes

especializados, de forma geral, reconhecem na interação o principal recurso para a inclusão de seus alunos, considerando que é por meio dela que o indivíduo se constrói no meio em que vive.

Durante as observações, especialmente nos ensaios de naipe, o professor desenvolve com os alunos autistas de violoncelo a leitura prévia das obras que serão trabalhadas posteriormente com a orquestra. O ensaio é conduzido de maneira leve e, ao mesmo tempo, metodologicamente bem estruturada, iniciando-se com exercícios de aquecimento e escalas. Em seguida, avança-se para a execução do repertório. A abordagem tem início em um andamento mais lento, evoluindo gradualmente até alcançar o andamento original da obra. Além disso, o professor seleciona trechos específicos das músicas nos quais os alunos apresentam maior dificuldade técnica, conduzindo o ensaio de forma contínua, coerente e prazerosa.

Na hora seguinte, ocorre o ensaio da orquestra. Os alunos se deslocam para a sala de ensaio acompanhados por seu professor, que, nesse momento, assume a função de acompanhante especializado. A maestra conduz os ensaios de forma descontraída, fazendo, por vezes, menções elogiosas aos violoncelos. Observa-se um cuidado especial em relação às palavras e aos olhares, possivelmente influenciado pela presença do professor dos alunos na orquestra. A interação dos alunos com os demais integrantes da orquestra revela-se indiferente, sem conversas, trocas ou contribuições mútuas perceptíveis entre eles.

Durante o primeiro semestre de 2025, a maestra titular da orquestra adoeceu e foi temporariamente substituída por outra maestra. Embora ciente da presença dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de seu acompanhante especializado, a nova maestra conduziu os ensaios de forma mais tradicional e generalista, sem adotar estratégias específicas voltadas à inclusão. A condução seguiu os moldes usuais de



Figura 1 - Ensaio de naipe de violoncelos da orquestra, realizado em sala de aula da escola. Dois estudantes participam do ensaio, cada um com o violoncelo apoiado e a mão esquerda em posição de descanso. Os rostos foram propositalmente desfocados para preservação da identidade e garantia de privacidade.

Fonte: Acervo pessoal de Thaynah Patricia Borges Conceição.



Figura 2 – Ensaio geral da orquestra realizado na sala de ensaios da escola. Na imagem, observam-se seis instrumentistas tocando violino e viola, acompanhados pela maestrina. Dois estudantes com diagnóstico de TEA participam da atividade, com os rostos propositalmente desfocados para preservação de identidade, enquanto o acompanhante especializado aparece de forma identificável.

Fonte: Acervo pessoal de Thaynah Patricia Borges Conceição.

uma orquestra composta majoritariamente por alunos neurotípicos, sem observações individualizadas ou feedbacks direcionados.

No início do ano letivo de 2025, observou-se uma mudança significativa: todos os alunos de violoncelo, exceto os com TEA, migraram para outra orquestra, considerada mais avançada no contexto institucional. Essa atitude evidenciou um processo de exclusão marcado por uma hipótese de capacitar e menor sensibilidade psicopedagógica em relação às necessidades dos alunos com deficiência, que permaneceram na orquestra, demonstrando compromisso, musicalidade e responsabilidade no cumprimento de suas atividades enquanto estudantes da instituição.

O docente acompanhante especializado relata situações que evidenciam atitudes de capacitar, rejeição e indiferença por parte de alguns integrantes da orquestra. Embora se sinta incomodado com tais comportamentos, ele reafirma seu compromisso com o processo de inclusão, conquistado com esforço ao longo do tempo nesse contexto. Dentro de suas

possibilidades, realiza intervenções e diálogos sutis com os membros da orquestra, buscando promover uma convivência mais respeitosa e inclusiva.

Neste sentido, Cordeiro (2017) destaca a relevância do acompanhante especializado no processo de inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente educacional, uma vez que, em determinados casos, a sociabilização pode estar comprometida. Ações como iniciar uma conversa, interagir ou adotar uma perspectiva empática podem representar desafios significativos. Assim, a mediação realizada pelo acompanhante torna-se uma ferramenta essencial no processo de inclusão, sendo também uma das principais estratégias para promover a Modificabilidade Cognitiva.

Durante os ensaios, torna-se evidente o papel do acompanhante especializado no processo de inclusão. Sua presença constante, ao tocar com os estudantes, revela um compromisso psicopedagógico que vai além da execução técnica. De maneira discreta, ele oferece



Figura 3 – Descrição de Imagem: Recorte de imagem de um ensaio da orquestra, destacando a seção de violinos e violas em primeiro plano. Observa-se a interação entre o acompanhante especializado e um dos estudantes com diagnóstico de TEA, cujos rostos foram desfocados para preservação da identidade e garantia de privacidade.

Fonte: Acervo pessoal de Thaynah Patricia Borges Conceição.

orientações, intervém com correções sempre que necessário e estabelece uma interação eficaz, por meio de contato visual, gestos de incentivo e falas pontuais. Como resultado, os violoncelistas em formação demonstram maior segurança, o que contribui significativamente para a fluidez e a qualidade do ensaio. Ademais, sua prática favoreceu a construção de um ambiente educacional intencionalmente inclusivo, caracterizado por estímulos positivos e possibilidades de desenvolvimento musical, social e emocional.

Os alunos autistas observados demonstram interesse, empolgação, responsabilidade e satisfação em sua participação como estudantes de música, integrando uma orquestra. O acompanhante especializado desempenha um papel mediador do processo de desenvolvimento musical desses alunos, que necessitam de suporte especializado durante os ensaios. Sua atuação busca, de maneira intencional, favorecer tanto a inclusão psicopedagógica-musical quanto a integração social dos alunos de violoncelo na instituição de ensino, promovendo um ambiente propício



Figura 4 – Recorte de imagem de um ensaio da orquestra, destacando a seção de violinos e violas em primeiro plano. Observa-se a interação entre o acompanhante especializado e um dos estudantes com diagnóstico de TEA, cujos rostos foram desfocados para preservação da identidade e garantia de privacidade.

Fonte: Acervo pessoal de Thaynah Patricia Borges Conceição.

ao seu desenvolvimento acadêmico e artístico.

Observou-se que o participante egresso apresentava maior autonomia na prática musical, enquanto os dois estudantes em formação ainda demandavam suporte mais direto. Durante o processo, um desses estudantes foi promovido à função de chefe de naipes dos violoncelos, o que evidenciou avanços significativos em aspectos de desempenho e socialização.

Esses resultados vão ao encontro das contribuições de Cardiella (2014), que destaca que, embora não exista prevenção ou cura conhecida para o Transtorno do Espectro Autista, diferentes formas de envolvimento com a música têm se mostrado eficazes no apoio a indivíduos autistas, especialmente no que diz respeito ao engajamento em atividades sociais. A autora ressalta que a vasta literatura sobre os comprometimentos neurológicos associados ao autismo, aliada a diversas evidências empíricas, aponta para os efeitos positivos da música sobre as mesmas funções neurológicas afetadas pelo transtorno.

Nesse sentido, a autora descreve como a participação em conjuntos musicais inclusivos, como orquestras, pode representar uma ferramenta valiosa para o aprimoramento do engajamento social e para a construção de vínculos entre pares, sobretudo na infância. O desenvolvimento de competências musicais em grupo desde as fases iniciais da vida pode favorecer não apenas a continuidade da prática musical, mas também o fortalecimento da socialização ao longo da trajetória pessoal e educacional do indivíduo com TEA.

Os comportamentos sociais aprimorados e o aumento de interações e amizades observados no contexto desta pesquisa corroboram os achados de Cardiella (2014), sendo consistentes com a literatura neurológica e comportamental, que associa o fazer musical em grupo a avanços significativos nas habilidades sociais de crianças e jovens com autismo. Assim, reforça-se a relevância de estratégias educativas inclusivas, que aliem a prática musical à mediação especializada, para a promoção de um ambiente favorável ao desenvolvimento integral desses alunos.

Embora os resultados obtidos nos ensaios de orquestra com os alunos autistas demonstrem interesse, empolgação e um ambiente de aprendizagem enriquecido, a realidade da inclusão psicopedagógica-musical é mais complexa do que parece à primeira vista. Como aponta Monteiro e Teles (2025), a inclusão de Pessoas com Deficiência, como os autistas, não é um processo simples e está longe de ser isento de desafios. Embora a atuação do acompanhante especializado evidencie eficácia neste contexto, a implementação de práticas inclusivas eficazes ainda enfrenta obstáculos, como a falta de formação continuada para os professores, a escassez de recursos e infraestrutura adequados, e a ausência de uma articulação mais eficiente entre os profissionais envolvidos. Estes fatores podem dificultar a aplicação real e efetiva da inclusão, especialmente em contextos exigentes como as escolas especializadas em música.

A presença crescente de pessoas autistas em diversos espaços sociais, incluindo os ambientes artísticos e técnicos como orquestras

psicopedagógicas, exige um reconhecimento ainda mais urgente das suas necessidades específicas. No entanto, a presença do acompanhante especializado, embora cada vez mais reconhecida e necessária, ainda é uma figura pouco regulamentada e, em muitos casos, ausente em tais contextos. Portanto, a pesquisa aqui apresentada traz à tona a importância de repensar a inclusão, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, políticas públicas voltadas para a educação musical inclusiva, e a formação docente que favoreça o atendimento das necessidades de alunos neuroatípicos.

Enquanto o papel do acompanhante especializado é relevante e faz diferença no processo de inclusão, deve-se reconhecer que esse é um processo desafiador e contínuo. A superação desses desafios é possível, como sugerem Monteiro e Teles (2025), mas requer esforços conjuntos, formação adequada, e um compromisso real com a criação de ambientes acessíveis e sensíveis à diversidade, permitindo que participantes neuroatípicos e neurotípicos possam aprender e crescer juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de pessoas autistas é cada vez maior em variados espaços sociais, e a inclusão se faz necessária nestes contextos, inclusive em escolas especializadas em música e na prática orquestral. O acompanhante especializado, embora seja uma realidade consolidada em muitas escolas regulares, ainda precisa ser efetivamente integrado no âmbito das instituições de ensino especializado e técnico.

O caso aqui relatado é inédito, não havendo registros acadêmicos prévios sobre o acompanhamento especializado de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contextos de orquestra com propostas psicopedagógicas. Isso evidencia o quanto ainda é necessário avançar no processo de inclusão em ambientes técnicos e artísticos. Almeja-se que esta publicação contribua para referenciar práticas inclusivas bem-sucedidas e que aponte caminhos para a efetivação de processos semelhantes em outras instituições.

Dentre os principais achados, destaca-se a atuação do acompanhante especializado como elemento mediador central no processo de desenvolvimento musical, emocional e social dos alunos autistas observados. A presença constante deste profissional durante os ensaios garantiu segurança, encorajamento, comunicação assertiva e adaptação psicopedagógica, aspectos que foram essenciais para o engajamento e a permanência dos alunos. Observou-se, ainda, que a mediação contribuiu para a criação de um ambiente propício ao crescimento artístico e pessoal.

No entanto, a pesquisa também revelou desafios substanciais. Houve episódios de indiferença por parte de alguns colegas e profissionais da música, o que pode ser interpretado como expressão de capacitismo. A substituição inesperada da regente titular por condutores(as) que desconheciam a dinâmica da turma gerou rupturas na condução dos ensaios, dificultando a continuidade da observação. Também se verificou a evasão de alguns alunos neurotípicos, o que, ao lado da permanência exclusiva dos alunos autistas, levantou questões sobre preconceitos ainda existentes no contexto escolar artístico.

Estes desafios apontam caminhos relevantes para futuras pesquisas. Recomenda-se o aprofundamento em estudos que investiguem a formação de professores de música para práticas inclusivas, o desenvolvimento de políticas institucionais para o acolhimento de alunos com deficiência em ambientes artísticos e o papel psicopedagógico do acompanhante especializado em diferentes linguagens artísticas. Adicionalmente, seria pertinente explorar os efeitos da convivência contínua entre alunos neurotípicos e neuroatípicos em orquestras, considerando os benefícios mútuos dessa interação. Essa dinâmica é amplamente mencionada por DeFreitas Júnior (2024) acerca das trajetórias dos grupos musicais Orquestra de Violoncelistas da Amazônia (OVA) e Orquestra de Violoncelistas da Amazônia Inclusiva (OVAi).

Como rumos futuros, acredita-se que a ampliação do debate sobre o investimento em

formação docente e regulamentação da função do acompanhante especializado em escolas de arte possam fortalecer processos de ensino-aprendizagem. É fundamental a construção de ambientes escolares onde a diversidade seja acolhida com responsabilidade, promovendo uma cultura institucional inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARROS, Liliam Cristina da Silva; GOMES, Luciane. **Memória e história:** 40 anos da Escola de Música da UFPA. Belém: EDUFPA, 2004.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24**, de 21 de março de 2013 - MEC/SECADI/DPEE. Orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=13287&Itemid=1>. Acesso em: 12 abr. 2025.

CARDELLA, Carolyn. **Musical ensemble participation and social behaviors in autistic children:** collective case study. Tese (Doutorado em Educação), University of Phoenix, Phoenix, AZ, EUA, 2014. Disponível em: <<https://search.proquest.com/openview/37f008bb469438fc89a08e072445bb2d/1?cbl=18750>>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CORDEIRO, Cátia Muniz. O papel do tutor no contexto da educação inclusiva: formação e dificuldades. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v.9, p. 9-24, 2017. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003_papel_tutor_contexto_educacao.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

DEFREITAS JÚNIOR, Áureo Déo. **Memorial descritivo para promoção à classe de professor titular da carreira de ensino básico, técnico e tecnológico**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2024.

DIAGNÓSTICO de autismo ficou mais fácil e mais frequente: especialista esclarece que cada quadro é avaliado de maneira diferente. **Jornal da USP**, São Paulo, 9 de março de 2018. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/actualidades/diagnostico-de-autismo-ficou-mais-facil-e-mais-frequente>>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Grupos artísticos**. Belém, sem data. Disponível em: <<https://www.emufpa.ufpa.br/extensao/grupos-artisticos>>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Cursos técnicos**. Belém, [s.d.]. Disponível em: <<https://emufpa.ufpa.br/cursos/cursos-tecnicos>>. Acesso em: 12 abr. 2025.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIRANDA, Diocelena dos Santos; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Protagonistas na inclusão escolar: acompanhante terapêutico, especializado ou de apoio? **Anais 25º Encontro de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas – ENPÓS**, Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2023. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/xmlui/handle/prefix/11927>>. Acesso em: 12 nov. 2025.

MONTEIRO, Ivete da Paixão; TELES, Cândida Celia Cesar. Intervenção docente e os alunos do Atendimento Educacional Especializado: uma revisão narrativa. **Research, Society and Development**, [s.l.], v.14, n.1, p. 1-9, 2025. Disponível em: <<https://rsdjurnal.org/rsd/article/view/48105>>. Acesso em: 12 nov. 2025.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação.

Petrópolis: Vozes, 1995.

ROMEU, Clariana Andrioli; ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador. Trabalho em equipe interprofissional no atendimento à criança com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v.28, p. 639-641, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/MC468jkW5w8wtQwbxz3RPMH/?lang=pt>>. Acesso em: 12 nov. 2025.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música**: o modelo conservador na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detailhe/184360>>. Acesso em: 12 abr. 2025.

WHITMAN, Teresa L. **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. Books do Brasil, 2015.

SOBRE OS AUTORES

Thaynah Patricia Borges Conceição é doutoranda em Artes (PPGARTES) e mestra em Artes (PROF-ARTES) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual e licenciada em Música (UEPA). Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA). Pesquisadora do grupo de pesquisa *Transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem* (GP-TDDA - UFPA). Musicista e clarinetista, atua em educação musical, educação inclusiva, educação infantil, música e desenvolvimento, com ênfase no autismo. E-mail: thaynahb@gmail.com

Rafaela Alcantara Barata é docente do Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutoranda e mestra em Artes (PPGARTES-UFPA). Licenciada em Música (UFPA) e técnica de nível médio em Música, com habilitação em violoncelo (IECG). Pesquisadora do grupo de pesquisa *Transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem* (GP-TDDA - UFPA). Atua como violoncelista na Orquestra de Violoncelistas da Amazônia Inclusiva e no grupo musical Estética do Possível. Desenvolve pesquisas em educação inclusiva, tecnologias assistivas e ensino-aprendizagem musical.
E-mail: rrafaelaalcantara@gmail.com

Áureo Déo DeFreitas Júnior é professor titular da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor em Educação Musical pela University of South Carolina (USC), mestre em violoncelo performance pela Louisiana State University (LSU) e graduado em violoncelo performance pela University of Missouri. Pesquisador de produtividade em pesquisa do CNPq, coordena o PROF-ARTES - UFPA, a Orquestra de Violoncelistas da Amazônia Inclusiva e o grupo de pesquisa GP-TDDA, além de atuar na EMUFPA, PPGARTES - UFPA e PROF-MUS - UFPA. Desenvolve pesquisas em tecnologias assistivas para a educação musical de neuroatípicos e neurotípicos. E-mail: defreitasaurero@gmail.com

Recebido em: 14/4/2025

Aceito em: 30/11/2025

A MUSICALIZAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES ENTRE INCLUSÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO INTEGRAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

MUSICALIZATION AS A PEDAGOGICAL PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: INTERSECTIONS AMONG SCHOOL INCLUSION, COMPREHENSIVE EDUCATION, AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENTS

Gabriela Costa Araujo

IFSP/UFSCar

Mariuscla Stanley Moura de Moraes

Univesp

Bruna Ribeiro da Silva

Univesp

Pamela de Queluz Paula

Univesp

Ingrid Alves Caraça

Univesp

Lucira Costa Real

Univesp

Rayssa Pires Tavares

Univesp

Resumo

Este artigo investiga as contribuições da musicalização para o desenvolvimento integral de crianças na Educação Infantil, com o objetivo de compreender de que modo essa prática, ao articular dimensões cognitivas, emocionais e sociais, pode potencializar práticas pedagógicas inclusivas e anticapacitistas. Para isso foi realizada uma revisão narrativa, com foco em artigos publicados entre 2020 e abril de 2025 em duas bases de dados. Adotou-se a análise de conteúdo como metodologia de pesquisa (Bardin, 2011). Os resultados revelam que, embora a musicalização contribua significativamente para o desenvolvimento infantil, há lacunas na abordagem do capacitismo e na articulação com a educação inclusiva. Observam-se desafios na formação inicial e continuada de docentes. Conclui-se que a musicalização, como direito cultural e ferramenta de emancipação, exige uma formação ética e crítica para a construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos.

Palavras-chave:

Musicalização; educação infantil; inclusão escolar; anticapacitismo; formação docente.

Abstract

This article investigates the contributions of musicalization to the integral development of children in early childhood education, with the aim of understanding how this practice, by articulating cognitive, emotional and social dimensions, can enhance inclusive and anti-ableism pedagogical practices. To this end, a narrative review was conducted, focusing on articles published between 2020 and April 2025 in two databases. Content analysis was adopted as the research methodology (Bardin, 2011). The results show that, although musicalization contributes significantly to child development, there are gaps in the approach to ableism and in the articulation with inclusive education. There are challenges in the initial and continuing training of teachers. The conclusion is that musicalization, as a cultural right and a tool for emancipation, requires ethical and critical training in order to build truly inclusive school environments.

Keywords:

Musicalization; early childhood education; school inclusion; anti-ableism; teacher training.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI), segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), tem como finalidade primordial promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Esta normativa demanda a atuação de educadoras/es comprometidas/os com o aprimoramento contínuo de sua prática pedagógica, por meio da incorporação de conteúdos, conhecimentos e metodologias que gerem aprendizagens contextualizadas. Ademais, é essencial que essas práticas estejam orientadas ao bem-estar e à satisfação das crianças, respeitando as especificidades desse estágio inicial da escolarização, marcado pela construção da autonomia e pelas primeiras experiências de socialização e aprendizagem (Rocha; Marques, 2021).

Diversas são as abordagens pedagógicas possíveis para alcançar os objetivos propostos na EI. Dentre elas, destaca-se a musicalização, reconhecida como uma estratégia educacional eficaz no desenvolvimento integral das crianças. Por meio da vivência musical, elas têm a oportunidade de explorar e aprimorar habilidades e competências de forma lúdica, significativa e contextualizada. A musicalização, compreendida como prática educativa que integra o ensino e a experiência estética da música, tem demonstrado contribuições relevantes para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais. A música, enquanto manifestação artística e expressão cultural, é composta por elementos estruturais, como ritmo, melodia e harmonia, que possibilitam a construção de novas experiências sensoriais, cognitivas e emocionais. Esses elementos, ao serem mobilizados no processo educativo, favorecem o acesso a diferentes formas de expressão e compreensão de sentimentos e pensamentos, além de estimular múltiplas áreas do cérebro, contribuindo para um aprendizado mais integrado e sensível (Casarotto; Vargas; Mello-Carpes, 2017 *apud* Brito; Soares, 2024).

Diante do interesse das autoras em explorar práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com uma educação inclusiva, o presente estudo tem como objetivo compreender de que maneira a musicalização pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais na infância. Busca-se, ainda, analisar os impactos dessa prática na promoção da concentração, da memória e da expressão emocional, reconhecendo a musicalização como uma ferramenta pedagógica potente na constituição das subjetividades infantis. A investigação parte do pressuposto de que a experiência musical, ao articular linguagem, sensibilidade e corporeidade, favorece processos complexos de aprendizagem e de construção identitária no contexto da EI. Busca-se, ainda, evidenciar como essa prática, quando planejada com intencionalidade e sensibilidade às diversidades presentes no ambiente escolar, pode promover estratégias inclusivas e anticapacitistas,¹ estimulando a participação de todas as crianças no processo de ensino-aprendizagem.

A escolha deste tema se justifica pelo crescente reconhecimento do potencial da música como estratégia pedagógica promotora de inclusão e valorização das diversidades. A musicalização pode favorecer o respeito às diferenças, estimular o pertencimento, proporcionar acessos múltiplos às diferentes formas de conhecimento e criar ambientes de aprendizagem mais abertos e sensíveis às necessidades de cada criança. Ao fomentar uma escuta ativa, promover a participação coletiva e valorizar as subjetividades, a música configura-se como um recurso potencial para a desconstrução de práticas escolares excluidoras e homogeneizadoras.

Nesse contexto, é fundamental considerar a articulação da musicalização com a Educação Especial (EE), especificamente na perspectiva da educação inclusiva, entendida legalmente como modalidade da educação escolar voltada ao atendimento do público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como modalidade transversal, a EE deve perpassar todas as

etapas e modalidades de ensino, promovendo a eliminação de barreiras atitudinais, físicas e pedagógicas (Brasil, 2015).

A partir dessa perspectiva, evidencia-se a relevância de abordagens anticapacitistas, concebidas neste trabalho como orientações críticas que visam desconstruir as práticas excludentes, os estigmas e as opressões em torno da deficiência. O capacitismo opera como uma lógica sociocultural que subalterniza sujeitos com deficiência, restringindo-lhes o acesso aos direitos, à autonomia e à participação plena na vida social. No contexto educacional, o enfrentamento ao capacitismo demanda transformações nas concepções pedagógicas e nas práticas escolares que perpetuam desigualdades e invisibilizações (Oliveira; Escobar, 2024). A implementação de práticas inclusivas por meio da musicalização requer o reconhecimento das potencialidades de todas as crianças, o que implica rejeitar os modelos normativos de desenvolvimento e aprendizagem. Esse processo só se concretiza mediante uma formação docente comprometida com as especificidades do público-alvo da EE, o que inclui tanto a formação inicial como a formação continuada de professoras/es. Essa formação deve contemplar estratégias pedagógicas inclusivas, com destaque para o ensino colaborativo, conforme indicam estudos contemporâneos na área.

Contudo, ainda são grandes os desafios enfrentados nesse campo. A formação inicial e continuada de docentes raramente contempla a prática musical de forma estruturada e como uma abordagem pedagógica, e menos ainda em sua dimensão inclusiva. Soma-se a isso a dificuldade de superar lógicas capacitistas no cotidiano escolar, como a exclusão simbólica de crianças com deficiência das atividades musicais por falta de adaptações ou pela ideia comum de que não são capazes de participar plenamente. Existem, ainda, barreiras arquitetônicas e educacionais que dificultam o atendimento adequado das pessoas com deficiência, especialmente na EI. Entre essas limitações, destacam-se a ausência de recursos essenciais, como intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para estudantes

surdas/os, equipamentos adaptados para pessoas com baixa visão, além da carência de materiais pedagógicos acessíveis e da insuficiência de profissionais para atender às demandas desse público.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar como a musicalização pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e anticapacitistas, com base em revisão de literatura recente. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se na revisão narrativa de artigos científicos publicados entre os anos de 2020 e 2025, selecionados a partir de critérios de relevância, atualidade e vínculo com a temática.

Este artigo está organizado em quatro seções. A primeira apresenta a metodologia adotada na condução da pesquisa. As duas seções subsequentes compõem a fundamentação teórica, na qual são discutidas as principais bases conceituais que sustentam as análises desenvolvidas. Na sequência, a seção destinada à discussão dos resultados sistematiza os achados da revisão, com base nas categorias analíticas construídas. Por fim, as considerações finais evidenciam as contribuições do estudo e apontam possíveis desdobramentos para pesquisas futuras e para a prática pedagógica.

METODOLOGIA

Com base nos objetivos propostos, adotou-se como metodologia a análise de conteúdo de Bardin (2011). Buscou-se uma revisão bibliográfica fundamentada em produções teóricas que abordam a música como linguagem, recurso pedagógico e prática metodológica inovadora (Baumeister; Leary, 1997). A coleta de dados ocorreu por meio de busca sistemática nas bases de dados *SciELO* e *Google Acadêmico*, utilizando os descritores “musicalização na educação infantil”, “musicalização e desenvolvimento infantil” e “musicalização e aprendizagem”. Foram selecionados artigos publicados entre 2020 e abril de 2025, em língua portuguesa,

que apresentassem estudos de caso ou revisões bibliográficas. O recorte temporal adotado teve como objetivo priorizar estudos recentes e atualizados sobre a temática. Foram excluídos da análise artigos cujo foco se restringia a diagnósticos específicos, como aqueles centrados no Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que compuseram um número significativo de trabalhos encontrados, por se considerar que tal recorte poderia direcionar a revisão para uma compreensão parcial da temática da musicalização na EI, tendo em vista a perspectiva da educação inclusiva e o anticapacitismo. Optou-se, portanto, por contemplar estudos de caráter mais abrangente, que abordassem a musicalização na EI em contextos sem delimitação a uma deficiência específica, de modo a garantir maior amplitude analítica. Ressalta-se, contudo, que investigações futuras poderão aprofundar a análise de produções voltadas a determinados diagnósticos, de modo a explorar com maior especificidade os impactos da musicalização em diferentes contextos educacionais e entre distintos perfis de estudantes. Além disso, excluíram-se produções como teses, dissertações e monografias, com o intuito de assegurar maior rigor metodológico e uniformidade nos critérios de seleção (Lakatos; Marconi, 2003).

Dos cerca de 290 estudos encontrados, aplicaram-se critérios de elegibilidade que resultaram na seleção de materiais mais pertinentes ao objeto de análise, a musicalização em interface com a educação, o aprendizado e o desenvolvimento infantil. A interpretação dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, que pode ser condensada em três momentos: pré-análise, que corresponde à organização do material, a escolha dos documentos e do objetivo; exploração do material, que se refere a classificação e codificação das fontes; e tratamento dos dados e interpretação, por meio da inferência (dedução lógica) e interpretação dos dados. Estas etapas não se apresentam de maneira fechada e linear, mas podem ser entrelaçadas e servem como um

roteiro para o tratamento dos dados (Bardin, 2011).

A primeira parte do processo de análise seguiu algumas das etapas mencionadas anteriormente. Na pré-análise, foi realizada uma leitura inicial dos textos selecionados, a fim de identificar aqueles que apresentavam maior pertinência com os objetivos da pesquisa. Em seguida, na etapa de exploração do material, procedeu-se a uma leitura minuciosa dos textos, organizando e categorizando os conteúdos relevantes. Nesse processo, classificaram-se as fontes conforme sua ênfase temática e foram codificados os trechos que tratavam especificamente da musicalização como prática pedagógica na EI, permitindo identificar padrões e recorrências no corpus analisado. A partir da análise desses trechos, foram construídas as primeiras categorias temáticas, que incluíam as contribuições cognitivas e psicomotoras na educação infantil, e o desenvolvimento emocional e social.

Na segunda parte da análise, os artigos previamente selecionados foram submetidos a uma nova leitura, organizada em duas fases: reexame detalhado do material e interpretação dos dados. Nessa etapa de tratamento das informações, foram realizadas inferências a partir dos conteúdos identificados, buscando compreender, de maneira crítica, como os temas educação inclusiva, Educação Especial e formação docente eram abordados nos estudos. Essa releitura sistemática permitiu examinar as estratégias pedagógicas inclusivas, a qualificação docente para o atendimento à diversidade e as relações estabelecidas entre musicalização e inclusão. Além disso, procurou-se evidenciar as contribuições dessas produções para práticas educativas comprometidas com a equidade e com o direito à aprendizagem de todas e todos as/os estudantes. Nesse sentido foram identificadas categorias temáticas, a saber: *i.* contribuições cognitivas e psicomotoras na educação infantil; *ii.* desenvolvimento emocional e social; *iii.* inclusão e musicalização na prática docente; *iv.* inclusão, diversidade e anticapacitismo; por fim, *v.* formação docente e intencionalidade pedagógica.

Na etapa de tratamento e interpretação dos dados, os conteúdos extraídos foram organizados e analisados, permitindo uma compreensão crítica sobre o papel da musicalização no desenvolvimento das crianças e no processo de ensino-aprendizagem na EI, com ênfase na formação docente e na perspectiva da educação inclusiva.

EDUCAÇÃO INFANTIL, MUSICALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A EI constitui a base para o desenvolvimento integral da criança, sendo uma etapa fundamental para a aquisição de habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Nessa etapa, as crianças constroem suas primeiras relações com o mundo, estabelecendo interações sociais e vivenciando experiências que impactarão todo seu percurso educacional. Assim, as práticas pedagógicas devem ser planejadas com intencionalidade, sensibilidade e respeito às singularidades de cada criança, garantindo ambientes acolhedores e inclusivos.

Conforme a LDB, a EI tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade (Brasil, 1996). Alinhado a essa perspectiva, Damazio (1994) comprehende a criança como sujeito em desenvolvimento, com capacidades orgânicas² e mentais próprias, que interage com o meio para construir conhecimento.

A teoria do desenvolvimento infantil enfatiza que o pensamento da criança emerge das interações sociais e das experiências compartilhadas em seu ambiente. Vygotsky (2001) argumenta que o desenvolvimento cognitivo é produto das instituições sociais e da educação, nas quais se inserem família, escola e outras instâncias sociais. Assim, a construção do conhecimento se dá na interação com o outro e com as práticas sociais. Piaget (1996) complementa essa compreensão ao afirmar que o desenvolvimento cognitivo é um processo ativo, no qual a criança constrói seu

conhecimento por meio da interação com o meio e da experimentação. Nesse contexto, a inclusão da música no currículo da EI contribui para uma aprendizagem mais significativa e adaptada às necessidades de todas as crianças. A música favorece o desenvolvimento da escuta, da linguagem, da coordenação motora e da expressão emocional, promovendo ambientes educacionais mais inclusivos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 ainda garante os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças estruturados em cinco Campos de Experiências que visam promover interação, expressão, conhecimento e criatividade: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018). A arte, enquanto componente curricular obrigatório, desempenha papel essencial nesse processo, permitindo a livre expressão das crianças por meio da música, da dança, do teatro e das artes visuais.

Nesse sentido, a música surge como linguagem expressiva que possibilita à criança comunicar sensações, sentimentos e ideias, contribuindo para a construção de sua identidade e para a interação social. Experiências musicais enriquecem o repertório cultural, favorecendo o autoconhecimento e a percepção de si e do outro. Práticas pedagógicas que integram a música devem considerar as diferentes formas de comunicação, inclusive aquelas utilizadas por crianças com deficiência, garantindo a participação plena no processo educativo. De acordo com Bréscia (2003), a musicalização desenvolve a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, a escuta, a memória e a concentração, além de promover a socialização e a afetividade. Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento de todas as crianças e têm impacto positivo na aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas, por exemplo.

O histórico da educação musical no Brasil revela uma trajetória marcada por influências

culturais diversas e por transformações no papel pedagógico da música. Inicialmente vinculada à catequese e à educação religiosa, a música passou a integrar propostas educacionais mais sensíveis ao desenvolvimento das crianças, especialmente a partir do século XX. Na atualidade, a música é reconhecida como ferramenta didática que potencializa a aprendizagem, estimula a criatividade e contribui para a formação integral (Balderrama; Silvino, 2022; Bitencourt, 2019).

No processo de musicalização, é essencial considerar a escuta atenta, a imitação, a criação e a expressão corporal e vocal das crianças. Brito (2003) enfatiza que a experiência musical deve anteceder a aprendizagem formal do código musical, sendo um processo vivido e construído gradualmente. Delalande (1995) relaciona o fazer musical às formas de jogo descritas por Piaget, reconhecendo três dimensões: sensório-motora, simbólica e com regras. Assim, a dimensão sensório-motora refere-se ao conhecimento construído pela ação e pelos sentidos, marcada pelo prazer sem finalidade e pelas descobertas; a dimensão simbólica é aquela em que a música assume um caráter expressivo, envolvendo a capacidade de representar e imaginar; já a dimensão com regras corresponde ao momento em que a criança aplica sistemas musicais e antecipa normas, por exemplo, a partir da convenção musical (harmonia, ritmo e melodia), em que o prazer está associado à compreensão e ao domínio dessas regras. Essa compreensão reforça a necessidade de propostas musicais adequadas ao estágio de desenvolvimento de cada criança e as suas especificidades.

A musicalização na EI, portanto, deve ir além do uso instrumental da música nas rotinas escolares. É necessário planejar experiências significativas que envolvam a escuta ativa, a experimentação sonora e a produção coletiva. Fonterrada (2015) defende que o ambiente escolar deve favorecer a criação e a atribuição de sentidos à música, permitindo que a criança atue como sujeito do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a música é compreendida como linguagem e forma de comunicação, essencial para o

desenvolvimento integral e inclusivo.

Assim, a musicalização pode configurar-se como uma prática pedagógica inovadora, ainda que de tradição consolidada, comprometida com a formação integral e com o direito de todas as crianças à aprendizagem. Ao considerar a diversidade de modos de ser, aprender e se expressar, a musicalização contribui para uma EI verdadeiramente inclusiva, centrada no respeito à diferença e na promoção da equidade. Essa perspectiva dialoga diretamente com os fundamentos e desafios presentes no campo da EE e da educação inclusiva no Brasil, os quais demandam um olhar atento às bases legais, às práticas que enfrentam o capacitismo e à formação continuada de profissionais que atuam no contexto escolar.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Historicamente, no Brasil, a oferta educacional para pessoas com deficiência foi estruturada de forma separada da educação oferecida à maioria das/os estudantes, especialmente àquelas/es consideradas/os dentro dos padrões da “normalidade”. Os conceitos de normal e anormal operam como um binômio estruturante das dinâmicas de inclusão e exclusão (Foucault, 2001), produzindo classificações que posicionam alguns sujeitos como desviantes ou inadequados. Essas distinções não apenas regulam comportamentos, mas também sustentam práticas que legitimam hierarquias, estigmas e desigualdades. A separação entre a educação para pessoas com deficiências e o ensino nas classes comuns contribuiu para que a EE se constituísse como um campo isolado, com pouca integração à rede de ensino regular. Como resultado, consolidou-se um modelo educacional paralelo, no qual o atendimento às/aos estudantes com deficiência ocorria, em grande parte, em instituições específicas e segregadas, distantes das dinâmicas e espaços da escola comum.

Segundo Kassar (2011), embora haja registros de matrículas de estudantes com deficiência

em instituições privadas e redes públicas estaduais desde o final do século XIX, o modelo predominante foi o da institucionalização especializada, que se refere ao processo pelo qual pessoas, geralmente marcadas por deficiência, dependência ou vulnerabilidade social, são encaminhadas para instituições específicas, como abrigos, hospitais, ou centros terapêuticos, onde podem viver ou permanecer sob cuidados, o que pode resultar em práticas de segregação e afastamento da convivência comunitária e das redes sociais mais amplas³. Esse modelo se apoia na crença de que a melhor forma de atender a esses sujeitos era por meio de escolas ou classes separadas, voltadas exclusivamente ao “educando anormal”. Essa separação era, em grande medida, legitimada por discursos científicos e sanitários que defendiam a distinção entre estudantes “normais” e “anormais”, reforçando, assim, uma estrutura excluente. O discurso médico-científico operou historicamente como um dispositivo de regulação e controle dos corpos, contribuindo significativamente para a segregação e a exclusão daquelas/es consideradas/os não funcionais aos padrões normativos da sociedade (Foucault, 1979). Corpos tidos como irregulares, por não se adequarem aos ideais de produtividade, normalidade ou eficiência, foram frequentemente patologizados, medicalizados e, em muitos casos, submetidos a práticas de invisibilização e exclusão sistemática, inclusive por meio de políticas de esterilização e institucionalização.

Insere-se nesse contexto a noção de capacitismo, compreendida, conforme Mello (2016), como um conjunto de atitudes e práticas discriminatórias que atribuem maior valor a indivíduos cujos corpos se aproximam de padrões idealizados de funcionalidade e estética. Essa lógica produz hierarquias corporais que desconsideram e marginalizam pessoas com deficiência. Seus efeitos concretos se manifestam na ausência de infraestrutura acessível em espaços públicos, na valorização de corporalidades consideradas normativas e na inexistência, ou implementação lenta e limitada, de políticas voltadas à valorização da diferença, dificultando sua efetividade tanto

no plano material quanto simbólico.

Em um período de profundas transformações socioeconômicas no país, como o século XX, marcado pela industrialização e pelo acelerado processo de urbanização, em que o êxodo rural resultou em um crescimento expressivo da população urbana e, por consequência, no aumento das matrículas nas escolas públicas, com maior presença das camadas populares nas instituições de ensino, as legislações da época passaram a evidenciar preocupações com as condições sociais e de saúde dessas/es estudantes. Isso refletiu tanto uma tentativa de controle quanto uma resposta às novas demandas educacionais colocadas por essa realidade emergente (Kassar, 2011).

Nesse sentido, alguns marcos normativos foram cruciais para a construção da modalidade da educação, a Educação Especial, sobretudo ao considerarmos a concepção adotada neste trabalho, em uma perspectiva inclusiva. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou a instauração de um novo marco jurídico e político no Brasil, com implicações para as políticas sociais. Reconhecida por seu caráter democrático e inclusivo, a carta magna conferiu centralidade aos direitos sociais, reafirmando-os como garantias fundamentais das/os cidadãs/os. No campo educacional, instituiu-se a educação como um direito subjetivo, ou seja, plenamente exigível por qualquer indivíduo, atribuindo ao Estado a responsabilidade de garantí-la.

A LDB, em 1996, reforçou o compromisso com a adequação das escolas brasileiras para garantir o atendimento educacional a todas as crianças, reconhecendo e valorizando as diferenças étnicas, sociais e culturais como elementos fundamentais para a consolidação de uma proposta inclusiva. A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresentando orientações fundamentais para a consolidação de uma educação inclusiva no país. Entre os aspectos centrais do documento, destaca-se a ênfase na formação continuada de professoras e professores como condição essencial para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas

e qualificadas.

Complementando o arcabouço legal da LDB, o Decreto nº 6.571/2008 regulamentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e redefiniu as normas de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), assegurando repasses específicos para estudantes matriculadas/os em escolas públicas que também recebem AEE. A Resolução nº 4, de 2009, por sua vez, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade EE, estabelecendo diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, determinando que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação sejam incluídas/os nas classes comuns do ensino regular, além de receberem atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais⁴ ou em centros especializados, públicos ou pertencentes a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que sem fins lucrativos. Essas normativas se articulam na construção de um sistema educacional mais inclusivo e na garantia do direito à educação para todos e todas.

Além disso, o Decreto nº 7.611 de 2011 revogou o Decreto anterior, nº 6.571/2008, trazendo novas diretrizes para a garantia de um sistema educacional inclusivo, como o aprendizado ao longo da vida, a não exclusão sob alegação de deficiência, o Ensino Fundamental (EF) gratuito e compulsório com adaptações, e a oferta de apoio necessário no sistema educacional geral. O Decreto de 2011 aprofundou e detalhou as diretrizes e o suporte para a EE, focando na inclusão, no atendimento educacional especializado e no apoio financeiro, enquanto o Decreto de 2008 era mais conciso e focado em um apoio mais direto para a oferta do AEE.

No que tange à formação continuada de professoras/es na perspectiva da educação inclusiva, Vilaronga e Mendes (2014) apontam que a fragilidade na formação docente para a EE, marcada por cursos frequentemente desconectados da realidade escolar e pela ausência de interlocução com profissionais

especializados/as (quando presentes nas instituições), compromete o preparo de professoras/es para atuar com estudantes com diferentes tipos de deficiência. A formação de professores/as da sala comum em EE é limitada, e as/os professoras/es de EE enfrentam sobrecarga. A imposição da obrigatoriedade da matrícula, sem o devido suporte formativo e sem espaços estruturados de troca pedagógica, contribui para o enfraquecimento das práticas docentes. Nesse cenário, a efetivação da política de inclusão nas escolas, sobretudo públicas, se distancia de sua concretização e passa a assumir um caráter cada vez mais idealizado e inatingível.

As instituições de ensino, principalmente as escolas de Educação Básica, enfrentam inúmeros desafios para romper com a lógica da normalidade e promover uma educação que valorize a diferença como princípio formativo. Um dos principais obstáculos reside na persistência de uma cultura escolar normatizadora, que ainda privilegia modelos homogêneos de aprendizagem, desenvolvimento e comportamento, desconsiderando a pluralidade de experiências, corpos, saberes e trajetórias presentes no cotidiano escolar. Superar essa lógica exige a revisão crítica do currículo, das práticas pedagógicas e dos processos avaliativos, de modo a garantir a inclusão de todos os sujeitos, em suas singularidades.

Além disso, é fundamental investir na formação inicial e continuada de professoras/es, com foco na educação inclusiva, com o propósito de promover uma abordagem comprometida com a valorização da diversidade e o enfrentamento de distintas formas de opressão, como o capacitismo, o racismo, o sexismo⁵ e demais discriminações estruturais. A presença de profissionais da EE, a formação de docentes das classes comuns e o fortalecimento de práticas colaborativas, como o coensino, são igualmente essenciais para a construção de ambientes mais inclusivos. Conforme destacam Vilaronga e Mendes (2014), o coensino, ou ensino colaborativo, é caracterizado pela atuação conjunta de docentes do ensino regular e da EE, configurando-se como uma das práticas mais eficazes no processo de construção de

ambientes escolares inclusivos. Também se impõe o desafio de transformar a infraestrutura escolar, assegurando acessibilidade física, comunicacional e pedagógica. Por fim, a escola deve se posicionar como espaço político de resistência e transformação, comprometida com a promoção dos direitos dos/as estudantes, especialmente daquelas/es historicamente excluídas/os.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As publicações selecionadas foram organizadas de maneira sistemática, o que possibilitou a identificação de quatro dimensões inter-relacionadas, definidas como categorias temáticas: o desenvolvimento cognitivo e psicomotor; os aspectos emocionais e sociais; a inclusão na prática docente; e a formação anticapacitista de professoras/es. A tabela abaixo sistematiza os artigos selecionados no processo de revisão.

A maioria dos artigos analisados baseou-se em revisão bibliográfica (66,7%), enquanto os demais incorporaram abordagens empíricas (33,3%), o que contribuiu para uma análise mais consistente e fundamentada em distintos contextos educacionais. Os resultados evidenciaram que a musicalização está diretamente associada ao fortalecimento do desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças, sendo apontada como uma ferramenta pedagógica capaz de promover uma construção ativa do conhecimento. Dentre os estudos analisados, 91,7% destacaram avanços na cognição por meio de habilidades como atenção, memória, raciocínio lógico e linguagem. Paralelamente, 75% dos artigos mencionaram benefícios na coordenação motora fina e grossa⁶, na consciência corporal e na percepção espacial, aspectos fortemente relacionados à prática musical.

Em relação ao desenvolvimento emocional

Título do artigo	Autoras/es e ano de publicação
<i>Contribuições da música no desenvolvimento psicossocial e cognitivo da criança na etapa da educação infantil</i>	Belo et al. (2020)
<i>Musicalização na Educação infantil: Um olhar para além do entretenimento</i>	Rocha; Marques (2021)
<i>A influência da música no neurodesenvolvimento infantil: Apontamentos neuropsicológicos e revisão narrativa de estudos das neurociências</i>	Gouveia (2022)
<i>Gestão participativa e a musicalização na educação infantil</i>	Lima (2022)
<i>A musicalização na Educação Infantil</i>	Miranda et al. (2022)
<i>A musicalização no desenvolvimento infantil</i>	Silva; Rocha; Azevedo (2022)
<i>A musicalização na Educação Infantil: A importância da música para o desenvolvimento da criança</i>	Silva; Paula; Santos (2023)
<i>Vamos musicalizar? O papel da musicalização na educação infantil</i>	Aroucha; Gonçalves; Búrigo (2024)
<i>A importância da musicalização na Educação Infantil</i>	Gonçalves; Sperandio; Moraes (2024)
<i>A musicalização na Educação Infantil e o reflexo na aprendizagem e no desenvolvimento da criança</i>	Morais; Santos (2024)
<i>A musicalidade na formação da criança da educação infantil: Uma análise descritiva</i>	Santos; Costa; Castro (2024)
<i>A importância da musicalização na Educação Infantil: Caminhos e possibilidades</i>	Souza et al. (2025)

Tabela 1 - Produções acadêmicas selecionadas na revisão.

Fonte: Elaboração das autoras.

e social, 66,7% dos estudos apontaram a musicalização como promotora da autoestima, expressão de sentimentos e autorregulação emocional, além de favorecer a socialização, o respeito mútuo e o trabalho cooperativo, como em Rocha e Marques (2021) e Souza et al. (2025). Essa perspectiva é reforçada pelas contribuições de Lima (2022) e Silva, Paula e Santos (2023), ao evidenciarem o impacto da música na organização da rotina escolar e no comportamento infantil.

Além desses aspectos, metade dos artigos analisados ressalta a importância da intencionalidade pedagógica no uso da música, compreendida como elemento integrador das práticas educativas. Tais estudos sugerem que a musicalização, quando aplicada de forma planejada, fortalece a mediação docente e amplia as possibilidades de ensino-aprendizagem, conforme o trabalho de Gonçalves, Sperandio e Moraes (2024). Os artigos analisados são unâimes em reconhecer a musicalização como um recurso pedagógico capaz de estimular múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, como as dimensões cognitiva, motora, emocional, social e linguística. Estudos como os de Morais e Santos (2024) e Belo et al. (2020) enfatizam que a música contribui significativamente para o desenvolvimento da memória, da atenção, da linguagem, da coordenação motora e das habilidades socioemocionais.

Contudo, observa-se que muitos artigos reproduzem uma concepção neurocentrada⁷ de desenvolvimento, focando predominantemente em ganhos funcionais e rendimento escolar. A ênfase na neuroplasticidade, entendida como a propriedade do sistema nervoso de se reestruturar e alterar suas funções, adaptando-se continuamente às demandas de novas experiências, aprendizados, estímulos ambientais, dentre outros (Gouveia, 2022), na melhoria de habilidades cognitivas ou no aumento do desempenho matemático tende a instrumentalizar a música como um meio para fins escolares apenas, reduzindo seu potencial como forma de expressão, construção de sentido e elaboração subjetiva. Por outro lado, quando compreendida como prática sociocultural, como em Rocha e

Marques (2021), a música é apresentada como linguagem viva, que precede a escola e que pode ser integrada às experiências infantis de forma lúdica, criativa e inclusiva. Nessa perspectiva, a musicalização não se resume a técnica, mas se inscreve como campo de afetos, partilha, constituição identitária e resistência aos processos de normalização presentes na escola.

As categorias temáticas decorrentes da revisão dos artigos serão sistematizadas a seguir.

CONTRIBUIÇÕES COGNITIVAS E PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A musicalização na EI representa uma prática pedagógica eficaz para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e psicomotoras. Ao explorar sons, ritmos e movimentos, a criança ativa regiões cerebrais envolvidas na memória, atenção, linguagem e raciocínio lógico, como apontado por outros trabalhos (Ilari, 2003; Fonseca, 2004). Indo ao encontro do que afirmam estes autores, Gouveia (2022) reconhece a música como um estímulo essencial para o cérebro infantil, ativando áreas ligadas à cognição desde o período pré-natal. Gouveia (2022) cita que, sob uma perspectiva neurológica, a música ativa áreas neurais vinculadas ao sistema límbico, responsáveis pelas emoções, memória, linguagem e aprendizagem. Ressalta que a estimulação musical precoce influencia positivamente a neurogênese, que é o processo de formação de novos neurônios, especialmente no hipocampo, área relacionada à memória e à regulação do estresse. Essa estimulação precoce favorece o amadurecimento de funções executivas e contribui para a aquisição de competências fundamentais à aprendizagem, como a alfabetização e o pensamento simbólico.

As atividades musicais contribuem significativamente para o desenvolvimento motor das crianças, uma vez que exigem controle corporal, coordenação motora fina e grossa, percepção espacial e senso de ritmo, conforme Costa (2015) e Silva e Silva (2022) já haviam argumentado. Experiências como cantar, dançar e manusear instrumentos

simples estimulam a lateralidade, a consciência corporal e o domínio do próprio corpo. Complementando essa abordagem, Lima (2022) destaca que a música também favorece o desenvolvimento psicológico infantil ao estimular a imaginação, a criatividade e a ludicidade, ressaltando a importância da observação atenta do/a professor/a diante das potencialidades cognitivas de cada faixa etária. Já Rocha e Marques (2021) apontam que a inclusão da musicalização nas práticas escolares amplia não apenas as capacidades cognitivas das/os alunas/os, mas também fortalece a socialização. A partir dessas contribuições, é possível afirmar que a música, na EI, mobiliza o corpo como um instrumento essencial de aprendizagem e expressão, promovendo o desenvolvimento da coordenação, do equilíbrio e da consciência de si no espaço e em relação aos outros.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL

A música atua como uma linguagem afetiva e emocional, permitindo que as crianças expressem sentimentos, vivenciem emoções e construam relações interpessoais significativas. Atividades como canções, jogos rítmicos e dinâmicas coletivas favorecem o desenvolvimento da empatia, da autorregulação emocional e do senso de pertencimento, elementos essenciais para a construção de vínculos sociais saudáveis, consoante ao explicitado por estudos anteriores, como em Meirelles, Stoltz e Lüders (2014). Ao mesmo tempo, a participação em práticas musicais em grupo amplia a capacidade de convivência, estimulando atitudes cooperativas, respeito às regras e valorização da diversidade, competências fundamentais para o desenvolvimento emocional e social na infância e para a constituição de espaços inclusivos.

Nesse sentido, Miranda *et al.* (2022) destacam que o ensino de música desde os primeiros anos é reconhecido como uma ferramenta poderosa para promover a sensibilidade, a afetividade e a cognição das crianças. As vivências musicais proporcionam um ambiente onde o brincar

e o aprender se encontram, favorecendo interações mais afetivas e colaborativas entre os pares. Complementando essa visão, Silva, Rocha e Azevedo (2022) destacam que as atividades musicais coletivas não apenas estimulam a cooperação, mas também funcionam como espaços de expressão emocional. Ao cantar, tocar ou dançar, a criança exterioriza sentimentos, experimenta a autorrealização e desenvolve autoconfiança, o que contribui para o fortalecimento da autoestima e da identidade, aspectos basilares para a formação do sujeito.

Essa dimensão simbólica e relacional da música ganha ainda mais relevância quando se considera seu papel histórico e cultural. Rosa, Ferri e Darroz (2024) ressaltam que a música, presente na humanidade desde os primórdios, sempre foi um poderoso instrumento de comunicação e interação social. Na EI, esse caráter simbólico se traduz em experiências lúdicas e criativas, como a apreciação sonora, a internalização do ritmo e da melodia e o uso de instrumentos nas brincadeiras. Tais práticas promovem não apenas o desenvolvimento expressivo, mas também fortalecem os laços entre as crianças.

De forma complementar, Belo *et al.* (2020) afirmam que a música é um elemento cultural e pedagógico presente em todos os momentos da vida humana, sendo especialmente importante para o desenvolvimento psicossocial e psicomotor das crianças. Durante a EI, quando muitas crianças podem demonstrar comportamentos individualistas ou resistência ao convívio coletivo, a música surge como um meio eficaz para mediar essas relações, promovendo escuta, diálogo e sensibilização. Piaget (1996) já apontava que a escuta musical favorece a aquisição da linguagem oral, além de desenvolver concentração, raciocínio e coordenação motora.

Por fim, estudos neurocientíficos também têm reforçado a importância da música nos processos emocionais e cognitivos. Gouveia (2022) aponta que a musicalização ativa áreas do sistema límbico, responsáveis pela memória afetiva, emoções e aprendizagem, especialmente quando estimulada na primeira

infância. De forma integrada, Silva, Paula e Santos (2023) observam que a música, ao ser incorporada à rotina escolar, contribui para a organização do comportamento, favorece a autorregulação e cria um ambiente emocionalmente acolhedor, fortalecendo o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança.

INCLUSÃO E MUSICALIZAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

A musicalização na Educação Infantil destaca-se como um recurso pedagógico fundamental para a promoção de práticas inclusivas. Por constituir uma linguagem que pode manifestar-se também de forma não verbal, e por ser sensorial e acessível, a música facilita a participação ativa de crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem, ampliando as possibilidades de comunicação e expressão (Santos; Costa; Castro, 2024; Gonçalves; Sperandio; Moraes, 2024). Ao oferecer múltiplas formas de envolvimento, a prática musical permite que cada criança interaja com a proposta educativa respeitando seu tempo, ritmo e singularidades.

Diversos estudos apontam os benefícios da música no cotidiano escolar. Silva, Paula e Santos (2023) observaram, por meio da análise da rotina em uma sala de aula, que o uso da música favorece a organização do tempo pedagógico, facilita a transição entre atividades e contribui para o gerenciamento do comportamento infantil, promovendo um ambiente mais acolhedor, harmônico e participativo. Esses resultados indicam que a musicalização não apenas estimula a atenção e concentração das crianças, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes no processo de aprendizagem. A prática musical se revela como uma aliada na construção de ambientes educativos mais inclusivos e cooperativos. Aroucha, Gonçalves e Búrigo (2024) reforçam que a musicalização estimula o trabalho em equipe, o acolhimento das diferenças e a valorização do outro, consolidando valores de respeito e solidariedade desde a infância.

Na mesma linha, Souza et al. (2025) destacam a percepção das/os professoras/es sobre a musicalização como recurso facilitador, evidenciando maior engajamento das/os estudantes durante as atividades escolares. Essa perspectiva é reforçada por Gonçalves, Sperandio e Moraes (2024), que defendem que, quando inserida de forma intencional no planejamento pedagógico, a música contribui para a construção do conhecimento por meio de múltiplas linguagens, incentivando a autonomia, a criatividade e a expressão individual. Dessa forma, a musicalização deixa de ser apenas uma atividade complementar e passa a integrar o processo de ensino-aprendizagem de maneira efetiva e significativa.

Para alcançar esses objetivos, é imprescindível que a/o docente compreenda a música como uma ferramenta de mediação pedagógica, capaz de transformar a rotina escolar em um espaço acessível, afetivo e cooperativo (Aroucha; Gonçalves; Búrigo, 2024; Souza et al., 2025). Isso requer sensibilidade para reconhecer as potencialidades de cada criança e promover a escuta ativa, o respeito às diferenças e a valorização das experiências individuais e coletivas como componentes essenciais da educação inclusiva.

INCLUSÃO E ANTICAPACITISMO: AUSÊNCIAS E POSSIBILIDADES

A análise dos artigos revela que, embora a musicalização seja amplamente reconhecida como benéfica para o desenvolvimento infantil, a inclusão educacional e a perspectiva anticapacitista permanecem temas às margens ou tratados superficialmente. Em alguns artigos, o termo “inclusão” aparece pontualmente, quase como uma concessão retórica, sem articulação com os marcos legais ou uma problematização das práticas pedagógicas excludentes.

Gouveia (2022), por exemplo, menciona a inclusão apenas uma vez no sentido de inserir a música no contexto escolar da criança. O foco está nos efeitos neuropsicológicos da música sobre o cérebro infantil, desconsiderando

a complexidade das interações entre aprendizagem, diferença e exclusão. A proposta de inserção da música como prática cultural na escola é promissora, mas carece de uma abordagem crítica que conte cole a presença de crianças com deficiência ou em situações de vulnerabilidade social.

Outros artigos, como o de Silva, Rocha e Azevedo (2022), embora tratem da formação docente e da prática musical na EI, limitam o uso do verbo “incluir” a sentidos genéricos, como incluir a música na realidade da criança. A inclusão como prática pedagógica engajada e como análise da política educacional, com implicações éticas e pedagógicas, é ausente. De forma semelhante, Santos, Costa e Castro (2024) fazem referências à “quebra de barreiras”, linguísticas, comunicacionais e culturais, e à “participação”, indicando uma preocupação com ambientes acessíveis, mas sem aprofundamento teórico ou legal. O anticapacitismo, como crítica aos sistemas que subalternizam sujeitos com deficiência, é ignorado, ainda que implicitamente convocado.

Apesar dessas lacunas, alguns trechos oferecem aberturas para pensar a musicalização em uma chave anticapacitista. O reconhecimento da inteligência musical como uma potencialidade presente também em crianças com deficiência intelectual, embora isolado, aponta para a urgência de romper com paradigmas que associam deficiência à incapacidade. Além disso, ao destacar que a música promove interação, expressão e pertencimento, os textos sugerem, ainda que de forma não sistematizada, caminhos para práticas mais inclusivas.

Nesse sentido, uma abordagem anticapacitista da musicalização exigiria o deslocamento da música do campo da ornamentação ou do reforço de habilidades cognitivas para sua inscrição como linguagem acessível, potente e legítima na constituição de subjetividades e na construção de comunidades escolares que respeitem a diferença e a diversidade. Isso implica não apenas adaptar atividades para crianças com deficiência, mas revisar os próprios fundamentos das práticas pedagógicas, de forma a rejeitar normas de

desenvolvimento hegemônicas e promover a escuta ativa da pluralidade de modos de ser, aprender e se expressar.

FORMAÇÃO DOCENTE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: ENTRE LACUNAS E DESAFIOS

Um dos pontos recorrentes nos artigos analisados é a fragilidade da formação das/os professoras/es no que se refere à utilização da música como linguagem pedagógica. Alguns estudos (Silva; Paula; Santos, 2023; Aroucha; Gonçalves; Búrigo, 2024; Gonçalves; Sperandio; Moraes, 2024) indicam que, embora a música esteja presente nos currículos oficiais, sua inserção na prática pedagógica ocorre, muitas vezes, de forma descontextualizada, voltada para datas comemorativas ou centrada na memorização mecânica de canções.

Essa prática revela não apenas uma ausência de formação específica em musicalização, mas também uma concepção limitada do papel da arte na infância. A formação docente, nesse contexto, torna-se elemento crucial: sem preparo adequado, muitas/os professoras/es recorrem a repertórios prontos, sem problematizar seus conteúdos simbólicos ou considerar as especificidades culturais, cognitivas e físicas de suas turmas. Este cenário reflete uma cisão entre currículo prescrito e currículo vivido, agravada pela escassez de políticas de formação continuada voltadas para a inclusão e a musicalização, especificamente.

Alguns trabalhos, como os de Silva, Rocha e Azevedo (2022) e Rocha e Marques (2021), reconhecem a importância da intencionalidade pedagógica e da sensibilidade da/o educador/a na mediação das atividades musicais, defendendo uma postura ativa e reflexiva. Nessa direção, é essencial que a/o professor/a compreenda a música não apenas como conteúdo, mas como linguagem que atravessa o corpo, a emoção, a história de vida e os territórios geográficos e culturais das crianças. Isso demanda não apenas competências técnicas, mas também epistemológicas e éticas.

A ausência de discussões sobre o capacitismo nas formações docentes reforça a ideia de que a deficiência ainda é pensada como exceção e não como parte constituinte da diversidade humana. Nesse sentido, uma formação anticapacitista em musicalização precisa questionar as lógicas de normatividade que perpassam o cotidiano escolar, promovendo práticas que reconheçam e valorizem a singularidade de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises desenvolvidas, o presente estudo reafirma a relevância da musicalização na EI como uma prática pedagógica de enorme potencial para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo as dimensões cognitiva, psicomotora, emocional e social. Os resultados da revisão bibliográfica evidenciaram a capacidade da música de aprimorar a atenção, a memória, a coordenação motora e a expressão de sentimentos, além de promover a socialização e a cooperação no ambiente escolar. Observou-se, ainda, o potencial da música enquanto recurso para a promoção da educação inclusiva.

No entanto, a pesquisa também ressaltou lacunas importantes, especialmente no que se refere à efetivação da educação inclusiva e anticapacitista por meio da musicalização. Notou-se que, apesar de reconhecido os benefícios da música, a abordagem do capacitismo e a articulação com os marcos legais da EE ainda são superficiais ou ausentes em muitos estudos que focam na musicalização na EI. Isso aponta para a necessidade urgente de uma ressignificação da musicalização, que a desloque de uma perspectiva meramente instrumental ou reabilitadora para uma compreensão como direito cultural e ferramenta de emancipação.

Além disso, os desafios na formação inicial e continuada de professores/as foram destacados como um obstáculo significativo para a implementação de práticas musicais intencionais e inclusivas. A ausência de preparo específico e a persistência de lógicas

normatizadoras na escola limitam o pleno aproveitamento do potencial da música para valorizar a diversidade e promover a equidade.

Diante desse cenário, reforça-se a importância de uma formação docente que contemple não apenas as competências técnicas da musicalização, mas também as dimensões epistemológicas e éticas, capacitando as/os educadoras/os a questionar o capacitismo e a construir ambientes escolares verdadeiramente acolhedores e inclusivos. Ao reconhecer que a música promove a interação, a sensibilidade e a cooperação, é possível vislumbrar práticas pedagógicas comprometidas com uma educação mais democrática e justa, que valorize a pluralidade de existências e experiências. Para isso, é preciso deslocar o foco da musicalização como ferramenta de reabilitação ou compensação para uma abordagem que a entenda como direito cultural, instrumento de emancipação e espaço de invenção de novas formas de vida. Pesquisas futuras poderão aprofundar a investigação acerca de metodologias de formação docente anticapacitistas aplicadas à musicalização, assim como avaliar o impacto de práticas musicais intencionalmente inclusivas no desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais específicas, ultrapassando o enfoque restrito ao TEA e ao TDAH, ampliando o escopo de compreensão da música em contextos diversos e com diferentes perfis de estudantes.

REFERÊNCIAS

AROUCHA, Eugislane Barbosa; GONÇALVES, Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo; BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. Vamos musicalizar? O papel da musicalização na educação infantil. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v.14, p. 1-17, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/download/44943/28357>>. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidente da República, [2016]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituciona/constituicao.htm>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 set. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília,

5 out. 2009. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BALDERRAMA, Armando Alexandre Solíz; SILVINO, Rutelene de Oliveira. **A musicalização na educação infantil**: uma revisão de literatura. Monografia (Graduação em Pedagogia), Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, 2022. Disponível em: <<https://ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/4282/1/ARMANDO%20E%20RUTILENE.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMEISTER, Roy; LEARY, Mark. Writing narrative literature reviews. **Review of General Psychology**, Washington, DC, American Psychological Association, v.1, n.3, p. 311-320, 1997. Disponível em: <<https://psychology.yale.edu/sites/default/files/baumeister-leary.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BELO, Bianca Sabrine Gonçalves Nascimento; OLIVEIRA, Ediane da Silva; SILVA, Francisca Ferreira da; BEZERRA, Ana Célia Privado dos Santos. Contribuições da música no desenvolvimento psicosocial e cognitivo da criança na etapa da educação infantil. **Anais VII CONEDU** - Congresso Nacional de Educação, Campina Grande, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID5984_01102020213248.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BITENCOURT, Jhonatas Bitencourt. **A contribuição da música na educação infantil**: uma ferramenta auxiliar na aprendizagem cognitiva e psicomotora dos educandos. Monografia (Graduação

em Pedagogia), Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2019. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/bitstream/prefix/2457/1/TCC_ContribuicaoMusicaEducacao.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical:** bases psicológicas e ação preventiva. 1. ed. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Helena Brandão; SOARES, Jorciane da Conceição Costa. Contribuições da musicalização no aprendizado de crianças com TEA. **Revista Foco**, Curitiba, v.17, n.5, p. 1-20, 2024. Disponível em: <<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5205/3744>>. Acesso em: 9 mar. 2025.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Pirópolis, 2003.

CASAROTTO, Franciele Dornelles; VARGAS, Liane da Silva de; MELLO-CARPES, Pâmela Billig. Música e seus efeitos sobre o cérebro: uma abordagem da neurociência junto a escolares. **Elo Diálogos em Extensão**, Viçosa-MG, v.6, n.2, p. 55-60, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/elo/article/view/1180>>. Acesso em: 29 nov. 2025.

COSTA, Jessika Lenes de Vasconcelos. **A música no desenvolvimento psicomotor da criança na Educação Infantil**. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2015. Disponível em: <<https://musicaeinclusao.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/06/costa-jessika-a-mc3basica-no-desenvolvimento-psicomotor-da-crianc3a7a-na-educac3a7c3a3o-infantil.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2025.

DAMAZIO, Reynaldo Luiz. **O que é ser criança**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DELALANDE, François. **La Música es un Juego de Niños**. Ricordi Americana: Buenos Aires, 1995.

DEL-BEN, Luciana; HENTZSCHKE, Liane. Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. **Permusi**, Belo Horizonte,

v.1, n.1, p. 1-20, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/55729/46070>>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FERRI, Álvaro Nery; DARROZ, Luiz Marcelo; ROSA, Cleci Teresinha Werner da. A contribuição da música no desenvolvimento da interação social de sujeitos com transtorno do espectro autista. **Revista InCantare**, [s.l.], v.18, n.1, p. 1-24, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.unesp.br/incantare/article/view/8598>>. Acesso em: 29 nov. 2025.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Ciranda de sons**: práticas criativas em educação musical. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Os Anormais. **Curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GONÇALVES, Jane Cristina Kammer de Camargo; SPERANDIO, Maria José; MORAES, Natália Cristina Octávio de. A importância da musicalização na educação infantil. **Revista Acadêmica da Lusofonia**, [s.l.], v.1, n.3, p. 1-15, 2024. Disponível em: <<https://revistaacademicadaluusofonia.com/index.php/lusofonia/article/view/42/84>>. Acesso em: 6 abr. 2025.

GOUVEIA, Cristiana Clara. A influência da música no neurodesenvolvimento infantil: apontamentos neuropsicológicos. **Mosaico: Estudos em Psicologia**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p. 67-84, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/35680/30831>>. Acesso em: 2 abr. 2025.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.9, p. 7-16, 2003. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/395/322>>. Acesso em: 18 abr. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15 jun. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Alexandre Ferreira de. Gestão participativa e a musicalização na educação infantil. In: COSTA, Mara Alice Braulio; CORRÊA, Jussara dos Santos; GUERRA, Rosane Saraiva; NUNES, Miriam Navarro de Castro; CARVALHO, Elson Santos Silva (org.). **Educação e tecnologia: usos e possibilidades para o ensino e a aprendizagem**. Ponta Grossa: Aya Editora, 2022. Disponível em: <<https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/Livros/L138.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2025.

MEIRELLES, Alexandre; STOLTZ, Tania; LÜDERS, Valeria. Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical. **Revista Música em Perspectiva**, [s.l.], v.7, n.1, p. 110-128, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/38135>>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v.21, n.10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 1 jul. 2025.

MIRANDA, Clarice Martins Monteiro de; FONSECA, Graciane Aniceto da Silva; SILVA, Jocinira Souza; SILVA, Kely Cristina da; SANTOS, Mirela Nogueira dos; SOUZA, Rosângela Gomes Lopes de; BOAZEDEVSKI, Soraya. A musicalização na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [s.l.], v.8, n.1, p. 1770-1780, 2022. Disponível em: <<https://periodicoreasee.pro.br/reasee/article/view/4056>>. Acesso em: 3 abr. 2025.

MORAIS, Giovana Alexandrina; SANTOS, Maria Betânia de Castro Nunes. A musicalização na Educação Infantil e o reflexo na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. **Revista de Práticas Pedagógicas**, Belo Horizonte, v.8, n.1, p. 98-115, 2024. Disponível em: <<https://fadminas.edu.br/wp-content/uploads/2024/09/Artigo-6-a-musicalizacao-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2025.

OLIVEIRA, Carla Cristina Gonçalves da Silva de; ESCOBAR, Karin Alves do Amaral. Capacitismo e as barreiras no campo educacional: desafios à inclusão de pessoas com deficiência. **Anais eletrônicos. Congresso Científico do UNIFOA**, Volta Redonda, UniFOA, 2024. Disponível em: <<https://conferencias.unifoaa.edu.br/tc/article/view/1836/1654>>. Acesso em: 13 jul. 2025.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROCHA, Luiz Renato da Silva; MARQUES, Claudia de Araújo. Musicalização na Educação Infantil: Um olhar para além do entretenimento. **SciELO [Preprints]**, [s.l.], SciELO, 2021. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2825>>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SANTOS, Elinaldo Almeida dos; COSTA, Maria Erlinda Miranda; CASTRO, Henilda Ferro. A musicalidade na formação da criança da educação infantil: uma análise descritiva. **Encontros Saberes Multidisciplinares**, São Luís, v.2, n.1, p. 1-21, 2024. Disponível em: <<https://facamencuentrosaberes.com.br/index.php/esm/article/view/39/36>>. Acesso em: 7 abr. 2025.

SILVA, Edja Maria da; PAULA, José Ivyrson de; SANTOS, Mariana Xavier dos. A musicalização na educação infantil: a importância da música para o desenvolvimento da criança. **Anais IX CONEDU - Congresso Nacional de Educação**, Campina Grande, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/6581ecc9e9ae_19122023161938.pdf>.

Acesso em: 5 abr. 2025.

SILVA, Karolyne Lima da; SILVA, Cláudia da. Estimulação musical associada à coordenação motora como estratégia para a aquisição da aprendizagem escolar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.5, p. 41697-41714, 2022. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/48644/pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2025.

SILVA, Milena Moreira Barros da; ROCHA, Marinélia de Oliveira; AZEVEDO, Gilson Xavier de. A musicalização no desenvolvimento infantil. **REEDUC: Revista de Educação**, Anápolis, UEG, v.8, n.1, p. 110-126, 2022. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/12601/8803>>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SOUZA, Gabriela Fernanda Batista de; GARDINO, Maria Beatriz Martins da Silva; CUIM, Amanda da Silva; OLIVEIRA, Elimeire Alves de; MENDES, Ijosiel; CATELAN, Melka Carolina Faria. A importância da musicalização na educação infantil: caminhos e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, [s.l.], v.11, n.2, p. 558-578, 2025. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18086>>. Acesso em: 5 abr. 2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.95, n.239, p. 139-151, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>>. Acesso jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
Notas

Notas

¹Anticapacitismo refere-se a uma perspectiva crítica que busca enfrentar o capacitarismo, que é a lógica

social que desvaloriza e subalterniza pessoas com deficiência, limitando seus direitos, sua autonomia e sua participação plena na vida coletiva. No campo educacional, essa abordagem implica questionar e transformar concepções pedagógicas e práticas escolares que reforçam exclusões, desigualdades e formas de invisibilização.

² As capacidades orgânicas são as condições corporais e motoras que permitem à criança explorar o ambiente, movimentar-se, desenvolver autonomia e participar das interações sociais.

³ Exemplar de processos de institucionalização, que segregaram e violentaram sujeitos e grupos, e uma chaga na história brasileira, é a Colônia, maior hospício do Brasil, que se tornou símbolo de violência institucional. De acordo com Eliane Brum, no prefácio do livro *Holocausto brasileiro*, de Daniela Arbex (Intrínseca, 2013), pelo menos 60 mil pessoas morreram naquele local, muitas após serem levadas à força e despojadas de identidade. Cerca de 70% não tinham diagnóstico relacionado à saúde mental. Eram meninas punidas por engravidar depois de violência sexual, jovens violentadas, esposas afastadas por conveniência dos maridos, trabalhadores/as pobres, pessoas LGBTQIAPN+, epiléticos, e demais que incomodavam o status quo, incluindo crianças.

⁴ As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços pedagógicos equipados com materiais e tecnologias assistivas, que auxiliam pessoas com deficiência ou com restrições funcionais, destinados ao Atendimento Educacional Especializado. Nesses espaços, um/a professor/a especializado atende, em horário complementar ao da sala comum, estudantes com deficiências e TEA. Portanto se configura como complemento, não substituição à sala de aula comum. A sala oferece recursos, adaptações e estratégias que favorecem a autonomia, participação e aprendizagem na escola.

⁵ O sexism é um conjunto de práticas discriminatórias e de objetificação baseadas no gênero, sustentadas por uma cultura que inferioriza mulheres e reproduzem estereótipos sobre comportamentos, expressões e relações tidas como próprias de cada gênero, ou que tomam o masculino como referência universal, como ocorre com a língua portuguesa (Araujo, 2018). Disponível em: <<https://revistadarcy.unb.br/edicao-n-30/dossie/275-glossario-feminista>>. Acesso em: 26 nov. 2025.

⁶ A coordenação motora fina envolve tarefas que demandam precisão e controle de músculos pequenos, especialmente das mãos e dos dedos. Já a coordenação motora grossa refere-se ao uso de grandes músculos do corpo e é estimulada por ações que envolvem movimentos amplos e atividade física.

⁷ Essa abordagem coloca o cérebro e os mecanismos neurológicos no centro da compreensão do desenvolvimento, da aprendizagem e das ações

humanas. Com isso, dimensões sociais, políticas, culturais, históricas e emocionais acabam sendo minimizadas, como se apenas os processos cerebrais bastassem para explicar fenômenos complexos ligados, por exemplo, à constituição da subjetividade.

SOBRE AS AUTORAS

Gabriela Costa Araujo é pedagoga no IFSP e doutoranda em Educação na UFSCar. Mestra em Ciências Sociais (UFU), e pós-graduada no curso de Especialização em Processos Didáticos-Pedagógicos para Cursos na Modalidade a Distância (Univesp). Licenciada em Ciências Sociais (IFTM) e Pedagogia (Unifran). E-mail: gabrielacostaaraujo@gmail.com

Mariuscla Stanley Moura de Moraes é licenciada em Pedagogia (Univesp). Musicista há 20 anos, professora de música há 12 anos. Formada em Musicalização, atua como professora da área. E-mail: mariusclastanleymoura@gmail.com

Bruna Ribeiro da Silva é licenciada em Pedagogia (Univesp). Atua na Educação Infantil como Auxiliar de Desenvolvimento Educacional na rede municipal de ensino da cidade de Suzano (SP). Tem experiência no acompanhamento de crianças pequenas em contextos pedagógicos e no apoio ao desenvolvimento integral. Dedica-se especialmente à área do desenvolvimento infantil, com interesse em práticas que favoreçam o crescimento cognitivo, emocional, motor e social das crianças na primeira infância. E-mail: bruribeirox@gmail.com

Pamela de Queluz Paula é licenciada em Pedagogia (Univesp) e bacharel em Direito (UMC). Possui pós-graduação em Direito Penal e Processo Penal Aplicados (EBRADI). E-mail: pamqueluz2@gmail.com

Ingrid Alves Caraça é licenciada em Ciências Biológicas (UNINOVE) e em Pedagogia

(Univesp). É pós-graduada em Docência no Ensino Superior (FACUMINAS) e Cultura Oceânica e Sustentabilidade na Educação Básica (UNIFESP). Atua como professora da Educação Básica, lecionando para turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas áreas de Ciências, Biologia e Química. E-mail: ingridaaalves@icloud.com

Lucira Costa Real é licenciada em Pedagogia (Univesp). Atua como Agente de desenvolvimento infantil na Escola Municipal Maternal em Barueri (SP). E-mail: lucirareal01@hotmail.com

Rayssa Pires Tavares é licenciada em Pedagogia (Univesp). Possui experiência como técnica em administração de empresas, e na área da educação na Educação Infantil e na Educação Especial. E-mail: rayssapt17@gmail.com

Recebido em: 23/7/2025

Aprovado em: 20/12/2025

INCLUSÃO E ANTICAPACITISMO NAS AULAS DE ARTE: UM OLHAR SOBRE A DANÇA PARA PESSOAS COM TEA

INCLUSION AND ANTI-ABLEISM IN ART CLASSES: A LOOK AT DANCE FOR PEOPLE WITH ASD

Hisabelle Batista Virgolino
PROF-ARTES UFPA

Resumo

O artigo investiga a inclusão e o anticapacitismo nas aulas de arte, analisando como práticas pedagógicas podem favorecer a participação de estudantes com deficiência. O objetivo é compreender os desafios e propor estratégias para um ensino mais acessível e equitativo. A metodologia adotada inclui revisão bibliográfica e análise de práticas educacionais inclusivas. Os resultados indicam que a adoção de metodologias ativas, adaptações no ensino e formação docente são essenciais para a inclusão efetiva. Conclui-se que a arte pode ser um poderoso instrumento de inclusão, desde que haja um compromisso institucional e pedagógico com a acessibilidade e a valorização da diversidade.

Abstract

The article investigates inclusion and anti-ableism in art classes, analyzing how pedagogical practices can favor the participation of students with disabilities. The objective is to understand the challenges and propose strategies for a more accessible and equitable education. The methodology adopted includes a literature review and analysis of inclusive educational practices. The results indicate that the adoption of active methodologies, adaptations in teaching and teacher training are essential for effective inclusion. It is concluded that art can be a powerful instrument of inclusion, as long as there is an institutional and pedagogical commitment to accessibility and the appreciation of diversity.

Palavras-chave:

Arte; autismo; dança; inclusão.

Keywords:

Art; autism; dance; inclusion.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares é um dos maiores desafios da educação contemporânea, especialmente no que se refere à adaptação do currículo e das práticas pedagógicas. A educação inclusiva é um direito garantido pela Constituição Brasileira de 1988 e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), que assegura o direito de pessoas com deficiência de receber educação de qualidade em escolas regulares. No entanto, apesar dos avanços legislativos, a prática educativa continua sendo marcada pela exclusão e pela marginalização desses alunos, muitas vezes devido à falta de formação dos educadores e à persistência de barreiras atitudinais e estruturais. A luta contra o capacitismo, que envolve a discriminação contra pessoas com deficiência, é uma questão central nesse processo.

Anticapacitismo é um movimento que busca combater a ideia de que pessoas com deficiência são menos capazes ou merecem tratamento inferior. O capacitismo perpetua a exclusão social e educacional ao considerar que as diferenças das pessoas com deficiência, incluindo os indivíduos com TEA, são limitantes e não passíveis de adaptação (Kuster, 2016). Nesse contexto, a dança se apresenta como uma poderosa ferramenta pedagógica para promover a inclusão, proporcionando aos alunos com TEA uma forma de expressão corporal e comunicação que transcende as limitações verbais ou cognitivas.

De acordo com Garcia (2018), a dança oferece um espaço de desenvolvimento motor, social e emocional, permitindo que alunos com TEA se conectem com seus próprios corpos e com os outros. A expressão corporal na dança pode ser uma alternativa ao uso da fala, ajudando a superar as barreiras de comunicação, uma das características mais marcantes do TEA. A dança, além disso, permite a construção de um ambiente de aprendizado inclusivo, respeitando as especificidades de cada aluno, sem a necessidade de forçar uma adaptação forçada de suas particularidades.

A inclusão de alunos com TEA nas aulas de dança, portanto, deve ser compreendida como um processo de desconstrução de práticas pedagógicas tradicionais e capacitistas. Silva (2019) destaca que, para que a inclusão seja efetiva, é necessário um olhar atento às individualidades desses alunos, além da utilização de metodologias que envolvam o corpo, a música e a interação social. A dança, com seu caráter sensorial e emocional, oferece um caminho único para os alunos com TEA se expressarem, enquanto contribui para a construção de sua identidade e para o fortalecimento da socialização com seus pares. Também é uma forma de combater o capacitismo ao desmistificar a ideia de que esses alunos não são capazes de participar ativamente de atividades que envolvem expressão e movimento. Pinho (2016) argumenta que, ao adaptar as práticas de ensino de dança para essas crianças, a escola não apenas favorece seu desenvolvimento físico e cognitivo, mas também contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, onde a diversidade é celebrada.

A literatura sobre o ensino da dança para alunos com TEA é ainda incipiente, mas já aponta para a importância de práticas que considerem as necessidades sensoriais, emocionais e sociais desses alunos. A pesquisa de Avila (2017) sugere que a dança pode atuar como uma ferramenta de regulação emocional, ajudando alunos com TEA a desenvolverem habilidades de autorregulação e a reduzirem comportamentos repetitivos ou estereotipados, comuns nesse transtorno. Além disso, a música e o ritmo, elementos fundamentais na dança, podem ser usados para melhorar a coordenação motora e a percepção espacial dos alunos.

É essencial também considerar a formação dos educadores, uma vez que a eficácia da inclusão depende da capacitação contínua dos professores em estratégias pedagógicas inclusivas. Sousa (2020) enfatiza que a formação docente sobre as especificidades do TEA e sobre metodologias adaptativas para o ensino da dança é crucial para que os professores possam lidar com as particularidades desses alunos de forma mais

eficaz. O conhecimento das características do TEA e o desenvolvimento de estratégias de ensino que respeitem essas características são fundamentais para a criação de um ambiente inclusivo que não apenas acolha, mas também potencialize as capacidades dos alunos com TEA.

O objetivo geral deste estudo é analisar como as aulas de dança podem contribuir para a inclusão de alunos com TEA, enfrentando o capacitismo e promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso. Os objetivos específicos incluem: 1) Investigar as metodologias utilizadas pelos professores de dança para incluir alunos com TEA nas aulas; 2) Analisar como a dança pode ajudar no desenvolvimento motor, emocional e social desses alunos; 3) Explorar como a dança pode ser usada como ferramenta de combate ao capacitismo, desafiando normas que marginalizam os alunos com TEA.

Por meio de uma análise das práticas pedagógicas e da literatura existente, este estudo busca contribuir para a reflexão sobre a educação inclusiva, oferecendo subsídios para a implementação de práticas mais eficazes no ensino da dança, e, assim, contribuir para a construção de um ambiente escolar mais igualitário e acolhedor para todos os alunos, independentemente de suas condições.

A relevância deste estudo se dá pela crescente necessidade de se repensar as práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva, especialmente quando se trata de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao investigar como a dança pode atuar como uma ferramenta de inclusão, o estudo visa destacar a importância dessa linguagem corporal como um meio de expressão, comunicação e desenvolvimento para esses alunos. Em um cenário educacional muitas vezes marcado por barreiras atitudinais e estruturais, a dança emerge como uma oportunidade única de combate ao capacitismo, favorecendo a construção de um ambiente escolar mais igualitário e acolhedor.

Além disso, ao explorar metodologias adaptativas e práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com TEA, este estudo

contribui para a reflexão sobre as formas de superação de práticas excludentes no ensino de arte, em especial na dança. Ao desafiar a ideia de que os alunos com TEA são incapazes de participar ativamente das atividades, o estudo propõe uma transformação na forma como esses alunos são vistos e tratados dentro da escola, incentivando uma abordagem que reconheça e valorize suas particularidades e capacidades.

Portanto, este estudo é relevante não apenas para a área da educação especial e inclusiva, mas também para a prática pedagógica em geral, ao apresentar novas perspectivas para o ensino da dança que vão além da técnica e da performance, focando no desenvolvimento integral do aluno. Ele levanta questões cruciais sobre a formação docente, a adaptação de metodologias e a construção de uma escola mais inclusiva, onde todos os alunos, independentemente de suas características ou limitações, possam ter acesso a uma educação de qualidade e participativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica consiste na coleta e análise de obras e publicações que tratam do tema de interesse, a fim de construir uma base teórica sólida para o desenvolvimento da investigação. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é uma forma de investigação exploratória, que permite ao pesquisador adquirir um conhecimento prévio sobre o tema, além de possibilitar o desenvolvimento de novas hipóteses e a formulação de teorias.

Esse tipo de pesquisa é essencial, pois permite ao pesquisador construir um panorama abrangente sobre o tema estudado, baseando-se em estudos anteriores e em diversos pontos de vista. No caso deste estudo, a pesquisa bibliográfica é fundamental para aprofundar a compreensão das práticas de inclusão e anticapacitismo nas aulas de Arte, com foco na dança, e identificar como a literatura atual pode oferecer caminhos para uma pedagogia mais inclusiva.

A abordagem qualitativa, por sua vez, busca compreender fenômenos a partir de uma perspectiva mais subjetiva, focando nos significados, experiências e interpretações dos indivíduos ou grupos envolvidos no estudo. De acordo com Minayo (2009) a pesquisa qualitativa se caracteriza por sua flexibilidade e pelo uso de métodos que permitem uma compreensão mais aprofundada e holística dos objetos de estudo, especialmente em áreas como educação e práticas pedagógicas.

A abordagem qualitativa é particularmente relevante para este estudo, pois a inclusão escolar e a luta contra o capacitismo envolvem complexas dinâmicas sociais e culturais, que demandam uma análise interpretativa

das práticas pedagógicas, do discurso dos educadores e das experiências dos alunos com deficiência nas aulas de dança. Essa metodologia é importante para o estudo em questão, pois permitirá a análise das concepções de inclusão e anticapacitismo presentes nas publicações especializadas, além de possibilitar a identificação de possíveis lacunas na prática pedagógica nas escolas.

A análise qualitativa das obras selecionadas ajudará a interpretar as estratégias pedagógicas que favorecem ou dificultam a verdadeira inclusão de alunos com deficiência, e como essas práticas podem ser adaptadas nas aulas de dança, criando um ambiente inclusivo e respeitoso.

Título do artigo	Autor(es)	Resumo
Expressão corporal/dança para autistas: um estudo de caso	BOATO, Elvio Marcos et al. (2014)	Este estudo de caso, publicado na revista <i>Pensar a Prática</i> (2014), analisa a utilização da expressão corporal e da dança como ferramentas de inclusão de alunos autistas. A pesquisa revela como essas práticas contribuem para a socialização, desenvolvimento motor e expressão emocional desses alunos, proporcionando uma abordagem terapêutica e educativa. O estudo destaca a importância de metodologias adaptadas que respeitem as especificidades do TEA.
Dançaterapia no autismo: um estudo de caso	TEIXEIRA-MACHADO, Lavinia (2015)	Neste estudo publicado em <i>Fisioterapia e Pesquisa</i> (2015), a autora investiga os efeitos da dançaterapia no tratamento de crianças com TEA, abordando suas contribuições no desenvolvimento emocional e comportamental. O estudo de caso demonstra como a dançaterapia pode ser uma ferramenta eficaz para melhorar a interação social e a percepção corporal dos indivíduos autistas, proporcionando uma maneira de comunicação alternativa para aqueles que enfrentam dificuldades de expressão verbal.

Quadro 1 - Artigos selecionados para análise.
Fonte: Elaboração da autora (2025).

Os artigos selecionados são fundamentais para este estudo, pois oferecem uma base empírica e teórica que corrobora com a análise do papel da dança como ferramenta de inclusão para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O artigo de Boato *et al.* (2014), ao abordar a expressão corporal e a dança como práticas pedagógicas para alunos autistas, fornece uma análise crítica sobre como essas metodologias podem contribuir para o desenvolvimento social, emocional e motor desses alunos. A pesquisa destaca como a dança, quando bem adaptada, pode facilitar a comunicação e a integração social, elementos essenciais para a inclusão escolar. Este estudo é particularmente relevante, pois amplia a compreensão de que as barreiras ao aprendizado e à interação social podem ser superadas com práticas que respeitem as especificidades dos alunos com TEA.

Por outro lado, o trabalho de Teixeira-Machado (2015) sobre a dançaterapia aplicada às crianças autistas também se alinha diretamente com os objetivos deste estudo. Ao examinar os benefícios da dançaterapia para o desenvolvimento emocional e comportamental de crianças com TEA, a autora ressalta a importância de intervenções terapêuticas que utilizam a dança como uma linguagem não verbal, permitindo aos alunos uma forma alternativa de expressão e comunicação. Este artigo reforça a ideia de que a dança pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão, não apenas como uma atividade recreativa, mas como um recurso terapêutico que favorece o desenvolvimento integral desses alunos.

Portanto, ambos os artigos fornecem uma base sólida para o entendimento de como a dança pode ser utilizada como estratégia inclusiva nas escolas, corroborando com a proposta deste estudo de investigar a importância da dança na promoção da inclusão de alunos com TEA.

A utilização desses estudos complementa a pesquisa ao mostrar, por meio de experiências práticas e teóricas, que a dança não só

é uma atividade enriquecedora para o desenvolvimento de alunos com TEA, mas também uma forma de combater o capacitismo e promover a igualdade de oportunidades dentro do ambiente escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO: O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Estima-se que uma em cada 100 crianças em todo o mundo seja diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Organização..., 2022), no entanto, no Brasil não há dados oficiais. O primeiro estudo epidemiológico brasileiro sobre o autismo, realizado em 2011, foi um projeto-piloto com uma amostra de 20 mil pessoas em um bairro de Atibaia, São Paulo, que encontrou uma prevalência de 1 caso de autismo para cada 368 crianças de 7 a 12 anos (Mercadante *et al.*, 2011). Desde então, estimativas baseadas em dados internacionais sugerem que o número de pessoas com TEA no Brasil pode variar entre 2 milhões, em 2014, e quase 6 milhões, em 2023.

Visando obter informações mais precisas sobre essa população no país, em 2019, foi sancionada a Lei 13.861, que incluiu no Censo Demográfico a coleta de dados específicos sobre pessoas com TEA. O Censo de 2022 foi o primeiro a incluir uma pergunta específica sobre autismo, e tais dados são aguardados para uma melhor compreensão da prevalência do TEA no Brasil (Instituto..., 2025).

O aumento observado na prevalência do TEA nas últimas décadas é atribuído a fatores como maior conscientização da sociedade, avanços nos critérios diagnósticos e aprimoramento dos serviços de saúde, facilitando a identificação e o diagnóstico precoce (Alves, 2023).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (American..., 2013). As manifestações clínicas do TEA são diversas e variam em intensidade, o

que justifica o uso da denominação “espectro” para descrever o transtorno.

O TEA afeta diversos aspectos do desenvolvimento infantil, incluindo habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. Algumas crianças podem apresentar dificuldades na reciprocidade emocional, na utilização de gestos e expressões faciais, bem como na compreensão e na expressão da linguagem verbal e não verbal. Pode haver também hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais, como luzes, sons e texturas, o que pode influenciar diretamente o comportamento da criança no ambiente escolar (Silva; Andrade, 2021).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição (DSM-5) publicado em 2013, trouxe mudanças significativas na classificação e diagnóstico do TEA em relação à edição anterior, o DSM-IV. Uma das principais alterações foi a unificação de subtipos previamente separados – como o transtorno autista, a síndrome de Asperger e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação – em uma única categoria diagnóstica: o Transtorno do Espectro Autista. Essa mudança reflete a compreensão de que essas condições compartilham características essenciais e variam em apresentação e gravidade ao longo de um espectro contínuo (American..., 2013).

A Classificação Internacional de Doenças, 11^a edição (CID-11), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2019, também trouxe mudanças significativas no diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como o DSM-5, unificou diversas condições anteriormente separadas em um único diagnóstico de TEA (Organização..., 2019b). Na versão anterior, a CID-10, o autismo era classificado sob a categoria F84, que incluía subcategorias como autismo infantil, autismo atípico, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e síndrome de Asperger. Com a atualização para a CID-11, essas subcategorias foram consolidadas sob o código 6A02, correspondente ao Transtorno do Espectro Autista (Organização..., 2019b).

Essa mudança reflete uma compreensão mais abrangente do espectro autista, reconhecendo que essas condições compartilham características essenciais e variam em apresentação e gravidade ao longo de um contínuo (American..., 2013. Organização..., 2019a).

Para implementar essas alterações, é necessário que profissionais de saúde sejam treinados nas novas diretrizes diagnósticas da CID-11. Além disso, sistemas de saúde e registros médicos devem ser atualizados para refletir as mudanças na classificação e codificação do TEA. Essas atualizações são essenciais para garantir diagnósticos precisos e consistentes, facilitando a coleta de dados epidemiológicos e o desenvolvimento de políticas públicas eficazes.

No que tange a etiologia do TEA, esta envolve uma complexa interação entre fatores genéticos e ambientais (Velarde; Cárdenas, 2021. Geschwind; State, 2015). Estudos demonstram que fatores genéticos desempenham um papel fundamental, com a presença de mutações em vários genes associados ao transtorno (Geschwind; State, 2015). Além disso, fatores ambientais, como complicações durante a gestação e exposição a substâncias tóxicas, também têm sido relacionados ao desenvolvimento do TEA (Minshew; Williams, 2007).

Segundo Hallmayer *et al.* (2011) identificar fatores de risco genéticos e ambientais permite a elaboração de intervenções mais específicas e eficazes; e o entendimento dos fatores biológicos envolvidos pode conduzir ao desenvolvimento de novas abordagens terapêuticas direcionadas.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é clínico e fundamentado na observação do comportamento da criança, no histórico de desenvolvimento e em relatos de pais e professores (Lord *et al.*, 2000). É essencial que o diagnóstico seja realizado por profissionais especializados, considerando que cada indivíduo com TEA apresenta um perfil único de habilidades e desafios. A detecção precoce e intervenções adequadas podem

melhorar significativamente a qualidade de vida das pessoas com TEA e de suas famílias (Zwaigenbaum et al., 2015).

A intervenção precoce é essencial para melhorar os prognósticos das crianças com TEA. Abordagens baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), no Modelo Denver de Intervenção Precoce e em estratégias de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) têm demonstrado eficácia na melhora das habilidades sociais e de comunicação dessas crianças (Dawson, 2010).

O conhecimento sobre o TEA é essencial para a promoção de uma educação inclusiva eficaz. A compreensão das suas manifestações, etiologia e intervenções possibilita a adoção de estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança com TEA. No contexto escolar, o suporte adequado aos facilitadores é um fator determinante para a inclusão efetiva dessas crianças no ensino básico.

OS DIREITOS DAS PESSOAS COM TEA

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é um direito assegurado por diversas legislações nacionais e internacionais, que visam garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem desses estudantes em condições de igualdade com os demais. A educação inclusiva se fundamenta no princípio de que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, devem ter acesso a um ensino de qualidade, recebendo os apoios necessários para seu desenvolvimento integral.

No Brasil, a principal legislação que trata dos direitos das pessoas com TEA é a Lei nº 12.764/2012, conhecida como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, garantindo-lhe todos os direitos previstos no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Entre os principais direitos assegurados, destaca-se o acesso ao atendimento educacional

especializado, a inclusão em classes regulares e o suporte individualizado, conforme necessário (Brasil, 2012).

Além disso, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida com base na igualdade de condições de acesso e permanência. No artigo 208, inciso III, a Constituição reforça a necessidade do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Outro marco importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que, em seu artigo 58, determina que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo serviços de apoio especializado para atender às necessidades dos alunos com deficiência (Brasil, 1996). A LDB também prevê a formação de professores para atuação na educação inclusiva, enfatizando a importância de capacitação contínua para que os docentes possam atender às especificidades dos alunos com TEA.

No âmbito internacional, o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (Organização das..., 2006), que estabelece, em seu artigo 24, o direito à educação inclusiva e determina que os Estados-partes assegurem sistemas educacionais que proporcionem aprendizado em igualdade de condições para todos os alunos. A convenção reforça a necessidade de adaptação curricular, acessibilidade e suporte individualizado para garantir o aprendizado dos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA (Organização das..., 2006).

A inclusão escolar de alunos com TEA também é respaldada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que estabelece metas para a ampliação do acesso à educação especial e a formação de professores capacitados para o ensino inclusivo. O PNE busca garantir a oferta de atendimento educacional especializado nas escolas regulares e fomentar práticas pedagógicas

que respeitem a diversidade e as necessidades individuais dos alunos (Brasil, 2014).

Apesar dos avanços legais, desafios ainda persistem na efetivação da inclusão de alunos com TEA, especialmente no que se refere à adaptação do currículo, formação de professores e disponibilização de recursos pedagógicos adequados. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar não se resume à presença física do aluno em sala de aula, mas exige mudanças estruturais e metodológicas que garantam sua real participação no processo de aprendizagem. Para a autora, a escola precisa adotar práticas pedagógicas flexíveis, que respeitem o ritmo e as particularidades dos estudantes, oferecendo estratégias diversificadas de ensino que favoreçam seu desenvolvimento integral.

Além disso, segundo Sasaki (2006), a inclusão efetiva requer um esforço coletivo para eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais, garantindo que o ambiente escolar seja acessível e acolhedor para todos. O autor destaca que a inclusão não é apenas um direito dos alunos com deficiência, mas um benefício para toda a comunidade escolar, pois promove a diversidade e enriquece o processo educativo.

Em síntese, o arcabouço legal brasileiro e internacional estabelece uma série de diretrizes e garantias para a inclusão dos alunos com TEA no ensino regular. No entanto, a concretização desses direitos na prática depende de um comprometimento contínuo de gestores, professores e da sociedade como um todo, visando construir escolas verdadeiramente inclusivas. A dança, como linguagem artística e corporal, surge nesse contexto como uma ferramenta potente para promover a inclusão e a expressão desses alunos, criando oportunidades de participação e aprendizado que respeitam suas singularidades.

A DANÇA, A EXPRESSÃO CORPORAL E A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM TEA EM AULAS PRÁTICAS

A dança e a expressão corporal são formas de comunicação que transcendem a linguagem verbal, permitindo que indivíduos se expressem por meio do movimento. Para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que frequentemente apresentam dificuldades na comunicação verbal e na interação social, essas práticas podem ser essenciais para o desenvolvimento de habilidades motoras, emocionais e sociais. A participação em aulas práticas de dança e expressão corporal possibilita um espaço de inclusão, no qual os alunos podem explorar suas capacidades sensório-motoras e emocionais de maneira livre e adaptada às suas necessidades individuais.

Segundo Rudolf Laban (1978a), um dos principais teóricos do movimento, a dança pode ser compreendida como um meio de organizar o movimento humano de maneira expressiva e significativa. Sua teoria da análise do movimento destaca quatro fatores essenciais: peso, espaço, tempo e fluência, que podem ser trabalhados pedagogicamente para auxiliar no desenvolvimento motor e emocional de indivíduos com TEA. A exploração desses elementos na prática da dança pode ajudar alunos com TEA a desenvolver a consciência corporal, melhorar a coordenação motora e estabelecer conexões entre suas emoções e movimentos.

Além disso, Barba (1994), renomado pesquisador do teatro e da expressividade do corpo, enfatiza a importância da pré-expressividade, que se refere ao uso do corpo como meio primordial de comunicação antes mesmo da fala. Para alunos autistas, essa abordagem é fundamental, pois permite que suas emoções, ideias e percepções sejam manifestadas sem a necessidade da linguagem verbal. Barba defende que a construção de um corpo expressivo não deve seguir padrões rígidos, mas sim respeitar as individualidades de cada aluno, promovendo um ambiente que estimule a criatividade e a autoconfiança.

A expressão corporal, segundo Fonseca

(2015a), está diretamente ligada à identidade e ao autoconhecimento, permitindo que o indivíduo descubra sua relação com o espaço, com o outro e consigo mesmo. No contexto da inclusão de alunos com TEA, a expressão corporal pode ser uma ferramenta poderosa para trabalhar a interação social, já que muitas crianças autistas apresentam dificuldades na leitura de sinais sociais e na comunicação interpessoal. Através de exercícios lúdicos e estruturados, a expressão corporal pode auxiliar no desenvolvimento da percepção do próprio corpo e da relação com o outro.

Estudos indicam que a participação em aulas práticas de dança pode trazer benefícios significativos para alunos com TEA. De acordo com Teixeira-Machado (2015), a dançaterapia contribui para a regulação emocional, a melhoria do tônus muscular e o aumento da atenção e da concentração. O estudo destaca que a música e o ritmo associados à dança criam um ambiente de estímulo sensorial equilibrado, favorecendo a organização cognitiva e emocional dos alunos autistas.

Outro aspecto relevante é a adaptação das metodologias de ensino da dança para esses alunos. De acordo com Boato et al. (2014), as estratégias utilizadas devem priorizar um ensino mais visual e tátil, utilizando estímulos sensoriais que favoreçam a compreensão dos movimentos e das dinâmicas corporais. O estudo destaca que a repetição de padrões de movimento e a utilização de músicas com ritmos bem definidos ajudam os alunos com TEA a se engajarem mais nas atividades.

Para que a participação dos alunos com TEA em aulas de dança seja efetiva, é fundamental que os professores sejam capacitados para adaptar as práticas pedagógicas e criar um ambiente de segurança e acolhimento. Segundo Darido e Rangel (2005b), o ensino da dança na escola deve ser inclusivo e respeitar os limites e possibilidades de cada aluno, promovendo atividades que estimulem a criatividade, o desenvolvimento motor e a socialização. Os autores defendem que a prática da dança não deve ser vista apenas como uma atividade recreativa, mas como um instrumento pedagógico que auxilia na

formação integral dos estudantes.

Portanto, a dança e a expressão corporal desempenham um papel crucial na inclusão de alunos com TEA, pois oferecem uma alternativa comunicativa e um meio de interação social adaptado às suas necessidades. O trabalho com o corpo e o movimento permite que esses alunos desenvolvam autonomia, autoconfiança e habilidades socioemocionais fundamentais para sua participação plena no ambiente escolar e na sociedade.

A EXPRESSÃO CORPORAL/DANÇA COMO APOIO ÀS PESSOAS COM TEA

O estudo de caso apresentado por Boato et al. (2014) intitulado *Expressão corporal/dança para autistas: um estudo de caso* foi conduzido com o objetivo de investigar os impactos da prática da dança e da expressão corporal no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa foi realizada em um ambiente escolar regular, envolvendo um aluno diagnosticado com TEA, que participou de atividades de dança sob a orientação de um profissional especializado.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, baseada na observação participante e em registros das interações do aluno durante as aulas de dança. Foram analisados aspectos como a interação social, o desenvolvimento motor, a expressividade corporal e a resposta emocional ao estímulo da dança. Os pesquisadores aplicaram atividades estruturadas que envolviam ritmos variados, exercícios de coordenação motora e práticas de improvisação, permitindo que o aluno experimentasse diferentes formas de movimento.

Os principais resultados do estudo indicaram que a dança teve um impacto positivo no desenvolvimento motor e emocional do aluno autista. Observou-se uma melhora na coordenação motora, na percepção corporal e na socialização com colegas e professores. Além disso, os autores destacam que a repetição dos movimentos e o uso de estímulos visuais e sonoros favoreceram a adaptação do aluno às atividades, proporcionando maior

segurança e engajamento.

Outro ponto relevante abordado no estudo foi a importância da adaptação pedagógica para garantir a participação ativa dos alunos com TEA. Os autores ressaltam que estratégias como a utilização de instruções visuais, músicas com ritmos bem definidos e atividades em pequenos grupos foram fundamentais para o sucesso da intervenção.

Os resultados obtidos no estudo de Boato *et al.* (2014) reforçam a importância da dança como ferramenta inclusiva no desenvolvimento de crianças com TEA, especialmente no que diz respeito à coordenação motora, à comunicação não verbal, à interação social e à regulação emocional. A partir das concepções de Rudolf Laban (1978a), entende-se que o movimento é um dos principais elementos estruturantes do corpo e da mente, sendo essencial para o desenvolvimento das capacidades expressivas e cognitivas. Segundo Laban, a exploração dos elementos do movimento - peso, espaço, tempo e fluência - favorece a percepção corporal e a organização motora, aspectos frequentemente comprometidos em indivíduos autistas. Isso corrobora os achados do estudo de caso, que indicam um avanço significativo na coordenação motora do aluno ao longo das aulas de dança, evidenciando que a estruturação do movimento pode ser um meio eficaz para desenvolver habilidades motoras e espaciais.

A melhora na expressão corporal do aluno analisado no estudo de caso também é um ponto crucial a ser discutido. Crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades na comunicação verbal e, em muitos casos, utilizam o corpo como principal meio de expressão. A pesquisa de Fonseca (2015b) enfatiza que a linguagem corporal é uma forma fundamental de comunicação, especialmente para indivíduos que enfrentam barreiras na fala ou na interação social convencional. Ao longo das aulas, o aluno do estudo de Boato *et al.* (2014) demonstrou um aumento na capacidade de imitar movimentos e responder a estímulos externos de maneira mais intencional. Esse resultado demonstra que a dança pode ser um meio eficaz para fortalecer a comunicação não

verbal de crianças autistas, ampliando suas possibilidades de expressão e interação com o meio.

Outro aspecto relevante abordado pelo estudo de caso é o impacto da dança na interação social do aluno. No início das aulas, o aluno apresentava dificuldades para manter contato visual e participar de dinâmicas em grupo. Com o avanço das atividades, no entanto, houve uma progressiva aproximação dos colegas, demonstrando maior receptividade e interesse pelo outro. Esse dado está alinhado com as pesquisas de Barba (1994), que defende que a prática da expressão corporal em grupo permite aos participantes desenvolver uma consciência coletiva, fundamental para a construção de interações mais significativas. Segundo o autor, o corpo em movimento gera uma linguagem própria, que transcende a verbalidade e possibilita novas formas de conexão entre os indivíduos.

A regulação emocional é outro benefício observado no estudo de Boato *et al.* (2014) e amplamente discutido na literatura. De acordo com Teixeira-Machado (2015), a dançaterapia pode ser um recurso valioso para pessoas com TEA, pois a previsibilidade das atividades e a repetição de padrões rítmicos ajudam a reduzir a ansiedade e a melhorar a estabilidade emocional. O estudo de Boato *et al.* (2014) reforça essa ideia ao apontar que, conforme o aluno se familiarizou com a estrutura das aulas, seus episódios de ansiedade diminuíram significativamente. Esse dado sugere que a dança pode atuar como um fator de organização interna, permitindo que crianças com TEA se sintam mais seguras e confortáveis no ambiente escolar.

Além dos impactos individuais, o estudo de caso também levanta discussões sobre as estratégias pedagógicas utilizadas para incluir crianças autistas nas aulas de dança. Boato *et al.* (2014) destacam que a adaptação das atividades foi essencial para a participação do aluno, o que está em consonância com as recomendações de Darido e Rangel (2005b) sobre a flexibilização do ensino da dança. O uso de instruções visuais, músicas com marcações rítmicas bem definidas e a introdução gradual

de dinâmicas coletivas foram estratégias fundamentais para minimizar as barreiras sensoriais e cognitivas do aluno com TEA. Esses achados reforçam a necessidade de metodologias pedagógicas sensíveis às particularidades do espectro autista, garantindo que esses alunos tenham acesso a uma educação verdadeiramente inclusiva.

A dança, portanto, se configura como um espaço de múltiplas aprendizagens para crianças autistas. Além de proporcionar benefícios motores e emocionais, ela permite que os alunos desenvolvam habilidades sociais e comunicativas, essenciais para sua autonomia e bem-estar. Conforme apontado por Laban (1978a), o movimento é uma forma primária de interação com o mundo, e, no caso de crianças com TEA, pode ser uma ponte entre seu universo interno e o meio externo. Da mesma forma, Barba (1994) destaca que a expressão corporal possibilita novas formas de pertencimento social, permitindo que indivíduos que enfrentam desafios comunicativos encontrem na linguagem do corpo um canal legítimo de interação.

Diante dessas evidências, fica evidente que a dança deve ser cada vez mais incorporada às práticas pedagógicas voltadas para alunos com TEA. O estudo de Boato *et al.* (2014) demonstra que, quando trabalhada de forma estruturada e adaptada, a dança pode transformar a relação da criança autista consigo mesma e com os outros. Além disso, ao considerar os princípios de Laban (1978a), Barba (1994) e Teixeira-Machado (2015), percebe-se que a dança não apenas auxilia no desenvolvimento físico e cognitivo, mas também fortalece o direito dessas crianças a uma educação inclusiva e acessível.

Por fim, os resultados analisados evidenciam que a dança e a expressão corporal são mais do que práticas artísticas; são ferramentas de inclusão e transformação social. A introdução dessas atividades no ambiente escolar permite que crianças autistas tenham mais oportunidades de desenvolver suas habilidades, superando barreiras impostas por um sistema educacional muitas vezes pouco adaptado às suas necessidades. Dessa forma,

o estudo de Boato *et al.* (2014) corrobora a importância da dança no contexto educacional inclusivo, destacando que sua presença deve ser incentivada e aprimorada, garantindo que mais crianças com TEA possam usufruir dos seus benefícios.

DANÇATERAPIA: UMA OUTRA ALTERNATIVA

O estudo de Teixeira-Machado (2015) investigou os efeitos da dançaterapia em uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o objetivo de avaliar possíveis benefícios na coordenação motora, no comportamento emocional e na interação social. A pesquisa foi conduzida em um ambiente clínico de fisioterapia, onde foram aplicadas sessões estruturadas de dançaterapia ao longo de um período determinado. O método incluiu exercícios rítmicos, movimentos guiados e improvisação, com acompanhamento individualizado para atender às necessidades específicas da criança.

Os principais resultados do estudo indicaram avanços significativos na regulação emocional, na organização motora e na interação social do participante. Foi observado que a previsibilidade das sessões e a repetição de padrões rítmicos ajudaram a criança a reduzir episódios de ansiedade e a desenvolver uma maior consciência corporal. Além disso, ao longo do estudo, houve uma melhora na resposta aos estímulos externos e na capacidade de participar de atividades em grupo. A pesquisa conclui que a dançaterapia pode ser uma estratégia eficaz para auxiliar crianças com TEA a desenvolverem habilidades motoras e emocionais, promovendo maior qualidade de vida e inclusão social.

Os resultados apresentados no estudo de Teixeira-Machado (2015) reforçam a importância da dança e do movimento no desenvolvimento de crianças com TEA, alinhando-se a diversas concepções teóricas sobre o papel do corpo na aprendizagem e na expressão.

A pesquisa demonstrou que a dançaterapia

não apenas auxilia no desenvolvimento motor, mas também proporciona benefícios emocionais e sociais. Esses achados estão em consonância com os estudos de Laban (1978a), que destaca que o movimento é um meio essencial de comunicação e expressão, permitindo ao indivíduo organizar seus gestos, ampliar sua consciência corporal e interagir melhor com o mundo ao seu redor.

A melhora na coordenação motora observada no estudo é um ponto relevante para a discussão. Crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades em habilidades motoras finas e amplas, o que pode impactar sua autonomia e participação em atividades do cotidiano (Fonseca, 2015b). A abordagem da dançaterapia, ao enfatizar a fluidez do movimento e a exploração corporal em diferentes níveis espaciais, oferece um ambiente seguro para o desenvolvimento dessas habilidades.

Como apontado por Laban (1978a), o domínio do movimento corporal contribui para uma maior consciência do próprio corpo no espaço, fator essencial para crianças com TEA que podem ter dificuldades de propriocepção e planejamento motor. Além disso, estudos como o de Schmidt (2019) reforçam que a prática da dança pode ajudar na integração sensorial, fundamental para crianças com TEA, uma vez que muitos enfrentam desafios em processar e responder a estímulos do ambiente.

A pesquisa destacou que a criança participante do estudo apresentou avanços na execução de movimentos coordenados e na percepção corporal. Teixeira-Machado (2015) afirma que, ao longo das sessões, foi possível notar que a criança passou a executar sequências motoras com mais fluidez e segurança. Segundo a autora, “a repetição estruturada dos movimentos, aliada ao ritmo e à música, permitiu uma reorganização das respostas motoras, tornando-as mais precisas e coordenadas”. Esse resultado corrobora com os princípios defendidos por Barba (1994), que enfatiza a importância do treino corporal estruturado para a organização do movimento e da expressão. Para este autor, a prática de exercícios rítmicos e coreografados

contribui não apenas para o aprimoramento técnico dos movimentos, mas também para o fortalecimento da autonomia e da autoestima dos participantes.

Além da questão motora, um dos aspectos mais destacados na pesquisa foi a regulação emocional da criança ao longo das sessões. A previsibilidade das atividades e o uso de ritmos marcados ajudaram a reduzir os episódios de ansiedade e aumentar a tolerância a estímulos sensoriais. Esse achado é reforçado por estudos como o de Darido e Rangel (2005b), que afirmam que práticas estruturadas de movimento rítmico auxiliam no equilíbrio emocional, especialmente em crianças com dificuldades sensoriais.

A própria Teixeira-Machado (2015) relata que “a criança passou a demonstrar maior estabilidade emocional, com redução significativa de comportamentos ansiosos, principalmente diante de novas atividades e desafios”. Isso sugere que a dança pode atuar como uma ferramenta reguladora, permitindo que crianças com TEA aprendam a administrar suas emoções de maneira mais eficaz, facilitando também sua adaptação em contextos sociais mais amplos.

Outro ponto relevante apontado no estudo foi o impacto da dançaterapia na interação social. No início do processo, a criança demonstrava resistência em participar das atividades coletivas, evitando o contato visual e físico. Entretanto, ao longo das sessões, houve uma evolução significativa nesse aspecto. A autora destaca que “o envolvimento gradual com o ritmo e os movimentos propiciou uma maior aceitação da presença do outro, culminando em interações espontâneas durante a dança”. Esse resultado está alinhado com as reflexões de Laban (1978a), que sugere que a dança é um processo que envolve comunicação não verbal, permitindo que indivíduos expressem suas emoções e se conectem com os outros sem a necessidade da fala. Segundo Capuchinho (2020), práticas expressivas como a dança podem ser particularmente eficazes para crianças autistas, pois oferecem um meio alternativo de comunicação, reduzindo a sobrecarga sensorial frequentemente

associada à interação verbal.

Além disso, a adaptação das sessões foi um fator determinante para o sucesso da intervenção. Teixeira-Machado (2015) enfatiza que “cada movimento foi planejado para respeitar o ritmo da criança, garantindo um ambiente seguro e confortável para sua participação”. Esse dado reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que determina que metodologias de ensino devem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de cada aluno. Em consonância com esse princípio, Oliveira e Nunes (2017) afirmam que o uso de metodologias adaptadas ao perfil sensorial e motor de crianças com TEA aumenta sua participação e engajamento nas atividades escolares e extracurriculares.

Os resultados do estudo evidenciam que a dançaterapia pode ser uma ferramenta eficaz para promover o desenvolvimento global de crianças com TEA. O fortalecimento das habilidades motoras, a melhoria da regulação emocional e o incentivo à interação social são fatores que contribuem diretamente para a qualidade de vida desses indivíduos, favorecendo sua inclusão em diferentes contextos.

Como apontado por Laban (1978a) e Barba (1994), a dança não é apenas uma prática artística, mas uma linguagem universal que pode ser utilizada como um meio terapêutico e educacional. Esse entendimento é reforçado por pesquisas recentes, como a de Silva e Andrade (2021), que demonstram que a integração de práticas corporais no ambiente escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento psicomotor e social de crianças com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, ao relacionar os achados do estudo de caso com os autores discutidos no referencial teórico, percebe-se que a dança pode ser uma aliada fundamental na educação inclusiva de crianças autistas. A pesquisa de Teixeira-Machado (2015) reforça a necessidade de integrar práticas corporais no cotidiano dessas crianças, respeitando suas

particularidades e oferecendo um ambiente estruturado para seu desenvolvimento.

A inclusão dessas práticas não apenas promove melhorias na coordenação motora e na regulação emocional, mas também estimula habilidades sociais e comunicativas essenciais para sua adaptação e bem-estar. Diante dessas evidências, fica claro que a dança e a expressão corporal não devem ser vistas apenas como atividades recreativas, mas sim como ferramentas pedagógicas essenciais para a inclusão e o bem-estar de crianças com TEA, possibilitando um avanço significativo na forma como a educação e a terapia se estruturam para atender às necessidades dessa população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado, baseado em dois estudos de caso relevantes sobre a prática da dança para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), trouxe à tona a importância da expressão corporal e da dança no processo de inclusão educacional. A partir da análise dos trabalhos de Boato *et al.* (2014) e Teixeira-Machado (2015), foi possível perceber que a dança e a dançaterapia, como intervenções terapêuticas, possuem um papel significativo no desenvolvimento de crianças com TEA, oferecendo não apenas benefícios no aspecto motor, mas também nas áreas emocionais, sociais e cognitivas.

O estudo de Boato *et al.* (2014) mostrou que, ao integrar a dança ao cotidiano de crianças autistas, houve uma melhoria na comunicação não verbal, na coordenação motora e na autoconfiança dos alunos. Observou-se, ainda, que a dança favoreceu o aumento da interação social, uma vez que permitiu que as crianças se expressassem de forma mais espontânea e sem as barreiras de comunicação verbal, que muitas vezes são difíceis para quem tem TEA. Esses achados confirmam a importância do corpo como um meio de comunicação e expressão, principalmente para aqueles que enfrentam desafios em relação à comunicação verbal e à socialização.

Por outro lado, Teixeira-Machado (2015) destacou, por meio de seu estudo de caso sobre a Dançaterapia, o quanto as práticas corporais voltadas para o autismo podem proporcionar benefícios significativos no processo de autoconhecimento e no desenvolvimento emocional dos alunos. A pesquisa mostrou que a dança, associada à terapêutica, auxilia no equilíbrio das emoções e na autorregulação, ajudando a criança a lidar melhor com estímulos externos, ao mesmo tempo em que promove uma percepção corporal mais positiva.

Na análise e discussão, os autores do referencial teórico, como Laban e Eugenio Barba, nos auxiliam a compreender o potencial da dança como linguagem e ferramenta de expressão. Rudolf Laban, por exemplo, define o movimento como uma forma primordial de expressão humana que ultrapassa as barreiras linguísticas, permitindo que qualquer indivíduo, independentemente das suas dificuldades cognitivas ou motoras, se comunique e se conecte com o ambiente. Essa abordagem é fundamental quando pensamos na inclusão de crianças com TEA, pois ela enfatiza a capacidade do corpo de expressar e comunicar sentimentos e necessidades que palavras nem sempre conseguem alcançar.

Em consonância com essas observações, a utilização da dança no contexto escolar se revela como uma prática que pode transformar a experiência educacional de alunos com TEA. A inclusão plena não se resume à presença física desses alunos em sala de aula, mas sim ao acesso real ao aprendizado, à interação com os colegas e à expressão de suas próprias emoções e necessidades. A dança, nesse sentido, oferece um espaço para a manifestação dessas necessidades, contribuindo para uma experiência de inclusão mais significativa e concreta.

Portanto, a partir dos resultados obtidos nos estudos de caso e da fundamentação teórica apresentada, podemos concluir que a dança e a expressão corporal são intervenções pedagógicas e terapêuticas de grande importância para o desenvolvimento das crianças com TEA. Elas não só ajudam

na socialização e no aprendizado motor, mas também favorecem a regulação emocional e o autoconhecimento, elementos essenciais para uma inclusão escolar efetiva. A dança é, assim, um elo poderoso que pode aproximar os alunos com TEA de seus pares, possibilitando-lhes um espaço onde suas capacidades sejam reconhecidas e respeitadas.

Esse estudo reforça a necessidade de práticas inclusivas no contexto escolar e terapêutico, onde as especificidades de cada aluno são atendidas de forma individualizada, permitindo que todos tenham a chance de se desenvolver plenamente. Além disso, salienta a importância da adaptação do currículo escolar e das atividades, para que cada criança tenha a oportunidade de vivenciar a educação de maneira plena e significativa. A dança, como linguagem universal, surge aqui como uma ferramenta essencial na construção de uma educação inclusiva e acessível.

Esse estudo também abre portas para novas investigações e práticas pedagógicas voltadas para o uso de artes, especialmente da dança, na educação de crianças com TEA, trazendo à tona o potencial transformador dessas práticas para a inclusão social e o desenvolvimento integral desses alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maithê Rocha. Prevalência do TEA. **Instituto Brasileiro de ABA (IBRABA)**. São Paulo: IBRABA, 2023. Disponível em: <<https://ibraba.com.br/prevalencia-do-tea>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)**. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013. Disponível em: <https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2025.

AVILA, Ana. **Transtorno do espectro autista: práticas pedagógicas e estratégias de inclusão na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2017.

BARBA, Eugenio. **A canoa de papel:** tratados de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec, 1994.

BOATO, Elvio Marcos; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira; CAMPOS, Meicar Carvalho; DINIZ, Soraya Valenza; ALBUQUERQUE, Augusto Parras. Expressão corporal/dança para autistas - um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.17, n.1, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/17904>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 nov. 2025.

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. **Diário Oficial da União**, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Diário Oficial da União**, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, 2015. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaactualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.861, de 2019. Altera a Lei nº 8.071, de 1990, para incluir coleta de dados sobre Transtorno do Espectro Autista no Censo Demográfico. **Diário Oficial da União**, 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13861.htm>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 13 nov. 2025.

CAPUCHINHO, Vera Lucia. **A importância da comunicação não verbal na educação de alunos com transtornos do espectro autista**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

DARIDO, Sílvia Cristina; RANGEL, Maria Célia Costa. **Educação física adaptada:** práticas e propostas de intervenção. São Paulo: Cortez, 2005a.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Ione Mendes. **Ensino da dança:** reflexões e propostas para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005b.

DAWSON, Geraldine; ROGERS, Sally; MUNSON, Jeffrey; SMITH, Margaret; WINTER, Jon; GREER, Shelley; DONALDSON, Amy; VARLEY, Julie. Randomized, controlled trial of the Early Start Denver Model. **Pediatrics**, Elk Grove Village, v. 125, n. 1, p. e17-e23, 2010. Disponível em: <<https://scholars.duke.edu/publication/1114890>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

FONSECA, José. **Expressão corporal e desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2015a.

FONSECA, Vítor da. **A intervenção terapêutica com crianças com autismo:** abordagens práticas e terapêuticas. Porto Alegre: Artmed, 2015b.

GARCIA, Maria Aparecida. **Dança e inclusão:** a importância da expressão corporal na educação. Rio de Janeiro: Papirus, 2018.

GESCHWIND, Daniel H.; STATE, Matthew W. Gene hunting in autism spectrum disorder: on the path to precision medicine. **The Lancet Neurology**, Londres, v. 14, n. 11, p. 1109-1120, 2015. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25891009>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALLMAYER, Joachim; CLEVELAND, Sue; TORRES, Andrea; PHILLIPS, Jennifer; COHEN, Brianne; TORIZOE, Tiffany; MILLER, Janet; FEDELE, Angie; COLLINS, Jack et al. Genetic heritability and shared environmental factors among twin pairs with autism. **Archives of General Psychiatry**, Chicago, v.68, n.11, p. 1095-1102, 2011. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21727249/>>. Acesso em: 12 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista. Resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2102178&view=detalhes&utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 12 nov. 2025.

KUSTER, Adriana. **O capacitismo e a exclusão: a construção do movimento anticapacitista no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2016.

LABAN, Rudolf. **A arte do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1978a.

LABAN, Rudolf. **A dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1978b.

LORD, Catherine; RISI, Susan; LAMBRECHT, Linda; COOK JR., Edwin H.; LEVENTHAL, Bennett L.; DILAVORE, Pamela C.; PICKLES, Andrew; RUTTER, Michael. The autism diagnostic observation schedule-generic: a standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [s.l.], v.30, n.3, p. 205-223, 2000. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11055457/>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

MANTÔAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MERCADANTE, Marcos Tadeu; PAULA, Cristiane Silvestre de; RIBEIRO, Silva Helena; FOMBONNE, Eric. Brief Report: prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: a pilot study. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Nova Iorque, n.41, v.12, p. 1738-1742, 2011. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21337063/>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MINSHEW, Nancy; WILLIAMS, Diane L. The new neurobiology of autism: Cortex, connectivity, and neuronal organization. **Archives of Neurology**, Chicago, v.64, n.7, p. 945-950, 2007. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17620483/>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. Sixty-first session of the General Assembly by resolution A/RES/61/106, United Nations Human Rights, Nova Iorque, 12 dez. 2006. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Estimativas globais de prevalência do Transtorno do Espectro Autista**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2022. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Autism**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2019a. Disponível em: <<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>>. Acesso em: 12 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Doenças**, 11^a edição (CID-11). Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2019b. Disponível em:

<<https://www.paho.org/pt/noticias/15-2-2024-oms-disponibiliza-versao-em-portugues-da-classificacao-internacional-doencas-cid>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

PINHO, Luciana Andrade. **Práticas de ensino inclusivas nas aulas de arte:** desafios e possibilidades. Porto Alegre: Penso, 2016.

SASSAKI, Romeu Kamusi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. São Paulo: Cubo Editora, 2006.

SCHMIDT, Marcia. **A dança como terapia para pessoas com deficiência.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

SILVA, Luciana Mendes; ANDRADE, Ricardo Almeida. **Práticas corporais e educação inclusiva:** desafios e possibilidades na inclusão de crianças com TEA. São Paulo: Vozes, 2021.

SILVA, Marcos. **O movimento anticapacitista no Brasil:** Direitos e desafios. São Paulo: Vozes, 2019.

SOUSA, Luiz Antônio. **Formação docente para a inclusão:** Desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Pão & Canela, 2020.

TEIXEIRA-MACHADO, Lavinia. Dançaterapia no autismo: um estudo de caso. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v.22, n.2, p. 205-211, 2015. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/fpusp/article/view/103940/0>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

VELARDE-INCHÁUSTEGUI, Myriam; IGNACIO-ESPÍRITU, María Elena; CÁRDENAS-SOZA, Aland. Diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista - TEA, adaptándonos a la nueva realidad, Telesalud. **Revista Neuro-Psiquiatría**, Lima, Perú, v.84, n.3, p. 175-182, 2021. Disponível em: <<https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RNP/article/view/4034>> . Acesso em: 24 nov. 2025.

ZWAIGENBAUM, Lonnie; BAUMAN, Margaret L.; CHOUEIRI, R.; KASARI, Connie; CARTER, Alice; GRANPEESHEH, Doreen; WETHERBY, Amy et al. Early identification and interventions

for autism spectrum disorder: Executive summary. **Pediatrics**, Elk Grove Village, v. 136, Supplement 1, p. S1-S9, 2015. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26430167>>. Acesso em: 13 dez. 2025.

SOBRE A AUTORA

Hisabelle Batista Virgolino possui graduação e licenciatura em Dança pela Universidade Federal do Pará (UFPA), é pós-graduada em Educação Especial e Metodologia de Ensino de Artes, e mestrandona pelo Programa Mestrado Profissional em Arte, em Rede Nacional (Prof-Artes). Professora do componente Artes na Secretaria de Educação do Pará (SEDUC). E-mail: hisabellebatista@gmail.com

Recebido em: 30/3/2025

Aprovado em: 1/12/2025

ENTRE LETRAS E GRADES: A PRODUÇÃO DE RAP E OS PROCESSOS REFLEXIVOS EM CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

BETWEEN LYRICS AND BARS: RAP PRODUCTION AND REFLECTIVE PROCESSES IN SOCIO-EDUCATIONAL CONTEXTS

Arlindo Alves de Aguiar Júnior
PPGARTES-UFPA
Robson Alves Rodrigues
PPGARTES-UFPA

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa-ação realizada em 2022 com adolescentes em privação de liberdade na Unidade de Atendimento Socioeducativo 1 (UASE 1), em Ananindeua (PA), vinculada à Escola Estadual Professor Antônio Carlos Gomes da Costa. A experiência envolveu oficinas de rap com quinze estudantes, com destaque para a trajetória de dois participantes, cujas produções musicais foram analisadas como processos reflexivos e formativos. A metodologia estruturou-se em três etapas: sensibilização e escuta ativa; construção poética a partir das vivências; e apresentação e gravação das composições autorais. Fundamentado em Tomasello, Freire e Vygotsky, o estudo evidencia o rap como potente ferramenta pedagógica na promoção de letramentos críticos e da expressão juvenil. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal permitiu compreender como a mediação educativa e a criação artística ampliaram capacidades simbólicas, autonomia e autoria, contribuindo para a ressignificação de trajetórias e projetos de vida no contexto socioeducativo.

Abstract

This article presents an action research study conducted in 2022 with adolescents deprived of liberty at Socio-Educational Service Unit 1 (UASE 1), located in Ananindeua, Pará, and linked to Professor Antônio Carlos Gomes da Costa State Elementary and High School. The experience involved rap workshops with fifteen students, highlighting the trajectories of two participants whose musical productions were analyzed as reflective and formative processes. The methodology was organized into three stages: sensitization and active listening; poetic construction based on lived experiences; and presentation and recording of original compositions. Grounded in the works of Tomasello, Freire, and Vygotsky, the study demonstrates rap as a powerful pedagogical tool for promoting critical literacies and youth expression. The concept of the Zone of Proximal Development supported the understanding of how educational mediation and artistic creation expanded symbolic capacities, autonomy, and authorship, contributing to the re-signification of life trajectories and projects within the socio-educational context.

Palavras-chave:

Rap; música; socioeducação; reintegração social; práticas educativas inclusivas.

Keywords:

Rap; music; socio-education; social reintegration; inclusive educational practices.

INTRODUÇÃO

A experiência aqui apresentada foi realizada no ano de 2022, durante um ciclo de oficinas de rap com quinze estudantes em privação de liberdade, matriculados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Antônio Carlos Gomes da Costa, localizada no município de Ananindeua, no estado do Pará. Essa unidade escolar funciona dentro das instalações da Unidade de Atendimento Socioeducativo 1 (UASE 1), gerida pela Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA), e atende adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação. As oficinas foram desenvolvidas como parte das aulas de Arte e Música, sendo conduzidas pelo professor responsável em articulação com a equipe pedagógica da unidade.

O projeto teve como ponto de partida a escuta das juventudes encarceradas e a criação de espaços que acolhessem suas vozes, experiências e subjetividades. A proposta metodológica esteve fundamentada no tripé: escuta sensível, produção poética e expressão musical. Além da participação coletiva, a pesquisa se aprofundou na trajetória de dois estudantes, Carlos Alexandre e Luan, cujas histórias foram analisadas em maior profundidade, evidenciando seus processos de reflexão e construção de identidade por meio da composição de letras de rap. A escolha desse gênero musical se justifica por sua função social e política como forma de resistência, denúncia e produção cultural oriunda das periferias urbanas.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a proposta se alicerçou em Tomasello (2006), cuja abordagem das oficinas de rap e psicodrama oferece um arcabouço significativo para o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem o protagonismo juvenil. Para Tomasello, os jovens:

[...] narram suas experiências de vida e o cotidiano de suas comunidades, promovendo um processo de empatia, identificação e pertencimento entre aqueles que compartilham a mesma realidade:

negação de direitos, exclusão social e econômica, preconceito racial, mas também: afeto, catarse, relações de troca que incluem respeito, empatia, senso de igualdade e pertencimento (Tomasello, 2006, p. 42).

As oficinas foram divididas em três etapas principais: sensibilização com rodas de conversa, por meio de uma escuta de produções artísticas e partilha de experiências de vida; construção poética, momento em que os jovens desenvolveram seus próprios versos a partir das reflexões pessoais e coletivas; e consolidação, incluindo ensaios e gravações das composições. Esses momentos permitiram não apenas o desenvolvimento de habilidades artísticas, mas também a ampliação da autoestima e o fortalecimento de vínculos com a escola e com os pares.

Historicamente, o rap tem raízes profundas nas lutas sociais e nos movimentos culturais da diáspora negra. Originado nos bailes jamaicanos da década de 1960 e posteriormente consolidado nas periferias de Nova Iorque, o rap tornou-se um instrumento de denúncia das desigualdades sociais, da segregação racial e da violência estrutural. Ao aportar no Brasil nos anos 1980, foi ressignificado e enraizado nas periferias urbanas, ganhando força como meio de expressão da juventude negra e pobre das grandes cidades. De acordo com Vieira *et al.* (2020), os principais expoentes do rap nacional passaram a assumir um papel social ativo, denunciando a precariedade da vida nas favelas, os abusos policiais e a exclusão sistemática de amplas parcelas da população.

O rap, ao estabelecer um diálogo direto com as vivências periféricas, possibilita aos jovens reconhecerem e afirmarem suas identidades a partir dos territórios que habitam, das posições sociais que ocupam e de sua condição juvenil. Trata-se de uma linguagem artística atravessada por múltiplos sentidos, que opera como um dispositivo de elaboração simbólica e narrativa, permitindo a construção de sentidos de pertencimento, resistência e valorização da própria existência. No contexto socioeducativo, o rap configura-se como uma mediação entre o espaço institucional e as realidades sociais externas, funcionando como uma ponte

simbólica que conecta o cotidiano da unidade às experiências urbanas e às trajetórias de vida temporariamente interrompidas pela privação de liberdade.

A realidade desses jovens, muitas vezes marcada por violências estruturais, ausência de políticas públicas, desemprego e negação de direitos básicos, contribui para processos de marginalização que os empurram para a informalidade e, em muitos casos, para o sistema de justiça juvenil. De acordo com Tavares e Góes (2019), “um número significativo desses adolescentes, bem antes da internação já vivenciavam processos erráticos de socialização, na escolarização, na vida religiosa, no contato afetivo com a família e com a comunidade”, esses descaminhos, revelam não apenas a intensificação do encarceramento juvenil, mas também a fragilidade das políticas preventivas e de assistência social.

Ainda é comum o discurso que atribui aos adolescentes a responsabilidade total pelos atos infracionais cometidos, desconsiderando os contextos sociais, econômicos e familiares que os atravessam. Essa lógica de culpabilização reforça estigmas e alimenta uma cultura punitivista que negligencia a função educativa e restaurativa das medidas socioeducativas. Segundo o artigo 124 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é direito dos adolescentes privados de liberdade o acesso à educação escolar e às atividades culturais e artísticas (Brasil, 1990). Entretanto, na prática, essas garantias são frequentemente negligenciadas, exigindo a construção de estratégias pedagógicas que possam superar as limitações institucionais e promover processos formativos verdadeiramente humanizadores.

Nesse contexto, o projeto das oficinas de rap aparece como uma experiência contra-hegemônica, pois se propõe a inverter a lógica de silenciamento institucional. Ao promover a escuta ativa e a valorização das produções culturais juvenis, a proposta contribui para a constituição de uma escola que acolhe, que reconhece e que dialoga com a complexidade das juventudes em privação de liberdade.

Como observa Goffman (2017), as instituições totais tendem a apagar as subjetividades de seus internos, mas é justamente por meio da arte e da educação que é possível restituir o sentido de pertencimento e a capacidade de sonhar.

Além disso, a prática educativa aqui descrita está em consonância com os princípios da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky (2007), ao considerar que os sujeitos, quando inseridos em contextos colaborativos mediados por educadores, podem alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento. O papel do educador, neste caso, é o de mediador cultural, facilitador de processos de expressão e construção de sentidos. Ao acessar a linguagem do rap, os estudantes ampliaram seu repertório simbólico e desenvolveram novas formas de compreender e narrar a si mesmos e o mundo ao seu redor.

Por fim, é preciso destacar que a realização das oficinas só foi possível graças ao empenho e à escuta ética de todos os envolvidos: professores, técnicos, gestores e, principalmente, os próprios adolescentes, que, mesmo em condição de encarceramento, se mostraram abertos ao aprendizado, ao diálogo e à criação. A produção musical de Carlos Alexandre e Luan, os dois jovens que protagonizaram a pesquisa, revela não apenas a potência artística de suas vozes, mas também sua coragem em enfrentar e transformar a dor, o silêncio e a exclusão em poesia, ritmo e resistência.

Assim, a questão que orienta este estudo é: de que maneira a produção de rap, enquanto prática artística e pedagógica, pode favorecer processos reflexivos, formativos e de ressignificação do projeto de vida entre adolescentes em privação de liberdade?

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo foi de natureza qualitativa, fundamentada no compromisso ético-político de compreender os sentidos atribuídos pelos adolescentes em privação de liberdade às suas experiências

de vida, por meio da linguagem do rap. Essa abordagem possibilitou a escuta ativa e a análise aprofundada das narrativas juvenis, reconhecendo os sujeitos da pesquisa como autores de suas histórias e protagonistas de seus próprios processos formativos. Como afirma Minayo (2009), a pesquisa qualitativa permite acessar os significados, valores, símbolos e práticas dos sujeitos em seu contexto, favorecendo o entendimento das múltiplas dimensões que constituem suas realidades.

Inspirada na pedagogia do diálogo de Paulo Freire (2011), a proposta metodológica teve como foco a construção de um ambiente de acolhimento, confiança e respeito mútuo, onde os participantes pudessem expressar, por meio da música, suas vivências, dores, resistências e esperanças. Freire defende que o diálogo autêntico entre professor e estudante, quando baseado na escuta e na problematização do mundo vivido, torna-se um poderoso instrumento de conscientização e libertação. Assim, a metodologia aqui descrita não se limitou à transmissão de conteúdos, mas buscou criar condições para que os estudantes pudessem refletir criticamente sobre sua realidade e reinventá-la por meio da arte.

As oficinas foram realizadas em 2022 com os adolescentes Carlos e Luan, matriculados na terceira etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa, localizada na Unidade de Atendimento Socioeducativo 1 (UASE 1), em Ananindeua, Pará.¹ O desenvolvimento das atividades foi viabilizado por meio de um acordo de cooperação técnica entre a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA) e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), o que possibilitou a realização de práticas pedagógicas integradas no interior da unidade.

A metodologia das oficinas foi estruturada em quatro encontros presenciais, ao longo de 15 dias, com frequência de duas vezes por semana e duração média de 90 minutos por sessão. Os critérios para a seleção dos

participantes incluíram a adesão voluntária e a existência de habilidades mínimas de leitura e escrita, essenciais para o desenvolvimento das atividades poético-musicais. As oficinas foram divididas nas seguintes etapas:

(a) *Sensibilização e escuta crítica*: o primeiro encontro foi dedicado à criação de vínculos, por meio de uma dinâmica de acolhimento e rodas de conversa. Apresentou-se uma breve história do rap e da cultura hip-hop, com escuta crítica de músicas e vídeos que retratam realidades similares às vividas pelos participantes. Esta fase visou à ativação de memórias e emoções, preparando o terreno para a expressão subjetiva.

(b) *Contando a minha história*: no segundo encontro, os adolescentes foram convidados a compartilhar suas trajetórias por meio da atividade “Contando a minha história”, que os instigou a refletir sobre suas origens, desafios, afetos e rupturas. A partir dessas falas, iniciaram a construção das letras de rap, transformando suas experiências em poesia.

(c) *Construção e ensaios*: no terceiro encontro, as letras foram revisadas e ensaiadas com base nas batidas instrumentais escolhidas pelos próprios estudantes, disponíveis em plataformas digitais gratuitas. Foram realizados testes de gravação, observando ritmo, entonação e coerência poética.

A coleta de dados se deu por meio de observação participante, registros em diário de campo, produções escritas (letras de rap), áudios das gravações musicais e relatos orais dos estudantes. Esses materiais foram analisados qualitativamente, buscando identificar sentidos, afetos e narrativas de resistência presentes nas falas e criações dos jovens.

A abordagem metodológica também dialoga com os pressupostos de Vygotsky (2007), especialmente com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que compreende o espaço entre o que o sujeito consegue realizar sozinho e aquilo que pode alcançar com a mediação de um outro mais experiente. Nesse sentido, as oficinas de rap funcionaram como um espaço mediado de

aprendizagem, onde, por meio do apoio do educador e do estímulo à criação coletiva, os adolescentes puderam ultrapassar limitações, desenvolver novas habilidades expressivas e ampliar sua consciência crítica.

A produção poética dos estudantes revelou não apenas habilidades linguísticas e criativas, mas também uma profunda capacidade de elaborar criticamente suas vivências, transformando dor e silêncio em arte e denúncia. Essa transformação do vivido em arte está alinhada ao que Souza *et al.* (2018) nomeiam como letramentos de reexistência, práticas que surgem a exclusão social e ressignificam a linguagem como instrumento de emancipação.

O ambiente criado nas oficinas permitiu que os adolescentes se sentissem seguros para romper com a lógica do silenciamento institucional, construindo vínculos pedagógicos que extrapolam a mera relação de ensino-aprendizagem. Como destaca Zaluar (2014), jovens em contextos de vulnerabilidade social muitas vezes assumem posturas defensivas, marcadas por um “ethos guerreiro”, onde a masculinidade é atravessada por códigos de resistência e enfrentamento. Ao criar um espaço de escuta e criação, foi possível tensionar essas posturas e oferecer alternativas de ressignificação simbólica.

Assim, o método adotado não se limitou a uma sequência de atividades, mas constituiu uma prática pedagógica sensível e comprometida com o protagonismo juvenil, reconhecendo nos adolescentes sujeitos de direitos, portadores de cultura, saberes e potencialidades criativas. Ao final das oficinas, as composições musicais desenvolvidas pelos participantes refletiram não apenas suas trajetórias individuais, mas também o desejo de serem ouvidos e de (re)construírem seus projetos de vida. A metodologia, portanto, reafirma a potência do rap como prática educativa e libertadora no contexto da socioeducação.

DESCRÍÇÃO DA PESQUISA E RESULTADOS

Além do produto artístico gerado - a composição de um rap com estrutura que entrelaça ritmo, poesia e posicionamento crítico -, o gênero musical rap revelou-se, ao longo das oficinas, um dispositivo pedagógico fundamental. Mais do que uma manifestação cultural periférica, o rap se mostrou um campo simbólico de disputas, ressignificações e reexistência, permitindo que os jovens se expressassem com autenticidade e reinventassem suas narrativas pessoais. Sua força reside justamente em transformar vivências marginais em linguagem estética potente e socialmente situada. Como destaca Tomasello, o rap é uma “ferramenta poderosa para envolver os jovens em processos educativos, para compreender as realidades dos educandos e desenvolver vínculos” (Tomasello, 2006, p. 42).

Ao serem instigados a narrar suas trajetórias, os adolescentes deixaram de ser apenas objetos de tutela institucional para se tornarem sujeitos de enunciação e escuta, partícipes de um processo educativo horizontal e libertador. As aprendizagens proporcionadas pelas oficinas transcendem a esfera técnica da produção musical. Elas operaram em um plano mais profundo, no qual os estudantes puderam nomear suas dores, acessar suas memórias e imaginar novos caminhos para além das rotinas de exclusão. O rap se constituiu como uma crônica social em primeira pessoa, onde as fronteiras entre o pessoal e o político se dissolveram. Andrade nos lembra que

As lembranças sociais do passado podem modificar-se, estão sujeitas a interpretações à medida que o momento presente e as condições sociais mudam por meio dos seus sentimentos, das inquietações ou conformismos que permeiam o nosso imaginário. [...] O discurso do rap está impregnado de novas visões sobre esses fenômenos (Andrade, 1999, p. 62).

Essa ressignificação da memória e da identidade foi evidente nas composições dos estudantes Carlos e Luan. No rap *Preto*

pobre precisa de dignidade, Carlos constrói uma denúncia contundente contra o racismo estrutural e a violência institucional que marcaram sua trajetória. Sua letra descreve, com riqueza de detalhes e indignação, a abordagem policial, a prisão arbitrária e o sentimento de injustiça ao ser tratado como suspeito por sua cor e condição social:

Mano, mano, te liga na rima. Tá ligado, meu parceiro, te falar a minha sina.
Vou te falar um papo reto: tava com a mina lá no Bom Sucesso.
Irmão, com ela varei pro meu setor. E os homens da lei vararam lá.
Mas que horror!
Falei pros 'cara' assim: - Pra vocês não devo nada!
E desse proceder, eu não sei de nada!
Me levaram pra DEPOL e me encheram de porrada.
Neste país, no preto e no pobre só querem dar pancada.
Esta não pode ser a realidade. Preto e pobre também precisam de dignidade.
Me humilharam, me xingaram, me mandaram pro CIAM.
Passei 45 dias e o juiz decretou a internação.
Cheguei na UASE 1 e encontrei outros irmãos, a maioria preto e pobre.
Que situação!
Lá, lá, lá, lá, lá... Preto e pobre precisam de dignidade.
Este país tem que ser um país de verdade (Alexandre, 2022).

A força da letra de Carlos reside na sua denúncia direta e vivenciada, que confronta o ouvinte com a realidade cotidiana da juventude negra e periférica. Ao nomear a dor, ele subverte o silenciamento que marca o sistema socioeducativo e se apropria da palavra como arma de reconstrução simbólica. Nesse sentido, a composição é também uma prática de letramento crítico, conforme defendido por Freire (2011), pois permite ao sujeito compreender a estrutura opressora que o circunda e reposicionar-se diante dela.

Luan, por sua vez, inicia seu rap com um verso que sintetiza a experiência da temporalidade dilatada e angustiante da internação: "Quatro meses na internação, pra mim já faz um ano." A composição narra um episódio de quase morte em uma abordagem policial violenta,

em que ele percebe ter escapado da execução sumária por um acaso – ou, como nomeia, um "livramento". Sua letra combina improviso, memória e crítica:

Agora eu cheguei rimando, improvisando.
Quatro 'mês' na internação, pra mim já fez um ano.
Tava na madrugada, artigo 157.
Chegou os 'cara' encapuzado e me jogou no carro preto.
Aqui o filho chora e a mãe não vê.
Nem pede pelo amor, agora você vai morrer.
Mas foi um livramento o que aconteceu.
Mandou eu correr e a 'glock' não disparou (Paixão, 2022).

A contundência desse relato revela o quanto o cotidiano desses adolescentes é atravessado por experiências-limite, onde a vida está constantemente em risco. Entretanto, ao transpor essas vivências para a linguagem poética, Luan transforma a dor em testemunho, a angústia em potência. Como em um exercício catártico, sua rima é um modo de dar sentido ao trauma, de organizá-lo em palavras, de torná-lo audível – e, portanto, político.

As produções de Carlos e Luan comprovam que o processo artístico-educativo vai além da estética: ele é terapêutico, ético e político. Por meio do rap, eles acessaram camadas profundas de suas subjetividades, confrontaram a realidade que os aprisiona e ensaiaram possibilidades de emancipação simbólica. O campo da arte, como destaca Goffman (2017), pode ser um espaço de reconstrução da identidade estigmatizada, permitindo que sujeitos em instituições totais, como a socioeducativa, reaprendam a narrar a si mesmos fora dos moldes impostos pela exclusão social.

Essas criações também dialogam com o conceito de letramentos de reexistência, proposto por Souza et al. (2018), que descreve práticas de linguagem que emergem dos sujeitos socialmente subalternizados e são utilizadas para resistir, reexistir e transformar suas condições de vida. Quando esses jovens escrevem suas letras e as compartilham, não estão apenas compondo uma música, mas ocupando um espaço simbólico e discursivo

que historicamente lhes foi negado.

Nesse sentido, o rap, quando inserido no contexto escolar e socioeducativo, torna-se um campo fértil para a pedagogia da escuta, do reconhecimento e da construção de novos sentidos. As letras produzidas não apenas documentam a realidade – elas a tensionam, a denunciam, a recriam. E, ao fazer isso, abrem brechas no sistema, permitindo que esses jovens deixem de ser apenas números nos relatórios da repressão e passem a ser reconhecidos como autores, artistas e sujeitos históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas de rap proporcionaram a mim e aos estudantes um espaço rico de diálogos e reflexões, culminando nas composições que refletem suas experiências. A importância da atenção, parceria, limites e afetividade tornou-se evidente ao lidar com Luan e Carlos, que estão em uma situação delicada.

Essas oficinas também serviram como um espaço de escuta, acolhimento e compreensão; o rap se transformou em um “antídoto” que aliviava suas angústias. Por intermédio de caneta, papel e *samplers*, o laboratório tornou-se um espaço de presença e, por meio dessa transcendência dos aspectos rotineiros, os adolescentes perceberam que, apesar das privações e sofrimentos, a vida é algo pelo qual vale a pena lutar (Costa, 2001, p. 35). É “de pequenos nadas que aquele educando arredio manifesta um desejo de aproximação” (Costa, 2001, p. 35).

A música, enquanto linguagem social, também se configurou como uma oportunidade de descontração e lazer. Durante o processo de composição, testemunhei a formação de espaços de diálogo e troca de experiências, onde risos, silêncios e até lágrimas contribuíram para um processo de resistência aos efeitos da prisão - o que Corrêa (2016) denomina prisionização, que neutraliza as singularidades em um ambiente frio e desprovido de afeto. O rap, assim, se tornou uma fonte de significados e atitudes criativas,

ajudando os estudantes a lidarem com a dor provocada pelo ócio, em um contexto que deveria ser socioeducativo. Quanto a esse rico repertório de vivências versus a privação de liberdade, Aguiar enfatiza que:

As vivências trazidas por esses alunos ganham envergadura e significativa importância quando transcritas no rap. Um grito de liberdade passa a coexistir e a ecoar na ‘gaiola’, mesmo que suprimido por algum tempo a natureza repressiva da unidade socioeducativa que resiste para ser um espaço pedagógico. Por outro lado, além de um espaço pedagógico, o ambiente socioeducativo, está envolto a um espectro legal, cujo eixo central dessa estrutura é a privação de liberdade (Aguiar, 2023, p. 27).

Dessa forma, comprehendo que alcancei os objetivos da oficina: analisei o que a prática do rap pode oferecer aos estudantes, em medida socioeducativa, descrevendo tanto o processo pedagógico quanto o musical. Embora tenham sido feitas aquisições mínimas, para que os estudantes pudessem compor seus raps, todas as produções foram documentadas. Uma descoberta importante, durante os processos de criação e reflexão, foi o estímulo à autonomia. A experiência da composição musical revelou as inúmeras potencialidades existentes na sala de aula: estudantes conscientes de suas vozes, capazes de elaborar pesquisas e encontrar novos caminhos em suas trajetórias.

Este trabalho buscou investigar a relação entre a música, especialmente o rap, e as experiências de jovens, em privação de liberdade. Os objetivos foram alcançados por meio de um processo em três etapas: diálogos iniciais para construção de confiança, criação de letras que refletiram suas realidades e uma apresentação final, que incentivou a reflexão. Os jovens expressaram suas experiências, promovendo empoderamento e autoafirmação, enquanto desenvolveram habilidades artísticas e ampliaram sua consciência crítica sobre questões sociais relevantes. Os referenciais teóricos que balizaram este relato enfatizaram a função

social da arte e a educação musical como ferramentas de construção de identidade. Os resultados indicam que o rap, como meio de expressão, fortaleceu a autoestima dos jovens, evidenciando a importância de práticas educativas inclusivas que valorizem suas vozes e experiências.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Arlindo Alves de. **Rap na Socioeducação:** reflexões e vivências musicais com os estudantes da UASE 1 em Ananindeua, Belém. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte), Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

ANDRADE, Elaine Nunes. Hip hop: Movimento negro juvenil. **Rap e educação. Rap é educação.** São Paulo: Summus, 1999.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 14 set. 2025.

CORRÊA, Angélica da Silva. A influência do rap nacional como instrumento contemporâneo de manifestação e ressocialização da população carcerária no sistema prisional gaúcho. **Anais eletrônicos do XIII Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**, Santa Cruz do Sul, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/15796/3695>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença -** da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; JOVINO, Ione da Silva; MUNIZ, Kassandra da Silva. Letramento de reexistência - um conceito em movimentos negros. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 10, 2018. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/526>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

TAVARES, João Gomes; GOES, Tavares Aderli. Adolescentes privados de liberdade e a “mortificação do eu”: formas de ajustamentos e resistência. **Caderno de Textos - I Encontro Nacional Nossa Rede**, 28 a 30 de novembro de 2019, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 93-100, 2019. Disponível em: <https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/CADERNO_DE_TEXTOS_.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2025.

TOMASELLO, Fábio. **Oficinas RAP para adolescentes:** proposta metodológica de intervenção psicosocial em contexto de privação de liberdade. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/14086>>. Acesso em: 15 out. 2023.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa; HIPOLITO, Jéssica Maria Santana Vasconcellos; VIEIRA, José Jairo. Ação afirmativa, memória e reconhecimento: Relações raciais e experiências negras nas narrativas do rap. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v.30, n.1, p. 115-137, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/27950>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ZALUAR, Alba. Ethos guerreiro e criminalidade violenta. In: LIMA, Renato Sérgio de; RATTON, José Luiz; AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli. **Crime, polícia e justiça no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2014.

Obras audiovisuais

EMICIDA. Levanta e anda [vídeo]. **YouTube**, 22 de agosto de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GZgnI5OcuH8>>. Acesso em: 5 ago. 2022. Duração: 4min 13s.

RACIONAIS MC'S. Negro Drama [vídeo]. **YouTube**, 27 de outubro de 2002. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tWSr-NDZI4s>>. Acesso em: 15 ago. 2022. Duração: 4min 4s.

Documento sonoro

ALEXANDRE, Carlos. **Preto pobre precisa de dignidade**. Ananindeua: Rap autoral produzido no âmbito das oficinas de rap realizadas na Unidade de Atendimento Socioeducativo 1 (UASE 1), 2022. MP3 (2min 39s). Arquivo pessoal do autor.

PAIXÃO, Luan. **Madrugada Cinzenta**. Ananindeua: Rap autoral produzido no âmbito das oficinas de rap realizadas na Unidade de Atendimento Socioeducativo 1 (UASE 1), 2022. MP3 (3min 5s). Arquivo pessoal do autor.

Nota

¹ A pesquisa se desenvolveu em consonância com a Resolução nº 510/2016, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pará, sob o parecer nº 5.502.590 (CAAE 58444121.0.0000.0018), com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos adolescentes citados.

SOBRE OS AUTORES

Arlindo Alves de Aguiar Júnior é professor de Arte (Música) na Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA). Graduado em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música (UEPA). Especialista em Políticas Públicas em Socioeducação e Metodologia do Ensino das Artes (UNINTER). Mestre em Artes (PROFARTES-UFPA) e doutorando em Artes (PPGARTES-UFPA), sob a orientação do Profº Dr. Áureo Déo DeFreitas Júnior. E-mail: alvesjr76@gmail.com

Robson Alves Rodrigues é técnico na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA). Graduado em Cinema e Audiovisual (UFPA) e em Gestão de Tecnologia da Informação (UNIFAVIP). Especialista em Artes Visuais e Arte e Tecnologia (UNIMINAS). Mestrando em Artes (PPGARTES-UFPA), sob a orientação da Prof.^a Dra. Ana Claudia da Cruz Melo. E-mail: robson.arodrigues@gmail.com

Recebido em: 14/4/2025

Aprovado em: 1/12/2025

ARMADILHA PARA PEGAR O SISTEMA: GERVANE DE PAULA E DISPUTAS VISUAIS NO SISTEMA DA ARTE BRASILEIRO

TRAP TO CATCH THE SYSTEM: GERVANE DE PAULA AND VISUAL DISPUTES IN THE BRAZILIAN ART SYSTEM

Guilherme Susin Sirtoli
UFRGS/UFPel

Resumo

Este artigo analisa a produção do artista mato-grossense Gervane de Paula a partir da exposição *Como é bom viver em Mato Grosso*, realizada em 2024 na Pinacoteca de São Paulo. Utilizamos como base teórica os pressupostos de autores como Mirzoeff (2016), Bourdieu (2007), Lipovetsky e Serroy (2015) e Rancière (2012; 2017; 2021). Partindo da crítica à hegemonia cultural do eixo Sudeste e das lógicas de legitimação no sistema da arte, investigamos como a obra de Gervane de Paula mobiliza uma estética popular para problematizar relações de poder, distinção simbólica e exclusão institucional em espaços consagrados da arte, em contraposição à estetização em massa característica do mundo contemporâneo. Ao recorrer a procedimentos críticos e irônicos, o artista não apenas se insere no sistema da arte, mas também subverte suas lógicas internas por meio de contravisualidades.

Abstract

*This article analyzes the artistic production of Gervane de Paula, an artist from Mato Grosso (Brazil), based on the exhibition *Como é bom viver em Mato Grosso*, held in 2024 at the Pinacoteca de São Paulo. We use as a theoretical basis the assumptions of authors such as Mirzoeff (2016), Bourdieu (2007), Lipovetsky and Serroy (2015) and Rancière (2012; 2017; 2021). Starting from the critique of the cultural hegemony of the Southeast axis and the logics of legitimization in the art system, we investigate how Gervane de Paula's work mobilizes a popular aesthetic to problematize relations of power, symbolic distinction and institutional exclusion in consecrated art spaces, in contrast to the mass aestheticization characteristic of contemporary world. By resorting to critical and ironic procedures, the artist not only inserts himself into the art system, but also subverts its internal logics through countervisualities.*

Palavras-chave:

Gervane de Paula; sistema da arte; contravisualidades.

Keywords:

Gervane de Paula; art system; countervisualities.

INTRODUÇÃO

Alô, alô, marciano. A crise tá virando zona. Cada um por si, todo mundo na lona. E lá se foi a mordomia. Tem muito rei aí pedindo alforria, porque...
Tá cada vez mais down the high society.

Rita Lee e Roberto de Carvalho, *Alô Alô Marciano* (1980).

Em *Alô, Alô Marciano*, gravada por Elis Regina em 1980 e composta por Rita Lee e Roberto de Carvalho (Lee; Carvalho, 1980), a crise social e econômica vivenciada pelo país no início dos anos 1980 é retratada de forma satírica. Nesse período, o Brasil enfrentava os últimos suspiros de uma ditadura civil-militar que durou mais de duas décadas, além de uma inflação em ritmo galopante, que por sua vez impactava diferentes estratos sociais. O tom irônico presente na canção reforça as contradições nas dinâmicas sociais e econômicas do país, evidenciando de forma brincalhona como a crise desestabilizava tanto os menos favorecidos quanto as elites, cujos privilégios começavam a ser desmantelados. Além disso, traz um pano de fundo interessante: a individualização da sociedade, onde "cada um está por si". É interessante pensar que, algumas décadas após o lançamento da música, o individualismo começou a pautar a centralidade dos pressupostos teóricos desenvolvidos por alguns autores, entre eles Bauman (2008) e Lipovetsky (2013).

Em um mundo intensamente conectado, seja por meio das redes sociais ou pelas inúmeras tendências de consumo que permeiam desde os objetos mais banais do cotidiano até as grandes corporações capitalistas, comportamentos acabam sendo moldados e a lógica do descarte é reforçada. Nas palavras de Lipovetsky e Serroy (2015, p. 63), estamos imersos em um processo de "artealização generalizada, uma espécie de excrescência estética que se manifesta como um fato social total, a tal ponto implica os lazeres e a comunicação, os interesses econômicos e nacionais, a relação com os objetos [...]"". Ao deambular pelos grandes centros urbanos,

é possível perceber inúmeros estímulos ao consumo, que, por sua vez, têm se tornado cada vez mais estetizados. Além disso, a proliferação de resíduos resultantes desse consumo exacerbado espalha-se pelas ruas, calçadas, bueiros, praças e demais espaços públicos, integrando-se, infelizmente, à paisagem urbana. Entendendo as consequências que o consumo exacerbado e a "estetização" dos espaços provoca na contemporaneidade, aproximamo-nos do pensamento de Jacques, que propõe que:

Essa quase esquizofrenia dos discursos contemporâneos sobre a cidade vem surgindo muitas vezes simultaneamente em uma mesma cidade, com propostas preservacionistas para os centros históricos, que se tornam receptáculos de turistas, e com a construção de novos bairros *ex-nihilo* nas áreas de expansão periféricas, que se tornam produtos para a especulação imobiliária (Jacques, 2005, p. 17).

Enquanto os centros urbanos do país são constantemente "embrulhados" pelo consumo *transestético* (Lipovetsky; Serroy, 2015),¹ fenômeno que estetiza o cotidiano em prol do deleite do consumidor, as zonas rurais e áreas de preservação ambiental enfrentam uma realidade distinta. Esses espaços são frequentemente acometidos por depredações e sofrem intensamente com catástrofes climáticas, que por sua vez também afetam centros urbanos e rurais, evidenciando a gravidade desses impactos em diferentes territórios. Considerando as mudanças em curso no âmbito da sociedade, devemos ter em mente que vivenciamos um período onde o termo "crise" já não é mais aplicável, como propõe Latour (2020), visto que sentimos "na pele" as consequências das emergências climáticas. Percebendo a iminente necessidade de reflexão sobre essa mutação do viver, tanto no âmbito das grandes cidades quanto do interior do país, buscamos nos debruçar sobre como as artes visuais estão respondendo sobre esses aspectos, a partir da solução que alguns artistas contemporâneos têm encontrado para refletir sobre os problemas sociais no âmbito micropolítico (Guattari; Rolnik, 1996).²

Especificamente, debruçamo-nos sobre a produção do artista brasileiro Gervane de Paula, atuante no contexto das artes visuais brasileiras desde o final dos anos 1970. Gervane participou de mostras significativas como a coletiva *Como vai você, Geração 80?*,³ realizada em 1984 no Parque Lage, Rio de Janeiro, além da exposição *Arte Aqui é Mato*, com curadoria de Aline Figueiredo, realizada no Museu de Arte de São Paulo e no Museu de Arte de Brasília em 1991 (Paula, 2025), entre tantas outras.⁸ Partimos do contexto da exposição individual *Como é Bom Viver em Mato Grosso*, com curadoria de Thierry Freitas, realizada entre 23 de março e 1º de setembro de 2024 na Pinacoteca de São Paulo. Gervane trabalha com múltiplas linguagens das artes visuais, desde instalações, pinturas, fotografia e esculturas. O artista mobiliza-se principalmente por temas críticos, relativos ao seu entorno, vinculados a sua experiência como artista negro mato-grossense. Segundo Fonseca et al.:

Sua sensibilidade apreende criticamente o cotidiano popular, sejam os temas vivenciados em torno das festas regionais e religiosas, os problemas comunitários, as questões políticas e sociais de modo geral. Seu trabalho nos conduz a uma reflexão em torno de temas gritantes na sociedade contemporânea (Fonseca et al., 2021, p. 2).

A seguir, buscaremos analisar como o trabalho do artista vai na contramão da “estetização” massiva do cotidiano, propondo discursos através da utilização de uma estética própria em seu trabalho, que por sua vez utiliza-se de linguagens presentes no cotidiano popular de cidades brasileiras. Para isso, buscamos inicialmente refletir sobre o papel das instituições culturais inseridas no sistema da arte brasileiro, analisando o discurso contemporâneo presente em instituições de grande porte localizadas nas capitais São Paulo e Rio de Janeiro. O foco centra-se em perceber o espaço destinado para artistas provenientes de outras regiões do país nestas instituições. Sabemos que estes centros culturais, através do discurso, manifestam determinadas formas

de poder, aos moldes do que propõe Foucault (2010, p. 9-10): “o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes”.

INSTITUIÇÕES CULTURAIS DA REGIÃO SUDESTE: SISTEMA DA ARTE, HEGEMONIA E DISTINÇÃO

Quando pensamos nas instituições culturais, especialmente aquelas voltadas para o âmbito das artes visuais, é fundamental reconhecermos que suas práticas e modos institucionais não são fixos, mas mutáveis. Essas instituições são compostas por sujeitos que, muitas vezes, não ocupam posições estáveis ou definitivas. Como destaca Fetter (2018, p. 110), os diferentes atores sociais que integram o sistema da arte “estão em constante negociação uns com os outros. No mundo contemporâneo da arte, mais do que em outros momentos históricos, as identidades profissionais não são rígidas”. Nesta direção, entendemos o sistema da arte como uma rede de conexões que abrange a produção, circulação e difusão da produção artística, dessa forma, possibilitando ir além do que propõe o próprio artista ou a obra em si. Segundo Bulhões (2020, p. 132), através dos estudos sistêmicos, é possível “compreender as práticas artísticas mais além do artista e sua obra, inseridas em um contexto que denomino sistema da arte, intimamente articulado às condições de sua inserção histórica”.

Dentro desse sistema, as instituições culturais desempenham um papel crucial ao englobar os processos de circulação da arte, possibilitando não apenas a legitimação, mas também a validação das práticas de produção, realizadas por artistas e coletivos de criadores.

A esfera que engloba os processos de circulação é composta - a grosso modo - por diferentes tipos de instituições e atores do mercado. Tais instituições possuem os mais diferentes tamanhos e formatos, desde grandes museus e bienais até espaços independentes. Naselas atuam curadores,

críticos, pesquisadores, gestores, editores, museólogos e tantos outros profissionais que possibilitam e validam a reflexão ao redor dos processos ocorridos na esfera de produção (Fetter, 2018, p. 108).

Entendemos que instituições culturais tais como pinacotecas, museus, centros culturais, galerias, entre outros espaços dedicados à difusão da arte e da cultura, possuem, por meio dos inúmeros profissionais que nelas atuam, a capacidade de amplificar a visibilidade de determinadas produções artísticas. As exposições realizadas nestes espaços institucionais, segundo Carvalho (2012), ocupam uma posição central nesse sentido, uma vez que criam e moldam narrativas específicas sobre a produção artística, o que, por sua vez, "afeta de forma significativa o modo de visualizar e pensar a arte" (Carvalho, 2012, p. 48). Logo, a escolha de determinados artistas em detrimento de outros, a inserção de suas produções no espaço institucional e a forma como suas obras são apresentadas interferem diretamente na maneira como o público, e consequentemente a sociedade, experimenta e reflete sobre a arte.

Esse sistema não é estanque (Fetter, 2018), por isso, é necessário reconhecer que os discursos presentes nas instituições culturais não são imutáveis, pois esses espaços também são arenas de disputa em um regime que opera sobre o visível e o dizível, mas que também envolve questões do invisível e do indizível (Rancière, 2012). Ao refletir sobre o contexto das instituições museais no âmbito social, Vergés (2024) evidencia que elas desempenham um papel primordial na construção de narrativas que acabam se perpetuando na sociedade. Tais narrativas, por sua vez, podem acabar privilegiando determinada parcela da população e relegando outros grupos e sujeitos a um espaço secundário. Na contemporaneidade, os museus, entre outras instituições culturais, têm sido contestados por inúmeros indivíduos e grupos que, por séculos, foram sistematicamente excluídos ou mesmo negligenciados:

[...] Essas vozes de contestação agora clamam por transformações profundas na estrutura do museu, na forma como suas coleções são exibidas e em seu funcionamento, questionando sua branquitude. Estados, populações, comunidades e grupos reivindicam a devolução de seus artefatos roubados, saqueados ou adquiridos de forma fraudulenta. Feministas apontam a ausência sistemática de mulheres em coleções e questionam sua natureza patriarcal. Movimentos reivindicam mais visibilidade nos processos de indicação e examinam a forma como as exposições são organizadas (Vergès, 2024, p. 46).⁵

Entre o final do século XX e as primeiras décadas do século XXI, o sistema de artes no Brasil passou a incorporar, de forma mais evidente, discussões sobre gênero, raça, sexualidade e classe social, apesar de ainda existir muito trabalho a ser feito. Além disso, tornou-se crucial ampliar a difusão da produção artística de artistas provenientes das diversas regiões do país, entendendo que a produção artística brasileira não se restringe somente ao eixo Rio de Janeiro-São Paulo. Nesse sentido, destacamos que a Região Sudeste ainda exerce uma hegemonia no âmbito artístico-cultural, configurando-se como um dos principais centros do sistema das artes no Brasil.⁶ A hegemonia do Sudeste impacta diversos setores das artes visuais, influenciando, inclusive nos processos de legitimação dos artistas contemporâneos, como demonstram alguns estudos já realizados na academia. Nesta direção, Marcondes (2019) investigou eventos e prêmios relacionados à arte contemporânea que atuaram na legitimação de jovens artistas brasileiros, evidenciando que a maioria dos contemplados provinha da capital paulista:

Embora apenas um dos eventos ocorra na capital de São Paulo, a maioria dos/as/xs artistas provinha desta capital. Uma hipótese para este fato é que o circuito artístico na referida cidade seja mais estruturado em relação às demais. Sendo, por conseguinte, uma localidade que pode auxiliar artistas em busca de legitimação a angariarem visibilidade para si e seus trabalhos (Marcondes, 2019, p. 141).

Frente a isso, buscamos investigar o que os dados recentes nos mostram sobre a inserção de artistas de outras regiões brasileiras nesses espaços, na maioria das vezes restritos à própria produção local ou à difusão da produção internacional. Porém, essa inserção não começou a ocorrer nos últimos anos, mas reflete esforços realizados durante as décadas de 1970 e 1980. Neste período, algumas instituições como a Bienal de São Paulo e a Fundação Nacional de Artes atentavam para a inserção e integração da produção artística de outras regiões do país: “Fundação Bienal de São Paulo e Funarte [...] promoveram, dos anos 1970 aos 1980, uma série de eventos que buscavam integrar a produção da região Norte (assim como das outras regiões) ao circuito hegemônico do eixo RJ-SP” (Costa, 2019, p. 532).

Considerando isso, buscamos compreender, de maneira preliminar, o que os dados de quatro grandes instituições culturais localizadas em São Paulo e no Rio de Janeiro nos revelam sobre a inserção de artistas contemporâneos provenientes de outras regiões do país.⁷ Assim, levantamos as seguintes questões: como está a inserção de artistas de fora do Sudeste nas instituições culturais dessas duas capitais? O que os dados podem nos indicar?

As instituições escolhidas⁸ foram respectivamente o Museu de Arte do Rio (MAR),⁹ situado no Rio de Janeiro, e as instituições paulistas Museu de Arte de São Paulo (MASP),⁹ Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP)¹⁰ e Pinacoteca do Estado de São Paulo (PINA).¹¹ Através de um breve acesso aos sites destas instituições, buscamos expor o número de exposições destinadas a artistas de fora do Sudeste, com foco específico para as exposições individuais (Tabela 1).¹³

No MAR, situado na região central da cidade do Rio de Janeiro, das 18 exposições realizadas em 2024, apenas quatro individuais foram dedicadas a artistas de fora do Sudeste, sendo eles: Mobi (Maranhão), Lidia Lisbôa (Pará), Ayrson Heráclito (Bahia), Nádia Taquary (Bahia). Um dos índices mais díspares estava no Museu de Arte de São Paulo (MASP). Das doze exposições realizadas durante 2024, apenas uma individual foi dedicada a um artista de fora do Sudeste: a exposição *Agora e as Oportunidades*,¹⁴ dedicada a Leonilson (Ceará). No Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), o índice não melhora muito: das sete exposições realizadas durante o ano de 2024, apenas duas exposições individuais foram de artistas provenientes de outros estados do país, sendo eles Emmanuel Nassar (Pará) e Santídio Pereira (Piauí). A Pinacoteca de São Paulo teve o número mais expressivo de exposições individuais dedicadas a artistas para além do Sudeste. A instituição paulista realizou sete exposições durante 2024, sendo que cinco foram dedicadas a artistas de fora do Sudeste, sendo eles: Gervane de Paula (Mato Grosso), Ayrson Heráclito (Bahia), J. Cunha (Bahia), José Bento (Bahia) e Sallisa Rosa (Goiás).

Apesar da crescente demanda por maior diversidade e inclusão nas instituições culturais, os números que refletem a inserção de artistas de outras regiões brasileiras nos espaços analisados ainda permanecem significativamente baixos. Embora as quatro instituições analisadas tenham realizado exposições individuais com artistas provenientes de outras regiões, os números ainda refletem uma centralização do sistema artístico no Sudeste. Nesse sentido, entendemos que, para uma representação mais justa e igualitária no contexto das artes

Instituições	Total de exposições individuais (2024)	Exposições individuais de artistas fora do Sudeste (2024)
MAR (RJ)	18	4
MASP (SP)	12	1
MAM-SP (SP)	7	2
PINA (SP)	7	5

Tabela 1 - Exposições individuais de artistas de fora do Sudeste em instituições culturais do Rio de Janeiro e de São Paulo em 2024.

Fonte: Acervo da pesquisa do autor.

visuais, é necessário nos apropriarmos do conceito de ativismo curatorial, proposto por Reilly (2019). A autora utiliza esse conceito para abordar a problemática do sexismo e do masculinismo no âmbito das artes visuais, analisando dados de instituições e focando em compreender o contexto da representação feminina nos espaços culturais.

Embora as exposições que classificam artistas com base em sexo, gênero, raça, nacionalidade ou regionalidade muitas vezes sejam vistas com reservas pelo sistema da arte, entendemos que essa prática se mostra necessária. Como afirma Reilly (2019, p. 439): "Até que haja igualdade de representação, esses projetos sempre serão necessários". Além disso, é importante destacar que o ativismo curatorial não se limita às instituições, ele também permeia a prática de inúmeros estudantes, artistas, pesquisadores, historiadores, curadores, entre outros. Assim, podendo ser utilizado como uma ferramenta para reivindicar novos índices de representatividade:

Como está claro, ainda há muito trabalho a ser feito no mundo da arte. O que podemos fazer a respeito? Como podemos fazer com que aqueles que estão no poder soltem as rédeas? Quais são as nossas escolhas - como artistas, curadores, acadêmicos, colecionadores e assim por diante - para garantir uma representação mais justa e igualitária no mundo da arte? (Reilly, 2019, p. 438).

Entendemos que os espaços culturais do Sudeste podem ser considerados espaços de distinção social (Bourdieu, 2007), uma vez que determinados lugares e seus agentes sociais carregam manifestações simbólicas que transcendem a dimensão econômica. Essa dinâmica se aproxima do que Bourdieu (2007) conceitua como "capital cultural" e "capital social", distintos do "capital econômico". O capital cultural está relacionado a um conjunto de conhecimentos, habilidades, educação, e outros atributos culturais, podendo ser adquirido através de diplomas, convites ou prêmios, por exemplo. O capital social, por sua vez, diz respeito a um conjunto de conexões,

relacionamentos e contatos que acabam fornecendo novas oportunidades. Essas formas distintas de capital podem ser adquiridas pela participação em círculos sociais considerados como "distintos" na sociedade, ou seja, que se destacam pela posição de seus frequentadores, destacando a produção cultural atrelada a esses ambientes.

Como consequência, aqueles que adentram determinados espaços de distinção, podem abrir "portas simbólicas" para si. Assim, ao adentrar tais espaços, é possível acessar o que Bourdieu (2007) define como legitimidade cultural, uma forma de excelência que está ligada à ideia de abastança simbólica. Vamos pensar em um exemplo prático: um artista que expõe no MASP pode acabar tendo mais chances de ser convidado a integrar mostras nacionais e internacionais, o que por sua vez acaba refletindo nos índices de venda de seus trabalhos no mercado de arte e por aí segue. Consequentemente, o artista que é "visibilizado" pelo sistema torna-se objeto de estudo de inúmeros pesquisadores no âmbito acadêmico, os quais, por sua vez, continuam a influenciar e retroalimentar o sistema. Caldas (2018) explica sobre essa retroalimentação, que começa a partir do próprio trabalho artístico:

O trabalho nada mais é que uma plataforma de conhecimento e um gerador de novos conhecimentos, pois, quando alguém se debruça a pensar e escrever sobre o trabalho de arte, nada mais é que um multiplicador de reflexões e novas produções intelectuais (Caldas, 2018, p. 129).

A grande questão que devemos ter em mente é que nem tudo funciona de maneira homogênea, mas que o próprio sistema da arte brasileiro, a partir de seus diversos atores e demandas, pode ser considerado um "ecossistema" (Fetter, 2018). Esse ecossistema lida com uma "latitude e longitude específicas, que resultam em condições abióticas únicas, determinantes da paisagem possível e, consequentemente, das formas de vida que ali coabitam" (Fetter, 2018, p. 117). Entendendo a importância de refletir sobre a participação de artistas nos

espaços institucionais hegemônicos da região Sudeste, propomos a seguir analisar a inserção de Gervane de Paula, oriundo de Cuiabá (MT), na Pinacoteca de São Paulo em 2024.

GERVANE NA PINA: ARTE, POLÍTICA E CONTRAVISUALIDADES

Gervane de Paula possui uma intensa produção artística desde meados da década de 1980. Sua obra aborda temas como a cultura popular, a religiosidade e a violência, articulando diálogos que vão do local ao global. Segundo Gonçalves (s.d., p. 1), o trabalho do artista “dialoga de forma satírica ou dramática e transita entre a crítica e a ironia, a ficção e o real, o possível e o impossível, sem o menor problema. Desnuda temas que estão em debate hoje, não só na sociedade brasileira, mas também mundial”. Durante o início de sua produção, entre o final da década de 1970 e início dos anos 1980, a arte brasileira passou por inúmeras mudanças de paradigma, considerando o contexto político-social do período. Neste momento histórico, o Brasil estava vivenciando uma abertura política após os chamados “anos de chumbo” da ditadura civil-militar.¹⁵

A produção artística da década de 1980 foi marcada pela emergência de um grupo de artistas frequentemente associado à chamada “Geração 80”. Este movimento amplo e bastante heterogêneo é caracterizado pela experimentação, liberdade criativa e uso de uma linguagem visual mais espontânea em comparação com aquilo que era produzido anteriormente. Apesar de ser visto erroneamente pelo senso comum como um grupo de artistas majoritariamente “apolíticos” (Bertolossi, 2014), a “Geração 80” foi profundamente influenciada pela abertura política e pelas transformações sociais e culturais que ocorriam no Brasil:

Dentro desta denominação de “Geração 80” pode-se compreender, a partir das críticas de arte publicadas no período, entre outros, os sentidos de ruptura em relação à herança artística, e otimismo, no que diz respeito ao contexto político e social do período. Por outro lado, percebe-se também um conflito

entre os próprios artistas do período, que se dividem entre aqueles que se identificavam com o chamado grupo “Geração 80” e aqueles que negavam ou se distanciavam dessa vertente (Monteiro, 2017, p. 44).

Gervane de Paula, inserindo-se no contexto, frequentemente traz em sua poética desde meados dos anos 1980 uma dimensão crítica inerente, abordando sua experiência como artista negro oriundo do centro-oeste. Apesar de ter participado de algumas mostras de grande visibilidade, o pensamento crítico sobre a participação de artistas às margens dos espaços hegemônicos é uma constante em sua trajetória. O artista reconhece as dificuldades enfrentadas por aqueles que estão fora do que ele define como grandes centros culturais, referindo-se ao sistema hegemônico da arte concentrado no eixo Rio de Janeiro-São Paulo. Em entrevista concedida à Folha de São Paulo, o artista afirmou: “Eu não sou do Sudeste nem dos grandes centros culturais. É mais difícil que as obras de artistas afastados circulem no grande centro” (Paula, 2024, p. 1).

Desde cedo, essas questões figuram como problemáticas inerentes à obra de Gervane de Paula, como se pode perceber em trabalhos expostos na mostra *Como é bom viver em Mato Grosso*. A exposição, organizada em três galerias da Pinacoteca de São Paulo, reuniu inúmeras obras que datam da segunda metade da década de 1970 até os dias atuais. Já nos primeiros trabalhos do artista, nota-se a presença marcante da ironia dirigida ao sistema da arte. Um exemplo claro disso está na pintura *Sonhos no Ateliê* (Figura 1) de 1980, onde o artista cria uma narrativa a partir de um autorretrato em seu espaço de trabalho, abordando as complexas relações de poder intrínsecas ao sistema da arte e ao mercado de arte no Brasil. No trabalho, os “sonhos” pintados pelo artista, autorretratado em estado de sono, parecem aludir a exposições em galerias e a possíveis “compradores” interessados em seu trabalho, estabelecendo uma problematização direta das dinâmicas desse sistema.

Mesmo em uma fase inicial de sua produção artística, Gervane já recorria à união entre

palavra e pintura, algo que se fez presente em inúmeras de suas produções nos anos seguintes. No centro da composição de 1980, em tom irônico, o artista inscreve: "Tributos a uns certos mecenás" (Figura 2), logo abaixo da frase está sua assinatura e data. Essa alusão aos "patronos tradicionais" do mundo da arte funciona como uma crítica às dinâmicas de poder exercidas por aqueles que controlam o acesso e a valorização dentro desse sistema, revelando um posicionamento crítico por meio dos procedimentos poéticos. Aproximamos a crítica do artista ao mercado da arte com as concepções de Caldas (2018), que aponta em seus estudos a complexidade do mercado da arte, inerente a um estilo de vida que molda identidades via consumo:

O que é ofertado via arte, artistas e galeristas é um estilo de vida atrelado ao consumo de determinados bens chamados de arte. Em outras palavras, o que se vende são informações imagéticas ligadas a um perfil de consumo que acaba por construir identidades via este consumo (Caldas, 2018, p. 131).

Sabemos que a produção de artistas oriundos de regiões às margens dos centros urbanos e culturais tende a ser desvalorizada em comparação à produção de artistas provenientes destes centros. Ao estabelecer um 'link' com essa realidade, o artista aproxima-se do pensamento de Foucault (2010, p.28), que, ao problematizar o discurso, propõe que "o autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real". As relações estabelecidas entre imagem e palavra no trabalho de Gervane acabam evidenciando essas dinâmicas. Sobre a união entre imagem e palavra na arte brasileira, Gerheim (2020, p. 122) pontua: "O que importa não é mais a essência dos meios verbal ou plástico específicos, mas como eles podem produzir, através de seus dispositivos, deslocamentos nos sistemas em que se inscrevem". Vale a pena mencionar que a relação entre texto verbal e texto não-verbal no âmbito latino-americano possui uma intrínseca relação histórica, como demonstram os estudos de Camnitzer (2008). A produção conceitualista latino-americana, a partir dos anos 1960, "representa um entrecruzamento heterodoxo entre as artes visuais e as textuais" (Camnitzer, 2008, p. 163).¹⁶



Figura 1 - Gervane de Paula. *Sonhos no Ateliê*. Óleo sobre tela, 1980. Coleção Aline Figueiredo.
Fonte: Tour Virtual da Pinacoteca de São Paulo (2024).¹⁷

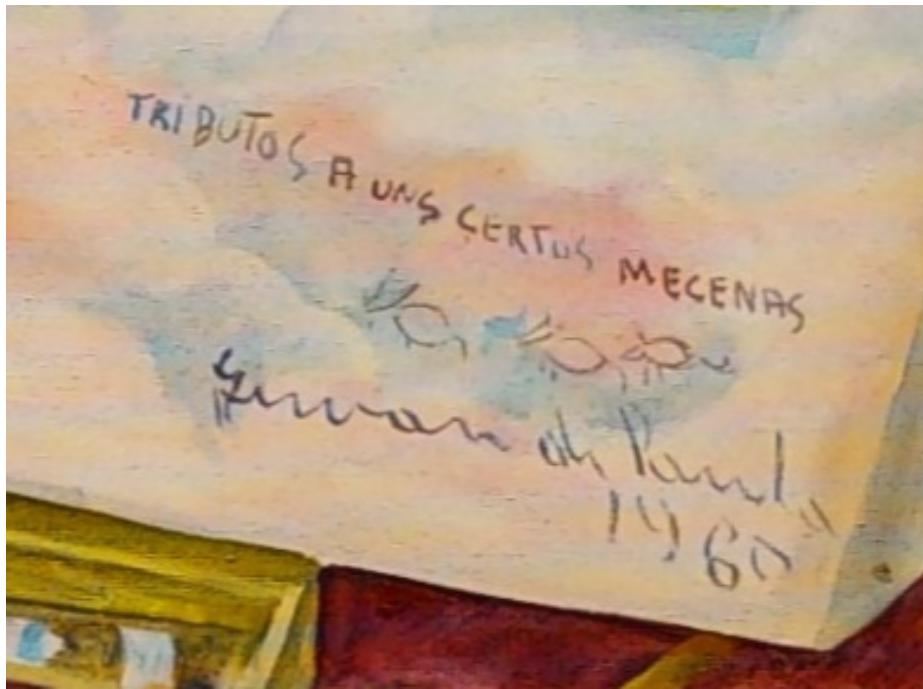


Figura 2 - Gervane de Paula. *Sonhos no Ateliê* (detalhe). Óleo sobre tela, 1980. Coleção Aline Figueiredo.
Fonte: Tour Virtual da Pinacoteca de São Paulo (2024).¹⁸

Ainda no âmbito da mostra *Como é bom viver em Mato Grosso*, chamamos atenção para o trabalho *Armadilha para pegar discente* (Figura 3), executado em 2016.¹⁹ Neste trabalho, o artista cria um objeto escultórico feito com óleo sobre aço galvanizado, com formato semelhante ao das placas presentes em inúmeras cidades brasileiras. As laterais do objeto são pintadas com listras amarelas e pretas, evocando os alertas de “precaução” e “cuidado”, assim como as faixas policiais que indicam “não cruzar”. O objeto possui três frentes, sendo que em cada uma das quais é possível ler diferentes frases inscritas. Destacamos que o objeto é apresentado com buracos que aparecem ser de tiros, trazendo uma dimensão de violência para a obra. Essa violência é retratada de forma simbólica e pode se relacionar com a própria hegemonia do sistema da arte, uma vez que o sistema acaba sendo bastante violento para muitos artistas, pesquisadores, curadores, entre outros profissionais acabam relegados a um segundo plano nesse contexto majoritário, não sendo capazes de alcançarem determinados espaços de distinção social (Bourdieu, 2007).

Em uma das frentes, o artista inscreve: “Gervane de Paula - Desenhista, pintor,

instalador e objetista”, adicionando um contato telefônico abaixo. Aqui, Gervane faz uma alusão direta aos cartazes de trabalhadores autônomos, comuns em diversos espaços urbanos. Do outro lado da obra, lê-se a frase: “Você sabe com quem está falando?”, uma expressão infelizmente recorrente em alguns espaços acadêmicos, especialmente quando determinados sujeitos são questionados, remetendo à arrogância presente em alguns ambientes institucionais circunscritos a arte. Na última frente do trabalho, há a inscrição: “Curso de História da Arte com eles: Aline Figueiredo, Frederico Morais, Aracy Amaral, Paulo Herkenhoff e Camilo Osório”, evocando a estética dos cartazes populares, mas no contexto de divulgação de um suposto curso de História da Arte com nomes de críticos, curadores e teóricos de destaque nacional no campo das artes visuais.

Neste sentido, podemos perceber que inúmeras dualidades se fazem presentes neste trabalho, especialmente considerando a relação do trabalho com a estética popular recorrente no cotidiano urbano de várias cidades brasileiras em comparação com a crítica velada à hierarquia e elitização que permeia o campo acadêmico e artístico. Assim, através dos

processos artísticos, o artista parece aproximar temas que muitas vezes parecem distantes, como cotidiano popular e academia, sistema da arte e artistas periféricos, arrogância acadêmica e simplicidade popular, entre outros. Logo, o objeto escultórico de Gervane pode ser percebido através do seu potencial reflexivo sobre os mecanismos de poder no sistema da arte, ao mesmo tempo que carrega contravisualidades inerentes.

Ao considerarmos a dimensão reflexiva do trabalho, exibido em uma instituição cultural situada em um centro hegemônico nacional, como a Pinacoteca de São Paulo, podemos compreendê-lo como um dispositivo capaz de suscitar contravisualidades dentro do espaço institucional (Mirzoeff, 2016). É importante destacar que a visualidade não corresponde à simples visualização de todas as coisas, como é frequentemente compreendido pelo senso comum, mas constitui um dispositivo moldado por relações de poder, implicando em narrativas hegemônicas fechadas.

Gervane de Paula, ao propor questionamentos por meio de sua obra, tensiona essa visualidade dominante. Assim, suas práticas poéticas aproximam-se do que Mirzoeff (2016) define como o “direito a olhar”. Para o autor, o “direito a olhar” permite confrontar a visualidade hegemônica, fomentando narrativas que divergem das amplamente difundidas pelo sistema da arte através das contravisualidades. Nessa perspectiva, o objeto artístico pode ser compreendido como um dispositivo contravisional que transcende sua própria materialidade, relacionando-se com aquilo que está para além do que é visível, suscitando questionamentos de ordem política: “O direito a olhar reivindica autonomia, não individualismo ou voyeurismo, mas pleiteia uma subjetividade e coletividade política” (Mirzoeff, 2016, p. 746). Mesmo possuindo uma estética aparentemente cotidiana e fugaz, como as placas urbanas, a obra é capaz de suscitar inúmeros desdobramentos reflexivos no espaço expositivo, evidenciando como a visualidade é moldada por relações de poder.



Figura 3 - Gervane de Paula. *Armadilha para pegar discente*. 2016. Óleo sobre aço galvanizado.

Fonte: Pinacoteca de São Paulo (2024).²⁰

Além disso, devemos considerar que o trabalho adquire novas camadas quando exposto, logo, ressaltando que a própria exposição atua como dispositivo (Carvalho, 2012), capaz de tensionar as relações previamente estabelecidas entre arte e público. Assim, novas leituras são possíveis, ampliando as relações entre arte e sociedade.

A exposição, dessa forma, é concebida de forma dinâmica através do “resultado do cruzamento de linhas de força - as quais, como em todo dispositivo, não são necessariamente evidentes ou igualmente evidenciadas - entre diversos agentes, agenciamentos, instituições e público, postos em tensão/ação” (Carvalho, 2012, p. 57).

É importante destacar o título da obra: *Armadilha para pegar discente*. A “armadilha”, formada pelos nomes de grandes professores e historiadores da arte, pode ser vista como uma metáfora do próprio sistema, que, ao mesmo tempo em que atrai, tem o potencial de subjugar ou desvalorizar aqueles que nele ingressam, como se evidencia na inscrição “você sabe com quem está falando?”. O artista ironiza esse sistema ao colocar seu próprio nome em destaque, que também funciona simultaneamente como assinatura e “divulgação de si”, ressaltando a necessidade de inserção por parte dos produtores de arte nesse circuito.

A provocação e o questionamento para com as estruturas de poder nas práticas artísticas, proposta por Gervane de Paula, dialoga com ações realizadas por outros artistas. Entre 1973 e 1977, o artista norte-americano Chris Burden (1946-2015) desenvolveu uma série de comerciais e intervenções para a televisão. Entre elas, destaca-se o trabalho *Chris Burden Promo* (Burden, 1976), um vídeo com duração inferior a um minuto, no formato de propaganda, listando nomes de figuras historicamente consagradas no campo das artes visuais, como Leonardo da Vinci e Pablo Picasso. A grande “sacada” de Burden é incluir seu próprio nome junto dos outros artistas, mesmo sendo desconhecido do grande público na época. Sobre essa obra, Braga (2020, p. 2) comenta: “O espectador daquela época, ao ler a lista, provavelmente se sentia em desvantagem, porque o contexto dessa lista é a apresentação de nomes de artistas modelos, e um deles é tido por desconhecido para quem lia”.

Nesta direção, entendemos que a arte é capaz de embaralhar a realidade através de um jogo que modifica as “disposições dos corpos, em

recorte de espaços e tempos singulares que definem maneiras de ser, juntos ou separados, na frente ou no meio, dentro ou fora, perto ou longe” (Rancière, 2017, p. 55). Através desse embaralhamento, como propõe Rancière (2017), alguns trabalhos artísticos são capazes de tensionar, promovendo reflexões e criando novas conexões ou mesmo desconexões, visto que se relaciona com formas políticas através de um dissenso: “O que entendo por dissenso não é o conflito de ideias ou sentimentos. É o conflito de vários regimes de sensorialidade. É por isso que a arte, no regime da separação estética, acaba por tocar na política. Pois o dissenso está no cerne da política” (Rancière, 2017, p. 59).

Além disso, os trabalhos de Gervane de Paula levantam também questionamentos de ordem estética, especialmente considerando um mundo cada vez mais esteticizado, exemplificado pelas inúmeras lojas de *souvenirs* dentro dos museus, entre tantos outros espaços voltados inteiramente ao consumo, como propõem Lipovetsky e Serroy (2015). Ao se apropriar da estética popular, comum e cotidiana, presente em cidades do interior do país, o artista também demonstra um senso político. Na era *transestética*, em que o indivíduo se torna um “hiperconsumidor certamente apressado, zapeador, bulímico de novidades, mas que nem por isso deixa de lançar um olhar estético, não utilitário, para o mundo” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 31), apropriar-se daquilo que vai na contramão do “esteticismo” capitalista, é um modo de ressaltar visões de mundo dissidentes.

Segundo Rancière (2021) através da arte e do trabalho com as imagens, é possível construir ficções que vão contra o capitalismo: a ficção hegemônica majoritária nas ideias do autor. Rancière (2021, p. 65) pontua: “O problema é construir formas de ficção que explodam a ficção dominante. O capitalismo é a ficção dominante, que nos diz: eis o mundo como ele é”. Gervane de Paula, ao se apropriar de uma estética cotidiana considerada “comum”, insere-se em espaços hegemônicos da difusão de arte no país e ao mesmo tempo acaba subvertendo determinados valores *transestéticos* presentes nestes espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política está intrinsecamente inserida na sociedade e consequentemente na arte. Logo, a política não se restringe às práticas político-partidárias, mas permeia escolhas, discursos, preferências e diversas outras dimensões da vida social. Nesse cenário, buscamos destacar as imbricações políticas presentes no sistema da arte. É fundamental lançar um olhar crítico sobre a configuração dos espaços institucionais, principalmente aqueles inseridos em eixos hegemônicos de produção e difusão, refletindo sobre quem tem acesso a eles. Logo, ao analisar as estatísticas, é possível exigir uma maior participação de artistas e profissionais dissidentes nesses espaços. Contabilizar os números, expor os dados e reivindicar uma inserção mais ampla e diversificada nas instituições nos centros de produção do país constitui uma prática ativista cada vez mais urgente e necessária.

Ao refletirmos sobre a “estetização” massiva do cotidiano, é possível compreender a produção artística daqueles que caminham “contra a maré” como dispositivos que, ao se inserirem no circuito artístico, também buscam subvertê-lo, gerando tensões próprias da arte contemporânea. Nesse contexto, o trabalho de Gervane de Paula, ao ironizar o próprio sistema da arte, permite uma reflexão sobre os lugares de visibilidade nesse sistema, evidenciando as relações intrínsecas de poder que o circunscrevem. Percebemos que os espaços culturais hegemônicos inseridos no sistema da arte ainda são pouco acessíveis para aqueles que não fazem parte do eixo central de produção artística no país. As práticas artísticas de Gervane de Paula, em diálogo com outros artistas, mesmo que ainda pouco exploradas no âmbito acadêmico, revelam um esforço contínuo em fomentar reflexões no campo micropolítico por meio de soluções estéticas específicas do campo das artes visuais.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada:** vidas contadas e histórias vividas. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BERTOLOSSI, Leonardo. Quem foi você, Geração 80? Mercado de Arte, Pintura e Hedonismo em questão. **Ciência Hoje**, v.54, p. 40-44, 2014. Disponível em: <<https://cienciahoje.org.br/artigo/quem-foi-voce-geracao-80/>>. Acesso em: 8 jan. 2025.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BRAGA, Camila. Inventário e Partilha. **eRevista Performatus**, Inhumas, ano 8, n.21, p.1-6, 2020. Disponível em: <<https://performatus.com.br/dos-cadernos/camilla-braga-promo/>>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- BULHÕES, Maria Amélia. Uma Escrita Sistêmica da Arte Contemporânea. **Anais do XXXIX Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. Pelotas, RS, UFPEL/CBHA, p.131-138, 2020 [2019]. Disponível em: <<http://www.cbha.art.br/coloquios/2019/anais/pdfs/Maria%20Amelia%20Bulhoes.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- CALDAS, Felipe Bernardes. **VENDE-SE ARTISTAS**: A Dimensão Econômica da Crítica a partir da Arte Brasileira. Tese (Doutorado em Artes Visuais), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/186012>>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- CAMNITZER, Luis. **Didáctica de la liberación**: arte conceptualista latinoamericano. Montevidéu: Casa Editorial HUM, 2008.
- CARVALHO, Ana Maria Albani de. A exposição como dispositivo na Arte Contemporânea: conexões entre o técnico e o simbólico. **Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, v.1, n.2, p. 47-58, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/>>

article/view/12654>. Acesso em: 8 jan. 2025.

COSTA, Gil Vieira. Anos 1980, "visualidade amazônica": o desejo pela Amazônia na arte brasileira. **Anais do XXXVIII Congresso do Comitê Brasileiro de História da Arte (CBHA)**, Florianópolis, UDESC/CBHA, p. 530-543, 2019. Disponível em: <<http://www.cbha.art.br/coloquios/2018/anais/pdfs/04%20Gil%20Vieira%20Costa.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2025.

FETTER, Bruna. Das reconfigurações contemporâneas do(s) sistema(s) da arte. **MODOS: Revista de História da Arte**, Campinas, v.2, n.3, p. 102-119, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8663230>>. Acesso em: 5 jan. 2025.

FONSECA, José Henrique Monteiro da; BERTOLOTO, José Serafim; FIGUEIREDO, José Santana de; LORENSONI, Muryllo Rhafael. A Poética de Gervane de Paula: reflexões para o artivismo e a decolonialidade. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Foz do Iguaçu, v.7, n.4, p.1-12, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1981>>. Acesso em: 8 jan. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GERHEIM, Fernando. Cruzamentos entre palavra e imagem em três momentos da arte brasileira. **Ars**, São Paulo, v.18, n.39. p. 105-128, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ars/a/XKyRw8wv4VgBWSj6f58Drdj/?lang=pt>>. Acesso em: 8 jan. 2025.

GONÇALVES, Laudenir Antonio. O ANIMAL - Gervane de Paula - NO MUNDO. **Prêmio Pipa**, Rio de Janeiro, ano 16, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.premiopipa.com/artistas/gervane-de-paula>>. Acesso em: 18 jan. 2025.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. São Paulo: Vozes, 1996.

JACQUES, Paola Berestein. Errâncias urbanas: a arte de andar pela cidade. **Arqtexto**, Porto Alegre, n.7, p. 16-25, 2005. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/propar/wp-content/uploads/2023/06/7_Paola-Berenstein-Jacques.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

LATOUR, Bruno. **Diante de Gaia**: oito conferências sobre a natureza no antropoceno. São Paulo: Ubu, 2020.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o Individualismo Contemporâneo. Lisboa: Edições 70, 2013.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo**: viver na Era do Capitalismo Artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARCONDES, Guilherme. Procuram-se (Jovens) Artistas. In: GUERRA, Paula; DABUL, Lígia (org.). **De Vidas Artes**. Porto: Universidade do Porto, 2019.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.18, n.4, p. 745-768, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MONTEIRO, Fabiana Della Coletta. Geração 80: sentidos atribuídos e produção de contexto para a arte contemporânea em São Paulo. **Revista Valise**, Porto Alegre, v.7, n.13, p. 43-54, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaValise/article/view/66671>>. Acesso em: 11 jan. 2025.

NAOME, Letícia. Turismo no Brasil necessita de conscientização do usuário e planejamento do poder público. **Jornal da USP**, São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/?p=486395>>. Acesso em: 11 jan. 2025.

PAULA, Gervane de. Gervane de Paula mostra as veias abertas de Mato Grosso ao retratar suas mazelas. Entrevista concedida à Folha de São Paulo: **Site online**, São Paulo, 2024. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2024/07/gervane-de-paula-mostra->>

as-veias-abertas-de-mato-grosso-ao-retratar-suas-mazelas.shtml>. Acesso em: 2 jan. 2025.

PAULA, Gervane de. Biografia. **Blog Gervane de Paula**, [s.l.], 2025. Disponível em: <<https://gervanedepaula.blogspot.com/p/biografia.html>>. Acesso em: 9 dez. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O trabalho das imagens**: conversações com Andrea Soto Calderón. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2021.

REILLY, Maura. Ativismo Curatorial: resistindo ao masculinismo e sexism. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (org.). **Histórias das mulheres, Histórias feministas**, v.2. Antologia de textos. São Paulo: MASP. 2019.

VERGÈS, Françoise. **A programme of absolute disorder**: decolonizing the museum. Londres: Pluto Press, 2024.

Documento sonoro

LEE, Rita; CARVALHO, Roberto de. Alô Alô Marciano. In: REGINA, Elis (intérprete). **Saudade do Brasil**. Rio de Janeiro: WEA, 1980, LP. 4min4s.

Obra audiovisual

BURDEN, Chris. Chris Burden Promo. Chris Burden Productions. Curta para TV. 1 min., 1976. **IMDb.com**, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <<https://www.imdb.com/pt/title/tt10261454>>. Acesso em: 11 jan. 2025.

Notas

¹ O termo refere-se ao conceito de "era transestética" proposto por Lipovetsky e Serroy na obra *A Estetização do Mundo: vivendo na Era do Capitalismo Artista*, que descreve o fenômeno no qual a estética ultrapassa os limites das artes como tradicionalmente as concebemos, e se torna um elemento onipresente em todos os aspectos da vida cotidiana, profundamente influenciado pela lógica do mercado e da cultura de consumo.

² Utilizamos o conceito de micropolítica proposto por Guattari e Rolnik (1996), que diz respeito a dimensões subjetivas e invisíveis da vida social, nos afetos, nas relações interpessoais e nos modos de existência, em oposição ao contexto da macropolítica, por sua vez operada pelas leis, governos e instituições que detêm formas de poder. Vale ressaltar que, para os autores, a micropolítica afeta subjetividades e desejos que acabam atuando diante das formas de macropolítica.

³ Sobre a mítica exposição *Como vai você, Geração 80?*, recomendamos a leitura de Bertolossi (2014).

⁴ Nota-se que as informações referentes a exposições coletivas em que Gervane de Paula participou datam apenas até 2007. Cf. Paula, 2025.

⁵ Tradução do autor. No original: "[...] these voices of contestation are now calling for profound transformations in the museum structure, how its collections are exhibited, and its workings, and are questioning its whiteness. States, populations, communities, and groups are calling for the return of their stolen, pillaged, or duplicitously acquired artifacts. Feminists have pointed out the systematic absence of women in collections, and challenge their patriarchal nature. Movements are demanding more visibility in nomination processes and scrutinizing how exhibitions are put together".

⁶ Essa centralização, com origens históricas, possivelmente está associada a fatores como maior concentração de renda, que consequentemente gera um número maior de instituições culturais, infraestrutura, recursos financeiros para as instituições, fluxo de visitantes, entre outros.

⁷ O recorte dos dados abrange principalmente o ano de 2024; no entanto, também consideramos as exposições iniciadas no último trimestre de 2023, que se estenderam para 2024.

⁸ O critério de escolha das instituições foi a partir do tamanho e o papel de relevância que elas desempenham no eixo hegemônico Rio de Janeiro-São Paulo, considerando um constante fluxo de visitantes e a localização geográfica, em regiões centrais/históricas das respectivas cidades. Entre as quatro instituições consultadas, percebemos que algumas se originaram a partir de parcerias entre a iniciativa pública e privada (como o Museu de Arte do Rio), outras formadas por sociedades civis com interesse público (como o Museu de Arte Moderna de São Paulo e o Museu de Arte de São

Paulo), e ainda uma mantida pelo poder público estadual (caso da Pinacoteca de São Paulo).

⁹ O Museu de Arte do Rio (MAR) foi criado em 2013, através de uma parceria público-privada entre a Prefeitura do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria Municipal de Cultura, com a Fundação Roberto Marinho. Em 2021, o Museu de Arte do Rio passou a ser gerido pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI). Site da instituição: <<https://museudeartedorio.org.br/>>.

¹⁰ O Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) é uma das mais importantes instituições culturais do Brasil, fundado em 1947. Localizado na Avenida Paulista, em São Paulo, destaca-se por sua arquitetura icônica, projetada por Lina Bo Bardi, e por abrigar um acervo significativo de arte brasileira e internacional. Disponível no site da instituição: <<https://www.masp.org.br/>>.

¹¹ O Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), fundado em 1948, está localizado no Parque Ibirapuera, em São Paulo. O museu é conhecido por sua atuação pioneira na promoção da arte moderna e contemporânea no país, além de sediar eventos como a Bienal Internacional de São Paulo em suas primeiras edições. A instituição possui um importante acervo de arte brasileira, com destaque para obras de artistas modernistas e contemporâneos. Disponível no site da Instituição: <<https://mam.org.br/>>.

¹² A Pinacoteca de São Paulo foi inaugurada em 1905 e está localizada no edifício projetado por Ramos de Azevedo no Jardim da Luz, em São Paulo. Com um vasto acervo que contempla principalmente a produção artística brasileira do século XIX ao contemporâneo, a Pinacoteca destaca-se por suas exposições de longo prazo e temporárias, além de iniciativas educativas e culturais. Site da instituição: <<https://pinacoteca.org.br/>>.

¹³ Para o levantamento dos dados, não levamos em consideração a participação de artistas nas exposições coletivas.

¹⁴ A mostra teve curadoria de Adriano Pedrosa, diretor artístico do MASP, com assistência curatorial de Teo Teotonio.

¹⁵ Um marco significativo do contexto de “abertura política” do Brasil foi a promulgação da Lei de Anistia, em 28 de agosto de 1979, que concedeu anistia a presos políticos, exilados e perseguidos pelo regime ditatorial, permitindo seu retorno ao país e a reintegração à vida pública. Esse processo lento e gradual acabou culminando no fim da ditadura, no ano de 1985, com a eleição indireta que elegera um civil para a presidência do país após 21 anos.

¹⁶ Camnitzer propõe o conceito de “conceitualismos” para diferenciar a diversa produção artística na América Latina da chamada “arte conceitual”, que, segundo o autor, está circunscrita ao norte global, ou seja, aos contextos europeu e norte-americano.

¹⁷ Disponível em: <<https://pinacoteca.org.br/conteudos-digitais/tour-virtual/gervane-de-paula-como-e-bom-viver-em-mato-grosso>>. Acesso em: 14 abr. 2025.

¹⁸ Disponível em: <<https://pinacoteca.org.br/conteudos-digitais/tour-virtual/gervane-de-paula-como-e-bom-viver-em-mato-grosso>>. Acesso em: 12 abr. 2025.

¹⁹ A obra pertence à coleção privada de Léo Pedrosa e possivelmente *Como é bom viver em Mato Grosso* é uma das primeiras exposições de grande porte em que ela é apresentada ao público, não sendo possível encontrar registros de que a obra integrou outras mostras.

²⁰ Disponível em: <<https://pinacoteca.org.br/conteudos-digitais/tour-virtual/gervane-de-paula-como-e-bom-viver-em-mato-grosso>>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SOBRE O AUTOR

Guilherme Susin Sirtoli é licenciado em Artes Visuais, bacharel em Museologia, especialista em Artes e mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas. Doutorando em Artes Visuais na área de História, Teoria e Crítica de Arte pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas. Servidor público, atuando como professor de Arte na Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. Pesquisador e vice-líder do Núcleo de Memória e Contravisualidades (UFPel/CNPq). E-mail: guisusinsirtoli@gmail.com

Recebido em: 7/5/2024

Aprovado em: 10/11/2025

CATARSE E ARTE CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA NUMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA

CATHARSIS AND CONTEMPORARY ART AT SCHOOL IN A HISTORICAL-CRITICAL APPROACH

Paulo Cesar Duarte Paes

UFMS

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

UDESC

Resumo

A vivência artística escolar tem sido negada, negligenciada ou secundarizada diante dos processos alienantes de controle burocrático na escola e na sociedade, que alienam e tolhem a liberdade dos professores e alunos de arte. A ausência da vivência catártica contribui para um ensino de arte focado em atividades não artísticas, restringindo o espaço para o conhecimento sobre a arte e as atividades de criação artística. O conceito de catarse artística pode contribuir efetivamente para que professores e autoridades educacionais tenham um parâmetro avaliativo sobre o que é e o que não é “arte” no currículo escolar, sedimentando um argumento para a efetivação da arte no espaço escolar. Buscamos demonstrar que, numa perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a arte contemporânea é quase fundamental para a catarse artística na escola, um conteúdo curricular imprescindível para a fruição, a criação artística e o estudo da história da arte.

Abstract

The school artistic experience has been denied, neglected, or seconded front to the alienating processes of bureaucratic control in the school and society, which alienate and hinder the freedom of art teachers and students. The absence of cathartic experience contributes to an art teaching focused on non-artistic activities, restricting the space for knowledge about art and creative activities. Artistic catharsis can effectively contribute to teachers and educational authorities having an evaluative parameter about what is art in the school curriculum and what is not, consolidating an argument for the effectiveness of art in the school. We seek to demonstrate that contemporary art, from a perspective of historical-critical pedagogy, is almost fundamental for artistic catharsis in school, an essential curricular content for the enjoyment, artistic creation, and study of art history.

Palavras-chave:

Estética; pedagogia histórico-crítica; formação de professores; ensino de arte.

Keywords:

Aesthetics; historical-critical pedagogy; teacher training; teaching of arts.

O CONTEXTO DA PESQUISA

O conceito de catarse é central no entendimento sobre a necessidade social da arte e seu desdobramento no ensino, conforme o fundamento de reconhecidos pensadores do campo Marxista, como Lukács (2023; 1966; 1970), Vigotski (2001a; 2001b), Gramsci (1984), Fischer (1959), Hauser (1973) e, no Brasil, Santos (2023; 2020; 2018), Duarte (2021; 2010; 1999), Saviani (2005a; 2005b), Carli (2012) e Saccomani (2016). O nosso objetivo é ampliar essa reflexão, aplicando-a especificamente ao ensino de arte contemporânea e à pedagogia histórico-crítica, que tem sido nosso objeto de estudo nos últimos 10 anos de pesquisa (Paes, 2025; 2021a; 2021b; 2016; 2012; Paes; Araujo, 2012; Paes; Ozório, 2021; Paes; Fernandes, 2025; Silva; Mendes; Agostinho, 2021; Fonseca da Silva; Fernandes, 2022; Soares; Gondim; Fonseca da Silva, 2024).

Autores da pedagogia histórico-crítica têm denunciado sistematicamente tendências pedagógicas que reproduzem a dominação capitalista, principalmente as que partem de posições filosóficas idealistas, como a escola nova, o construtivismo, o aprender a aprender, o multiculturalismo, entre outras (Saviani, 2005a; Duarte, 2006; 2004). Essas tendências reproduzem entendimentos idealistas também no ensino de arte, prejudicando a autêntica vivência catártica na escola, algumas vezes pela negação desta e outras pelo isolamento desse momento num subjetivismo inconsequente que nega a dialética e a historicidade do aprendizado da vivência artística.

Vázquez (1978) afirma que, para Marx, o capitalismo é hostil à arte, o que se desdobra em variadas formas de fetichização e cerceamento das vivências artísticas, impedindo que o povo, de forma geral, tenha acesso à vivência estética da arte autêntica. Ao reproduzir os variados entendimentos idealistas burgueses sobre arte, a escola também, muitas vezes, reproduz a negação do reflexo artístico ou até difunde a pseudoarte (Vázquez, 1978), como a cultura de massas, o entretenimento e outros interesses externos à arte. A arte deixa de ser libertadora, como é inerente a sua vivência em si, tornando-se instrumentos de continuidade

do processo de alienação.

A catarse é um importante conceito para compreender e vivenciar o que é a arte autêntica, transformadora, ao mesmo tempo, do indivíduo e da sociedade. A catarse que acontece interiormente no indivíduo no momento da criação artística e da fruição das obras está sempre em intrínseca relação constitutiva com a universalidade da arte e o desenvolvimento histórico do gênero humano. Buscaremos demonstrar como a catarse precisa ser central nas vivências artísticas escolares e, em especial, no ensino de arte contemporânea, que por ser a historicamente mais desenvolvida, ganha ainda mais relevância como conteúdo curricular.

A catarse é parte da totalidade do gênero humano no seu desenvolvimento histórico, “coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético” (Gramsci, 1984, p.53). Não temos como objetivo no curto espaço deste texto demonstrar de forma categórica e aprofundada o que é a catarse desde Aristóteles até o pensamento contemporâneo, mas utilizá-la para evidenciar um aspecto decisivo no ensino de arte contemporânea na escola, contribuindo com estudos anteriores sobre a pedagogia histórico-crítica no ensino de arte (Fonseca da Silva; Fernandes, 2022; Soares; Gondim; Fonseca da Silva, 2024; Oliveira; Fonseca da Silva, 2022).

O conceito de catarse, central na estética de Lukács (1966), na psicologia da arte de Vigotski (2001a) e também citada na pedagogia histórico-crítica por Saviani (2005b) será aqui somente apresentado e compreendido em suas formas mais relevantes para vislumbrar o que poderia ser uma das qualidades necessárias para uma autêntica vivência artística na escola. A ausência da catarse no ensino de arte reproduz um entendimento dominante sobre a arte como enfeite, ornamento, atividade lúdica ou outras, voltadas para outros interesses curriculares, morais ou sociais.

Para Vigotski (2001b) e Lukács (2023; 1966), a arte não pode ser reduzida a interesses outros que não os da própria arte. Essa redução tem origem histórica em questões mais amplas, como a hostilidade do capitalismo à

arte, que repercute direta ou indiretamente interesses políticos reproduzidos no currículo e nas práticas educativas dos professores. Os instrumentos burocráticos de controle das atividades pedagógicas possibilitam até um estudo da arte, mas sem a catarse, ela de fato não possibilitará a vivência artística. A ausência da catarse na vivência artística dos alunos na escola torna o ensino de arte inócuo e sem sentido próprio porque não possibilita aos alunos uma vivência artística autêntica.

Saviani (2005b) apresenta três aspectos caros à pedagogia histórico-crítica no contexto escolar: o primeiro diz respeito à definição do que ensinar na escola, o segundo diz respeito à organização desses conteúdos em formas adequadas ao ambiente escolar e, por último, selecionar as melhores metodologias, materiais didáticos e materiais de arte para que os estudantes aprendam na escola. Tudo isso precisa considerar as condições de trabalho do professor. Desse modo, a seleção dos conteúdos escolares é fator decisivo para o ensino-aprendizagem. Ocorre que, a partir da década de 1990, os ataques à formação de professores vêm se ampliando cada vez mais. Em primeiro lugar, porque é a maior categoria organizada no mundo; em segundo, porque permanece em contato duradouro com os estudantes, podendo por meio da ideologia liberal assujeitar os estudantes ao interesse do capital.

Uma análise rápida dos pareceres da BNCC e da BNC-Formação apontam a meritocracia presente na perspectiva liberal como elemento desejado na avaliação dos professores, assim como há uma terceirização da sua formação para a iniciativa privada, como grupo Lemann, Instituto Ayrton Senna, entre outros organismos representativos do capital e hoje imiscuídos na gestão das políticas e dos programas educacionais brasileiros. Assim, ao abordar o tema da catarse e da arte contemporânea da escola, não podemos perder de vista que há uma conjuntura hostil ao ensino de arte humanizadora na sociedade capitalista.

ARTE E CATARSE

A psicologia de Vigotski, a estética de Lukács e a filosofia histórica de Gramsci, fundadas nos mesmos pressupostos metodológicos marxistas, constituem-se em teorias profundamente comprometidas com a crítica e a superação do idealismo dos autores e pensadores idealistas burgueses sobre a arte.¹ A catarse, para eles, mesmo sendo fundamental e acontecendo na individualidade dos artistas e dos receptores da arte, é dialeticamente parte do desenvolvimento histórico humano em sua totalidade.

Em sua obra clássica, *Psicologia da Arte*, Vigotski (2001a) demonstra que a catarse é um momento único e fundamental para a existência da arte. O artista quando cria perde momentaneamente a consciência do que está realizando e imprime na obra formas e sentimentos oriundos de uma liberdade criadora em que nem o próprio criador consegue controlar. A catarse é um sentimento intenso, profundo, contraditório e transformador que ocorre tanto no momento da criação artística quanto da vivência fruidora da arte pelo receptor, mas que não fica presa à individualidade, pelo contrário, trata-se de uma relação entre o estado de desenvolvimento deste indivíduo com a história da arte e com o gênero humano em sua totalidade. Refutando concepções idealistas que entendem a catarse como algo isolado na individualidade, ele concorda que a arte é o social em nós.

É muito ingênuo interpretar o social apenas como o coletivo, como a existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde existe apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse, e arrasta para o fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social (Vigotski, 2001a, p. 315).

Diferentemente dos idealistas, que entendem que a arte nasce e acontece isolada no interior do artista ou do receptor, o autor soviético entende que a catarse está, desde sua origem até o seu destino, profundamente enraizada

no desenvolvimento histórico humano, mesmo sendo profundamente íntima e com alta carga de subjetividade em relação ao artista e ao receptor. O momento da catarse é um momento criador único e, ao mesmo tempo, de destruição de determinados conteúdos pela forma. Essa destruição não acontece superficialmente, mas como uma força vital: a força da arte.

É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contraditórios, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa (Vigotski, 2001a, p. 272).

Essa descarga emocional que se dá no mais profundo e íntimo do indivíduo no entendimento vigotskiano da psicologia da arte é uma condição para a atividade artística, seja de criação, seja de fruição. Em outro texto, Vigotski (2001b) demonstra como a arte na escola é utilizada para outros interesses que não o verdadeiramente artístico, assim como outras disciplinas, questões morais, ornamento de festas e ludicidade, negando a catarse que necessita da autonomia da verdadeira vivência artística. A arte deve existir na escola para ser vivenciada como arte, e não como um recurso para outros fins objetivos da vida. Para que essa vivência artística autêntica aconteça, a catarse é imprescindível, precisando, do ponto de vista pedagógico, ser compreendida como central no ensino de arte.

Para Lukács (1966), a catarse também tem uma importância central na vivência artística, quando a fruição da obra de arte pelo indivíduo cria um contraste com sua cotidianidade e produz uma insatisfação, nem sempre claramente consciente (Duarte, 2021). Trata-se de um momento em que o indivíduo se eleva em relação a sua vida cotidiana, uma suspensão no sentido de vivenciar algo que não é a sua vida em si, mas que surge dessa cotidianidade e volta a ela. A vida histórica

humana é temporariamente suspensa no momento da criação subjetiva de um novo mundo e, posteriormente, volta à realidade, tornando-se objetiva. Conteúdos da vida são transformados pela criação em algo novo que volta e interfere objetivamente, mudando o sentido da cotidianidade.

A suspensão da atividade concreta das finalidades concretas do homem inteiro, se diferencia da cotidianidade no estético antes de tudo porque a vida cotidiana continua num nível superior, buscando concretamente um nível superior à finalidade pela qual teve lugar a suspensão; enquanto a volta desde a suspensão estética para a vida é uma volta àquelas atividades cuja continuidade foi interrompida pela vivência artística (Lukács, 1966, p. 498).

A vivência artística possibilita ao ser, na sua singularidade de artista ou de receptor, elevar-se à universalidade, acima da vida cotidiana, voltando depois a ela, enriquecido. Para os idealistas, a vivência catártica se restringe a uma forma subjetiva que existe isolada na individualidade, desligada da realidade histórica humana. A negação do universal, da totalidade e do entendimento sobre o desenvolvimento histórico do gênero humano é um desdobramento idealista, fragmentário, que reproduz interesses ideológicos dominantes.

A elevação estética é explicada por Lukács (2023; 1966) pela demonstração de que existe um “homem inteiro” arraigado na sua vida imediata e cotidiana e que a arte possibilita que este amplie sua compreensão e sentimento de mundo desde fora e acima deste círculo restrito. Ele entende esse processo dinâmico e dialético como passagem para o “homem inteiramente”, um momento em que acontece uma elevação da singularidade à universalidade, no qual o sujeito toma sentido ou consciência de algo mais desenvolvido que ele ainda não havia vivido. O receptor da obra artística vivencia na catarse um mundo novo que ainda não existia para ele e que amplia e enriquece seus sentidos humanos.

Como parte da receptividade estética, a suspensão da atividade e a finalidade é, ao mesmo tempo, conscientemente transitória, absoluta, produzindo a necessidade de transformar o homem inteiro no homem inteiramente tomado por aquela recepção. O poder orientador e evocador do meio homogêneo penetra na vida anímica do receptor, subjuga seu modo habitual de contemplar o mundo e lhe impõe, antes de tudo, um “mundo” novo, que o enche de conteúdos novos ou vistos de um novo modo e o move assim para receber este “mundo” com sentido e pensamento rejuvenescidos, renovados (Lukács, 1966, p. 496).

O ser que, ao se suspender de todo esforço concreto da imediaticidade da vida cotidiana, entrega-se totalmente aos efeitos da obra, levando em consideração sua formação, classe e especificidades de sua cultura, mesmo que seja uma criança. O “homem inteiro” é esse ser real como síntese histórica de múltiplas determinações do gênero humano na sua vida particular. O “homem inteiramente” é o ser conectado com um “vir a ser”, forma transitória que caminha do que já está estabelecido para um ser que se amplia no gozo de novas formas objetivas e subjetivas de viver. O receptor se enriquece, ampliando seus sentidos, conteúdos e formas efetivamente ou em determinado potencial não previsível que se desdobrará no futuro.

A catarse como momento fundamental da vivência artística, mesmo acontecendo em um curto espaço de tempo, provoca mudanças qualitativas duradouras no futuro do sujeito. Acontece uma mudança significativa e permanente na forma de sentir e viver a realidade cotidiana, mesmo que esta não tenha sido planejada e objetivamente desenvolvida pelo artista. O receptor, ao se suspender em relação à vida imediata das coisas objetivas, amplia e ressignifica seu mundo. Como síntese genérica de múltiplas determinações da história humana, a catarse é uma perda momentânea do controle do sujeito em relação aos seus objetivos de vida, numa criação que vai além da sua consciência e, por isso, supera algumas formas de alienação impostas pela classe dominante.

O gênero humano, no decorrer do desenvolvimento histórico, como totalidade, amplia em cada tempo ou geração seus entendimentos e sentidos em relação ao mundo. Essa ampliação acontece dialeticamente entre os indivíduos que vivenciam num determinado tempo e lugar do desenvolvimento histórico. A suspensão catártica em relação à vida cotidiana é um farol que ilumina novas possibilidades sem que seja a vida real, mas o seu reflexo artístico, que interfere de forma imprevisível na realidade.

A peculiaridade do estético consiste na suspensão das finalidades concretas da vida cotidiana [...] a vivência estética da receptividade acarreta uma suspensão temporal de todas as finalidades fáticas da cotidianidade e, de tal modo, que estas não se eliminam em princípio, mas pela duração do ato estético e voltam a impor seus feitos enquanto dura o ato estético, sem sofrer (Lukács, 1966, p. 526).

Essa reflexão Lukacsiana contraria radicalmente o entendimento da “arte pela arte”, que comprehende a arte como algo isolado da realidade histórica, como se fosse um momento mágico, um fetiche da criação ou da fruição dos sentimentos evocados. Para o autor húngaro, a ausência de origens e consequências estéticas na realidade histórica é pura abstração, e não uma leitura científica da peculiaridade estética da relação entre a arte e a realidade. A catarse, mesmo sendo fundamental para a caracterização do estético, é apenas um momento no interior de um encadeamento mais complexo no fluxo entre vida e arte no desenvolvimento histórico.

Lukács (1966) define como sendo o “meio heterogêneo”, resultante da imediaticidade fragmentada que caracteriza a cotidianidade, uma purificação do fracionamento superficial em uma unidade de sentido e significado. Em oposição, ele comprehende a arte como um meio homogêneo, onde ocorre uma confluência para a unidade. O gênero artístico e a obra de arte como meios homogêneos se caracterizam pela totalidade, reduzindo, filtrando e até eliminando a heterogeneidade existente na

vida cotidiana. O caráter homogêneo da arte denota um sentido “definitivo” para a obra, refletindo a realidade objetiva e evocativa no sentido de ser capaz de dirigir e orientar as vivências dos homens das reproduções internas encarnadas por essas formações.

O meio homogêneo se converte em fundamento da prática na criação artística, na qual a imersão do artista no meio homogêneo de sua arte, por sua realização na qualidade específica da própria personalidade, abre a possibilidade da criação - já estudada - de um “mundo” próprio como reflexo estético da realidade (Lukács, 1966, p. 320).

A catarse é vivenciada no meio homogêneo, penetrando nos sentidos mais profundos do receptor, produzindo e impondo uma mudança significativa através da apropriação de novas formas que ressignificam os conteúdos, criando um “mundo novo”. Uma elevação do “homem inteiro” ao “homem inteiramente” que passa a se objetivar na realidade com maiores possibilidades de entendimento e sentimento em relação ao mundo. Para Lukács (1966), a passagem para o “homem inteiramente” acontece quando o receptor de uma autêntica obra de arte avança no sentido da omnilateralidade, um viver das múltiplas possibilidades da riqueza humana.

Se infere dessa reflexão um entendimento fundamental para este artigo, que é a importância da arte na sociedade como um elo histórico importante no seu processo de criação a humanizar as relações tão coisificadas pelo capitalismo; o próprio sentido da liberdade. A catarse como categoria central, retirada da vivência real e histórica humana, está imbricada por variadas outras ações, compreensões e atividades humanas, sendo fundamental para a vivência artística. Existe um mundo mais amplo, social e histórico de onde a catarse brota e para onde ela retorna, no eterno movimento criador humano entre o artista e a sociedade. Estudá-la de forma imanente significa captar seu caráter único, singular e subjetivo não de forma subjetivista e isolada, mas sim como parte do desenvolvimento histórico.

A catarse é um critério decisivo da perfeição artística de cada obra e, ao mesmo tempo, o princípio determinante da importante função social da arte, da natureza do depois do seu efeito, da difusão imediata na vida, da volta do homem inteiro à vida, logo, de saber-se entregue inteiramente ao efeito de uma obra de arte e haver vivido a comoção catártica (Lukács, 1966, p. 518).

Vemos na história da arte que determinadas obras de arte se debilitam, dando lugar a novas formas artísticas cuja proximidade com o universal lhe caracteriza como uma obra autêntica, que se orienta na transformação do comportamento geral humano. A catarse, mesmo ocorrendo no interior da subjetividade, é igualmente objetiva, tanto na origem, na intenção, quanto na inesperada modificação que causa no decorrer histórico de sua fruição.

Em um extremo, encontramos o entendimento de que a arte não tem nenhuma influência na realidade; no outro, que ela é a força transformadora decisiva na evolução social.

A arte não pode intervir neste processo senão muito indiretamente, é compreensivo que se forma uma opinião de total ausência de influência da arte, hoje muito difundida nos ambientes burgueses. [...] Na arte se acumulam de modo vivenciado todos os valores humanos do passado, pelo qual a arte é capaz de mostrar, do modo mais preciso, as formações que se transformam totalmente no cenário histórico, com sua plena totalidade humana (Lukács, 1966, p. 539).

O conceito de totalidade é o fundamento dialético central desde onde se podem compreender as partes. A arte e a catarse, objetos principais do presente estudo, somente podem ser apreendidas na sua relação constituinte e transformadora com a totalidade histórica. O devido cuidado deve ser tomado para que não se ofusque a importância da arte e da catarse ao apreendê-las na sua dinâmica com a totalidade nem as isole como objeto de estudo sem que se considerem os demais fatores em jogo.

Se do ponto de vista filosófico da estética Lukács é relevante considerar as origens e os desdobramentos históricos da arte no interior do desenvolvimento do gênero humano, para nós, professores da disciplina, essa é uma questão ainda mais relevante. Trata-se de compreender a catarse como particularidade na criação peculiar, onde jogam e se difundem interesses políticos e de classe. A arte amplia o âmbito dos pensamentos e dos sentimentos humanos como síntese, trazendo “para a superfície da vida o que está objetivamente contido numa situação histórica” (Lukács, 1966, p. 541).

O conceito dialético de totalidade na teoria do reflexo estético é imprescindível para a compreensão dos complexos e múltiplos movimentos históricos, em que a criação humana se dá “da vida para a arte e da arte para a vida” (Lukács, 1966, p. 543). Por isso Lukács estudou em profundidade o caráter desfetichizador da arte. O fetiche deve ser entendido conforme Marx (2013b), que demonstra o caráter fetichista da mercadoria e seu segredo como uma decorrência de interesses de mercado que são impostos como ideologia para a aceitação e a louvação das formas capitalistas de exploração. Os sujeitos explorados criam com seu trabalho formas que coisificam e desumanizam as relações humanas. Trata-se de uma relação social que assume “a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (Marx, 2013b, p. 147), em que produtos e produtores se confundem como mercadoria, inibindo o caracteristicamente humano.

Para Lukács (1966), a arte, por sua profundidade e forma homogênea de síntese despregada de interesses imediatos, tem um caráter desfetichizador. Trata-se de emoções contraditórias, uma “comoção ética”, espécie de vergonha por ter percebido pela arte sentidos e valores que nunca percebeu na vida. Essa comoção contém uma anterior contemplação fetichista do mundo e sua destruição por sua própria imagem desfetichizada na obra de arte (Lukács, 1966), uma autocrítica proporcionada pela subjetividade. Se a obra for autêntica e realista, no entendimento de Lukács, ela será desfetichizadora, o que implica uma mudança

ética, posterior à vivência da catarse artística.

Lukács segue a crítica de Engels (2015) à filosofia idealista, que concebe o mundo isoladamente, fora de suas conexões históricas, como forma de negação da relação dialética entre cada objeto em si, no caso a arte, com a totalidade histórica da arte e da humanidade. A arte teria esse sentido ético de se suspender em relação à cotidianidade, destruindo os fetiches dela oriundos e justificados pelo idealismo filosófico.

A prática da arte tem uma clara linha de ataque dirigida contra esse modo de conceber o mundo. [...] Ainda que as fetichizações condicionadas empapem profundamente a cotidianidade mesma, a prática da arte (o que não quer dizer necessariamente a concepção de mundo dos artistas) combate com seus próprios meios essas tendências (Lukács, 1966, p. 386).

Para ele, a arte é ainda mais radical do que a filosofia e a ciência na desfetichização da vida cotidiana. A separação metafísica e fetichizadora que nega a conexão entre espaço e tempo, anteriormente denunciada por Engels (2015), é o entendimento estético da arte e de Kant (1984) sobre a analítica do belo da arte e do gênio, que ainda se reproduz no pensamento moderno sobre a arte. Ao não compreender dialeticamente a arte em conexão com a história, a obra de arte é entendida de forma idealista, restrita ao seu sentido imediato da obra e da catarse como mais um mito fetichizador e que precisa também ser desfetichizado na educação escolar (Duarte, 2004).

Como resultado da desfetichização da arte, a descoberta, no momento da criação e da fruição artística, elucida aspectos da concretude das relações humanas, proporcionando a posterior ampliação da crítica em relação ao mundo. Pela catarse, artista e receptor modificam suas percepções sobre os conteúdos da realidade, em um processo contínuo de superação dos fetiches que abarrotam o mundo da alienação e da coisificação do humano, inerentes ao sistema capitalista.

A arte elimina os fetiches da cotidianidade apresentando o mundo dos objetos tal como este se oferece em unidade de tempo e espaço, de práticas e valores dentro de limites historicamente dados, convertendo-o em propriedade sensível do receptor (Carli, 2012, p. 103).

A catarse é um momento central da vivência artística que sempre acarretará um problema ético, uma posição política diante do mundo, como é o caso da desfetichização possibilitada pelo processo de elevação estética do indivíduo em relação à realidade histórica vivenciada. Mesmo que o artista não tenha planejado, sua criação é uma eterna busca pela liberdade e pela realização particular e do gênero humano, concomitantemente.

Lukács (1966) adverte sobre o perigo de se levar o efeito catártico a um sentido negativo, em que algo moralmente ambíguo se apropria, desde fora, da autonomia e da liberdade inerentes à autêntica catarse artística. A alienação se manifesta na impossibilidade de dominar os instrumentos do trabalho (Marx, 2004) - no caso da criação artística, é quando esta é determinada por interesses exteriores, dominantes. A propaganda, a indústria do entretenimento e a cultura de massas, mesmo comportando uma certa dimensão estética, não são arte, pois tolhem a liberdade e a autonomia que a caracterizam. Como exemplo contemporâneo, podemos citar o cinema de entretenimento, que, em geral, não obedece à liberdade catártica e criativa dos artistas, sendo de fato guiada pelo departamento de marketing. No caso da sala de aula, com apresentações de referências artísticas voltadas para interesses externos à própria arte, tolhe-se o caráter espontâneo, a catarse na fruição e na criação dos alunos.

Cada catarse estética é um reflexo concentrado e conscientemente produzido de comoções cujo original pode sempre permanecer na vida mesma, ainda que ela tenha um nascimento espontâneo no decurso das ações e dos acontecimentos. Por isso é necessário registrar que a crise catártica desencadeada no receptor pela arte reflete os rasgos mais essenciais destas constelações vitais. Na vida se trata sempre

de um problema ético, o qual, portanto, tem que constituir também o conteúdo central da vivência estética (Lukács, 1966, p. 509).

Existe um sistema de decisões éticas que envolvem a catarse que pode ter consequências muito mais efetivas e críticas em relação às comoções emocionais vazias de conteúdo. A criação artística e a recepção das obras são um complexo reflexo da realidade histórica muito específica e regulada por posições éticas, influenciando direta e indiretamente na vivência catártica. Por isso que a decisão do professor da disciplina na definição de conteúdos é um elemento que pode contribuir para um processo de formação em uma perspectiva alienante ou humanizadora. Deste modo, quanto mais profunda a formação de professores, melhor a qualidade da formação desenvolvida em sala, pois, como aborda Saviani (2012), o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, mas justamente aquilo que não é visível, a essência, como diria Karel Kosik (1976).

A crise catártica da arte autêntica, quando vivenciada pelos alunos, possibilita a ampliação de sua condição de indivíduo meramente particular, como "homem inteiro" à "homem inteiramente", na dialética entre o indivíduo singular e o gênero humano. Mas esta é também resultante de uma condição ética do professor, uma tomada de posição em relação à arte, suas formas e conteúdo.

Quando a subjetividade espontânea, do aluno e do professor, aflora na fruição ou no processo de criação artística, elevando-o esteticamente a um novo sentido, acontece um trânsito do particular para o universal. O ensino de arte atinge seu objetivo quando proporciona a catarse numa autêntica vivência artística. Partindo de todas as reflexões expostas, entendemos a catarse, conforme os pensadores marxistas citados, como de fundamental relevância para fundamentar a formação de professores para o ensino de arte e a vivência artística dos alunos na escola.

Considerando esse processo, podemos dizer que o aluno apresenta um conhecimento sincrético, confuso, desorganizado, e o

professor, que é o par mais desenvolvido, possui um conhecimento sintético e no processo educativo, ele estabelece uma relação de análise com o aluno, propiciando esse movimento que saí da síncrise à síntese por meio da análise. E a riqueza do processo de humanização está na transformação também do professor, que ao estudar, preparar, organizar seu processo educativo, também se qualifica, constituindo um novo ponto de análise, mais amplo e mais contundente.

CATARSE E ARTE CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA

A arte, por não ser uma atividade mecânica e derivada da produção capitalista, é criticada e desqualificada justamente numa de suas principais peculiaridades: sua autonomia. Na escola, esse preconceito aparece ainda com mais intensidade, desvalorizando as vivências autênticas em relação a interesses dominantes e alienadores. A função social da arte está na sua peculiaridade estética autônoma, catártica e histórica e indiretamente transformadora do mundo. "A catarse é um princípio dominante da perfeição artística de cada obra e seu efeito posterior sobre a vida" (Lukács, 1966, p. 518), e na escola esse sentido precisa ser radical.

Se a arte nasce na imediaticidade da vida cotidiana, elevando-se para além dela e depois voltando, transformando-a, é pedagogicamente necessário compreender e avivar essa relação no ensino de arte. A vida cotidiana, no sentido da vida escolar, é engessada, burocraticamente determinada, limitada por toda sorte de regras e controles que impedem a necessária suspensão da cotidianidade para que aconteça a catarse. Os professores precisam criar brechas por onde pode acontecer a catarse na vivência artística, superando tais restrições, porém, eles próprios precisam vivenciar a arte. Se a espontaneidade da vida cotidiana é superada pela profundidade da criação e da fruição artística, é necessário criar condições para que professores e alunos consigam chegar até o ponto de uma catarse, para uma autêntica vivência artística e função histórica da arte.

Um professor de artes visuais precisa parar o tempo durante sua vivência catártica em museus, exposições, arte de rua, arte na internet, em livros, desenvolvendo uma necessidade pessoal dessa vivência também em outros campos da arte, como literatura, teatro, cinema, dança, música e tantos outros híbridos da arte contemporânea. A reflexão ao entorno da catarse se impõe como tema central na formação de professores da disciplina, nas políticas e na prática de ensino de arte. Não basta ao professor conhecer cognitivamente os conteúdos que serão ministrados: para a autêntica vivência artística, a catarse é fundamental.

A suspensão catártica se dá num curto espaço de tempo em relação à vida de um professor ou aluno, mas precisa acontecer continuamente, sempre, caracterizando o processo de formação artística do professor. A criação de um *habitus*, "uma disposição permanente para o aprendizado" (Saviani, 2005a, p. 20), no caso da vivência artística, pressupõe uma vivência catártica. A disciplina de arte não é como história ou geografia, pois o conhecimento, no caso da arte, é apenas uma parte do conteúdo, sendo a catarse da vivência artística anterior e posterior ao conhecimento cognitivo.

A fruição catártica das obras de arte apresentadas pelo professor necessita ser planejada no sentido de atingir efetivamente os alunos, mas antes devem atingir catarticamente os próprios professores. Um professor da disciplina de arte que não tem vivência artística será sempre um impostor.

O processo de escolha das obras e a criação artística são os principais conteúdos curriculares da disciplina de arte. As orientações das políticas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), precisam ser conhecidas, mas não seguidas de forma acrítica, pois são documentos que aprisionam professor e aluno aos interesses do capital. O principal determinante da escolha dos conteúdos escolhidos deve ser o professor, que vai refletir suas vivências artísticas, conhecimentos, formação e políticas de educação. Se o professor não tem o *habitus* da vivência catártica artística, não terá domínio

sobre um dos principais conteúdos do ensino de arte, reproduzindo na disciplina uma concepção cognitivista de que arte é apenas conhecimento, descartando o seu lado mais profundo e emocional, catártico.

O idealismo, contido no fundamento de incontáveis propostas pedagógicas, orienta indiretamente a atividade em sala de aula de forma a entender a atividade subjetiva separada da objetividade da vida. Sem a anterior e permanente vivência artística autêntica e um sólido fundamento metodológico, o professor terá maiores possibilidades de ser tragado pelas rotinas burocráticas da escola e não conseguirá que os alunos atinjam as condições necessárias para a autêntica vivência artística.

A escolha dos movimentos, dos artistas e das obras a serem vivenciadas na escola não podem seguir os mesmos rituais das outras disciplinas, cujo objeto de ensino é a ciência. No caso da arte a ser ensinada, não se trata apenas de apresentar, explicar, realizar atividades pedagógicas e avaliações. Sem a vivência catártica pelo aluno e pelo professor, o ensino de arte não acontece. Por isso, um conteúdo fundamental é a arte que o professor vivenciou e vivencia antes do processo pedagógico propriamente dito.

História, estética, psicologia e sociologia da arte são campos fundamentais da estruturação do pensamento e do sentimento do professor que vão contribuir decisivamente para que este consiga conduzir os alunos até a catarse, mas é a vivência artística que dá sentido estético para esses conteúdos. A catarse não é algo que acontece isoladamente no indivíduo, mas um momento íntimo, intenso e profundo também do professor e da sociedade do seu tempo e lugar.

A vivência e o conhecimento do complexo aparato de origens históricas da arte e do pensamento sintetizam, na individualidade, relações sociais que já vinham sendo produzidas anteriormente e continuarão criando um novo mundo no futuro. O mundo do professor e de cada aluno tem algo em comum que cria concomitantemente sentidos singulares e do gênero humano no decorrer do desenvolvimento de sua totalidade

histórica. Não somente o conhecimento, mas principalmente o sentimento inicial do professor em relação à arte é transposto como conteúdo curricular vivo num planejamento fundamentado.

O idealismo fundamenta um entendimento fragmentado e atemporal dos sujeitos e dos momentos no processo educativo, funcionando como grades do sistema capitalista na escola. A hipervalorização do subjetivismo denota um caráter subjetivista para a catarse artística, como algo que acontece no indivíduo isolado sobre si mesmo. Na impossibilidade de se atingir essa vivência, os professores podem se tornar conteudistas pragmáticos, prejudicando a vivência artística dos alunos.

O planejamento é o momento em que o professor pode iniciar a superação, como síntese, partindo e voltando para uma complexa multiplicidade de determinantes do seu trabalho. Ter vivenciado um vasto repertório da arte contemporânea e da história da arte lhe permite realizar escolhas que melhor podem conduzir os alunos para a vivência da riqueza estética da humanidade. Um professor que segue as orientações da BNCC e não tem uma sistemática vivência catártica terá imensa dificuldade em deflagrar as comoções e o caráter evocativo da arte junto aos alunos.

Os movimentos, os artistas e as obras são uma articulação dialética e histórica de vivências catárticas com pensamentos complexos de vários campos do conhecimento. A incorporação de áreas do conhecimento que fundamentam cientificamente a arte contribui para a suspensão temporária das problemáticas do cotidiano, da vida e da escola. A própria vivência catártica somente acontece porque houve acesso a determinados conhecimentos que vão, a cada momento, refletindo cientificamente sobre o que é a arte e ampliando suas possibilidades de fruição, principalmente em relação à arte contemporânea. Lukács afirma, citando Engels (2015), que não há um apartamento entre razão e sentimento, mas uma dialética de autoprodução comum em que as duas possuem uma interdependência.

Quando o professor considera a importância da catarse na criação e na fruição artística em sala de aula, para além das teorias e dos fundamentos, é necessário planejar um clima, um profundo sentimento comum que envolve o caráter evocativo da arte nas suas infinitas multiplicidades estéticas. O gênero artístico e as próprias peculiaridades das obras, ao possibilitar um “meio homogêneo”, criam uma condição para a superação da heterogeneidade do cotidiano. Os instrumentos didáticos, como datashow, livros, fotografias e a organização temporal do espaço didático, podem possibilitar, mais ou menos intensamente, que os alunos atinjam uma vivência artística catártica. O “meio homogêneo” pressupõe um certo desligamento das questões cotidianas dos alunos, o que já foi vivenciado anteriormente pelo professor. O planejamento pode apontar atividades artísticas muito relevantes para a história da arte, mas necessitam também da profundidade necessária para a elevação em relação ao cotidiano.

Não se trata de valorizar uma subjetividade isolada do professor ou do aluno, mas de compreender a importância da catarse como momento crucial da complexa historicidade da arte, como a sua mais singular e íntima manifestação. Se essa manifestação já aconteceu anteriormente na vida e se refletiu no planejamento do professor, em relação aos alunos, ela acontece como decorrência das atividades e da forma de organização do trabalho didático. Atividades que permitam aos alunos se suspenderem da sua cotidianidade possibilitam uma passagem dos alunos de “homem inteiro” à “homem inteiramente” (Lukács, 1966. p. 498), o que já ocorreu anteriormente com o professor.

Os artistas da comunidade, por sua mais constante vivência poética, podem contribuir com o ensino de arte, ampliando as possibilidades de que os alunos desenvolvam uma vivência catártica. A arte é a vida na relação direta com a obra quando o artista se faz presente. Os conteúdos de livros e internet se complementam com as vivências diretas das obras originais, mesmo que essas não sejam reconhecidas nos importantes centros especializados em arte. Quando os professores

têm pouca vivência artística, podem lançar mão de artistas da comunidade, preenchendo uma lacuna ao utilizar a arte popular: a arte não é somente a que está nos livros e nos museus (Paes; Fernandes, 2025).

O espaço expositivo é outro fator fundamental, quando a arte fecha seu ciclo, possibilitando a vivência artística entre alunos e comunidade. As escolas brasileiras foram planejadas para não terem espaços para manifestações artísticas, com um espaço físico e políticas educacionais hostis à arte. Quando professores conseguem propiciar a vivência catártica neste espaço desfavorável é que de fato a arte acontece, como uma subversão contra a hostilidade à arte.

O planejamento precisa estar também focado em extrapolar o espaço de sala de aula, para que se amplie o processo de criação artística e os alunos consigam, ao máximo, essa suspensão em relação aos pensamentos da vida cotidiana. Espaços de manifestação artística no interior da escola e na comunidade possibilitam uma vivência artística mais ampla, viabilizando e difundindo a experiência estética catártica. Ao quebrar o mito de que a arte somente acontece nos grandes museus, nas grandes obras de grandes artistas, o ensino de arte se efetiva como arte por toda parte, aqui e agora (Paes; Fernandes, 2025). Mesmo que somente as criações mais autênticas e representativas consigam perdurar e serem reconhecidas como história da arte.

A arte contemporânea, por ser vivida no nosso tempo, tem uma conexão mais efetiva com os alunos, favorecendo a vivência catártica pela proximidade e pelo pertencimento à realidade histórica, com a arte e o artista da comunidade, da própria escola e aqueles mais distantes que já alcançaram reconhecimento e notoriedade. A valorização, ou não, da arte da comunidade, que possivelmente nunca será uma grande arte no sentido dado por Lukács (2023) e Vigotski (2001a), mesmo não sendo reconhecida nos grandes compêndios da história da arte e da estética, mantém para o ensino de arte uma imensa relevância.

Se a catarse é uma condição para a autêntica vivência artística, essa proximidade com

os valores e com a realidade histórica do nosso tempo, ao contrário de representar um empecilho, tem um maior potencial para proporcionar a elevação estética dos alunos. Por esse lado, a vivência catártica da arte contemporânea é mais efetiva; por outro, existe uma dificuldade em conduzir os alunos para uma vivência da qual eles ainda não estão familiarizados. Essa ausência de familiaridade em relação à fruição e à criação da arte contemporânea não é um atributo do indivíduo isolado na sua singularidade como acreditam os idealistas, mas um processo dialético entre o indivíduo (aluno ou professor) e a sociedade no decorrer do desenvolvimento genérico da humanidade.

Os alunos, em geral, não tiveram a oportunidade de vivenciar a arte contemporânea nas suas relações familiares, comunitárias e também na escola, numa sociedade opressora em que a arte é dominada pelo mercado. Se desde a educação infantil as crianças fruíssem intensamente obras de arte contemporânea, seriam influenciadas diretamente por ela nos seus processos de fruição e criação artística durante todo o seu desenvolvimento escolar. O problema não está no aluno, mas na sociedade, que negligencia a relevância humanizadora da vivência artística. No caso da escola, do currículo e da formação dos professores da disciplina, existe objetivamente um atraso temporal no sentido de que somente se chega a um momento anterior na história da arte, como a Pop Arte, o construtivismo, o abstracionismo, que é o ponto aproximado até onde chegam os grandes compêndios de história da arte europeia (Gombrich, 1972; Janson, 2001; Argan, 1992; Hauser, 1973).

O professor pode escolher as obras e os artistas contemporâneos a serem vivenciados e estudados num riquíssimo e vastíssimo universo de possibilidades. Apenas a título de exemplo, podemos citar a intensa diversidade de propostas das bienais de São Paulo, Veneza, Whitney, a Documenta e muitas outras grandes mostras, centros difusores e norteadores da arte contemporânea, que são acessíveis pela internet e por museus de arte contemporânea existentes em quase todas as capitais do Brasil. Por outro lado, não se pode descartar da

análise o papel desses grandes conglomerados artísticos na formação do gosto e do que é consumido em sala de aula. Hillesheim (2018) ressalta como o mercado seleciona os objetos artísticos que vão parar nos livros didáticos.

A maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras dificilmente conseguirão viver pessoalmente essas exposições, mas a internet, assim como os livros, é um poderoso instrumento que pode nortear e qualificar a vivência artística, se os alunos puderem vivenciar e estudar a arte contemporânea na escola.

A vivência direta e corporal da arte contemporânea pode acontecer nos espaços sociais mais próximos e possíveis para os alunos. Museus, galerias, artistas locais, grafiteiros, pichadores de uma determinada comunidade são importantes e, algumas vezes, as únicas opções para proporcionar uma vivência artística direta. A catarse desses sujeitos no momento da interação acontece em relação a obras de arte acessíveis, uma outra realidade estética. Um caminho possível para a fruição posterior de obras reconhecidas nos grandes centros capitalistas (Paes; Fernandes, 2025).

Muito do preconceito contra artistas locais se dá pelo fato de que, em geral, ainda não atingiram o refinamento estético reconhecido historicamente da arte contemporânea comum aos grandes centros e continuam produzindo arte muito influenciada por valores estéticos do modernismo, de movimentos artísticos anteriores e da arte popular, que é mais próxima da vida cotidiana. Se esse seria um problema para um curador de um museu de arte contemporânea, para professores da disciplina de arte, trata-se uma riqueza, pois a catarse não precisa acontecer como um momento específico da história da arte, mas como um nexo estético a ligar as criações únicas representativas de cada tempo e lugar histórico (Paes; Fernandes, 2025). Mas a arte não é cumulativa como a ciência (Lukács, 2023) e não obedece a um desenvolvimento histórico linear, mas segundo a própria unidade criativa de dada obra, artista ou movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hostilidade do capitalismo à arte se reproduz na sociedade em geral, na escola e, de forma ainda mais perniciosa, em relação à arte contemporânea, que, ao contrário, seria o meio mais adequado de desenvolver junto aos alunos uma vivência catártica mais efetiva no sentido de proporcionar, ao máximo, sua elevação estética.

A arte contemporânea passa, de forma mais intensa, pelos mesmos preconceitos e negação que a arte em geral sofre na sociedade, geralmente reproduzindo um falso entendimento de que alunos não estão preparados para vivenciá-la. Trata-se de um mito do senso comum ou de um entendimento idealista que isola o sujeito do gênero humano.

Sair do idealismo que nos prende numa individualidade narcísica e tomar posição em relação ao mundo, à escola, aos alunos e a nós mesmos, professores, somente é possível mediados por fundamentos teóricos robustos. O fundamento do método é um guia das escolhas de obras, artistas e procedimentos pedagógicos possíveis na escola.

O conceito de catarse em relação dialética com as forças materiais históricas é um importante meio para que professores compreendam a base da crítica da pedagogia histórico-crítica ao idealismo na educação em geral e na arte em particular. Os interesses de classe, da categoria de professores, das origens socioculturais, não podem subjugar a autonomia e a liberdade de criação da arte. Sendo a catarse, no entendimento lukacsiano, imprescindível para a vivência artística, temos que pensar uma catarse possível em um determinado momento do processo pedagógico e das condições sociais no seu desenvolvimento histórico.

A arte contemporânea na escola é imprescindível como instrumento para desenvolvimento artístico de um povo, e os professores da disciplina de arte são fundamentais neste processo. Por isso, uma proposta de ensino de arte contemporânea numa abordagem da pedagogia histórico-crítica tem um papel importante no sentido de fundamentar a crítica aos problemas da área,

apontando novos desafios.

A arte não é uma panaceia que libertará a humanidade da dominação capitalista, porém, também não podemos negligenciá-la como sendo um dos complexos humanos fundamentais no caminho da liberdade. Se para Lukács (1966; 2023) a arte cria novos mundos que refletem a realidade, possibilitando uma elevação em relação à vida cotidiana, mesmo que ela não mude radicalmente os pilares da dominação, empurra as grades do capitalismo que impedem a vivência artística e a realização humana. “A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem suporte grilhões desprovido de fantasias ou consolo, mas para que se desvencilhe deles e a flor viva desabroche” (Marx, 2013a, p. 152).

Finalmente, não podemos deixar de tomar a crítica à precarização da formação docente como elemento-chave da resistência por uma escola de qualidade. Sem o professor da disciplina de arte como o par mais desenvolvido no processo educativo, não há possibilidade de uma formação humanizadora dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna:** do iluminismo aos movimentos contemporâneos. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CARLI, Ranieri. **A estética de György Lukács e o triunfo do realismo na literatura.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.
- DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Derméval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.
- DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.
- DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugene Dühring. São Paulo: Boitempo, 2015.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1959.
- FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; FERNANDES, Vera Penzo. Observatório da formação de professores de artes visuais: um estudo da materialidade das condições de trabalho do professor de Arte no Brasil. **Palíndromo**, Florianópolis, v.14, n.32, p. 13-29, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21190/13861>>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; MENDES, Ana Paula Maciel Soukef; AGOSTINHO, Jéssica Natana. (org.). **Formação e arte nos processos políticos contemporâneos**. Florianópolis: AAESC, 2021.
- FREDERICO, Celso. **Lukács**: um clássico do século XX. São Paulo: Moderna, 1997.
- GOMBRICH, Ernst. **História da arte**. São Paulo: Zahar, 1972.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1973.
- HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt. **Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente**: estratégias do capitalismo cultural. Tese (Doutorado em Artes Visuais), Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/linguistica-letras-e-artes/doutorado-7/553-mercado-de-arte-e-sua-interface-com-o-trabalho-docente-estrategias-do-capitalismo-cultural/file>>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- JANSON, Horst Woldemar. **História geral da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- KANT, Immanuel. **Analítica do belo e da arte e do gênio**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LUKÁCS, György. **Estética**: a peculiaridade do estético. São Paulo: Boitempo, 2023.
- LUKÁCS, György. **Estética I**: la peculiaridad de lo estético. Tomo II. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966.
- LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- MARX, Karl. **Crítica a filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2013a.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013b.
- OLIVEIRA, Vinícius. Luge; SILVA, Maria Cristina Fonseca da. Tendências teóricas do ensino de artes no Brasil: relação entre pedagogia histórico-crítica e o ensino das artes visuais. **ERAS - European Review of Artistic Studies**, Vila Real, Portugal, v.13, n.2, p. 11-35, 2022. Disponível em: <<https://eras.mundis.pt/index.php/eras/article/view/193>>. Acesso em: 22 nov. 2025.

PAES, Paulo Cesar Duarte; FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Aqui e agora: desdobramentos dialéticos da arte contemporânea no currículo. **Artefactum**, São Paulo, v.24, n.1, p. 1-19, 2025. Disponível em: <<https://www.artefactumjournal.com/index.php/artefactum/article/view/2305>>. Acesso em: 15 nov. 2025.

PAES, Paulo Cesar Duarte. **Arte contemporânea e indústria cultural**: o capitalismo como determinante estético. Campinas: IFISCH/UNICAMP, 2012.

PAES, Paulo Cesar Duarte. O caráter experimental da arte contemporânea. **Atos de Pesquisa e Educação**, Blumenau, v.16, 2021a. Disponível em: <<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/10214>>. Acesso em: 15 dez. 2025.

PAES, Paulo Cesar Duarte. Colisão: arte contemporânea e elevação estética. In: SOUZA, Paulo César Antonini de; ABREU, Simone Rocha de; FERNANDES, Vera Lucia Penzo (org.). **Percursos na formação em arte**: abordagem e reflexões epistemológicas. Campo Grande: EdUFMS, 2021b.

PAES, Paulo Cesar Duarte. Razão e desrazão na arte contemporânea. In: SOUZA, Paulo Cesar Antonini; MALDONADO, Rafael Duailibi; LUCAS, Constança Maria Lima de Almeida. **Contexto da pesquisa no campo das artes visuais em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: EdUFMS, 2016.

PAES, Paulo Cesar Duarte; ARAUJO, Solange Duarte. Reflexões sobre a arte contemporânea: da academia para a escola. In: **Anais do XXII CONFAEB. Arte/Educação**: corpos em trânsito, São Paulo, Universidade Estadual Paulista/FAEB, p. 2485-2496, 2012. Disponível em: <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2012_anais_xxii_confaeb_unesp.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

PAES, Paulo Cesar Duarte; OZÓRIO, Jusimara Clara. Arte na escola: objetivação e liberdade. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v.17, p. 1-23, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/16701>>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SANTOS, Deribaldo. **Arte-educação, estética e formação humana**. Maceió: Veredas, 2020.

SANTOS, Deribaldo. **Estética em Lukács**: a criação de um mundo para chamar de seu. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

SANTOS, Deribaldo. **Princípios básicos da grande estética de Lukács**. Maceió: Coletivo Veredas, 2023.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Demeval. **A pedagogia histórico-crítica**: origem, desenvolvimento e impacto na educação. Notas de estudo de Pedagogia. Campinas: IFCH, 2012.

SAVIANI, Demeval. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Demeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2005a.

SAVIANI, Demeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005b.

SOARES, Rosana; GONDIM, Janedalva; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Uma perspectiva materialista para o ensino de artes: questões de pesquisa. **Revista de ensino em artes, moda e design**, Florianópolis, v.8, n.1, p. 1-22, 2024. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/24875/16678>>. Acesso em: 15 nov. 2025.

TERTULIAN, Nicolas. **Georg Lukács**: etapas do seu pensamento estético. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo. Sánchez. **As idéias estéticas de Marx.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

Nota

¹ Outros autores, como Brecht, negam a importância da catarse na arte, numa polêmica com Lukács (Terturian, 2008; Frederico, 1977), mas não há espaço para tratar desta questão no presente texto.

SOBRE OS AUTORES

Paulo Cesar Duarte Paes é professor doutor dos cursos de licenciatura e de bacharelado em Artes Visuais e do PPGARTES da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pesquisador do Grupo de Pesquisa *Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais* (GPENAV) e do *Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte: Estudos Comparados entre Brasil e Argentina*. E-mail: paulo.paes@ufms.br

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva é professora doutora do Departamento de Artes Visuais (DAV), do Centro de Artes, Design e Moda (CEART), e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), assim como do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do ProfArtes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa *Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos* e do *Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina*. E-mail: mariacristina.silva@udesc.br

Recebido em: 15/8/2025

Aprovado em: 1/12/2025

MANOELA E O BOTO: IDENTIDADE E ALTERIDADE ACREANA NO ESPETÁCULO TEATRAL DO GRUPO EXPERIMENTAL DE TEATRO VIVARTE

MANOELA E O BOTO: ACREAN IDENTITY AND ALTERITY IN THE THEATRICAL PERFORMANCE OF THE GRUPO EXPERIMENTAL DE TEATRO VIVARTE

Elderson Melo de Miranda

UFAC

Helder Carlos de Miranda

UFAC

Resumo

O artigo discute as questões de identidade e alteridade acreana no espetáculo teatral *Manoela e o Boto* (2004) do Grupo Experimental de Teatro Vivarte. O coletivo teatral é conhecido por suas produções que abordam temáticas amazônicas e utilizam elementos da cultura popular, refletindo sobre a construção da identidade acreana (Melo, 2016). O estudo adota uma abordagem de estudo de caso (Yin, 2001) e análise do espetáculo (Pavis, 2008) e tem como fonte de dados a dramaturgia e a filmografia do espetáculo. Como resultado, concluímos que a peça representa a Amazônia acreana através da personagem Manoela e aborda a relação entre identidade, influenciadas por seu senso pertencimento, e a alteridade, moldada pelas expectativas dos outros. As conclusões indicam que a obra produz uma reflexão profunda sobre a identidade regional, as transformações pessoais e coletivas, e os desafios de lidar com a alteridade.

Abstract

*The article discusses the issues of Acrean identity and alterity in the theatrical performance *Manoela e o Boto* (2004) by the Grupo Experimental de Teatro Vivarte. The theatrical collective is known for its productions that address Amazonian themes and use elements of popular culture, reflecting on the construction of Acrean identity (Melo, 2016). The study adopts a case study approach (Yin, 2001) and performance analysis (Pavis, 2008) and uses the dramaturgy and filmography of the performance as data sources. As a result, it was shown that the performance represents the Acrean Amazon through the character Manoela and addresses the relationship between identity, influenced by her sense of belonging, and alterity, shaped by the expectations of others. The conclusions indicate that the work is a profound reflection on regional identity, personal and collective transformations, and the challenges of dealing with alterity.*

Palavras-chave:

Teatro; Amazônia; identidade.

Keywords:

Theater; Amazon; identity.

APRESENTAÇÃO

Este artigo aborda a representação da Amazônia acreana, no contexto dramatúrgico e espetacular da peça teatral *Manoela e o Boto*, apresentada em 2004. O objetivo principal do artigo é refletir sobre como o espetáculo, produzido pelo Grupo Experimental de Teatro Vivarte, aborda questões de identidade e alteridade através da sua personagem central. Isso é feito a partir da análise de seu enredo e contexto de criação, que representa a relação entre o povo amazônico e o outro, o de fora.

A peça *Manoela e o Boto* é uma adaptação de um texto literário da poetisa acreana Francis Mary, conhecida como Bruxinha, e foi apresentada em diversos locais do Acre e do Brasil entre 2004 e 2009. O espetáculo aborda a relação da personagem Manoela com o personagem Boto, um ser encantado que se transforma em humano e seduz mulheres. A personagem principal, Manoela, busca sua identidade em meio a influências externas e internas, em meio ao envolvimento com personagens como o Vendedor, o Pai e o Boto, representando a luta entre identidade e alteridade acreana.

Manoela e o Boto recebeu o Prêmio Caravana Funarte Petrobrás de circulação nacional em 2006, o que possibilitou sua apresentação em cidades do interior do Estado e em outras regiões do Brasil. Além disso, o espetáculo participou do encontro TEIA, representando a linguagem teatral do Estado do Acre, e recebeu o convite para ser a peça de representação da região norte no Encontro Nacional de Teatro de Rua. O espetáculo também foi premiado em editais municipais, estaduais e federais, o que contribuiu para sua circulação.

A pesquisa é parte do resultado da investigação de mestrado realizada por Melo (2010), bem como da experiência empírica dos demais autores do artigo que integram o coletivo responsável pela criação do espetáculo. Essa combinação de investigação acadêmica e vivência prática dos autores enriquece o estudo e oferece uma visão abrangente sobre o processo criativo e as temáticas exploradas na peça.

A metodologia utilizada é o estudo de caso, segundo a definição de Robert K. Yin:

Como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. [...] a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (Yin, 2001, p. 21).

Yin (2001) revela a importância fundamental dos estudos de caso na pesquisa. Ele destaca que esse método é uma ferramenta indispensável para a compreensão detalhada de fenômenos complexos, tanto em níveis individuais quanto organizacionais, sociais e políticos. A necessidade de utilizar estudos de caso surge da intenção de se entender profundamente esses fenômenos sociais intrincados.

Os estudos de caso permitem uma abordagem investigativa que mantém as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. Isso significa que eles não fragmentam os eventos em partes isoladas, mas consideram o contexto e as interconexões que os compõem. Exemplos desses eventos incluem ciclos de vida individuais, processos organizacionais e estéticos, relações interculturais, entre outros. Em outras palavras, os estudos de caso fornecem uma visão abrangente e integrada, preservando a riqueza e complexidade das situações reais.

A pesquisa sobre a peça teatral *Manoela e o Boto* fundamenta-se em duas principais fontes de dados: o texto dramatúrgico e a filmagem do espetáculo. Essas fontes são essenciais para uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, permitindo uma análise detalhada dos aspectos textuais, performáticos e visuais da obra.

O texto dramatúrgico de *Manoela e o Boto* serve como base teórica e literária da pesquisa. Ele proporciona uma visão clara das intenções dos autores, da estrutura narrativa e dos diálogos que compõem o enredo (Pavis, 2008). Além disso, o texto dramatúrgico permite uma análise dos temas abordados, das características dos personagens e das técnicas utilizadas na construção da peça.

A filmagem do espetáculo foi outra fonte crucial para a pesquisa, pois permitiu o acompanhamento do registro documental da encenação completa da peça, capturando as performances dos atores, a cenografia, a iluminação, a trilha sonora e outros elementos visuais e sonoros que enriquecem a narrativa. Através da análise da filmagem, foi possível compreender como os aspectos textuais são transpostos para o palco e como a interação entre os atores e o público se desenvolve (Leite, 2006).

A combinação do texto dramatúrgico e da filmagem do espetáculo permitiu uma análise integrada que considera tanto a dimensão literária quanto a performática da peça (Schechner, 2013). Essa abordagem abrangente é fundamental para captar as nuances e a complexidade da obra, proporcionando uma compreensão mais rica e detalhada do espetáculo *Manoela e o Boto*.¹

A partir da análise do espetáculo, numa perspectiva de análise reconstituição, o pesquisador Patrice Pavis argumenta que

[...] a análise reconstituição se dedica sobretudo ao estudo do contexto da representação, a questão sendo pois conhecer a natureza e a extensão desse ou desses contextos. Poderá se tratar do local e do público de uma certa noite, de suas expectativas, de sua composição sociocultural, mas também do local e das circunstâncias concretas da representação. Evidentemente, não é fácil restaurar esses contextos e os comportamentos que os engendraram. A noção de restauração do comportamento introduzida por Richard Schechner permite imaginar e restaurar os comportamentos dos atores e de todos os artistas que participam das diversas performances (Pavis, 2008, p. 7).

Em sua proposta metodológica, Pavis (2008) revela a importância de considerar os contextos de representação na análise de uma peça teatral. A análise se relaciona com o objetivo da pesquisa sobre o espetáculo *Manoela e o Boto*, que é refletir sobre como a peça e o coletivo abordam questões de identidade e alteridade no contexto da Amazônia acreana, a análise reconstituição se torna uma ferramenta essencial. Isso porque entender o contexto da representação ajuda a revelar como a peça dialoga com a identidade local e as questões de alteridade. Por exemplo, conhecer as circunstâncias concretas da representação, como a escolha do cenário e a interação com o ambiente amazônico, são fundamentais para capturar as nuances de pertencimento e alteridade exploradas na peça.

Para atingir o objetivo proposto pelo estudo, o artigo está dividido em tópicos. Primeiramente, ele oferece uma análise histórica do Grupo Experimental de Teatro Vivarte, responsável pela produção do espetáculo *Manoela e o Boto*. Essa análise examina a trajetória do grupo, as características de suas principais produções e a relevância de seu trabalho no contexto cultural amazônico.

Em seguida, o texto aborda os contextos históricos que influenciaram a criação do espetáculo, incluindo eventos políticos, sociais e econômicos que moldaram a identidade regional do Acre e da Amazônia, além do impacto do “Governo da Floresta” e da ressignificação da identidade acreana. O artigo também apresenta uma narrativa detalhada do enredo de *Manoela e o Boto*, descrevendo a jornada da personagem principal, Manoela, seus conflitos internos e externos, e a interação com o enigmático Vendedor e o mítico Boto.

Além disso, o estudo incorpora discussões teóricas sobre os conceitos de identidade e alteridade, conforme proposto por Hall (2005), explorando como esses conceitos são representados no espetáculo e sua relevância para a construção da identidade acreana. Finalmente, o artigo apresenta os resultados e conclusões do estudo, mostrando como o espetáculo *Manoela e o Boto* utiliza o espaço cênico para representar a Amazônia e abordar

a relação entre identidade e alteridade. A peça revela a luta de Manoela para equilibrar influências internas e externas, destacando a importância do autoconhecimento e da reconciliação com suas raízes culturais.

As conclusões indicam que o espetáculo se estabelece como uma reflexão profunda sobre a identidade regional, as transformações pessoais e coletivas, e os desafios inerentes ao lidar com a alteridade na Amazônia acreana. O espetáculo convida o público a um exame da complexidade das relações que unem os indivíduos, suas comunidades e o ambiente natural, oferecendo uma visão rica e multifacetada das questões de pertencimento. Por fim, o artigo espera contribuir para a valorização do teatro como uma ferramenta poderosa de expressão artística e transformação social, destacando o trabalho do Grupo Experimental de Teatro Vivarte, que, por meio de suas produções, tem demonstrado o poder da arte em promover a inclusão, problematizar a cultura local e fortalecer os laços comunitários.

GRUPO EXPERIMENTAL DE TEATRO VIVARTE

O Grupo Experimental de Teatro Vivarte atua na cidade de Rio Branco (AC) desde 1998, dedicando-se a causas que envolvem tanto o teatro quanto intervenções sociais em comunidades carentes. O grupo é composto por variados membros ao longo de sua trajetória, sendo alguns deles integrantes desde a fundação e outros agregados ao longo dos anos. Além disso, há também alguns membros que se juntaram ao grupo através de oficinas ministradas nas comunidades. O objetivo do grupo é fortalecer os laços entre os membros e criar uma unidade em suas composições.

O Vivarte utiliza um formato de grupo que desenvolveu ao longo dos anos de sua atuação no Estado, através de escolhas de repertórios feitas coletivamente pelos integrantes. Cada membro do grupo desempenha várias funções na manutenção do grupo, assumindo as responsabilidades necessárias para garantir sua estabilidade e participando

ativamente de todas as etapas do trabalho. Embora algumas funções sejam atribuídas a membros específicos, como a coordenação das produções, cada integrante é capaz de se envolver em todas as atividades do grupo.

Sobre a ideia de teatro de grupo Elderson Melo de Miranda (2019, p. 12) destaca três importantes características:

1. A integração entre os participantes por meio de uma ideologia em comum, muitas vezes integralizada pela ideia de pesquisa de linguagem;
2. A contraposição a outros formatos de agrupamento, especialmente aos de produções realizadas de forma esporádica para a simples realização de um projeto, cuja constituição já demonstraria o seu caráter de vinculação inicial longe de causas ideológicas;
3. A organização que se respalda na constituição de uma pessoa jurídica que vincule ideologicamente e institucionalmente esse coletivo, garantindo a continuidade a possibilidade de uma convergência de interesses.

Para Miranda, o teatro de grupo destaca três elementos essenciais que definem esse tipo de organização teatral. Em primeiro lugar, a integração ideológica entre os participantes, muitas vezes centrada na pesquisa de linguagem, é fundamental para a identidade do grupo e para a continuidade de seus projetos. Os membros compartilham uma visão artística e filosófica comum, que guia suas práticas teatrais.

Em segundo lugar, o teatro de grupo se opõe a formatos de agrupamento que realizam produções de forma esporádica e sem um vínculo ideológico claro. Esses formatos, geralmente, são constituídos apenas para a realização de um projeto específico, não possuindo a mesma profundidade de compromisso ideológico e artístico. O teatro de grupo, por outro lado, busca uma conexão

mais duradoura e significativa entre seus membros, além de um alinhamento com causas ideológicas.

Em terceiro lugar, a organização do teatro de grupo se apoia na criação de uma pessoa jurídica que institucionaliza e vincula ideologicamente os membros do coletivo. Isso garante a continuidade do grupo e possibilita uma convergência de interesses, facilitando a realização de projetos a longo prazo. A formalização jurídica também proporciona uma estrutura estável que permite o desenvolvimento de iniciativas culturais e artísticas de maneira sustentada.

Esses elementos demonstram que o teatro de grupo não é apenas uma forma de organização artística, mas também um movimento ideológico e institucional que busca criar um ambiente colaborativo e comprometido com a pesquisa e a expressão teatral. A integração ideológica, a oposição a formatos esporádicos e a constituição jurídica são pilares que sustentam a identidade e a missão do teatro de grupo.

Nessa perspectiva, o Grupo Vivarte, enquanto grupo de teatro, realiza um trabalho experimental e de pesquisa, alinhado aos elementos essenciais do teatro de grupo, conforme destacado por Elderson Melo de Miranda (2019). O grupo integra uma ideologia comum, frequentemente centrada na pesquisa de linguagem e na incorporação de elementos do teatro popular em seus espetáculos. Isso reflete a primeira característica do teatro de grupo: a integração ideológica entre os participantes. (Melo; Andraus, 2015).

O repertório do Grupo Vivarte é composto principalmente por intervenções urbanas e na floresta, com foco em questões locais, e experimentações nas ruas que posteriormente se transformam em espetáculos. Essa abordagem demonstra a oposição do grupo a produções esporádicas e sem vínculo ideológico claro, conforme a segunda característica mencionada por Melo (2010). O grupo busca uma conexão duradoura e significativa com as causas ideológicas que abraça.

Além disso, o Grupo Vivarte utiliza a rua como

um espaço de preparação para os atores, onde eles experimentam e buscam ferramentas para sua criação. A rua também é o objetivo final de suas experiências, consolidando o teatro de rua como o gênero escolhido para seus espetáculos. Essa prática evidencia a terceira característica do teatro de grupo, que é a constituição de uma pessoa jurídica que vincula ideologicamente e institucionalmente os membros do coletivo, garantindo a continuidade e a convergência de interesses.

Dessa forma, o Grupo Vivarte exemplifica os princípios do teatro de grupo (Miranda; Miranda, 2024a), ao mesmo tempo em que realiza um trabalho experimental e de pesquisa, explorando e valorizando a cultura popular e as questões locais por meio de suas intervenções teatrais.

Até o momento do estudo realizado, no ano de 2010, O Grupo Experimental de Teatro Vivarte havia montado dez espetáculos, incluindo intervenções cênicas em Rio Branco e no interior do Acre. As montagens são baseadas em pesquisas de temas que emergem de intervenções do grupo, pautando-se em estilos populares e na cultura local. O Vivarte segue o estilo teatral do grupo colombiano La Candelaria,² notório pela “criação coletiva” e o foco em questões sociais e folclore. O grupo desenvolve suas criações a partir de experimentações que resultam em criações coletivas, geralmente iniciadas por intervenções de rua. As primeiras intervenções surgiram de oficinas em comunidades carentes, incorporando a vivência dessas pessoas nos espetáculos.

Atualmente, um pilar fundamental para as criações do Vivarte é o “imaginário amazônico”, que consiste na relação entre a cultura popular e o resgate histórico e das culturas tradicionais da região. O grupo realiza viagens pela Amazônia para pesquisar contos e mitos de comunidades locais, como ribeirinhos, seringueiros e tribos indígenas, utilizando essas histórias como base temática. Esse trabalho possui um significativo valor social e cultural, tanto para as comunidades em que o grupo intervém quanto para o teatro de grupo no Acre. O espetáculo *Manoela e o Boto* é um

exemplo dessa trajetória, pois resgata a cultura popular e explora linguagens teatrais da região acreana, instigando reflexões profundas sobre identidade, alteridade e a interconexão entre o ser humano e a natureza.

A história de *Manoela e o Boto* é inspirada na lenda amazônica do boto, um conto tradicional que narra as transformações e aventuras deste misterioso ser aquático. Além de entreter, a peça propõe uma análise crítica sobre a influência das tradições indígenas e ribeirinhas na formação da identidade acreana. O enredo, cuidadosamente elaborado, leva o público a uma viagem pelas paisagens e imaginários do Acre, promovendo um encontro entre o passado e o presente.

O trabalho do Grupo Vivarte também se destaca pela pesquisa aprofundada em técnicas de encenação que dialogam com as particularidades culturais e ambientais da região. Utilizando cenografia, música e danças tradicionais, o espetáculo cria uma atmosfera envolvente que conecta o espectador à essência da história. Esse processo criativo é uma ponte entre o teatro e as manifestações culturais acreanas, oferecendo um espaço para a valorização e preservação do patrimônio imaterial da Amazônia.

Em suma, *Manoela e o Boto* é mais do que uma apresentação artística; é uma celebração da identidade acreana e um convite à reflexão sobre as múltiplas camadas de alteridade presentes nas narrativas regionais. O espetáculo reafirma a importância de integrar elementos culturais autênticos às produções teatrais contemporâneas, enriquecendo assim o panorama das artes cênicas no Brasil.

CONTEXTOS DE CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO TEATRAL: O MITO DA ACREANIDADE

Durante as primeiras décadas do século XXI, período de criação e circulação do espetáculo *Manoela e o Boto* do Grupo Experimental de Teatro Vivarte, ocorreu o centenário de comemoração da integração do Acre a território nacional (Morais, 2016). Nesse período, o Governo da Frente Popular do Acre

implantou um projeto que ficou denominado de acreanidade. Entre muitas das características desse projeto, uma delas foi a ideia de criação de uma identidade regional do Acre, por meio do discurso de pertencimento à Amazônia. O Acre passou, durante esse período, a construir um projeto concreto de identidade regional, também conhecida como "Povos da Floresta". A professora e pesquisadora Maria de Jesus Morais (2016) argumenta que:

No período de 1999 a 2006, assistimos, no estado do Acre, a (re)construção de obras e monumentos com o objetivo de reafirmar uma certa identidade acreana. Neste período, foram criados sítios históricos, reconstruídos e reinaugurados espaços públicos destinados a criar e reafirmar uma certa memória coletiva, como museus, memoriais, salas-memória, logradouros - como parques, avenidas, ruas e praças - todos dotados de velhos e novos símbolos identitários do Acre, o que provocou uma grande mudança paisagística, principalmente na cidade de Rio Branco, capital do Estado (Morais, 2016, p. 17).

Morais (2016) descreve o período significativo entre 1999 e 2006 no estado do Acre, período de construção do mito da acreanidade, durante o qual ocorreu a (re)construção de obras e monumentos com o objetivo de reafirmar a identidade acreana. Nesse período, foram criados sítios históricos e reinaugurados espaços públicos, como museus, memoriais, salas de memória, parques, avenidas, ruas e praças, todos eles incorporando símbolos identitários antigos e novos do Acre. Essas intervenções resultaram em uma grande mudança na paisagem, especialmente na cidade de Rio Branco, capital do estado, promovendo a criação e reafirmação de uma memória coletiva.

O projeto de acreanidade foi constituído por meio de um planejamento político liderado pelo governo petista, que governou o Estado durante o período de 1999 a 2019. Essa tentativa de inserção de uma identidade regional no Acre se consolidou de forma plena e eficaz, introduzindo no Acre a ideia de pertencimento

a um projeto de Amazônia (Miranda, 2023).

O discurso político do governo procurou uma consonância ao redor de um ideal de integridade política e de uma retomada ao casamento entre o Governo e a realidade social e histórica dos habitantes do Acre. Para isso, o governo amparou-se em um ideal de Amazônia e floresta, garantindo a construção de um coletivo baseado na preservação ambiental, na luta pelos seringueiros e pelos índios, além do resgate e valorização do pertencimento dos habitantes do Acre, através da valorização da autoestima dos povos da floresta (Miranda; Miranda, 2024b).

No período de execução do projeto “Governo da Floresta”, foram difundidas metáforas e expressões como “povos da floresta”, “economia florestal”, “florestania”, “desenvolvimento sustentável” e “sustentabilidade ambiental”. Esses termos foram significados e/ou reappropriados com o intuito de projetar economicamente o Acre como uma região rentável. O termo “Governo da Floresta” simbolizou uma tentativa de associar os mitos fundadores aos povos da floresta, incluindo seringueiros, indígenas e ribeirinhos.

Essa mudança de cenário se deu em resposta ao fato de que, até pouco tempo antes desse projeto político e cultural, a Amazônia era vista como uma região atrasada e desprestigiada, que necessitava ser colonizada e integrada ao restante do país sob uma perspectiva de modernidade. Com a implementação do “Governo da Floresta”, a Amazônia passou a ser cada vez mais valorizada tanto política quanto economicamente. Tornou-se sinônimo de riqueza ambiental, atraindo investimentos de instituições e empresas internacionais e nacionais preocupadas com questões ecológicas.

Ao longo dos séculos, a Amazônia foi moldada por relatos de viajantes, que equilibravam visões entre a exploração das riquezas e uma perspectiva étnica do povo local. Temas como natureza exuberante, mulheres exóticas, riquezas e monstros míticos eram frequentemente descritos nos relatos sobre

a região. Essas primeiras narrativas foram fundamentais para a formação dos conceitos iniciais sobre a Amazônia, e influenciaram as representações posteriores. Ao longo do tempo, a linguagem criou discursos, narrativas e identidades que julgavam o lugar e seu povo, construindo uma imagem paradisíaca ou diabólica da região (Sant'ana Júnior, 2023, p. 541).

Ocorreu, portanto, uma lógica de modernizar o Acre, na perspectiva de modernidade definida pelos professores e pesquisadores Albuquerque e Goettert (2016):

[...] consideramos a modernidade como uma invenção do ocidente para fazer com que os Outros aceitem e/ou se enquadrem na lógica de sua dominação e coisas de seu mercado, adotando essa percepção crítica para produzir leituras de contextos socioculturais amazônicos nos quais as injunções do ideal “moderno” também foram reproduzidas e normalizadas historicamente por um modo de vida “occidentalizado”, permeando representações de mundo e alterações no espaço público, especialmente, a partir de projetos de intervenção estatal (Albuquerque; Goettert, 2016, p. 197).

A interpretação do trecho de Albuquerque e Goettert (2016) revela uma visão crítica sobre a modernidade como um constructo do ocidente, criado para que os Outros (culturas não ocidentais) aceitem e se adaptem à lógica de dominação e mercado ocidentais. Essa perspectiva crítica é adotada para analisar contextos socioculturais amazônicos, onde o ideal “moderno” foi reproduzido e normalizado historicamente por meio de um modo de vida occidentalizado.

Relacionando isso com o texto anterior, que discutiu a difusão de metáforas e expressões como “povos da floresta”, “Governo da Floresta” e “economia florestal” para projetar economicamente o Acre, podemos perceber que essa estratégia é um exemplo de como os projetos de intervenção estatal contribuem para a normalização do ideal moderno. Esses projetos buscam transformar a Amazônia em

uma região economicamente rentável, muitas vezes se alinhando a um modo de vida e desenvolvimento ocidentalizado.

A mudança de percepção da Amazônia, de uma região vista como atrasada para uma área cobiçada por suas riquezas ambientais, reflete as injunções do ideal moderno. A adaptação e reapropriação desses termos e conceitos ocidentais, como “desenvolvimento sustentável” e “sustentabilidade ambiental”, ilustram como as representações de mundo e as alterações no espaço público foram influenciadas pelo pensamento ocidental, especialmente através de iniciativas governamentais e investimentos de instituições preocupadas com questões ecológicas.

Nesse contexto, o governo da “florestania” construiu uma identidade acreana baseada na preservação ambiental e no respeito às comunidades tradicionais da floresta, mas numa perspectiva de modernizar o Estado e o aparelho estatal. Há uma importância da narrativa da nação, da invenção de tradições, da ênfase nas origens e do mito fundacional na construção da identidade acreana. Esses elementos são utilizados para legitimar a existência da identidade acreana e criar uma separação entre os “de fora” e os que pertencem à comunidade local.

Além disso, o governo do Acre investiu em projetos culturais e na revitalização de espaços históricos com o objetivo de valorizar a cultura local e reforçar a identidade acreana. Esses projetos foram divulgados pela imprensa e por meio de produtos artísticos, contribuindo para a difusão do discurso identitário no Estado.

O governador Jorge Viana, na interpretação do seu historiador, foi muito inteligente por ter investido no fortalecimento dessa história acreana, contribuindo, portanto, para fortalecer esse “sentimento de pertencimento do acreano”. E nesse sentido, tanto a Revolução Acreana com seus heróis personificados quanto à questão da insatisfação dos “acreanos históricos” com a situação de Território Federal alimentam a ressignificação da identidade acreana protagonizada por esse governo (Morais, 2016, p. 97).

O trecho de Morais (2016) destaca a estratégia inteligente do governador Jorge Viana ao investir no fortalecimento da história acreana. De acordo com o historiador, essa ação contribuiu significativamente para o fortalecimento do “sentimento de pertencimento” dos habitantes do Acre. Em outras palavras, ao promover a valorização da história e da identidade locais, o governador ajudou a resgatar e reafirmar a identidade acreana.

Esse fortalecimento da identidade foi alcançado, em parte, pela celebração da Revolução Acreana e dos seus heróis personificados. Além disso, o governo abordou a insatisfação dos “acreanos históricos” com a situação do Acre enquanto Território Federal, utilizando essa insatisfação para fomentar uma ressignificação da identidade regional. Através dessas ações, o governo de Jorge Viana buscou construir uma identidade acreana mais forte e coesa, enraizada tanto nos eventos históricos quanto nas aspirações contemporâneas dos seus habitantes.

Nesse sentido, a identidade acreana passou a ser construída através do discurso de pertencimento à Amazônia, utilizando elementos como a preservação ambiental, as tradições locais e a valorização da cultura.

A criação e circulação do espetáculo *Manoela* e o *Boto* ocorrem no contexto de (re)construção da identidade acreana promovida pelo Governo da Frente Popular. Esse espetáculo, ao mesmo tempo que afirma a relação estabelecida pelo governo, também a questiona de forma crítica. Utilizando uma variedade de recursos teatrais, a peça representa a Amazônia de maneira a criar um ambiente dramático e imersivo que envolve a floresta e seus elementos, questionando a ideia de pertencimento ou não ao acreano.

Desde o início do espetáculo, palavras como “boto”, “rio”, “cobra grande”, “seringal” e “Amazônia” são repetidas, contribuindo para a construção das primeiras impressões sobre a narrativa que a fábula abordará. Essas expressões evocam símbolos e elementos culturais profundamente enraizados na memória coletiva acreana e amazônica,

reforçando o sentimento de pertencimento e identidade regional.

Ao inserir esses elementos no espetáculo, *Manoela e o Boto* dialoga com a transformação paisagística e simbólica do Acre durante o período de 1999 a 2006, conforme discutido nos textos anteriores. A peça não só celebra a riqueza cultural e histórica da região, mas também incita reflexões sobre as intervenções políticas e econômicas realizadas, como a promoção da “florestania” e o “Governo da Floresta”. Assim, o espetáculo torna-se um espaço de ressignificação da identidade acreana e de questionamento das relações de poder e dominação presentes na história local.

O ENREDO DE MANOELA E O BOTO

O espetáculo *Manoela e o Boto* é uma adaptação de um texto literário da poetisa acreana Francis Mary, conhecida como Bruxinha. O texto original, intitulado *História de Boto*, foi transformado em uma peça teatral pelo Grupo Vivarte, que utiliza essa nova versão como base para a criação do espetáculo. O espetáculo estreou oficialmente em 2004, no Festival de Teatro do Estado do Acre, e foi apresentado até o ano de 2009 em diversos espaços da cidade de Rio Branco, além de outras cidades do Acre e do restante do país.

A adaptação do poema para texto dramático foi realizada pelos próprios integrantes do Grupo Vivarte durante os ensaios no Teatro Barracão. A montagem ocorreu de forma coletiva, sem um diretor no processo inicial, embora tenham sido convidados diretores locais em momentos específicos para exercer uma direção geral da encenação.

A fábula reconta a lenda do boto, apresentando sua conexão com a personagem Manoela.

De acordo com a lenda, o boto é um ser encantado que se transforma em humano nas primeiras horas da noite. Ele aparece nas festas vestindo roupas brancas e sempre usando um chapéu para esconder o orifício que possui na cabeça. Durante essas festas, o boto procura dançar com as mulheres mais jovens e bonitas, levando-as para passear. Porém, essas mulheres acabam engravidando e muitas vezes não conhecem a paternidade dos seus filhos.

No que diz respeito ao mito, Guedes (2004) traz reflexões sobre um possível lugar do mito do Boto na cultura, a partir de uma relação extraconjugal: um filho nascido diferente dos outros, um abuso sexual, uma gravidez misteriosa e, até mesmo, insatisfação sexual no casamento. Nesse sentido, a responsabilidade pelos acontecimentos é atribuída ao Boto, uma figura da fauna local (Borges Júnior et al., 2021, p. 81).

Essa lenda do boto, presente na cultura popular, traz consigo elementos que refletem questões sociais profundas. A figura do boto, ao se transformar em humano e seduzir as mulheres durante as festas, revela a existência de relacionamentos extraconjogais e a falta de controle e conhecimento sobre a paternidade. Além disso, o mito também sugere a presença de abuso sexual e insatisfação sexual no casamento. Dessa forma, o boto se torna uma figura que simboliza não apenas a natureza encantada e misteriosa, mas também aspectos complexos da sociedade, como a sexualidade e a responsabilidade pelos próprios atos.

A figura a seguir apresenta imagens de um dos ensaios do espetáculo *Manoela e o Boto*:



Figura 1 - Ensaio do espetáculo *Manoela e o Boto* no Teatro Barracão. À esquerda, Ivan de Castela e Daniele Ferreira. À direita, Daniela/Ivan/Sol (que interpretam os personagens Manoela, Vendedor e Sebastião, pai de Manoela).

Fonte: Acervo do Grupo Vivarte.

Durante o processo de constituição e temporadas do espetáculo, houve mudanças no elenco de atores e na dramaturgia. Algumas alterações no texto e em personagens foram feitas nas primeiras apresentações, como a saída de uma atriz, o que gerou a mudança no

enredo com a entrada de um novo personagem, Sebastião, o pai de Manoela.

A figura a seguir apresenta um momento do espetáculo *Manoela e o Boto* realizado em praça pública na cidade de Rio Branco (AC) no ano de 2005:



Figura 2 - Apresentação do espetáculo *Manoela e o Boto* em praça pública na cidade de Rio Branco (AC), fevereiro de 2005.

Fonte: Acervo do Grupo Vivarte.

Como podemos observar na imagem, o espetáculo *Manoela e o Boto* adota a linguagem do teatro de rua, caracterizado por um estilo realista de representação. O gênero teatral é a comédia com elementos populares, similar à farsa, proporcionando uma conexão direta e acessível com o público.

A história é narrada de forma linear e contínua, apresentando um início, um conflito e um desfecho, todos vinculados à jornada de Manoela sobre o seu pertencimento ou não à comunidade da qual faz parte. Esse formato facilita a compreensão e mantém o interesse dos espectadores ao longo da performance.

A história do espetáculo *Manoela e o Boto* gira em torno da personagem Manoela, uma jovem curiosa e destemida que busca se aventurar em lugares distantes de seu mundo comum. Movida pelo desejo de encontrar alguém por quem se apaixonar e, ao mesmo tempo, conhecer novas paisagens e culturas, Manoela embarca em uma jornada transformadora.

A intriga da história passa pela relação entre um pai superprotetor e sua filha do interior, sedenta por novidades e por um namorado. Esse enredo é comum em espetáculos de cunho popular e apresenta características farsescas. Ele lida com pequenas situações do dia a dia da relação entre pai e filho, e com brincadeiras de poder entre os dois.

No início do espetáculo *Manoela e o Boto*, Manoela é apresentada em seu cotidiano comum, onde se sente aflita e angustiada pelo desejo de aventurar-se em lugares distantes de seu universo familiar, buscando novas experiências e um amor verdadeiro. Sua rotina é abruptamente interrompida pela chegada do enigmático Vendedor, que lhe oferece quinquilharias e tenta seduzi-la com seu charme. Com sua chegada, Manoela é chamada para a aventura, pois seu mundo comum é desafiado e seus maiores desejos são colocados à prova. O Vendedor, como mensageiro do conflito, insere a sedução como elemento-chave na história. Ele é o narrador e motor da trama, trazendo novidades e desencadeando conflitos ao chegar ao barco onde Manoela está.

O conflito do enredo é introduzido pelo enigmático personagem Vendedor, que se apresenta como um intermediário de desejos e promessas. Ele oferece a Manoela a oportunidade de realizar seus mais profundos anseios, prometendo-lhe aventuras e encontros apaixonantes. No entanto, o Vendedor também tenta seduzi-la, criando uma atmosfera de ambiguidade e tensão.

O vendedor não apenas incita os desejos de Manoela, mas também coloca à prova sua determinação e coragem. A presença do Vendedor movimenta a trama, introduzindo dilemas morais e emocionais que desafiam Manoela a questionar suas próprias motivações e escolhas.

Na relação com o Vendedor, Manoela entrega-se plenamente aos seus desejos, deixando que sua vontade sobressaia. Ela torna-se totalmente envolvida com os objetos materiais e sente uma incapacidade de se limitar a um ambiente tão evidente como a Amazônia, recusando-se a fixar-se em uma única identidade. Sua saga é marcada pela luta contra a impossibilidade de se aventurar no novo e pela sua *hybris*, que a impede de aceitar essa limitação.

A história passa a girar em torno da transformação de Manoela, que busca mudanças geográficas, psicológicas, sociais e culturais. Essas mudanças são anunciadas em diálogos com o Vendedor e em conflitos com seu pai, representando a transição de menina para mulher. Manoela busca libertar-se da proteção paterna e tentar tornar-se tudo o que deseja, enquanto enfrenta o medo desse processo.

A relação entre identidade e alteridade é explorada ao longo da trama, refletindo questões de pertencimento à Amazônia acreana e os desafios de lidar com influências externas. Manoela e os demais personagens são um microcosmo das tensões culturais e sociais que permeiam a região. A peça questiona como os indivíduos negociam suas identidades em meio a essas forças contraditórias, revelando as complexidades das transformações pessoais e coletivas.

Em meio à sua confusão, Manoela encontra o

Boto, uma figura mítica da Amazônia, por quem se apaixona perdidamente. Eles vivem algumas noites juntos, e através dessa relação, Manoela experimenta um profundo conflito interno entre seus desejos e as expectativas de sua vida cotidiana. No desfecho, Manoela própria se transforma em um boto, simbolizando uma completa metamorfose que reflete no reconhecimento de sua identidade em relação a experiência de alteridade.

Essa transformação final de Manoela ilustra a profunda conexão entre o indivíduo e a cultura regional, explorando a ideia de pertencimento e a tensão entre as raízes culturais e as influências externas. Na sua jornada como heroína e em seu encontro com o outro, Manoela luta para se superar, para abandonar seu eu anterior, mas acaba se entregando, no final, às limitações de sua condição. Ela se torna a própria natureza que acredita ser sua, transformando-se em um boto e entregando-se à sua identidade regional.

Após o conflito inicial, Manoela se desencanta com a possibilidade de satisfazer seu desejo e percebe que a única alternativa para lidar com a impossibilidade é se segurar em sua própria identidade. Ela acredita que, ao se manter em suas raízes, pode escapar do olhar do outro. Portanto, ela recorre continuamente à sua condição de amazônica como uma forma de se proteger.

Manoela acredita que, ao resguardar-se em sua própria identidade amazônica, poderá escapar do olhar do outro. Continuamente, ela recorre ao que acredita ser sua salvaguarda: a sua condição de ser amazônica. Essa narrativa reflete a complexa relação entre identidade e alteridade (Hall, 2005), explorando as tensões culturais e emocionais que moldam a experiência de Manoela e, por extensão, dos povos amazônicos.

Em suma, *Manoela e o Boto* retrata a jornada de uma personagem em busca de sua transformação, enfrentando conflitos entre sua identidade e a tentação de se aventurar no desconhecido. Essa luta interna e externa de Manoela reflete a luta da identidade acreana em meio ao confronto com influências externas.

IDENTIDADE E ALTERIDADE ACREANAS

Segundo Silva (2000), nossas ações são moldadas pelas relações com os outros, e nossa identidade é fortemente influenciada pelo que acreditamos que os outros pensam sobre nós. No enredo do espetáculo *Manoela e o Boto*, a construção da identidade da personagem principal gera um conflito entre identidade e alteridade. Manoela busca construir sua identidade a partir do que ela acredita que os outros esperam dela e do que ela deseja dos outros.

Manoela vive no Acre, em uma comunidade local (Melo, 2016), e sua identidade é construída em contraponto ao “outro”, aquele que vem de fora. Ela procura afirmar sua identidade com base no que imagina que o outro deseja dela e no que ela deseja do outro, como amor, trocas, objetos materiais e conhecimento. Esse jogo de afirmação e negação ajuda Manoela a estabelecer sua identidade e suas escolhas com base nas características com as quais ela se identifica.

Ao projetar para fora de si tudo aquilo que almeja e acredita estar fora de seu pertencimento, Manoela enfrenta o conflito relacionado à troca entre o acreano e o de fora, entre identidade e alteridade. Esse conflito molda não apenas a personagem, mas também expõe o público à luta pelo pertencimento e reconhecimento.

O espetáculo *Manoela e o Boto* utiliza essa dinâmica para explorar temas profundos de identidade regional e cultural. Manoela representa a busca por autoafirmação em um contexto onde influências externas desafiam e transformam as tradições locais. A peça destaca como os indivíduos negociam suas identidades em meio a forças contraditórias, refletindo as complexidades das transformações pessoais e coletivas na Amazônia acreana.

Ao longo de sua trajetória como heroína, Manoela deseja se aventurar em novos espaços e se envolver em novas relações. Seu maior pecado e virtude é o desejo de sair de onde está, pois é esse desejo que a impulsiona em direção ao seu destino. No entanto, ela se mostra excessivamente apegada a seu lugar

e à sua identidade, incapaz de se livrar de si mesma e de abandonar suas raízes. Ela sente a necessidade de conhecer coisas que lhe são proibidas devido à sua condição e, para isso, precisa travar uma batalha contra sua própria identidade, pessoal e regional.

Ao territorializar, estes processos promovem o desenvolvimento desigual e contraditório dos lugares, o que nos permite identificar espaços privilegiados de concatenação de forças na firmação de identidades regionais. Por isto, o que define a região não é a homogeneidade, mas as correlações de forças que se combinam e conduzem a identidade regional no contato e confronto aos processos globais. Aí identificamos dimensões em que sobressai reações, dando-nos a clareza do domínio político que “manifestado” materializam arranjos territoriais que se combinam - isto é, a região (Silva, 2019, p. 2).

A interpretação do trecho de Silva (2019) revela a complexidade e a natureza dinâmica dos processos de territorialização que influenciam o desenvolvimento das regiões. Esses processos não promovem um desenvolvimento uniforme, mas sim desigual e contraditório, o que possibilita identificar espaços privilegiados onde diferentes forças se conjugam para firmar identidades regionais.

Segundo Silva, a definição de uma região não reside em sua homogeneidade, mas nas correlações de forças que se combinam e moldam a identidade regional, especialmente no contexto de contato e confronto com processos globais. Essa interação cria dimensões onde reações locais se destacam, proporcionando uma clareza sobre o domínio político que, quando manifestado, resulta em arranjos territoriais específicos, ou seja, a própria região.

Em outras palavras, a identidade de uma região é formada pela complexa interação de forças locais e globais, que não se configuram de maneira uniforme, mas sim através de processos contraditórios e desiguais. Essas interações, por sua vez, refletem as reações locais às influências externas, materializando-se em arranjos territoriais que definem a

identidade regional (Chauí, 2004).

Assim, podemos entender a luta de Manoela em sair de onde está e se aventurar em novos espaços como uma busca pelo rompimento de suas amarras territoriais e identitárias. Ela deseja conhecer e experimentar o que lhe é proibido, travando uma batalha contra sua própria identidade pessoal e regional. Nesse sentido, seu desejo de sair de seu lugar é ao mesmo tempo seu pecado e sua virtude, impulsionando-a em direção ao seu destino, mas mostrando também sua dificuldade em se desapegar de si mesma e de suas raízes. A região, por sua vez, não é definida pela homogeneidade, mas sim pelas correlações de forças que se combinam e conduzem a identidade regional. É nesse contexto de contato e confronto com os processos globais que Manoela se encontra, buscando se libertar das amarras territoriais e construir o que ela acredita ser sua própria identidade.

Nesta abordagem, fica evidente que Manoela se orienta principalmente pela ideia de um “eu” definido e reforçado pela sua pertença a uma comunidade local específica. No entanto, este “eu” só se manifesta em contraste com o outro, o que ela imagina que o outro espera dela e o que ela mesma espera dele, como amor, troca, objetos materiais e conhecimento. A identidade de Manoela é construída através de interações simbólicas com os outros, que representam seus desejos e tudo o que ela almeja, mas não possui, projetando assim para fora de si aquilo que acredita não fazer parte do seu pertencimento.

[...] sem que haja um engajamento em se admitir um valor intrínseco à natureza, à sua complexidade e aos processos que nela ocorrem, cuja história e irreversibilidade precisam ser considerados - e sem admitir a relação entre território, identidade e pertença, suportes e resultados da memória dos povos que entabulam esse diálogo, não alcançaremos a serenidade para compreender essa conexão, diversa de nosso modelo de racionalidade (Silva et al., 2021, p. 52).

Para entender essa passagem, é importante considerar a discussão sobre identidade, alteridade e pertencimento abordada anteriormente no contexto do espetáculo *Manoela e o Boto*. A passagem sugere que, para alcançarmos uma compreensão plena da conexão entre os povos e a natureza, é fundamental admitir o valor intrínseco da natureza, reconhecendo sua complexidade, os processos históricos que nela ocorrem e sua irreversibilidade. Isso significa valorizar a natureza não apenas por seus recursos econômicos, mas também por sua importância intrínseca e seu papel na formação da identidade e memória dos povos.

Além disso, é necessário reconhecer a profunda relação entre território, identidade e pertencimento. Esses elementos são os pilares da memória coletiva dos povos que habitam e interagem com esses territórios. No contexto amazônico, por exemplo, essa conexão é vital para compreender as identidades culturais e os processos de alteridade que ocorrem na região (Carneiro, 2008).

Se não houver esse engajamento em valorizar a natureza e reconhecer a relação entre território, identidade e pertencimento (Viana, 2006), permaneceremos presos a um modelo de racionalidade ocidental que não captura a verdadeira essência dessa conexão. Este modelo ocidental tende a fragmentar e simplificar, enquanto a realidade é muito mais complexa e interconectada.

Relatando isso com o espetáculo *Manoela e o Boto*, percebemos que a peça trabalha esses conceitos ao explorar a identidade de Manoela em contraponto ao “outro” e à natureza que a cerca (Miranda; Miranda, 2024b). A busca de Manoela por autoafirmação e pertencimento reflete a luta maior dos povos amazônicos para manter suas identidades em um mundo que muitas vezes tenta subsumir essas complexidades em um modelo de desenvolvimento externo e simplificado.

Portanto, a passagem enfatiza a necessidade de uma abordagem integrada para compreender as relações entre os povos e a natureza, valorizando as memórias e identidades locais e afastando-se de um modelo de racionalidade

ocidental que tende a simplificar e dominar.

No espetáculo *Manoela e o Boto*, por meio deste jogo entre o “meu” e o “não-meu”, Manoela estabelece o que acredita ser sua própria identidade, fazendo escolhas baseadas naquilo com que se identifica. Portanto, o conflito de Manoela está relacionado à troca entre sua identidade como membro da comunidade local e a alteridade representada pelo “outro”. Essa luta reflete a dinâmica que todos nós vivemos ao moldar nossas próprias identidades em relação ao mundo externo (Bauman, 2005).

No espetáculo *Manoela e o Boto*, o conflito da protagonista transcende o nível pessoal, simbolizando a complexa troca entre o povo acreano e as influências externas. O palco se torna um espaço onde a identidade e a alteridade são apresentadas para destacar as tensões culturais e sociais inerentes à região amazônica. Manoela busca continuamente afirmar sua identidade, guiada tanto pelas expectativas que imagina que os outros têm dela quanto pelos seus próprios desejos em relação a esse “outro”. Sua transformação ao longo da narrativa ilustra a complexa relação entre identidade e alteridade, evidenciando a luta contínua para equilibrar as influências externas e internas. Em última análise, o espetáculo utiliza essa poderosa jornada para explorar profundamente a identidade regional e cultural, destacando a riqueza e as complexidades das transformações pessoais e coletivas na Amazônia acreana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espetáculo *Manoela e o Boto* é uma obra teatral rica em simbolismo e complexidade que utiliza a linguagem do teatro de rua para explorar profundamente a identidade, a alteridade e o pertencimento no contexto da Amazônia acreana. A peça retrata a jornada da protagonista Manoela, uma jovem que busca se aventurar para além de seu mundo comum, enfrentando conflitos internos e externos que refletem as tensões culturais e sociais da região. Sua narrativa, envolvente e repleta de simbolismos, utiliza elementos do folclore amazônico e do teatro popular para criar um

ambiente dramático que transporta o público para o coração da floresta.

A obra destaca como a identidade de Manoela é moldada tanto pelas expectativas dos outros quanto por seus próprios desejos, enfatizando a importância do autoconhecimento e da reconciliação com suas raízes culturais. A transformação da personagem ao longo da narrativa simboliza a luta contínua entre influências internas e externas, ilustrando a dinâmica complexa entre identidade e alteridade. Nesse sentido, o espetáculo funciona como um microcosmo das questões mais amplas enfrentadas pelos povos da Amazônia acreana, que buscam afirmar suas identidades em meio a forças globais e locais, e aborda a ressignificação da identidade acreana promovida pelo "Governo da Floresta".

A peça *Manoela e o Boto* se consolida como um manifesto cultural e um potente instrumento de conscientização, indo além da simples narração de uma história. Ao provocar uma leitura crítica das dinâmicas de poder e pertencimento na Amazônia acreana, a obra convoca o público a um engajamento ativo, exigindo uma reavaliação da complexa teia de relações que une os indivíduos, suas comunidades e a natureza indomável, e promovendo, assim, a valorização de uma identidade regional multifacetada.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Gerson; GOETTERT, Jones Dari. Um mercado, uma cidade: memórias arquitetônicas, narrativas etnográficas e linguagens dos becos. In: ALBUQUERQUE, G. (org.). **Das Margens**. Rio Branco: Nepan Editora, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BORGES JUNIOR, Dorivaldo Pantoja; GONCALVES, Ricardo César e CECCARELLI, Paulo Roberto. Sexualidade e mitologia na encantaria amazônica da lenda do Boto: um ensaio psicanalítico. **Estud. psicanal.**,

Belo Horizonte, n.55, p. 79-90, 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372021000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. **O Discurso Fundador do Acre**: heroísmo e patriotismo no último Oeste. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2008. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B7JFZNJF-PwOZWFMzWNmNGEtYWFkNiO0YzQxLWE2MDYtMjI3OTdhMGMzZmVm/view?resourcekey=0-oiHyj-HxM8TaTB-IC-K_7Q. Acesso em: 29 out. 2025.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

LEITE, Janaina Fontes. **A arte de escrever para o teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

MELO, Elderson Melo de. **Teatro de Grupo**: trajetória e prática do Teatro Acreano (1970-2010). Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MELO, Elderson Melo de. **Teatro de grupo no Estado do Acre**: trajetória, prática e a inserção do estilo regional (1970-2010). Dissertação (Mestrado em Artes), Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/782867>>. Acesso em: 18 out. 2025.

MELO, Elderson Melo de; ANDRAUS, Mariana Baruco Machado. Amador e profissional no teatro brasileiro: motivações ideológicas e aspectos econômicos na identidade de grupos teatrais do início do século XXI. **Conceição/Conception**, Campinas, v.4, n.1, p. 94-109, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8647678>>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MIRANDA, Elderson Melo de. A invenção discursiva da Amazônia a partir das cartas de viajantes europeus. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v.14, n.41, p. 325-338, 2023. Disponível em: <<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1338>>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MIRANDA, Elderson Melo de. Manifesto pela pedagogia do cômico. In: TELLES, N. (org.). **Estudos de Comicidade e Circo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

MIRANDA, Elderson Melo de; MIRANDA, Helder Carlos de. Dilemas da mediação do teatro em comunidade: a experiência da oficina Ateliê da Comédia. **Revista da FUNDARTE**, [s.l.], v.60, n.60, p. 1-22, 2024a. Disponível em: <<https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1392>>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MIRANDA, Elderson Melo de; MIRANDA, Helder Carlos de. Identidades regionais e acreanidade na prática teatral de grupos acreanos (1999-2010). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v.7, n.50, p. 330-350, 2024b. Disponível em: <<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/3428>>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MORAIS, Maria de Jesus. **“Acreanidade”:** invenção e reinvenção da identidade acreana. Rio Branco: Edufac, 2016.

PAVIS, Patrice. **A análise do espetáculo**. Tradução de Sérgio Sálvia Coelho. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SANT'ANA JÚNIOR, Tigernaque Pergentino de. Guerreiros de selva: o processo de construção da identidade. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v.15, n.43, 2023. Disponível em: <<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1761>>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SCHECHNER, Richard. **Performance Studies: an introduction**. London: Routledge, 2013.
SILVA, Maria Angelita da; FERREIRA, Jarliane da Silva; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Identidade

e pertencimento: quando a natureza, sujeito de direito, promove o direito dos sujeitos. **Revista Videre**, [s.l.], v.13, n.27, p. 26-56, 2021. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/12944>>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SILVA, Silvio Simione da. Das “microrregiões geográficas” às “regionais de desenvolvimentos”: regionalizações das terras acreanas e as possibilidades de novos rearranjos no princípio do século XXI. **Uaquiri**, [s.l.], v.1, p. 43-69, 2019. Disponível em: <<https://www2.fct.unesp.br/grupos/nera/publicacoes/SilvioProd3.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

VIANA, Jorge. O Governo da Florestania: o jeito acreano de viver e cuidar da floresta. **Revista Princípios**, Rio Branco, n.83, 2006. Disponível em: <<https://grabois.org.br/2006/02/01/o-governo-da-florestania/>>. Acesso em: 25 fev. 2025.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Notas

¹ Sobre o vídeo e o texto da montagem *Manoela e o Boto*, ver Melo, 2010.

² Fundado em Bogotá, no ano de 1966, o Teatro La Candelaria se consolidou como um dos grupos teatrais mais emblemáticos da Colômbia. Reconhecido por sua ousadia estética e dedicação à investigação cênica, o coletivo – liderado por Santiago García – foi responsável por renovar o panorama do teatro colombiano, aproximando-o das camadas populares. Sua marca registrada é o método de “criação coletiva”, por meio do qual desenvolvem espetáculos que mergulham em questões sociais e políticas, sempre dialogando com elementos do folclore e da trajetória histórica do país.

SOBRE OS AUTORES

Elderson Melo de Miranda é professor adjunto da Universidade Federal do Acre (UFAC), atuando em Teatro e nos PPGs de Letras e Artes Cênicas. Pós-doutor em Performances Culturais, doutor em Educação (USP) e mestre em Artes (UNICAMP). Graduado em História, Teatro e Pedagogia. Tem experiência no ensino básico e superior, e como editor de material didático e de pesquisa sobre arte-educação e cultura afroameríndia. E-mail: elderson.miranda@ufac.br

Helder Carlos de Miranda é professor adjunto de Teatro e do PPGAC da UFAC, arte-terapeuta, ator e editor de material didático. Doutor em Performances Culturais (UFG), mestre em Artes (UNESP) e graduado em Teatro e Pedagogia. Atuou no ensino público do Paraná, na cultura e saúde de São José dos Pinhais, e como psicopedagogo em CRAS de Curitiba (PR). Integra a Companhia do Intérprete e realiza formação docente e assessoria. E-mail: heldermiranda@ufac.br

Recebido em: 20/2/2025

Aceito em: 30/10/2025

OS DESENVOLVIMENTOS TECNOLÓGICOS E OS DIVERSOS PADRÕES DE ESCUTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS MÍDIAS MUSICAIS¹

TECHNOLOGICAL DEVELOPMENTS AND DIVERSE LISTENING PATTERNS:
CONSIDERATIONS ON MUSICAL MEDIA

José D'Assunção Barros
UFRRJ

Resumo

Neste ensaio discutimos como diferentes padrões de escuta musical surgiram na história - sem se cancelarem necessariamente uns aos outros na sucessão do tempo - de acordo com o surgimento de novas tecnologias de gravação e outros aspectos. Ao mesmo tempo, as mídias diversas são consideradas em suas potencialidades como fontes históricas. O ensaio se insere no campo de investigação da História e da Musicologia, e utiliza uma metodologia comparativa que contrapõe os diversos modos de escuta confrontando seus efeitos culturais e sociais. Como resultado, concluímos que o ouvinte moderno, ao longo da história contemporânea, assimilou novos modos de escuta e de reapropriação das realizações musicais sem descartar parte significativa dos modos já existentes. As novas mídias não produziram propriamente rupturas com os padrões anteriores, mas superposições várias.

Abstract

This essay aims to discuss how different patterns of music listening have emerged throughout history – without necessarily canceling each other out over time – according to the emergence of new recording technologies and other aspects. At the same time, various media are considered in their potential as historical sources for music researchers. This essay falls within the fields of History and Musicology, employing a comparative methodology that contrasts various modes of listening and examines their cultural and social effects. The results suggest that the modern listener, throughout contemporary history, has assimilated new ways of listening and reappropriating musical works without discarding a significant portion of previous ways. The conclusions show that new media have not produced actual ruptures with previous patterns, but rather various superimpositions.

Palavras-chave:

Fonte musical; escuta musical; fontes fonográficas.

Keywords:

Musical source; musical listening; phonographic sources.

INTRODUÇÃO

Neste ensaio - de interesse tanto para a História e demais ciências humanas, como para a Musicologia - pretendemos discutir como surgiram diferentes padrões de escuta musical através de um longo desenvolvimento histórico que inclui as diferentes tecnologias fonográficas - vinis, fitas cassetes, CDs, dentre outras - ao lado das diferentes tecnologias midiáticas (rádio, TV, cinema, modalidades relacionadas à Internet). Será desenvolvida uma abordagem comparativa que irá entrecruzar a série histórica dos diferentes padrões de escuta musical e a série igualmente histórica das diferentes mídias, mostrando como estes aspectos interagem um sobre o outro e como são reapropriados nos diferentes contextos históricos.

Será também considerado que esses diferentes padrões de escuta surgidos historicamente não se cancelam necessariamente uns aos outros quando surgem, e que os ouvintes de música, em diferentes momentos do desenvolvimento histórico e tecnológico, puderam sempre contar com a concomitância de algumas alternativas para escutar música. Ao mesmo tempo, teceremos considerações sobre as potencialidades historiográficas destas várias mídias e sistemas de gravação - dos meios materiais como os LPs aos meios virtuais como o *streaming*. Vamos iniciar nossas considerações a partir de um quadro esquemático (Figura 1) que apresentará as diversas alternativas de registro e transmissão da música ao longo da história.

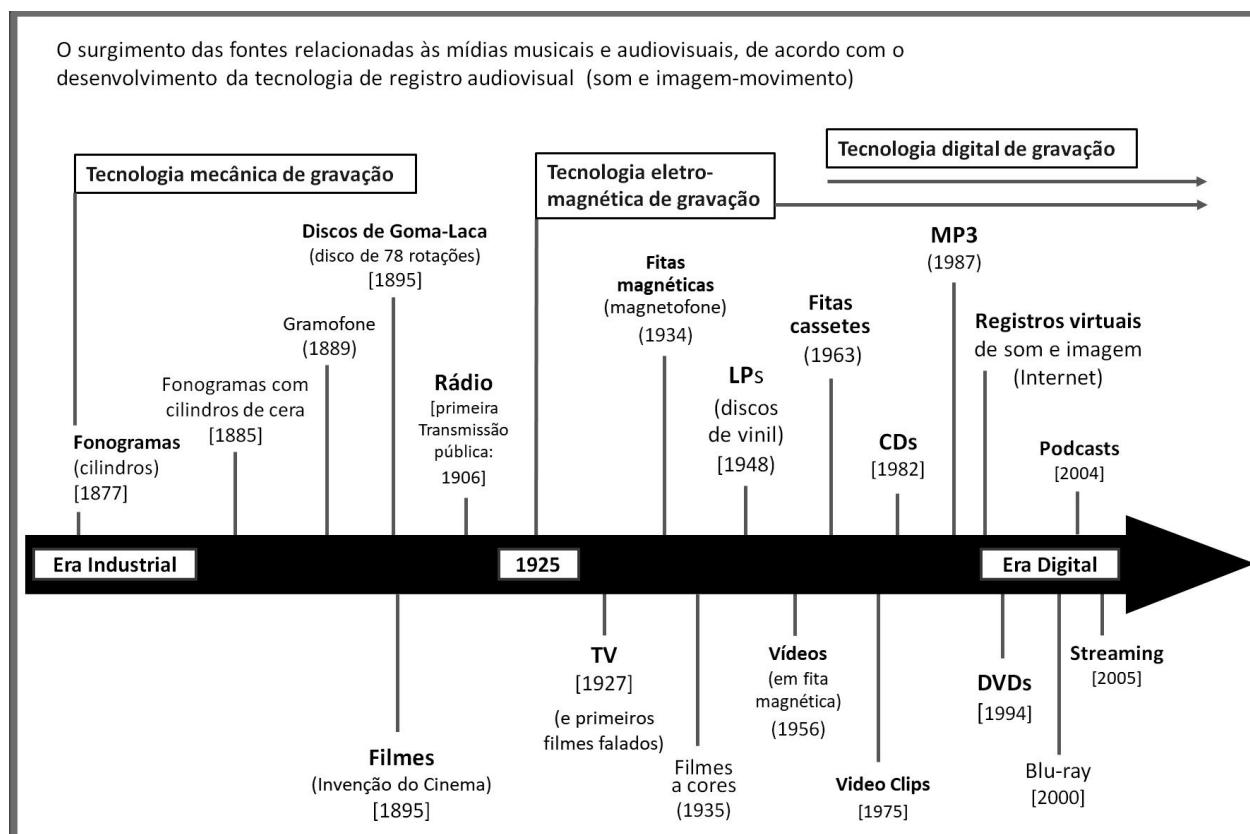


Figura 1 - Quadro sobre as mídias derivadas da *tecnologia audiovisual*.

Fonte: Elaboração do autor.

AS MÍDIAS DE ÁUDIO: DOS FONOGRAMAS AOS DISCOS, CDS E VIRTUALIDADE

O quadro acima proposto, com a datação de cada evento ou invenção técnica importante, situa acima da linha do tempo central as diversas mídias musicais relacionadas à dimensão da gravação exclusivamente sonora. Abaixo da linha do tempo aparecem as mídias audiovisuais no decurso de sua história tecnológica - sendo estas aquelas que registram simultaneamente o som e a imagem-movimento. O cinema - que começa com filmes mudos em 1895, mas que em 1927 atinge a sofisticação dos filmes falados -, é o ponto de partida de uma história tecnológica que trouxe consigo a TV, os vídeos em fita magnética, os DVDs, videoclipes, e por fim os registros virtuais proporcionados pelo desenvolvimento da computação e pelo advento da internet.

A aventura fonográfica, como mostra a Figura 1, inicia-se com o fonógrafo - um dispositivo ainda mecânico inventado por Thomas Edson em 1877 e patenteado no ano seguinte (Sterne, 2003, p. 31), sendo que a sua aplicação mais específica à gravação e reprodução do som musical ainda iria esperar pelos últimos anos do século XIX.¹² Para além da possibilidade de examinar materialmente os próprios fonógrafos em alguns museus, a introdução destes dispositivos tecnológicos pode ser atestada pelos jornais da época: os mais antigos em cada país já aparecem aos historiadores nos jornais que anunciam a sua exposição pública em cada cidade. Na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, o fonógrafo chega já na segunda década da república brasileira recém-proclamada. A partir daí, em 1902, a Casa Edson se torna a primeira gravadora brasileira de fonogramas. E tem-se início o desenvolvimento da indústria fonográfica no Brasil.³

Dos primeiros fonogramas ao primeiro vinil (ou LP) em 1948 - passando pelo Gramofone (1889) e pelo surgimento dos discos de goma-laca, (1895), e mais adiante pelo advento das fitas magnéticas em 1934 - temos toda uma história tecnológica que trará com o LP uma conquista de qualidade sonora que até hoje é cultuada, uma vez que os LPs não desapareceram

mesmo com tecnologias posteriores como a dos CDs e DVDs, embora seu consumo tenha se reduzido desde então a um pequeno nicho que justificaria mesmo hoje a fabricação de antigos LPs em menor escala. De qualquer maneira, as tecnologias avançam aos saltos na segunda metade do século XX, até chegarmos à possibilidade de registro do som musical na Internet. Deve-se destacar ainda que, antes do LP, o mundo também conheceu um novo salto tecnológico em outra direção - a dos meios de comunicação - que foi o advento do rádio, crucial para o desenvolvimento da música como indústria capaz de atingir as massas. O LP e o Rádio, cada um a seu modo - um como meio de gravação, e o outro como meio de comunicação - são as chaves tecnológicas para o desenvolvimento da indústria da música e da difusão das realizações musicais para circuitos populacionais cada vez maiores. Com a Internet, então, já na última década do século XX, chegamos ao ponto em que nunca a música foi tão acessível a todos.

OS LPS, CDS E DVDS COMO FONTES HISTÓRICAS SONORAS E VISUAIS

É oportuno lembrar que algumas mídias musicais - como os LPs e os CDs - não se apresentam apenas como fontes musicais ou sonoras, embora sejam principalmente isso. Os LPs, durante todo o seu período de dominância como a principal mídia musical - o que ocorre desde a sua invenção em 1948 até o espraiamento do CD a partir dos anos 1990⁴ - eram também álbuns gráficos e visuais.⁵ Os álbuns que conformavam os LPs traziam não raramente as letras das composições musicais neles apresentadas, além de haver toda uma arte que fazia do álbum um objeto a ser contemplado, admirado, colecionado. Os historiadores podem aproveitar bem essa complementaridade entre a mídia sonora propriamente dita e a materialidade e visualidade do LP. Além da própria música a ser reproduzida no aparelho eletrônico, a parte gráfica, visual e informativa do LP deve ser considerada pelo historiador em sua análise desta fonte.

O CD, um objeto bem menor que o LP, procurou

conservar na medida do possível essa parte gráfica e visual que constitui o encarte. Os antigos LPs, aliás, também passaram a ter suas versões em CD, e pode-se dizer que, em proporções menores, os LPs exportaram para os CDs seus antigos padrões visuais e gráficos - de modo que, do ponto de vista do encarte, este é como se fosse um LP em miniatura. As tecnologias de gravação e reprodução do som, no entanto, são bem distintas. O vinil é gravado em sulcos que imitam as ondas sonoras e são transformados em sinais elétricos, o que dá ao LP um som mais arredondado do que o do CD.

Por outro lado, se o som do LP é menos áspero, mostra-se bem mais nítido o som do CD. Este faz parte da família dos discos ópticos, que além do CD (inventado em 1982), inclui ainda o DVD (1994) e o Blu-ray (2000).⁶ Além disso, o CD apresenta uma durabilidade muito maior no que concerne à qualidade do seu som, pois depois de muitas audições a agulha da vitrola termina por produzir arranhões na superfície do vinil. Não obstante, depois de quase perderem sua relevância no mercado com a popularização dos CDs nos anos 1990, os LPs voltaram a ser produzidos para colecionadores e admiradores das especificidades sonoras e gráficas desta mídia. Na segunda década do século XXI, os LPs estão de novo em cena como produtos fabricados em maior escala, de modo a atender a ampliação do universo de apreciadores de *long plays*. Enquanto isso, a mídia CD passa a sofrer nesse momento uma corrosão nas duas margens: parte do público de mais idade se encanta pela possibilidade de retornar ao vinil, e a faixa de consumidores mais jovens nitidamente já prefere os serviços musicais de streaming.

Da mesma forma que os álbuns dos LPs projetaram seu padrão gráfico-visual nos encartes dos CDs, estas imagens também foram assimiladas pelos registros virtuais dos conteúdos musicais de LPs e CDs - que invadiram as plataformas da internet (streaming), a exemplo do YouTube (2005).⁷ Por isso, na cadeia midiática formada por estas três tecnologias tão distintas - o LP, o CD, o streaming - a informação visual que antes configurava a capa do LP ou CD conservou-se na imagem de divulgação do registro virtual

de internet. Os historiadores, ao mesmo tempo em que podem se beneficiar do acesso rápido à informação sonora trazida pela internet, podem analisar a visualidade que faz dos LP-CDs um produto não apenas sonoro, mas também visual.

Por fim, os LPs (e CDs) também trazem textos de diversos tipos, os quais podem ser igualmente trabalhados pelos historiadores como fontes textuais que complementam as fontes musicais abrigadas pelos vinis e *compact discs*. Além da possibilidade de registros de letras das músicas tocadas ou cantadas na mídia musical, o álbum pode conter textos informativos sobre os artistas ou grupos musicais, ou esclarecimentos sobre as composições musicais trazidas pela mídia sonora. Na modalidade da música de concerto podem ser incluídos textos de natureza ensaística sobre as composições e compositores trazidos pelo LP-CD. Textos de natureza cronística relacionados aos músicos - bem como comentários de outros músicos apresentando os musicistas mais novos, à maneira de um apadrinhamento que também pode dizer muito aos historiadores - também costumam aparecer nos álbuns de vinis e encartes de CDs.

Além disso, a norma mercadológica e o sistema de direitos autorais obrigam a que sejam contidas nos encartes as referências básicas - sempre necessárias aos historiadores - como autoria, ano de produção, gravadora, distribuidora, equipe técnica, músicos participantes da obra com suas respectivas especialidades instrumentais, e assim por diante.

MÍDIAS AUDIOVISUAIS: CINEMA, TV E STREAMING

Além das mídias de áudio que foram se desenvolvendo desde o primeiro fonograma (1877) até as famílias tecnológicas mais avançadas - o vinil, a família dos discos ópticos (CD, DVD, Blu-ray), e o sistema de streaming - os historiadores também encontrarão as criações e recriações musicais a serem analisadas (composições e performances) em

outros tipos de mídias. Na Figura 1, enquanto as mídias musicais para registro de áudio foram situadas acima da linha do tempo, as mídias audiovisuais aparecem abaixo. Em todas estas diferentes mídias - que vão do cinema à TV e que incluem novos gêneros de realização artística como os videoclipes - há muita música e situações musicais a serem analisadas pelos historiadores.⁸

Os filmes trazidos pela invenção do cinema em 1895 estão sempre repletos de música, e também de sonoplastias de outros tipos. Os primeiros filmes falados surgem em 1927, no mesmo ano em que ocorre a primeira transmissão televisiva. A TV constituirá um universo exuberante de possibilidades para a música, cujas composições podem ser apresentadas diretamente como performance artística ou em videoclipes (os primeiros datam de 1975), e também indiretamente - pois os programas de TV contêm música. As novelas televisivas, por exemplo, constituem um campo fértil para o fluir de músicas que fazem parte de suas trilhas sonoras. As vinhetas dos vários programas são também realizações musicais, bem como os jingles (mensagens musicais publicitárias).

O rádio - mídia de áudio que tem a sua primeira transmissão pública em 1906 - é também, e ainda mais que a TV, um mundo que se abre à música. O rádio inclusive influenciou, por anos a fio, as paradas de sucesso. As músicas mais tocadas nas diversas rádios eram as que terminavam por produzir maiores ganhos no mercado do disco. Hoje esse papel de impulsionar o sucesso de público é desempenhado pelos videoclipes, surgidos em 1975, mas se difundindo extraordinariamente a partir dos anos 1980 com artistas pioneiros no gênero como Michael Jackson (1958-2009). O videoclipe é um gênero específico: um pequeno filme musical, que traz um enredo. Não se limita mais a ser uma simples performance de músicos: é uma combinação de gênero musical e gênero fílmico. Música, dança e cinema de curta metragem se encontram nos videoclipes para produzir um tipo novo de realização artística. Esta é uma nova seara de fontes históricas que podem ser abordadas pelos historiadores da música e do cinema.

OS DIFERENTES PADRÕES DE ESCUTA

Nosso próximo passo é dar a compreender como as sucessivas e concomitantes alternativas tecnológicas para registro ou transmissão da música foram proporcionando novos padrões de escuta e práticas sociais envolvidas no ato da fruição da música. Podemos esquematizar a polifonia formada por estes diversificados padrões de escuta conforme um esquema no qual as alternativas que vão surgindo não cancelam as anteriores, mas a elas se superpõem como novos gestos e hábitos de escuta e fruição musical aos ouvintes de música. De baixo para cima, temos na Figura 2 um quadro sobre os quatro grandes padrões de escuta que dominaram suas respectivas eras, mas que, quando surgiram, não cancelaram os padrões anteriores e nem foram cancelados pelas tecnologias que se sucederam no tempo. Por isso, utilizamos a representação da história dos padrões de escuta através da imagem da *polifonia*, na qual uma melodia surge em um momento e as outras vão aparecendo sucessivamente como superposição ou convivendo com as demais.

Desde que surgiu a música na aventura humana, estabeleceu-se um padrão inicial de escutar música e de situar esta escuta no interior da sociedade ou comunidade. Provavelmente os primeiros seres humanos paleolíticos que inventaram e tocaram as flautas que foram encontradas como fósseis de 60.000 a 40.000 anos atrás, criaram também em algum momento a "escuta social da música".

De todo modo, agora já bem documentado, é este padrão que vemos desde as civilizações mais antigas até o período contemporâneo. Quando alguém queria escutar música (a não ser que ele mesmo a tocasse) deveria ir aos lugares onde se davam as performances de música. Podiam ser espaços ao ar livre, como na antiguidade grega ou nas sociedades indígenas, ou salas de concerto - como ocorre com as sociedades europeias a partir do renascimento, sem mencionar outros ambientes de sociabilidade como os ambientes trovadorescos da Idade Média ou os espaços da música sacra. De todo modo, podemos dizer que este é o mais antigo padrão de escuta que

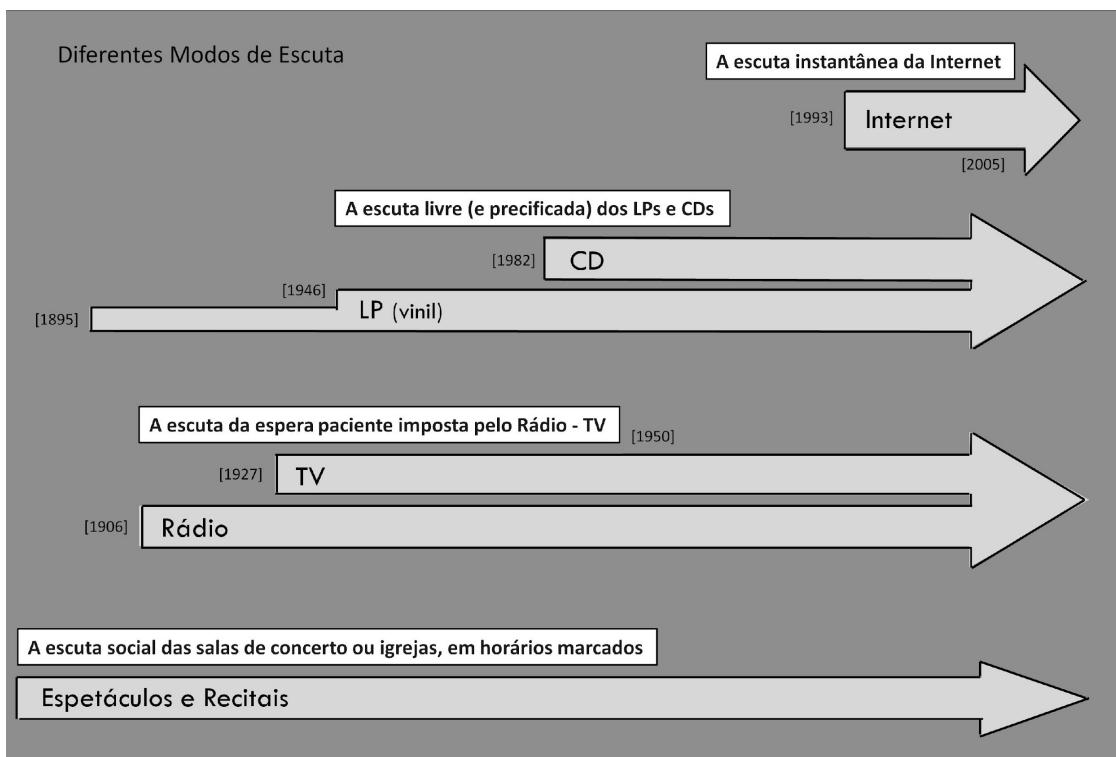


Figura 2 - Quadro sobre a polifonia dos diferentes padrões de escuta.

Fonte: Elaboração do autor.

conhecemos: um candidato a ouvinte se dirige a lugares onde vai ocorrer uma performance de música, e lá encontra outras pessoas, ouvintes como ele, em um momento de sociabilidade.

Este padrão existe até hoje, evidentemente, e todos podem assistir a recitais e concertos, shows de rock, *jam sessions* de jazz, assim como se dirigir a lugares de dança como as boates, sambas e pagodes - o que já introduz um segundo componente que é a dança, não tanto como arte, mas como forma de sociabilidade. Ocorre que a tecnologia introduziu na aventura musical humana novos padrões de escuta, e é sobre eles que discorremos nesse momento para compreender as especificidades do rádio, TV e streaming.

Quando o rádio se estabelece, já nas primeiras décadas do século XX, há uma grande novidade.⁹ Em uma sociedade burguesa e capitalista, assistir a um concerto ou espetáculo de música envolve o pagamento de um ingresso - a não ser que, excepcionalmente, o espetáculo seja gratuito. Mas com o rádio, uma vez que o ouvinte já tenha adquirido o seu aparelho e compre pilhas para substituí-

las regularmente, surge no cenário musical uma nova possibilidade de escuta: popular, porque muito mais barata, mas também impondo um novo padrão de escuta. O ouvinte que se posta diante do rádio não controla as músicas que irá ouvir, uma vez que ele tem de escutar as transmissões na sucessão que lhe é apresentada pelas programações das emissoras de rádio.

Não era raro que, quando um ouvinte de rádio tivesse vontade de ouvir suas músicas prediletas, posicionasse-se diante do seu aparelho de rádio esperando o momento em que suas músicas preferidas fossem tocadas. Ele tinha que ouvir o que queria e o que não queria antes de ser premiado com o momento em que a programação da emissora lhe traria o seu ídolo musical ou a sua canção preferida. Não era incomum, tampouco, que esperasse diante do rádio com o dedo sobre a tecla de gravação de um gravador cassete, já nas décadas em que as fitas regraváveis surgiram (fitas k7), pois esta era uma maneira de capturar a música de que tanto gostava e viabilizá-la futuramente para uma forma de

audição por ele mesmo controlada, escapando à aleatoriedade do rádio. Este é o ponto que queremos destacar neste momento. Uma característica da música no rádio é esta aleatoriedade - do ponto de vista ou de escuta do ouvinte, é claro (pois nada tinha de aleatória a escolha da programação de rádio por aqueles que a controlavam).

É preciso considerar que a escolha de músicas para a programação de rádio - por aqueles a quem competia esta tarefa do outro lado da antena - envolvia muitos aspectos relacionados ao mercado de música e a interesses diversos, e havia também a prática do "jabá", na qual as decisões da programação de música poderiam ser motivadas por propinas. Muitas vezes, o cantor ou compositor era tentado a pagar para que o público pudesse ouvir a sua música no rádio em determinada hora do dia; ou, então, eram as próprias gravadoras que depositavam regularmente os seus jabaculês na caixinha dos radialistas responsáveis por definir a programação, com vistas a difundir para o grande público ouvinte as músicas de sua empresa nas quais queriam investir com maior publicidade.¹⁰

Outro aspecto importante a ter em vista é que o rádio introduz a possibilidade da escuta individual de música, ainda que também existissem práticas coletivas de ouvir a música de rádio. Como hoje se faz em torno da TV, muitas famílias costumavam se reunir para escutar rádio. Desta forma, se o rádio possibilita a escuta íntima e individualizada, em contraste com as salas de concerto nas quais os seres humanos se agrupam para uma audição musical coletiva, este meio de comunicação de massa também proporciona à sua maneira a possibilidade da escuta familiar e sociabilizada.

O padrão de escuta promovido pelo rádio é, também de sua parte, bem diferente do padrão de escuta proporcionado pelos meios fonográficos. Este último, embora já introduzido mais discretamente pelos discos de goma-laca, fortalece-se em 1948 com o espriamento dos LPs (vinis), e mais tarde (1982) com a invenção dos CDs. Com os LP-CDs, um apreciador de música já podia ir formando o seu repertório

de músicas preferidas ao iniciar a sua coleção de discos. Comprar discos, é claro, não é barato, de modo que há questões econômicas e sociais aí envolvidas. De qualquer maneira, a escuta da mídia fonográfica (LP ou CD) também favorece a possibilidade da escuta individual, sem excluir práticas sociais que possam mobilizá-la - tal como a reunião ou festa para a qual são convidados os amigos para ouvir música, por exemplo.

Como uma polifonia a duas vozes, escuta radiofônica e escuta fonográfica passaram a conviver, complementando-se uma a outra - e ambas continuariam a conviver com a escuta social das salas de concerto e espetáculos de música. Enquanto isso, a popularização da TV a partir dos anos 1950 - mas, no Brasil, a partir dos anos 1970 - apenas sofisticou o padrão radiofônico de escuta. A TV oferece também programas musicais análogos aos do rádio, e através dela o ouvinte - agora um telespectador - deve assisti-los na ocasião definida pela emissora. A tecnologia da televisão fechada - a cabo, por satélite ou IPTV - modificará depois este aspecto, pois o assinante teria então maior liberdade para assistir aos diversos programas na ordem por ele desejada.

A internet introduz, a partir de 1993, um quarto padrão de escuta. Esta é agora instantânea, mais barata, livre na escolha do que ouvir e muito abundante na disponibilização dos tipos de música oferecidos à escuta. Dentro de cada modalidade de música, a oferta é igualmente farta. Acresce que os usos de logaritmos que vão registrando os interesses musicais de cada cliente também devolvem a este a informação sobre outras obras do mesmo gênero ou modalidade musical, de modo que o *streaming* também introduz o usuário em um possível campo de descobertas. Para os ouvintes, é ao mesmo tempo um paraíso e um labirinto de possibilidades o que aqui se apresenta. Já para os historiadores e musicólogos que pesquisam música, eis aqui um arquivo imenso, aparentemente inesgotável.

No princípio, a internet oferecia os serviços de download de música - o que gerou, e ainda gera, muitas tensões com as gravadoras, pois é claro

que a compra de CDs diminuiu drasticamente diante da nova possibilidade de se baixar músicas com facilidade. Depois, introduzindo uma possibilidade ainda mais libertadora para o ouvinte de música, a internet proporcionou as plataformas de streaming. Estas envolvem um fluxo contínuo - uma forma de distribuição digital que não opera mais pela descarga de dados. Desta maneira, o usuário não precisa mais fazer downloads do que quer ouvir, e pode escutar as músicas de sua predileção online. Isso introduz certamente uma nova forma de escuta.

A internet, através dos diferentes modelos de streaming, oferece alguma variedade de possibilidades, mas o seu grande traço distintivo é mesmo a fascinante possibilidade de escuta instantânea aliada a uma grande e exuberante possibilidade de escolhas em relação ao que ouvir. O YouTube, por exemplo - plataforma de streaming surgida em 2005 - oferece uma gama imensa de repertório musical que pode ser localizado através do buscador, e ao lado disso o ouvinte começa a ouvir instantaneamente a música que elencou para escuta (ou visualização, no caso dos vídeos de performances).

Se no padrão fonográfico de escuta o ouvinte já podia comprar os LPs ou CDs de sua preferência, ao invés de ficar à frente de um rádio à espera da emergência de suas músicas prediletas na programação da emissora, agora ele continua com esta possibilidade de escolher o que ouvir e quando ouvir, mas diante de uma gama imensamente maior de escolhas musicais. Por mais rico que fosse, um ouvinte do período pré-digital não poderia comprar todos os CDs do mundo e construir uma gigantesca biblioteca sonora. Mas, agora, no mundo da internet e do streaming, ele pode, ou seja, a mesma sinfonia de Beethoven pode ser escutada em dezenas de gravações distintas com as mais diversas orquestras, ou a mesma canção de Chico Buarque pode ser ouvida na performance vocal de variados intérpretes, ou então em diferentes performances do próprio Chico Buarque.

Ouvir música no YouTube a partir de uma livre escolha parece ser tão gratuito quanto o modo

de escuta proporcionado pelo rádio, que, no entanto, não oferece a escolha do repertório. Todavia, quem escuta música no YouTube já está pagando pelo novo padrão de escuta de outras maneiras: de um lado é迫使 a ler propagandas, mesmo que rapidamente antes de saltar o anúncio (quando isto é possível); por outro lado, também está pagando em informações sobre si mesmo que são recolhidas pelo sistema de mineração de dados através dos logaritmos do YouTube.

Existem outras plataformas de streaming que proporcionam combinações diversas dos diferentes padrões de escuta. O Spotify, criado em 2006, pode ser pago ou não. Se não é pago, aproxima-se do rádio ao não permitir que o ouvinte selecione exatamente as músicas de um compositor que deseja ouvir, definindo também a ordem de audição desejada. Mas se ele paga, já adquire o direito de montar *playlists*, e se aproxima mais uma vez do modelo do YouTube, mas sem a política invasiva de propagandas que é típica deste. Além de tudo, adequa-se bem aos aparelhos de sons portáteis, fora os próprios celulares, a eles se conectando e recuperando algo próximo ao potencial de uma antiga mídia das décadas anteriores: o *walkman* (mas não mais com repertórios limitados a uma pequena fita).

AS NOVAS MÍDIAS ONLINE COMO FONTES PARA OS HISTORIADORES

O conjunto das playlists de todos os usuários, a propósito, oferece aos analistas de mercado - mas, no nosso caso, também aos historiadores - um censo instantâneo, e a cada segundo renovado, das predileções musicais do grande público. Regularmente são publicadas as estatísticas das canções mais ouvidas nas playlists, e isto é um mecanismo de captação de dados bastante eficaz para analisar a recepção das músicas relacionadas às diversas modalidades musicais. O historiador tem agora uma espécie de documentação censitária instantânea referente à música, e pode analisar variações ao longo das semanas, meses, anos e décadas. As preferências musicais do público podem ser quantificadas com grande facilidade nos atuais tempos da internet. Para isto, não é

preciso ir mais ao censo tradicional.

Além dos dados expostos com muito mais facilidade e acessibilidade, de um modo ou de outro o conjunto das diferentes plataformas de streaming disponibiliza ao historiador um elenco infindável de registros musicais e performances. Mas existem certamente cuidados e medidas preventivas a serem observados pelo historiador diante deste imenso arquivo musical que é oferecido pela internet. Este é um grande e dinâmico espaço de permanências e transitoriedades. Se o virtual pode ser resguardado com relação ao tipo de deterioração à qual estão sujeitas as mídias físicas, a qualquer hora pode ser cancelado o registro virtual de músicas disponibilizadas neste ou naquele site de internet (assim como de qualquer outro conteúdo). O pesquisador de música, mesmo com as facilidades proporcionadas pelo streaming, precisa se resguardar constituindo em um HD seguro o seu próprio arquivo privado de fontes musicais.

Voltando aos diferentes tipos de fontes musicais, surge em certo momento aquele que seria o produto cultural mais impactante da TV - e depois da internet - para a música popular. O *videoclipe* logo se tornaria um dos fios condutores deste mercado musical a partir dos anos 1980. Podemos definir o videoclipe simultaneamente como um gênero fílmico e musical, pois temos aqui um curta-metragem audiovisual que integra imagem e música, e frequentemente lhe acrescenta a dança.¹¹ Nos anos 1970 a tendência era a de que os vídeos fossem meras versões filmadas de uma apresentação de música, mas com o seu espraiamento cada vez maior nos anos 1980 - a partir de pioneiros como Michael Jackson (1958-2009) - boa parte dos videoclipes se tornaram pequenos filmes no sentido pleno, com um enredo ou fio temático condutor. Os videoclipes frequentemente desenvolvem pequenas histórias, descrevem personagens vividos pelos cantores e cantoras, ou tematizam situações. Novamente temos aqui o audiovisual como "fonte narrativa" para o historiador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os novos padrões de escuta - trazendo também novas formas de isolamento ou sociabilidade - não se estabeleceram na história da fruição musical como uma sucessão de padrões que cancelaram os anteriores. Eles foram se superpondo e convivendo com os padrões anteriores, e cada um deles foi motivado principalmente por um novo desenvolvimento tecnológico. Eventualmente algumas tecnologias desapareceram da possibilidade de uso público, como foi o caso das fitas k7 - um recurso interessante que permitia ao seu usuário fazer gravações com mais facilidade e na ordem que desejasse. Mas hoje, no mundo da Internet, temos ainda as possibilidades trazidas por esses novos padrões de escuta. O rádio existe até hoje - e também em sua adaptação à Internet. Os CDs ainda são vendidos, e em escala menor os LPs, que trazem uma espécie de fascínio aos seus cultuadores. Os DVDs, unindo som e imagem, também resistem de alguma maneira. Mas a Internet supre nos dias de hoje as possibilidades de escuta favorecidas por estas tecnologias anteriores. Pode-se usar a Internet para escutar música aleatoriamente (do ponto de vista do ouvinte), ou para construir *playlists*. Pode-se usar a Internet para fazer downloads de música e guardar em arquivos de computador toda uma biblioteca musical, ao gosto do usuário. Pode-se produzir música com recursos pessoais e caseiros e difundi-la no YouTube e outras plataformas, de maneira que o cidadão comum - sem o concurso das gravadoras - pode se converter em um criador e difusor de conteúdo musical. Continuamos também, nos dias de hoje, a ir a espetáculos e shows para assistir música presencialmente, como se fazia desde a antiguidade. A tecnologia, enfim, multiplicou com seus desenvolvimentos uma série de possibilidades de tipos de escuta, trazendo concomitantemente novas formas de sociabilidade, mas também de possível isolamento. Admirável mundo novo...

REFERÊNCIAS

CHANAN, Michael. **Repeated takes:** a short history of recording and its effects on music. London & New York: Verso, 1995.

DE MARCHI, Leonardo. A angústia do formato: uma história dos formatos fonográficos. **E-Compós.** Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Porto Alegre, v.2, p. 1-19, 2005. Disponível em: <<https://e-compos.com/e-compos/article/view/178>>. Acesso em: 20 out. 2025.

DIAS, Márcia. **Os donos da voz.** Indústria fonográfica brasileira e mundialização da cultura. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

DIAS, Márcia. O LP e a indústria fonográfica: entre suportes, formatos e formas culturais. **Seda: Revista de Letras da Rural**, Seropédica, v.7, n.15, p. 193-209, 2023. Disponível em: <<https://revistaseda.org/index.php/seda/article/view/146>>. Acesso em: 20 out. 2025.

FERRARETO, Luíz Artur Reis. **Rádio:** o veículo, a história e a técnica. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2001.

FRANCESCHI, Humberto. **Registros sonoros por meios mecânicos no Brasil.** Rio de Janeiro: Studio HMF, 1984.

MAMMI, Lorenzo. A era do disco - O LP não foi apenas um suporte, mas uma forma artística. **Revista Piauí**, Rio de Janeiro, Editora Alvinegra, n.89, p. 36-41, 2014. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/era-do-disco-o-lp-nao-foi-apenas-um-suporte-mas-uma-forma-artistica>>. Acesso em: 20 out. 2025.

MATOS, Eduardo. **A arte de compor música para o cinema.** São Paulo: Senac, 2014.

MÁXIMO, João. **A música do cinema - os cem primeiros anos.** Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

MOREIRA, Sonia. **O rádio no Brasil.** Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.

PEETERS, Heidi. The semiotics of music videos: it must be written in the stars. **Image & Narrative**, n.8, v.4, 2004. Disponível em: <<https://www.imageandnarrative.be/inarchive/issue08/heidi-peeters.htm>>. Acesso em: 10 set. 2025.

PERPÉTUO, Ireneu Franco; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org.). **O futuro da música depois da morte do CD.** São Paulo: Momento Editorial, 2009.

SÁ, Sílvio. O CD Morreu? Viva o vinil! In: PERPÉTUO, Ireneu Franco; SILVEIRA, Sergio Amadeu da (org.). **O futuro da música depois da morte do CD.** São Paulo: Momento Editorial, 2009.

SILVA, Heitor da Luz. Trilhas de Telenovelas Globais e o Mercado Musical nos anos 1980 e 1990. **Logos**, Rio de Janeiro, v.19, n.1, 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/3676>>. Acesso em: 20 out. 2025.

STERNE, Jonathan. **The audible past:** cultural origins of sound reproduction. London: Duke University Press, 2003.

TAVARES, Reynaldo. **Histórias que o rádio não contou:** do galena ao digital - desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999.

TOLEDO, Heloísa Maria dos Santos. **Som livre:** trilhas sonoras das telenovelas e o processo de difusão da música. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/bb1ef3a9-4d7e-49bc-a60f-56082db23d24>>. Acesso em: 22 dez. 2025.

VICENTE, Eduardo. **Da vitrola ao iPod:** uma história da indústria fonográfica no Brasil. São Paulo: Alameda Editorial, 2014.

VICENTE, Eduardo; DE MARCHI, Leonardo. Por uma história da indústria fonográfica no Brasil 1900-2010: uma contribuição desde

a Comunicação Social. **Música Popular em Revista**, Campinas, ano 3, v.1, p. 7-36, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/muspop/article/view/12957>>. Acesso em: 20 out. 2025.

Notas

¹ Este ensaio relaciona-se à pesquisa de Estágio pós-doutoral, *Teoria da História e novas interdisciplinaridades: um diálogo com os conceitos musicais*, que está sendo realizada na Universidade do Minho, neste ano de 2025, sob a supervisão da professora doutora Maria Marta Lobo de Araújo (UMinho).

² Na verdade, o fonógrafo se insere na história das tecnologias de gravação e reprodução do som como a culminância de uma família de inventos mecânicos que foram criados com o objetivo de gravar as vibrações sonoras em algum meio material. Thomas Young (1773-1829) já havia construído o vibroscópio, dispositivo que - assim como faria depois o fonógrafo - já se utilizava de um cilindro como meio. Depois viria Edouard-León Scott (1817-1879), com o seu fonoautógrafo (1857), que se aproxima ainda mais das soluções técnicas de gravação trazidas depois pelo fonógrafo de Thomas Edison. O fonógrafo de Edison, entretanto, é tanto a culminância destes inventos que aprimoraram o processo de gravação do som, como um dos começos da indústria fonográfica, pois já permite reproduzir as ondas sonoras gravadas, e não apenas captar as vibrações sonoras e conduzi-las a um registro gráfico. A novidade é que já será um aparelho capaz de captar, gravar e reproduzir os sons. É justo, portanto, indicar o fonógrafo de Edison como um ponto de partida para toda uma história de tecnologias que iriam favorecer a gravação musical e sua difusão. Sobre estes e outros registros sonoros por meios mecânicos, ver Chanan (1995) e, em obra ainda mais específica, Franceschi (1984).

³ Para uma história da indústria fonográfica no Brasil, ver Vicente e De Marchi (2014), Dias (2000) e Vicente (2014).

⁴ O CD foi inventado em 1982, mas, na década de 1980, o preço dos aparelhos de CD - e dos próprios discos de CD - ainda eram elevados em comparação com as vitrolas e discos de vinil. Em vista disto, LPs e CDs conviveram bem no mercado, atraindo segmentos diferenciados de população. Até 1986, as vendas de LPs ainda superaram as de CDs. Entretanto, nos anos 1990 o preço dos CDs barateia e populariza esta mídia. Os LPs começam a sair de cena, circulando apenas no mercado dos discos usados e nos meios mais restritos de colecionadores. Mais tarde, na segunda década do século XXI, passam a ser produzidos LPs de novo, em escala relevante, para este último grupo e para um segmento de aficionados e cultuadores do som

tão característico dos vinis. Na verdade, com a consolidação deste nicho de apreciadores do vinil, o CD corre mais risco de extinção a longo prazo que o LP. Sobre esta questão, ver Sá (2009) e Perpétuo e Silveira (2009). Para uma história dos diferentes formatos fonográficos, ver De Marchi (2005). Para uma reflexão sobre o vinil em sua diversidade, ver Dias (2023).

⁵ Sobre a dimensão de estética visual dos vinis, ver Mammi (2014).

⁶ Nesta família tecnológica, os discos óticos são lidos por leitores que emitem raios laser enquanto os discos giram.

⁷ Tecnicamente, o streaming é o ato de transmitir ou receber som ou vídeo diretamente da internet, sem a necessidade de fazer o download.

⁸ Sobre música e cinema, ver Matos (2014) e Máximo (2004). Sobre música e TV, ver Silva (2012) e Toledo (2010). Sobre videoclipe, ver Peeters (2004).

⁹ Sobre música e rádio, ver Tavares (1999). Sobre o rádio no Brasil, ver Moreira (1991). Sobre o rádio de maneira mais geral, ver Ferrareto (2001).

¹⁰ No Brasil, a prática do jabá (jabaculê) somente foi criminalizada pela Câmara dos Deputados em 2006.

¹¹ A história dos videoclipes se superpõe ou se enlaça, de alguma maneira, à história dos vídeos promocionais de música, que já começam a aparecer desde meados dos anos 1960, tendo como pioneiros o Pink Floyd e os Rolling Stones. Deste modo, é difícil estabelecer com precisão a data de surgimento do videoclipe. Na Figura 1, preferimos indicar os meados dos anos 1970 como referência inicial, pois é nesta época que os pequenos vídeos musicais começam a aparecer na TV, a princípio no interior de programas maiores. No Brasil, um dos primeiros videoclipes produzidos e exibidos em televisão foi o do conjunto Secos e Molhados (1975), inserido no programa Fantástico da Rede Globo.

SOBRE O AUTOR

José D'Assunção Barros é professor titular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ), nos cursos de graduação e pós-graduação em História. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História Comparada da UFFRJ. Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: joseassun57@gmail.com

Recebido em: 17/9/2025

Aprovado em: 30/11/2025

ESTRELA SANTOS: UM MODO DE VER O MUNDO

ESTRELA SANTOS: A WAY OF SEEING THE WORLD

Entrevista com Estrela Santos

Concedida a Eduardo Pellejero

Resumo

A obra de Estrela Santos, suas pesquisas estéticas e seus procedimentos poéticos, dão conta de um engajamento e de uma criatividade ímpares. Utilizando materiais diversos e linguagens heterogêneas, as propostas da artista são uma forma de dar a ver o mundo com novos olhos. Na presente entrevista procuramos desvendar os segredos por trás de um percurso singular e complexo, num diálogo com questões fundamentais para a história da arte e da filosofia da criação artística.

Abstract

Estrela Santos' work, her aesthetic research, and her poetic procedures demonstrate unparalleled engagement and creativity. Using diverse materials and heterogeneous languages, her proposals offer a way of seeing the world with new eyes. In this interview, we seek to uncover the secrets behind a singular and complex journey, in a dialogue with fundamental questions for the history of art and the philosophy of artistic creation.

Palavras-chave:

Arte; poiética; princípios; natureza; estética.

Keywords:

Art; poetics; principles; nature; aesthetics.

INTRODUÇÃO

Alguém me perguntou se Tecendo sonhos podia considerar-se um conto de fadas. Sempre me encantaram esses tipos de histórias, mas não acho que o seja. Tudo o que contêm esse pequeno livro é certo.

Patti Smith, *Tecendo sonhos*.

Estabelecer o momento no qual algo começa é a questão mais problemática de todas. Antes de que qualquer coisa se manifeste como princípio passaram sempre muitas outras coisas. Da mesma maneira, sob a superfície das nossas vidas se agitam forças que podemos passar a vida inteira sem advertir. Estrela Santos levou 20 anos para assumir que a mais profunda das suas pulsões se abriria na sua vida mesmo que não lhe desse espaço - "eu o neguei durante muito tempo, porque achava que tinha que seguir o caminho que todo o mundo seguia" (Como en el..., 2023). Deve ser uma das situações mais comuns e paradoxais de todas, que quando as coisas começam nos encontram já no meio do caminho da nossa vida.

Desses momentos, raramente ficam rastros, mas, no caso de Estrela, existe um testemunho que, de alguma forma, condensa essa longa e angustiante experiência de fazer da nossa liberdade um destino. Trata-se de um pequeno livro infantil *O vento e a folha* (Santos, 2001), em que, pela primeira vez, deixava para trás a antinomia entre a necessidade íntima de se expressar ("que basta para ser artista") e o imperativo mundano de expor ("talvez essa obra não tenha chegado, não tenha vindo ainda") (Como en el..., 2023), e certamente não possui a intensidade e o poder de síntese das suas produções posteriores (como *Chasing dreams*, da que a separam seis longos anos), mas era, sem dúvida, a sua primeira obra num sentido forte. O princípio: não só o princípio de ela como artista, mas também o princípio das histórias dos seres que voam e dos que deixam tudo para trás para ver o mundo, o princípio de um olhar que anima e é animado pela natureza, o princípio de uma busca de simplicidade ou simplificação, e, em última instância, o princípio de uma intuição sobre o

que a arte é e significa.¹

Porque a arte é antes que nada "um modo de ver o mundo", e porque esse modo revela "uma poesia que não se encontra na maioria das pessoas" (Como en el..., 2023), Estrela jamais se afastou demasiado dos princípios, comprazendo-se no trabalho diário, nas descobertas cotidianas, onde surge o desenho e se revelam as ideias. Não se trata de dois processos diferentes, mas de um mesmo processo de várias dimensões, que a levou a esgotar inumeráveis cadernos de esboços. Está sempre desenhando e sempre tendo ideias: "Acho que seria uma ótima vendedora de ideias. Como profissão. Esquecer ser artista, só dar ideias para o mundo. Esse olhar atento para coisas que não chamam a atenção, mas que podem dar lugar a uma ideia, é uma coisa que me visita diariamente" (Como en el..., 2023).

Das suas ideias, as de que mais gosto comportam uma fragilidade que pode chegar a ser comovedora. Em *Remendando a natureza* (Santos, 2020), sozinhas ou sobrepostas em composições muito simples, uma série de folhas secas, de espigas e pequenas flores silvestres, são dispostas sobre papel de reflorestação, quase do mesmo modo que em um herbário, fazendo ressaltar a sua forma específica sobre um fundo claro. Só que a matéria vegetal não está acompanhada de informações botânicas, mas de sutis figuras em filigrana, bordadas diretamente sobre o suporte. Entre a contingência dos objetos montados e o cuidado contraponto em fio de algodão não há uma relação necessária, mas uma multiplicidade de relações que se estabelecem entre elas, sem esforço, perante os nossos olhos.² Os padrões abstratos, inspirados no *sashiko*,³ fazem ressoar as estruturas reticulares, as cores vibram em contraste ou se intensificam pela proximidade, o insignificante flerta com o ideograma. E tudo isso com a maior das delicadezas, sem se impor, segundo um *pathos* solidário da precariedade de cada um dos elementos em jogo.

Trata-se de um gesto. De um gesto plástico, improvisado com alegria e leveza, e que, em e através da arte, nos convida a ir além da arte -

em direção à natureza, à vida. Mesmo quando as imagens de toda a história da arte alimentem a imaginação de Estrela, é fora que sempre se encontra a sua sensibilidade: “É engraçado: mesmo quando eu vou a um museu, agora fui ao da Gulbenkian, ainda assim a janela é o mais importante para mim. Eu olho aquilo” (Como en el..., 2023). Aquilo, e mais nada: completo, autosuficiente, soberano.

Se em *Memória in natura* (Santos, 2018) ainda observamos certa inclinação a elaborar alegorias a partir desse encontro (“assim como as plantas, as memórias se transformam ao longo do tempo”) (Como en el..., 2023), o *factum do que é sem significação* tende a se impor de maneira literal. Em última instância, a iridescência do real acaba por tomar conta da obra como um todo; quero dizer, não como mero elemento de uma estrutura de sentido, mas como matéria da experiência e fundo trágico da existência.⁴ É o que observamos (e experimentamos) em *Somos uma coisa só?* (Santos, 2018), onde a representação em si mesma é exposta ao processo de degradação que é próprio de tudo o vivo. Pintados folhas de *Epipremnum pinnatum*, os rostos e as mãos que a pintura clássica nos ensinou a apreciar entram num devir que põe em cena o desaparecimento que nos está prometido; não apenas a nós, mas também às nossas obras — a essas obras às que chamamos, com alguma leviandade, imortais (os vídeos que registram o processo poderão sobreviver, por algum tempo, à decomposição do suporte das pinturas, mas o seu conteúdo não admite mistificação alguma: na sua hora também desaparecerão).

Talvez a semiologia exerça sobre nós uma influência mais nefasta do que imaginamos. Sem nos darmos conta, nos descobrimos falando das *linguagens da arte* perante experiência que só tem que ver com o sentido e a comunicação de forma muito acessória. Em realidade, os modos de ver o mundo que nos convida a experimentar a arte contemporânea habitualmente tem mais a ver com o contacto e a abertura, com a receptividade e o sensível. Sem dúvida, a partir disso pode ter lugar um processo de re-significação; isso é quase inevitável. Mas o essencial não é isso. O

essencial é o encontro, ou, se se prefere, o reencontro com o real — com os outros e o mundo (Pellejero, 2023b, p. 19). No fundo, toda re-significação é particular e provisória, mas o encontro que pressupõe cada re-significação é singular e duradouro. Os perceptos e os afetos que mobilizam as propostas de Estrela “nascem desses encontros” (Como en el..., 2023) e procuram dar-lhes continuação e projeção — como na proposta de Calvino: “buscar e saber reconhecer quem e que, em meio do inferno, não é inferno, e fazer que dure, e dar-lhe espaço” (Calvino, 1990, p. 150).

Essa promoção de encontros como desígnio da arte também caracteriza o labor de Estrela como curadora. Em *Confluências*,⁵ a exposição organizada no Museu Câmara Cascudo, em Natal, durante 2020, o convite dirigido aos artistas convocados passava pela recuperação do contacto com a ribeira do rio Potengi (e, de maneira mais geral, com o ambiente em que vivemos). Para promover esse encontro, durante a preparação da mostra, Estrela atuou como mediadora, organizando visitas às margens do rio, articulando diálogos com a população das ribeiras e conduzindo experiências imersivas com os participantes (retomando nisso a tradição das excursões de Joseph Beuys, de quem se reclama explicitamente) (Santos, 2019, p. 2). O resultado — uma série de instalações e videoinstalações, de performances e fotografias — aproximava e tornava sensível isso que habitualmente não ocupa senão um lugar muito secundário na vida dos natalenses, e oferecia uma experiência plural, diversa, despregrada.

Seja tecendo ninhos para a sua sensibilidade (e a nossa),⁶ seja recolhendo folhas que encontra pelo caminho,⁷ a busca de Estrela parece ter por norte formas menos absurdas de habitar a terra e nos relacionarmos com a multiplicidade inesgotável que o planeta nos oferece. Sem outra guia que dê certa “sensação de verdade” (Como en el..., 2023), assumindo sem reservas a possibilidade de errar, e abdicando de dominar uma linguagem qualquer entre outras (isto é, abrindo mão de vir a ser reconhecida como pintura, desenhadora, ou qualquer coisa similar), ela faz da arte um simples meio de exploração e, fazendo isso, nos lembra que a

arte não é apenas nem em primeiro lugar uma questão de técnica, mas uma ruptura com o ordinário, com “essa pátina convencional que se faz passar por uma realidade unívoca” (Saer, 2004, p. 151) - e também uma frequentação apaixonada da realidade, das suas dobras e suas sombras, dos seus mistérios negligenciados e suas fontes secretas.

Depois, porque o seu caminho começou com a ilustração, e porque esse caminho ainda não está completamente caminhado, a acumulação de todas essas e de todos esses encontros dá lugar a histórias que muitas vezes prescindem da palavra, como em *A deusa natureza* (Santos, 2020), ou como em *Cazando sonhos* (Santos, 2007). Não sei se nessas imagens se reflete melhor, que em nenhuma outra, a Estrela que eu conheço, mas, sem dúvida, reconheço nelas a menina que faz das suas próprias mãos os óculos para ver melhor as estrelas, ou se vale do seu dedo para assinalar as formas extraordinárias das nuvens no firmamento.

Quiçá exista uma forma de abraçar o mundo sem prendê-lo,⁸ uma forma mais lenta de andar e de olhar,⁹ uma forma entre outras. Se existe, estou convencido, a arte e as ideias de Estrela Santos terão algo que ver com a sua emergência ou com sua incorporação. Não por milagre nem muito menos. Pode ter-lhe levado anos para começar, mas tem feito sem descanso desde então. E continua a fazer, mesmo se, por vezes, sente que se encontra *ainda no princípio* (Como en el..., 2023). Atenta aos mais pequenos acontecimentos — “a beleza da gota de água sobre a folha da couve que vou fazer para o almoço, o embuá que quase esmaguei durante a caminhada matinal, a árvore que foi decepada do dia para a noite” —, a sua arte contribui, com os meios que lhe são próprios, quase sem se propor, para que todos os dias o sol siga saindo.

A presente entrevista foi realizada em julho de 2022, no contexto do projeto *Como en el principio. Comienzos y recomienzos en el arte (y en la vida)* (em português, *Como no princípio: começos e recomeços na arte (e na vida)*). Faz parte de uma série de longas entrevistas idealizadas a partir de pequenas provocações, que deu lugar a um canal de podcast disponível

no Spotify¹⁰ e a uma heterogênea multiplicidade de ensaios dedicados a pensar as relações entre os artistas e as obras no momento da criação. As entrevistas, gravadas em áudio, foram editadas para o podcast e, em alguns casos, como este, transcritas e reduzidas aos seus momentos principais.

Há nas nossas vidas muitos momentos decisivos, e depois, quiçá, há o instante primeiro. De que maneira se deu o começo na arte para você?

Eu acho que a arte é um jeito de olhar o mundo. Foi sendo construído. A arte surgiu de criança, com minha mãe, com meu pai - essa coisa de eles pensarem o mundo de uma maneira que não estava posta no dia a dia, por exemplo, na escola. Era uma poesia que não estava no quotidiano da maioria das pessoas, e eu entendia que tinha outros caminhos que aqueles que todo mundo estava indo. E [também] essa coisa da percepção: olha isso, olha aquilo. Eu acho que desde criança isso [tudo] está presente. [Mas] eu o neguei durante muito tempo, porque achava que tinha que seguir o caminho que todo o mundo seguia.

Como minha mãe é artista, como meu pai é artista, como minha irmã a artista da casa, então, eu achei sempre que não tinha espaço [para mim]. Sempre falei: não sei desenhar, não sou criativa. Foi algo que tive que trabalhar muito em mim, e foi uma das razões de que demorara tanto tempo para me permitir expressar através do desenho, da escrita. Demorou muito.

Aquilo que fez que [dissesse:] eu quero fazer outra coisa d[a] minha vida, foi um curso do Centro Cultural, em São Paulo, um curso de pintura. Eu falei: não dá mais para negar isso, não dá mais para fingir que não tenho essa pulsão. Eu vinha fazendo isso timidamente [mas], a partir desse momento, eu falei: eu vou encaminhar minha vida por outro lugar. Eu tinha me decidido aí a fazer.

Max Aub dizia que só há uma coisa que um artista não pode suportar: não se sentir mais no princípio. De que forma o princípio teve lugar na sua vida?

Eu sinto meio como se sempre estivesse no princípio. O princípio para mim é como se qualquer coisa te movesse a pensar, te desse ideias. Apesar de que há um processo que é anterior a esse princípio. Antes de materializar, tem muita ideia, muita coisa, você está matutando, está pensando, coletou um monte de referências, já está tudo lá. Por isso quando você chega a isso que se chama princípio já tem muita coisa. Não sei se é só para os artistas. O artista está mais atento, busca isso, porque isso é o combustível, essas pequenas coisas, esses princípios diários que a gente tem.

Eu já tive momentos sem princípio, que eram momentos de tristeza, de falta de perspectiva, momentos duros. É sempre uma luta, porque você tem vontade de largar o que está fazendo, o que não é artístico, e colocar sua energia no que você gostaria de criar, ou nas ideias que você tem. É sempre um toma lá dá cá. E por isso acho que é tão importante no meu processo o outro; o outro me instiga a ir, a produzir.

Você olha para outros artistas... artistas, assim, de verdade: meio que chutam pau e tomam partido. Esse partido está bem definido. Nada nem ninguém vai se interpor entre a minha arte e a vida. [Porém], acho que também há uma ideia romântica [nisso]: [a ideia de] que o artista só faz aquilo, só tem aquilo.

Eu fico pensando que o artista tem uma necessidade. E eu me pergunto se é uma necessidade interna, que basta para ser artista, essa eu tenho, essa me impulsiona, me traz para frente. Ou se para ser artista tem que mostrar para o outro, tem que expor, que é uma coisa que me faz questionar se sou uma artista ou não. Porque produzo todos os dias, tenho ideias, escrevo, coisas que são de artista talvez, mas nem sempre tenho coragem para me lançar no mundo para colocar o meu trabalho nos olhos dos outros.

Eu me sinto muito confortável quando não tenho que fazer isso, desfrutando do momento em que o desenho surge, [do momento em] que a ideia surge. E às vezes eu fico pensando que

quando tenho que fazer alguma coisa é dolorido, é difícil. São dois processos completamente diferentes. Eu me sinto muito confortável no meu processo autoral, mas isso não sempre sai para fora, ele está bem dentro dos cadernos. Tenho muitos cadernos com rabiscos, com anotações, pensamentos, desenhos, muitos! [Em todo o caso], eu acho que mais e mais tenho deixado escapar, [mesmo se] onde sinto mais conforto é nesse [trabalho] do dia a dia, num pensamento que vem do nada.

Ontem comecei a pensar num livro sobre minha tartaruga. Comecei a pensar que [falam que] é um bicho lento. Mas as tartarugas não são lentas. Seria legal fazer um livro sobre o que os seres humanos pensam sobre os bichos, sei lá, que o elefante é gordo... A gente é que pensa. Para os elefantes todos [os elefantes] são gordos; inclusive, se um é um pouco mais magrinho... [risos] Então é isso, essa coisa até engraçada, quando eu tenho essa intimidade.

Estou sempre tendo ideias. Acho que seria uma ótima vendedora de ideias. Como profissão. Esquecer ser artista, só dar ideias para o mundo. Esse olhar atento para coisas que não chamam a atenção, mas que pode dar lugar a uma ideia, é uma coisa que me visita diariamente. Às vezes, fico me pegando, [dizendo-me] que eu teria que materializar mais. Isso [acontece] quando a macaquinha vem falar: "tudo isso está bom, mas o que é que você faz com isso?". Talvez é porque eu entenda que o artista tem que ter esse corpo de trabalho que é visível para o mundo, que o mundo reconhece. Não é só ter a ideia. Esse materializar, esse tempo no atelier é muito importante. E é esse [tempo] de que eu escapo às vezes.

O atelier é, para muitos artistas, uma espécie de templo imaginário, um recinto de solidão. Mas, claro, isso sempre supõe protocolos e procedimentos de experiência. Como essas coisas se articulam na sua rotina?

Quando eu crio, eu estou sozinha. Eu acho que [o atelier] é um dos lugares mais gostosos da casa. Eu gosto da luz, eu gosto da sensação de estar aqui. Porque é aqui que eu [encontro meu] espaço de liberdade, [é aqui] que eu posso criar, que eu posso bagunçar, em fim, fazer o que eu quiser. Poderia ficar aqui infinitamente, fazendo coisas.

[Claro que] para começar uma ideia nova, uma história nova, tem que ter certo movimento, seja enfiar as coisas nos buracos do atelier, seja um movimento interno [do tipo]: bom, agora é essa ideia. Eu trabalho [frequentemente] com várias ideias: tem coisas de vários lugares, porque às vezes as técnicas são muito devagar, e eu sou ansiosa, quero fazer outras coisas.

É muito difícil parar no meu processo. Se você começar uma coisa e ficar muito fragmentado, essa coisa não vai sair, não vai se concretizar. Ela precisa um pouco de calma. É um estado de espírito. Para [principiar] você tem que estar com o corpo já preparado, tem que estar com uma energia. Não vou começar algo sem energia ou doente.

Acho que [a criação] é como uma suspensão, uma coisa como a meditação, como se naquele momento o eu desse uma paradinha. E por isso que é tão gostoso, por isso é que nada importa, nem sequer o resultado. Você está concentrado, sua atenção não está dividida; é como se você se conectasse com alguma coisa que é extensão de você. Você está completa, inteira. Por isso é que é necessário ter calma, porque não dá para fazer isso [apenas por] dez minutos, você necessita ter um tempo maior.

A experiência da instauração da obra, o seu encontro ou descoberta, é frequentemente rodeada de mistificações. Como tem lugar esse acontecimento no teu trabalho? Lembra da primeira obra que revelou para você esse segredo?

Não acho que eu tenha uma primeira obra. Talvez essa obra não tenha chegado, não tenha vindo ainda. Estou sempre na busca, sempre procurando encontrar, nesse processo, caminhos. Não [tem muito a ver] com a técnica: gosto de desenhar, gosto de pintar, agora estou mexendo com xilogravura, estou mexendo com a coisa em si. Estou sempre buscando alguma coisa que possa tirar de mim, [algo que] viabilizar, materializar um pensamento. Talvez por isso não tenha chegado o chan!

Eu estou aqui. Eu acho que a chave do *puzzle* é se encontrar dentro de um negócio de verdade. Sou eu, eu me reconheço nessa [obra]. Eu acho que a gente não inventa nada. Eu acho que minha obra é diferente porque eu tenho um conjunto, porque a mistura que está em mim é diferente da mistura que está em qualquer um, e isso faz que ela tenha alguma coisa que só eu podia fazer. Essa combinação é única, tem uma coisa que é particular.

Em muitas das minhas obras eu me vejo. E isso me causa alegria. Pensar que eu consigo me dar. Se dar é muito difícil, se dar na relação, se dar... Quando eu crio, eu me dou. Eu vejo o que importa para mim, o que me é caro. Não sei se essa é a chave do *puzzle*, mas é uma coisa muito especial.

Merleu-Ponty dizia que o gesto do artista retoma e reinventa, sempre a sua maneira, o grito das origens. Mas, claro, também existe a tradição na qual nos formamos. Onde se enraíza a sua arte?

As imagens que eu incorporo no meu trabalho... Antes que tudo, a vida. [Agora], se for falar de imagens, toda a história da arte. Mas é engraçado: mesmo quando eu vou a um museu, agora fui ao da Gulbenkian, ainda assim a janela é o mais importante para mim. Eu olho aquilo.

[Da mesma forma] quando você trabalha com a planta, a planta em si, ela já carrega um outro significado, que não sou eu que tenho que atribuir. [O que faço] nasce na vida, nasce desse contato com o mundo, dessa vontade, dessa alegria, desse encontro com o fora. Essa vontade de mostrar a partir do que eu vejo, do que eu sinto (porque acho que é mais do que eu sinto), nasce daí, nasce desse encontro.

O que você sente em relação às obras terminadas? As obras estão terminadas mesmo, alguma vez?

É difícil saber quando parar. Quando começa, você sabe onde quer ir. Apesar de que quase nunca o resultado é o que você planejou. A instauração [da obra] se dá no não-fazer-mais. [Por exemplo], chega um momento em que você olha e fala: estou na dúvida, ainda não está completa, não está no ponto que eu queria, e você segue mais um pouco. Mas por vezes, ao contrário, a criação não acontece quando a obra termina, mas tem lugar quando você tem um pensamento, ou um ímpeto, quando você se diz vou fazer esta coisa assim e chá, chá, chá chál, já é parte de uma instauração.

Há várias coisas que eu faço que, quando olho, me sinto realizada. Não só porque fiz, mas porque isso me traz uma sensação de verdade, me passa uma verdade. E tem outras coisas que não vamos deixar para lá, vamos fazer de novo. Mas às vezes você pensa: que legal, que bonito, não acredito que fiz isso! É por isso que você faz. Essa sensação de contentamento. Como juntar uma coisa com outra pode dar uma coisa tão bonita!

Primeiro você tem que estar aberto, tem que querer fazer a coisa, tem que estar disposto. [Depois] você começa a brincar, o lúdico, essa coisa de se permitir errar, esse é o lance. Por isso quando tenho um trabalho é mais duro, porque eu perco essa possibilidade do erro, eu quero acertar, quero que fique bom. Quando você brinca é mais fácil chegar a esse ponto, que é meio sem querer. É querendo, porque você se [envolve] ativamente no processo de experimentação, mas é sem querer porque você não sabe quando vai chegar. Você está lá, mexendo, e de repente, essa configuração, essa composição é muito legal, olha, nossa!

O que você sente que há de diferente, de novo ou de nunca visto na sua obra? Há algo que começa na sua obra, não apenas para você, mas, digamos, para o mundo?

A gente está sempre reformulando, sempre estão [introduzindo] novas palavras, ou dando significado para [significados dados]. Você vai ganhando vocabulário, mas essa língua nunca está pronta, nunca está fechada, sempre há espaço para outros significados, para outras palavras. Acho que essa é a busca. A gente não está sempre balbuciando porque vai incorporando essas palavras; a gente vai mudando, encontra lugares onde se sente confortável para se expressar. Mas não são lugares que estão aí e que é só. Talvez se eu dominasse uma técnica, se dissesse: sou pintora, sou desenhista, estaria mais assentada numa língua, numa linguagem; mas como estou sempre experimentando outras coisas, inclusive [coisas] que nunca fiz, tem sempre esse balbuciar, e também uma hesitação, de acerto e erro, não tem uma segurança. Acho que é isso que é legal.

Eu sinto muito prazer de fazer coisas que não sei onde vão. Começar a fazer um desenho do nada. Normalmente ficam parecidos. Tem recorrências, você vê que tem várias recorrências. Mas [há uma] tensão se manifesta quando estou buscando. É como se minha mão ficasse brigando com minha cabeça: [a mão diz] deixa que eu vou, eu sei daqui, já conheço o caminho; e a cabeça fala: não, isso não está legal, você tem que mudar. Essa é a tensão, que acho que sou eu comigo mesma, brigando para encontrar um caminho. Quando eu me permito soltar-me, até faço trabalhos bem diferentes, eu não me repito; mas quando a cabeça está, ela quer...

A relação das obras com seus espectadores é da ordem do imponderável na arte moderna. Isso também vale para a relação que o próprio artista estabelece com as obras terminadas. Até que ponto você se sente responsável pelo destino das suas obras?

As obras que termino normalmente vão embora; seja por uma coisa, seja por outra, vão indo. Tenho umas que eu gosto muito, sei lá, que eu penduro, ou fazem parte de um processo, mas se eu falar que está terminada mesmo... Porque muitas obras que eu faço não as vejo como um produto final. Outra pessoa poderia dizer que sim. Talvez eu associe essa coisa do acabado com o tempo que leva [fazer uma obra]. Às vezes, eu sinto que algumas ideias são muito boas, mas se não demandam muito tempo e esforço não [me] parecem [terminadas].

Eu sinto que estou sempre no processo. Nunca sinto que tenho alguma coisa que falo que está muito legal. Tem coisas que eu digo: legal, fiz, está bom, agora vamos seguir adiante. Estou sempre nesse movimento, mais de busca que de encontro. Sempre acho que tenho outra coisa para fazer.

É possível recomeçar na arte e na vida, voltar a se sentir no princípio?

Eu não achava que iria ser professora. Achava que era outro caminho, trabalhar com ilustração, virar ilustradora de livros infantis. Mas esse encontro, esse processo, que quiçá não seja tão espontâneo, do trabalho não autoral, me fez repensar. E vi essa potência de dar aula, e de alguma maneira fez uma bifurcação de tempo, de energia. Hoje estou voltando para isso [para o trabalho autoral], reservo tempo para fazer. Independentemente de se vai acontecer uma exposição ou não, eu tenho essa necessidade. No encontro com a educação eu também me alimento, e me alimento para isso. Mas tem uma coisa que não tem jeito, que é uma limitação de tempo e de energia, você investe numa ou noutra coisa.

Eu me considero uma pessoa com um tempo muito lento. Muitas pessoas são como eu, talvez mais lentas nos seus processos do que se espera na sociedade. Eu sinto que eu tenho um tempo diferente. Mesmo assim, fiz muitas coisas. A artista está, está latente, está fazendo, só que num outro tempo. [Evidentemente], eu tenho expectativas. E isso [as exposições, o reconhecimento] vai vir. Acredito que vai acontecer. Quiçá não no tempo que se espera que aconteça. Aí você pode dizer: vai acontecer por milagre? Não, eu estou fazendo.

Pensando em todo o meu processo, desde a infância, [quando me dizia:] não sou criativa, não sei fazer, até hoje, pensando nisso, me sinto muito orgulhosa do meu caminho. Não só porque tive coragem de assumir isso, mesmo tardivamente [me levou] quase vinte anos! Me sinto muito orgulhosa, e estou aqui, seguindo em frente. Sou muito crítica, claro, mas eu sinto que fiz um super caminho, e por isso não desisto. Talvez [a artista que sou] não se autopromova, mas vai estar sempre aqui.

Acho que aprendi muito e não vou parar. Nesse sentido [para mim] o princípio é diário. "Todo dia o sol levanta e a gente canta o sol do dia." Todo dia é um princípio, uma folha em branco, [a possibilidade de renascer. Penso que todo dia temos a escolha de fazer, agir, conhecer de outras maneiras, ou repetir e transformar aquilo que faz sentido para nós, seja na arte, seja na vida]. Você tem sempre outra oportunidade. Pelo menos para você. [Não acho que seja fácil mudar esquemas, maneiras e relações que cultivamos ao longo dos anos, mas cada respiração nos lembra que estamos vivos. Assim como nos lembra que podemos dedicar nosso tempo e energia àquilo que nos inspira. Sinto que, para mim, essas inspirações estão atreladas às pequenas coisas do quotidiano, à natureza, aos encontros: a beleza da gota de água sobre a folha da couve que vou fazer para o almoço, o embuá que quase esmaguei durante a caminhada matinal, a árvore que foi decepada do dia para a noite... Também as pessoas que cruzam meu caminho e me impelem a desviar de rota, de pensamento, de perspectiva, de posição].

Alguém poderia dizer: "Estrela, você tem 44 anos!". Mas eu ainda estou no princípio, estou descobrindo outras coisas.

ALGUMAS OBRAS DA ARTISTA



Figuras 1 e 2 - *Remendando o mundo*, técnica mista (2022).
Fonte: Acervo da artista.



Figura 3 - *Memória in Natura*, instalação técnica mista (2018).
Fonte: Acervo da artista.



Figura 4 - Frame do vídeo *Somos uma coisa só* (2018)
Fonte: YouTube.¹¹



Figura 5 - Frame do vídeo *Retrato de nós* (2021).
Fonte: YouTube.¹²



Figura 6 - *Do barro brotamos I* (15x 60 cm). Instalação escultura argila e galho seco (2019).
Fonte: Acervo da artista.

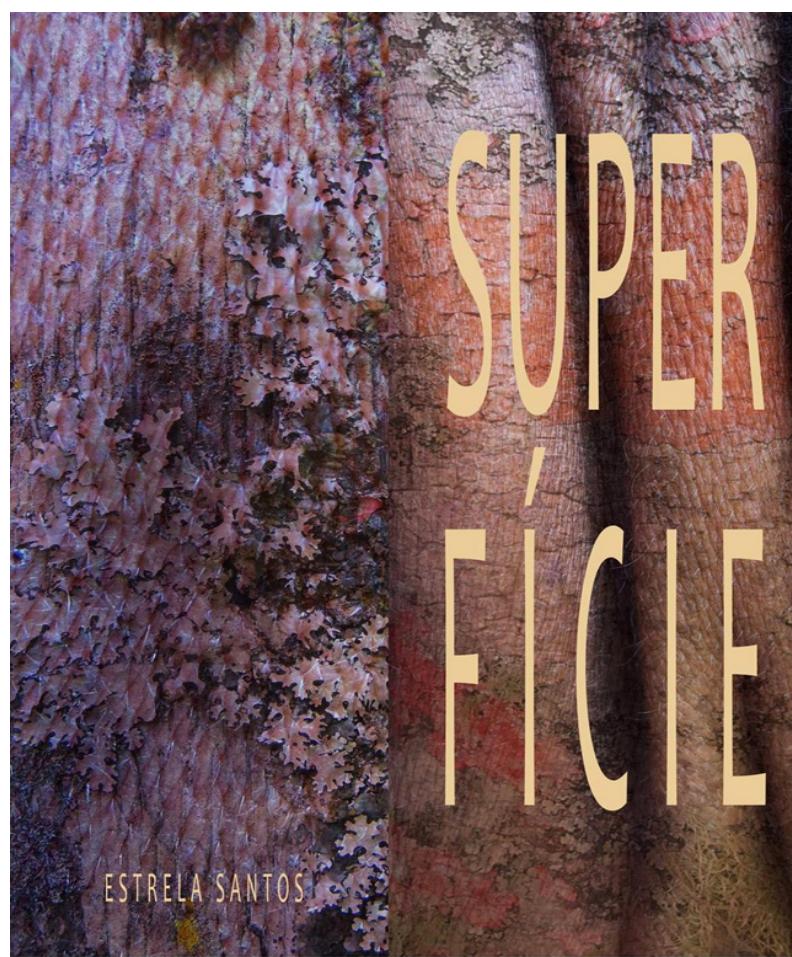


Figura 7 - *SUPERFÍCIE*, fotolivro, impressão sobre papel, 29 x 10 cm (2017).
Fonte: Acervo da artista.



Figura 8 - *SUPERFÍCIE*, fotolivro, impressão sobre papel, 29 x 10 cm (2017).
Fonte: Acervo do autor.



Figura 9 - *Impatiens Humanus* (70 x 30 cm), tela pintada a guache e bordada com fio de algodão (2020).
Fonte: Acervo da artista.

REFERÊNCIAS

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PELLEJERO, Eduardo. O acontecimento poiético. A arte em vias de se fazer. **Artefilosofia**, Ouro Preto, v.18, UFOP, 2023b. Disponível em: <<https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/6776>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SAER, Juan José. **El concepto de ficción**. Buenos Aires: Seix Barral, 2004.

SANTOS, Estrela. **Carta pessoal**. Natal, 4 maio 2023. Manuscrito, não publicado.

SANTOS, Estrela. **Portfólio apresentado para seleção de doutorado na UNESP**. 2019. Documento em PDF, digitalizado, não publicado.

Podcast

COMO EN EL PRINCÍPIO. COMIENZOS Y RECOMIENZOS EN EL ARTE (Y EN LA VIDA): **Estrela Santos - Todos los días el sol levanta**. 41min 5s. Entrevistada: Estrela Santos. Entrevistador: Eduardo Pellejero. Acéfalo, Buenos Aires, 20 de abril de 2023. Podcast. Spotify. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/21w9msjGoT8luz8TFBISBV>>. Acesso em: 27 dez. 2025.

Obras da artista

SANTOS, Estrela. **Memória in Natura**. 2018a. Instalação. Natal: Coleção particular.

SANTOS, Estrela. **Perseguindo sonhos**. 2007. Livro. 14 x 7 cm. Amsterdam: Coleção particular.

SANTOS, Estrela. **O Vento e a Folha**. 2001. Livro. 21 x 29,7 cm. São Paulo: Coleção particular.

SANTOS, Estrela. **Remendando a Natureza**. 2020. Bordado e folhas secas sobre papel. 21 x 29,7 cm. Natal: Coleção particular.

SANTOS, Estrela. **Voa amor**. 2013. Livro. 14 x 7 cm. Natal: Coleção particular.

SANTOS, Estrela. **Ninhos**. 2015a. Instalação. Natal: Coleção particular.

SANTOS, Estrela. **A deusa da Natureza**. 2020. Original de arte, caneta nanquim e folha seca sobre papel. 21 x 29,7 cm. Natal: Coleção particular.

SANTOS, Estrela. **As folhas que me encontraram no caminho**. 2015b. Original de arte, caneta nanquim e folha seca sobre papel. 21 x 29,7 cm. Natal: Coleção particular.

SANTOS, Estrela. **Somos uma coisa só**. 2018b. Vídeo. 19". Natal: Coleção particular.

Notas

¹ A persistência de alguns temas na obra de Estrela Santos mereceria um capítulo independente. Entre todos, o que me parece mais constante é o da viagem (o de sair para ver o mundo), que está no centro de *O vento e a folha*, e que reaparece de maneira muito mais elaborada em *Chasing dreams* (ainda inédito), adotando contornos existenciais e maduros na sua produção literária dos últimos anos.

² "Como juntar uma coisa com outra pode dar uma coisa tão bonita!" (Como en el..., 2023).

³ "As plantas eu coletei em minhas caminhadas por diversos lugares onde passei. A maioria delas estava caída no chão, então, eu pegava e guardava em meus cadernos de desenho. A ideia de criar veio de uma de minhas pesquisas com o bordado e com linhas. Descobri o Sashiko. Sashiko sashi: "facada", ko: "pequeno", literalmente: "pequenas facadas" ou "pequenos golpes" é uma forma de costura de reforço decorativa (ou bordado funcional) do Japão que começou com uma necessidade prática durante a era Edo (1615-1868); tradicionalmente era usada para reforçar áreas de desgaste ou reparar locais desgastados ou rasgados com remendos, tornando a peça mais forte e mais quente. Hoje ela é aplicada à moda e à decoração. O que me chamou a atenção nesta técnica é que ela usava aquilo que tinha disponível para criar e transformar a realidade. A simplicidade e a força criativa. Acho que a arte contemporânea também é assim... Com linha e agulha, as bordadeiras transformavam tecidos desgastados em algo resistente e surpreendentemente bonito. Além disso, apesar da funcionalidade dos pontos eles eram inspirados

na natureza e apresentavam um pouco do lugar de onde eram criados: ondas, montanhas, bambu, penas de flecha, capim-dos-pampas, raios e flores de caqui" (Santos, 2023).

⁴ É interessante o modo pelo qual esse fundo trágico aparece, inclusive em *Somos só uma coisa?* (Santos, 2018), onde a artista adota a sua forma mais cruel, sob figuras da beleza. Isso é algo digno de nota na obra de Estrela: essa inclinação para resgatar a dimensão solar da existência sem ocultar o caráter contingente da mesma.

⁵ Sobre *la exposición*, ver: <<https://mcc.ufrn.br/programacao/confluencias>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

⁶ *Ninhos* (Santos, 2015a) "é uma instalação interativa composta por seis ninhos produzidos em linha e madeira pela artista e a estrutura de um ninho para os participantes criarem um ninho também. Inspirada nos processos naturais de construção de ninhos de pássaros" (Santos, 2019, p. 5).

⁷ Cf. Santos, 2015b.

⁸ Cf. Santos, 2013.

⁹ "Eu me considero uma pessoa com um tempo muito lento. Muitas pessoas são como eu, talvez mais lentas nos seus processos do que se espera na sociedade. Eu sinto que eu tenho um tempo diferente" (Como en el..., 2023).

¹⁰ Disponível em: <<https://open.spotify.com/show/7nbR8ROjUwxHZArWZCqKSm?si=82595bdbf7444f2b>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

¹¹ Disponível em: <<https://youtu.be/EDBGtF4xdsc>>. Acesso em: 20 set. 2023.

¹² Disponível em: <<https://youtu.be/rGvaubSBU5I>>. Acesso em: 31 out. 2023.

SOBRE A ENTREVISTADA

Estrela Santos é artista visual, professora e pesquisadora. Mestra e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), também é licenciada em Artes Visuais pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa *Ensino e Linguagem*, onde desenvolve estudos sobre o livro ilustrado, literatura infantil negra e suas formas de mediação. Em 2013 recebeu o 1º lugar no concurso *Petrobras de Quadrinhos*. Em 2016 publicou a HQ *O tempo voa na Coletânea Potiguar de Quadrinhos*. E-mail: profestrela@gmail.com

SOBRE O ENTREVISTADOR

Eduardo Pellejero é professor de Estética Filosófica na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Autor de *Apostulação da realidade* (2009), *Perder por perder (e outras apostas intelectuais)* (2017), *O que vi - Diário de um espectador comum* (2018), *Justiça poética (palavras e imagens fora de ordem)* (2019), *Lusco-fusco* (2024) e *O ruído e a fricção - Desdobramentos da experiência estética* (2025). E-mail: estetica.ufrn@gmail.com

Recebido em: 2/5/2025

Aprovado em: 30/9/2025

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

A Revista Arteriais aceitará textos em língua portuguesa, inglesa e espanhola. Todos os trabalhos deverão ser submetidos na plataforma do periódico e em casos de dificuldades, entrar em contato pelo e-mail revista.arteriais@gmail.com ao: Editor-chefe da Revista Arteriais.

A Revista Arteriais não aceitará a submissão de mais de um artigo do(a) mesmo(a) autor(a) e ou coautor(a) para um mesmo número, ou em números sucessivos da revista. No caso de Artigo, o tempo entre uma publicação e outra dever ser de **18 meses**.

Os *Artigos* deverão ter uma extensão entre 12 e 24 páginas, incluindo título, título em língua estrangeira, resumo, palavras-chave, abstract, **Keywords**, texto e referências.

Todos os trabalhos deverão ser enviados na plataforma do periódico, em arquivo no programa Word.

Os textos dos Artigos, Resenhas, Entrevistas, Traduções, Partituras e Ensaios Visuais devem ser escritos em Times New Roman, fonte 12, espaço 1.5, margens inferior, superior, direita e esquerda 2,5.

ARTIGO

FORMATAÇÃO DO TEXTO

A primeira página do texto dos Artigos deve conter:

1 - TÍTULO - TÍTULO TRADUZIDO

2 - Resumo com cerca de 08 (oito) a 10 (dez) linhas, justificado, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultados e conclusões. O Resumo deve ser colocado logo abaixo do título e acima do texto principal.

3 - Palavras-chaves: de 3 a 5, alinhamento justificado, separados por ponto e vírgula.

4 - Em separado, deverá ser enviada uma página com o título dos Artigos, Resenhas, Entrevistas, Traduções, Partituras e Ensaios Visuais, seguido da identificação do(s) autor(es) - nome completo,

instituição à qual está(ão) ligado(s), cargo, endereço para correspondência, fone e e-mail.

5 - Incluir uma Minibiografia profissional com extensão máxima de 150 palavras, contendo as principais atividades na área do(s) autor(es) e um e-mail para contato.

6 - Os textos devem ser escritos de forma clara e fluente.

7 - As notas de rodapé devem ser formatadas em espaço simples, fonte tamanho 10 e alinhamento justificado.

8 - Nos Artigos as citações com menos de três linhas devem ser inseridas no texto e colocadas entre aspas, seguidas da indicação da fonte pelo sistema autor-data (Autor, data). As citações que excederem três linhas devem ser colocadas em destaque, fonte 11, espaço simples, entrada alinhada a 4 cm da margem, à esquerda, seguidas da indicação da fonte pelo sistema autor-data. No caso de citações de obras em língua estrangeira, essas devem aparecer no texto conforme o original podendo ser apresentadas as respectivas traduções para o português, em nota de rodapé, caso a língua de origem não seja espanhol ou inglês.

9 - As indicações das fontes entre parêntesis, seguindo o sistema autor-data, devem ser estruturadas da seguinte forma, conforme normativas atualizadas ABNT 2023:

- Uma obra com um autor: (Autor, 2011, p. 30);
- Uma obra com até três autores: (Autor; Autor; Autor, 2007, p. 120);
- Uma obra com mais de três autores: (Autor et al., 2010, p. 21-22).

Mesmo no caso das citações indiretas (para frases), a fonte deverá ser indicada, informando-se também a(s) página(s) sempre que houver referência não à obra como um todo, mas sim a uma ideia específica apresentada pelo autor.

10 - Tabelas e quadros devem ser anexados ao texto, com a devida numeração (ex.

Tabela 1, etc.) e com referência da fonte das informações. No corpo do texto deve ser indicado o lugar das tabelas.

11- Não serão aceitos artigos que estiverem fora das normas editoriais. A critério dos editores, poderá ser estabelecido um prazo determinado para que o(s) autor(es) efetue(m) uma revisão do texto (correções de referências, citações, gramática e escrita). Nesse caso, o não cumprimento do prazo e/ou a inadequação da revisão poderão implicar a não aceitação do trabalho para publicação.

12 - REFERÊNCIAS:

Devem ser apresentadas em espaço simples, com alinhamento apenas à esquerda, seguindo as normas da ABNT abaixo exemplificadas.

LIVROS

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es). **Título do trabalho:** subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano.

PARTES DE LIVROS (CAPÍTULOS, ARTIGOS EM COLETÂNEAS, ETC.)

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) da Parte da Obra. Título da parte. In: SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) da Obra. **Título do trabalho:** subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano. página inicial-final da parte.

ARTIGOS EM PERIÓDICOS

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) do Artigo. Título do artigo. **Título do Periódico**, Local de publicação, número do volume, número do fascículo, página inicial-final do artigo, data. Disponível em: <Inserir o link onde está o texto>. Acesso em: dia mês.ano.

TRABALHOS EM ANAIS DE EVENTOS CIENTÍFICOS

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) do Trabalho. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número do evento, ano de realização, local. **Título**. Local de publicação: Editora, ano de publicação. página inicial-final do trabalho. Disponível em: <Inserir o link onde está o texto>. Acesso em: dia mês.ano.

IMAGENS

As imagens devem ser apresentadas numeradas, em arquivo (aproximado) de 21 x 26 cm e 300 dpi, enviadas no formato JPG. As miniaturas das imagens com: autor, título, técnica, dimensões, fonte e autoria, devem vir no corpo do texto, bem como informar a fonte.

RESENHA

Esta seção se constitui em resenha de obras publicadas no Brasil ou no exterior. As resenhas devem vir acompanhadas de imagem da capa do livro e sua referência bibliográfica de acordo com as normas da ABNT. A resenha deve possuir um título diferente do título do livro resenhado.

ENTREVISTA

Esta seção é composta de entrevistas com pesquisadoras(es)/artistas vinculados as artes. Sendo que a autoria se reparte entre a/o entrevistada(o) e a/o entrevistador(a). A entrevista deve ser precedida de um texto curto de apresentação da entrevistada, contextualizando sua temática e a situação em que foi realizada. Podem ser utilizadas fontes visuais, audiovisuais etc., dentro das regras para o seu uso, de acordo com as orientações do periódico.

TRADUÇÃO

Serão aceitas traduções de textos de língua estrangeira para a língua portuguesa, devidamente acompanhadas de autorização do detentor dos direitos do texto original.

PARTITURA

A composição deve ser enviada em arquivo WORD e PDF com tamanho máximo de 5 MB. A partitura deve conter os seguintes elementos, de acordo com sua utilização: título da obra, instrumentação, autor, local e data de composição, letrista (se houver), indicações de andamento, compasso, dinâmica e articulação, e numeração dos compassos e páginas. Para composições que

utilizam recursos especiais ou técnicas estendidas, recomenda-se o envio da bula. No caso de obras que utilizam suportes audiovisuais, os mesmos devem ser disponibilizados na forma de arquivos: MP3 para áudio, WMA para vídeo e JPG para figura. Estes arquivos devem ter tamanho máximo de 2 MB. Pode ser disponibilizada, também, uma gravação da composição em arquivo MP3 com tamanho máximo de 3 MB. Pede-se uma minibioografia profissional e um texto crítico (uma lauda) apresentando o trabalho.

ENSAIO VISUAL

Compreende um ensaio composto por no mínimo 7 e no máximo 15 imagens, acompanhadas por links para plataformas audiovisuais quando pertinentes à proposta submetida. O formato do ensaio visual deve seguir os seguintes parâmetros:

- 1) Orientação da página: retrato.
- 2) Incluir título original e traduzido, em no mínimo 5 linhas e no máximo 10 linhas; resumo (abstract), palavras-chave (Keywords) de 3 a 5 palavras.
- 3) Caso seja pertinente, incluir um texto reflexivo, de no máximo 5 páginas, a respeito do ensaio submetido.

4) Abaixo de cada imagem deve ser inserida uma legenda correspondente, conforme modelo abaixo:

Figura 1. Título, autor, ano, técnica, dimensões. Indicar as fontes das imagens. Links de repositórios devem ser indicados em notas de rodapé.

5) As imagens devem ter resolução mínima de 200 dpi, com no mínimo 800 pixels e no máximo 1600 pixels.

6) Os textos opcionais incluídos nos ensaios visuais devem ser escritos em Times New Roman, Fonte 12, espaço 1,5, margens 2,5.

7) Os autores devem possuir os direitos legais de uso das imagens submetidas, respeitando as legislações de direitos autorais (Lei 9.610 de 19/02/1998 - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/I9610.htm - e Convenção de Berna da Organização Mundial da Propriedade Intelectual - <https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/direitos-autoriais/legislacao-de-direitos-autoriais/pdfs/internacional/berna.pdf>).

CONTATO

CONTACT

Universidade Federal do Pará

Instituto de Ciências da Arte

Programa de Pós-Graduação em Artes

Homepage: www.ppgartes.ufpa.br/site

Revista ARTERIAIS

Avenida Governador Magalhães Barata, n.º 611,

CEP 60060-281, Belém-Pará-Brasil

E-mail: revista.arteriais@gmail.com

Homepage: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/index>

Telefone: +55 - 91 - 3249-2905

