

UNIVERSIDADE ESTADUAL “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Instituto de Artes – Campus de São Paulo

A investigação do espectro do autismo no âmbito da educação musical

Gabriel de Aguiar Ammirati

SÃO PAULO

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Instituto de Artes – Campus de São Paulo

A investigação do espectro do autismo no âmbito da educação musical

Gabriel de Aguiar Ammirati

Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial para a conclusão da Graduação em Licenciatura em Música do Instituto de Artes da UNESP sob a orientação da Profª Dra. Margarete Arroyo.

SÃO PAULO

2020

Dedico este trabalho a minha avó Maria Elisa Tomiatti Ammirati (in memoriam), a quem, por poucos dias, não pude compartilhar a realização do sonho de ingresso à universidade pública.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Rosa Helena Fontes de Aguiar, meu pai Marcelo Vinicius Ammirati e meu irmão Douglas de Aguiar Ammirati, figuras constantes em minha vida e pessoas que, sem o apoio, não teria conseguido prosseguir em minha jornada dentro da música.

A minha namorada Luany Adriane de Oliveira, por me entender e incentivar dentro da minha profissão e por estar sempre ao meu lado.

Aos demais familiares, em especial, meus primos e grandes amigos Giancarlo Tosto e Enrico Tosto, pela amizade verdadeira e duradoura de muitos anos.

A Prof^a Dra. Margarete Arroyo por toda a paciência durante as orientações, sugestões e apontamentos que foram fundamentais para que eu pudesse me organizar e cumprir as etapas deste projeto.

A toda a equipe de professores do curso de Licenciatura em Música do Instituto de Artes da UNESP, imprescindíveis para que meu período na graduação fosse proveitoso e rico, além de grandes inspirações e referências profissionais para meu futuro na profissão.

A todos os meus amigos e colegas de curso, em especial, Vitor Barbosa Gimenez, Fernanda Cunha, Ana Carolina Piva, Matheus Luna de Oliveira e Felipe Sardinha, por tornarem as longas horas de estudo mais leves e descontraídas.

Ao Prof. Me. João Marcondes, primordial para que eu conseguisse minha aprovação no processo seletivo e aos amigos Matheus Araújo, Heloiza Cristina e Christopher Urtado, presentes nesta e em outras etapas da minha caminhada musical.

Aos meus amigos e parceiros musicais de longa data Larissa Ruiz, Ligia Pulga e Vinícius Motta, pelas horas de ensaio e conversas que me motivaram a seguir em frente.

A todos os meus alunos, por constantemente me lembrarem de que sou absolutamente apaixonado por aquilo que eu faço e de que a música é genuinamente transformadora.

(...) Autismo é uma síndrome intrigante porque desafia nosso conhecimento sobre a natureza humana. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo (...) É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância.

(Bosa et Batista)

RESUMO

Este presente trabalho tem como tema a investigação do espectro do autismo no âmbito da educação musical, a partir da percepção de que muitos dos ambientes que acolhem este público, tais como instituições escolares regulares, ONGs e centros culturais, embora muitas vezes constituídos por profissionais dedicados, podem não proporcionar uma educação suficientemente ampla a estas pessoas, restringindo-as de muitos de seus potenciais, entre eles, os musicais. Desta forma, o objetivo geral se constitui em discutir sobre a educação musical do autista, e para tal, os objetivos específicos consistem na busca por esclarecimentos acerca de aspectos gerais ligados a figura do autista e também a investigação das particularidades relacionadas aos processos pedagógicos e musicais, especificamente nestes indivíduos. Foram adotadas as metodologias de levantamento bibliográfico nos dois primeiros capítulos deste projeto, como forma de trazer o embasamento necessário para se compreender algumas destas questões e as entrevistas semiestruturadas no terceiro, uma vez que foram realizados encontros em plataformas digitais com educadoras que lidaram ou ainda lidam com autistas, com o propósito de enriquecer a discussão enfocando aspectos da dimensão prática do trabalho educacional inclusivo ou especial. Os resultados finais apontam avanços significativos nos últimos anos a respeito tanto da inclusão destas pessoas na sociedade como também um aumento de produções científicas e disciplinas em cursos superiores que abordam tais questões, sobretudo nas licenciaturas, porém ainda se está longe do ideal. Com o propósito de ampliar o olhar do educador musical, os assuntos expostos no decorrer do texto foram esclarecidos, entretanto, tal pesquisa deve ser concebida como uma possibilidade de embasamento e não como uma resposta imutável, uma vez que a temática é ampla e novas perspectivas podem ser de valor agregativo.

Palavras-chave: autismo, educação musical, pedagogia.

ABSTRACT

This present work has as theme the investigation of autism spectrum in the scope of music education from the perception that many places that welcome this public such as regular school institutions, NGOs and cultural centers, even though often made up of dedicated professionals, may not provide a sufficiently broad education to these people, restricting them from many of their potentials, including musicals. Thus, the general objective is to discuss the musical education of the autistic person, and for that, the specific objectives consist of the search for clarification about general aspects about the figure of the autistic person and also the investigation of the particularities related to pedagogical and musical processes, specifically in these individuals. Bibliographic survey methodologies were adopted in the first two chapters of this project, as a way to bring the necessary background to understand some of these questions and the semi-structured qualitative research in the third, since interviews were conducted on digital platforms with educators who dealt or still deal with autistic people, with the purpose of enriching the discussion focusing on aspects of the practical dimension of inclusive or special education. The final results point to significant advances in recent years regarding both the inclusion of these people in society as well as an increase in scientific productions and disciplines in universities that approach such questions, especially in undergraduate courses, but it is still far from ideal. With the purpose of expanding the view of the music educator, the subjects exposed throughout the text were clarified, however, such research must be conceived as a possibility of basement and not as an immutable answer, since the theme is broad and new perspectives can be of aggregative value.

Keywords: autism, musical education, pedagogy.

LISTA DE SIGLAS

ABA – Análise Aplicada do Comportamento

ABRA - Associação Brasileira de Autismo

AMA - Associação de Amigos do Autista

APA – *American Psychiatric Association*

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPS - Centro de Atenção Psicossocial

CAPSi - Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil

CFN – Currículo Funcional Nacional

CID – Classificação Internacional de Doenças

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

COVID – *Corona Virus Disease*

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

EAD - Educação à Distância

FAAM – Faculdades de Artes Alcântara Machado

FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FIAM – Faculdades Integradas Alcântara Machado

FMU –Faculdades Metropolitanas Unidas

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

SNCA - Sociedade Nacional para Crianças Autistas

TEA – Transtorno do Espectro do Autismo

TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

WFMT - *World Federation of Music Therapy*

SUMÁRIO

Introdução.	11
CAPÍTULO 1 – AUTISMO	13
1.1. Definição e características.	13
1.2. Perspectiva histórica.	15
1.3. Diagnóstico.	19
1.4. Os <i>savants</i> .	22
1.5. Ativismo e legislação.	23
CAPÍTULO 2 – MÚSICA, AUTISMO E EDUCAÇÃO	29
2.1. Histórico de escolarização de indivíduos com TEA.	29
2.2. O autista em sala de aula.	34
2.3. Autismo e música.	38
2.4. Musicoterapia.	41
2.5. Educação Musical.	44
CAPÍTULO 3 – ENTREVISTAS	49
3.1. Considerações iniciais.	49
3.2. Metodologia.	49
3.3. Apresentação e formação.	51
3.4. Perspectivas relacionadas às pesquisas na área.	51
3.5. Conscientização sobre o autismo.	52
3.6. Ambiente de trabalho, procedimentos, rotina, desenvolvimento de atividades e resultados.	53

3.7. O potencial musical do autista.	60
3.8. Musicoterapia e Educação Musical.	60
3.9. O autista e o grupo.	62
3.10. Família e acompanhamento de tarefas.	63
3.11. Conclusões.	65
Considerações finais.	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas semiestruturadas.	76
APÊNDICE B – Termo de consentimento.	78
APÊNDICE C – Entrevistas semiestruturadas.	79

Introdução.

O interesse por este projeto se iniciou a partir das experiências pessoais do autor com aulas de música em um espaço destinado ao ensino de pessoas multideficientes, durante o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Música pela UNESP. Não era um ambiente focalizado exclusivamente na música, tampouco centrado na figura do autista, porém foi um primeiro contato com o público deficiente, o que, naturalmente, fez com que muitas dúvidas surgissem. Dentro das possibilidades, optou-se pelo direcionamento em uma única deficiência para maior aprofundamento e abrangência de informações, estabelecendo dessa forma o autismo como o centro deste presente trabalho.

Conforme se seguiu o acompanhamento das atividades e o envolvimento com os alunos, foi-se percebendo cada vez mais as notórias diferenças dos processos educacionais referentes à educação especial/inclusiva e o quão esclarecido deve estar o educador sobre as deficiências quando este busca contribuir de forma significativa na formação destas pessoas. Paralelamente, surgiu um olhar crítico à formação universitária por abordar de forma tão breve um assunto tão amplo e importante e que, além de tudo, por conta das políticas públicas de inclusão, se faz presente na rotina de muitos educadores. Assim, este trabalho surgiu de um interesse investigativo de questões que não foram esclarecidas ou sequer abordadas durante o período da graduação.

A partir destas experiências e questionamentos, constituiu-se como tema de projeto “A investigação do espectro do autismo no âmbito da educação musical”, partindo da ideia de que muitas instituições escolares, ONGs, centros culturais e outros locais que acolhem este público possuem dificuldades em lidar com o autista e que muitos cursos superiores não apresentam esclarecimento suficiente ao formando a respeito destas questões, o que contribui para uma atuação profissional insuficiente nestes locais. Assim, o objetivo geral deste trabalho é o de discutir acerca da educação musical do autista.

Para tal, se fará como etapa inerente a este processo os objetivos específicos; a busca por elucidações pertinentes as questões que permeiam o espectro do autista tão bem como aspectos relacionados aos processos de educação musical nestes indivíduos, suas conexões com a música e diferentes procedimentos pedagógicos.

Assim, esta monografia se constituiu de três capítulos. O capítulo 1 é totalmente focado no autista, com a intenção de desmistificar questões relacionadas à sua figura. São apresentados subtópicos que envolvem a definição da patologia e suas características, aspectos históricos, diagnóstico, savantismo (autismo de altas capacidades), lutas e conquistas sociais pelos direitos autistas e legislação. Tópicos estes orientados pela visão de Louro (2012), quando estabelece a importância de se buscar um conhecimento mais aprofundado sobre a deficiência para se alcançar uma educação musical de boa qualidade para este público.

O capítulo 2 busca estabelecer relações entre autismo, música e pedagogia, fazendo, portanto, esta conexão entre os temas de forma a buscar compreender aspectos relacionados às práticas musicais dos autistas. Para tal, serão averiguados nos subtópicos o histórico de escolarização, alguns modelos pedagógicos gerais, questões de desenvolvimento, capacidades musicais e aspectos ligados à musicoterapia e a educação musical.

No terceiro e último capítulo, foram trazidos dados referentes a entrevistas realizadas por meio de plataformas digitais *online*, com três educadoras musicais que atuaram ou ainda atuam com o público autista, com o propósito de focar a dimensão prática de atuação profissional destas docentes, abordando experiências, concepções e relatos oriundos de suas práticas e com isso, enriquecer a discussão em uma nova perspectiva, diferenciada do referencial teórico.

Portanto, a metodologia aplicada neste trabalho não foi única. Nos capítulos 1 e 2 a base metodológica foi o levantamento bibliográfico, ou seja, uma revisão da literatura especializada nos assuntos abordados de forma a se buscar explicação dos conteúdos que eram trazidos no decorrer da monografia. Já no capítulo 3, foram realizadas entrevistas de cunho qualitativas, e, por se basearem em um roteiro advindo de questões tratadas nos capítulos anteriores e buscarem abranger e valorizar as experiências profissionais pessoais de cada uma das entrevistas, optou-se pelo modelo de entrevista qualitativa semiestruturada.

CAPÍTULO 1 – AUTISMO

1.1. Definição e características.

É ainda comum, dentro de muitos ambientes, que existam confusões acerca da figura do autista; seja no âmbito familiar, escolar, ou em toda uma composição social. Desta forma, a importância de se perscrutar acerca do espectro antes de verificarmos ações pedagógicas ou investigarmos aspectos dentro de um contexto mais específico, como o musical.

Quando buscamos compreender o autismo de forma mais ampla, nos deparamos com uma série de questões complexas, como a ausência de evidências sobre suas causas ou então seu diagnóstico, assim, muito do que rodeia o espectro ainda é desconhecido pela comunidade científica. Então, conhecer sobre sua história e características nos permite clarear um pouco sobre alguns desses pontos e refletir acerca do desenvolvimento das pessoas que o tem, assim como auxiliar na compreensão do que é uma melhor qualidade de vida para essas pessoas. Além disso, possibilita que consigamos enxergar o indivíduo de maneira mais holística, ao invés de nos limitarmos a sua condição específica, o que pode levar a discriminações e preconceitos. Vigotski (2001) ainda complementa, estabelecendo “norma” como conceito abstrato e que “não existem quaisquer fronteiras precisas entre o comportamento normal e o anormal” (VIGOTSKI, 2001, p. 379).

A respeito da definição da palavra “autismo”, Silva (2012, p. 20) estabelece que “do ponto de vista etiológico o termo «autismo» deriva da palavra grega «autos», que tem como significado «próprio ou em si mesmo» e o sufixo «ismo», que traduz uma ideia de «orientação ou estado»”. Desta forma, aliena-se da realidade exterior, se tornando constante em si próprio. A mesma autora também caracteriza o autismo da seguinte forma:

É uma disfunção no desenvolvimento cerebral devido a alterações em algumas estruturas e funções cerebrais, de anatomia e química do cérebro, que tem origem na infância e persiste ao longo de toda a vida. O autismo caracteriza-se, essencialmente, por um desenvolvimento deficitário da comunicação e interação social e um repertório muito limitado das atividades e interesses. As manifestações desta perturbação dependem do nível de desenvolvimento do sujeito e da sua idade cronológica (SILVA 2012, p.18).

O nome espectro (*spectrum*, do inglês) que orienta o termo “Transtorno do Espectro do Autismo” (TEA) passou a ser utilizado a partir de 2013, na versão mais

recente do “Manual de Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais” (em tradução para o português), o DSM-V, publicado pela “Associação Americana de Psiquiatria” (ver mais a respeito no tópico “1.3. Diagnóstico.”). A nomenclatura é dada uma vez que o transtorno envolve características que podem divergir bastantes umas das outras, em diferentes graus de severidade, porém com aspectos comuns tais como restrições na comunicação, nas interações sociais e padrões repetitivos e restritos de comportamento.

Sobre autismo, Whitman (2019) esclarece:

Por definição, indivíduos diagnosticados com autismo exibem seus sintomas antes dos 36 meses de idade. Ele é uma condição que emerge gradualmente, com sua trajetória de desenvolvimento variando consideravelmente de um indivíduo para outro. Crianças com autismo variam, não apenas em termos de gravidade ou padrão dos seus sintomas, mas também em sua resposta a programas de intervenção precoce. (WHITMAN, 2019, s.p).

Desta forma, podemos conceber casos em que uma sintomatologia mais precoce emerge nos primeiros dias de vida da criança e outros em que isto ocorre em momentos mais posteriores e que vão se mostrando cada vez mais durante o crescimento da criança. Isso pode levar a indivíduos tendo acompanhamento médico mais tardiamente do que outros. (WHITMAN, 2019, s.p).

Muito ainda é desconhecido a respeito do autismo no que diz respeito a sua causa ou cura, e mesmo que certos aspectos relacionados ao seu quadro clínico possam ser mais ou menos comuns, estes não são condições específicas para seu diagnóstico.

Em relação aos bebês, Silva (2012) estabelece:

Um bebê com autismo revela determinadas características diferentes das que outros bebês da sua idade revelam, pois, podem ser visíveis atitudes de indiferença pelas pessoas e pelo ambiente, assim como, apresentar algum medo perante determinados objectos. Ainda, o bebê pode chorar constantemente sem razão aparente ou, então, pode, pelo contrário, nunca chorar. (SILVA, 2012, p. 39).

Ainda, em relação aos primeiros anos de vida e adicionando a informação acima, a mesma autora precisa:

Quando o bebê passa para a fase de gatinhar pode começar por fazer movimentos repetitivos, como bater palmas, rodar objectos e movimentar a cabeça de um lado para o outro. Nas suas brincadeiras, não recorre ao jogo social nem ao jogo de faz de conta, pois, não consegue interagir com os outros, sejam crianças ou adultos. Os brinquedos que utiliza para as suas brincadeiras não os consegue utilizar na sua própria função, um carro pode revelar-se um objecto que a criança atira e uma boneca pode servir para se desmontar e não para brincar. (SILVA, 2012, p. 39).

Outras características podem incluir a rejeição ao consolo e aproximação física dos pais, o déficit no jogo de imitação, o contato visual limitado ou então fixado em algum ponto específico, a agressão a si própria (como mordidas nas mãos), recusa alimentar, problemas com o sono, entre outras possibilidades. (SILVA, 2012).

Futuramente, na faixa etária entre dois e cinco anos de idade, o comportamento do autista pode se tornar mais evidente por conta da aquisição da linguagem. Neste momento, podem ser reveladas certas “estereotípias”, como a criança não falar, ou então, apenas repetir sons sem intenção comunicativa, apenas imitativa. Problemas nas interações sociais e interesses se tornam mais perceptíveis.

Desta forma, o autismo pode apresentar mudanças constantes em diferentes pessoas, sendo que certas características podem aparecer ou desaparecer durante o desenvolvimento do indivíduo específico, não significando que seu diagnóstico se alterou. Assim, de acordo com o tempo e o nível de desenvolvimento da criança as características específicas encontram-se sujeitas a variações, nomeadamente, na dificuldade em decodificar expressões ou emoções (próprias ou nos outros), alheamento, hiperatividade, resistência à mudança, dificuldade em expressar as suas necessidades, entre outras.

1.2. Perspectiva histórica.

Na literatura psiquiátrica, o tema “autismo” gerou grande leque de possibilidades explicativas e constantes novas conceituações ao longo do século passado. Para Solomon (2013, p.275) “a palavra «autismo» foi empregada pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, para designar um estado em que o pensamento fica divorciado tanto da lógica quanto da realidade”. Como tal, o autismo estaria inicialmente associado à esquizofrenia, que se manifesta como uma perda de contato com o real e é evidenciada pela impossibilidade ou dificuldade de comunicação interpessoal (BLEULER, 1911, apud CAMARGO, 2005, p. 39).

O primeiro caso diagnosticado de autismo reconhecido foi o de Donald Grey Triplett, um norte-americano nascido em 1933, na literatura psiquiátrica denominado “caso 1”. Donald foi o primeiro de um grupo de onze crianças estudadas pelo psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, Leo Kanner, diagnosticadas em uma “nova”

condição, não relatadas até então. Observa-se que é possível reconhecer ao longo da história, cenários de indivíduos cujas características coincidem com o diagnóstico autístico, entretanto, o estudo acerca da questão começou a se desenvolver de forma mais evidente apenas no século XX. A respeito desta questão, Donvan e Zucker (2017) explicam:

(...) Uma delas era o fato de a notação e o arquivamento médicos serem rudimentares antes do século XX. Antes da Primeira Guerra Mundial, não se havia compilado nenhuma base de dados a partir da observação sistemática das características comportamentais de indivíduos em uma população de tamanho significativo em termos estatísticos. Na verdade, até o fim do século XIX, a psiquiatria mal era praticada – muito menos a psiquiatria infantil – no sentido de uma disciplina profissional que adotasse uma metodologia científica, um vocabulário comum e um corpo de descobertas incontroversas enraizadas na pesquisa e na prática. Nesse aspecto, a geração de Kanner estava entre os pioneiros. O passado indocumentado não oferecia base estatística para afirmar que o autismo só surgiu na época em que ele o viu em Donald. (DONVAN E ZUCKER, 2017, s.p).

Em 1943, Kanner seguiu uma abordagem descrevendo uma perturbação a nível afetivo, para ele, o autismo era causado pela ausência de afeto maternal, o que justificaria o afastamento extremo e estabeleceria relação com as ideias de Freud sobre experiências formativas em idade precoce. Solomon elucida sobre a questão (2013, p. 275) “a teoria de Kanner de que os pais desprovidos de afeto tornam os filhos autistas conduziu ao conceito de «mãe geladeira» - embora depois ele tenha aceitado que o autismo podia ser inato”.

Em sua pesquisa dos onze casos analisados, Kanner questiona o papel dos pais na produção do quadro evasivo no desenvolvimento desses pacientes, identificando a existência de uma distorção do modelo familiar que ocasionaria alterações no desenvolvimento psicoafetivo da criança, marcando como um aspecto importante o caráter altamente intelectual dos pais (FACION, 2005). Tal percepção atribuía legitimidade científica à hipótese da privação materna como causa do autismo. Assim, a responsabilidade recaía prioritariamente sobre a mãe, uma vez que os filhos seriam inerentemente saudáveis e o autismo então passou a ser entendido como uma psicose infantil.

A obra que viria a associar o nome de Kanner ao autismo chama-se *Autistic disturbances of affective contact* (Distúrbios autísticos do contato afetivo, traduzindo para o português) da revista *Nervous Children*, em 1943. Chiari et al. (2008, p.1) assim resumem as características destacadas por Kanner:

(...) perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para a comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente, normal, comportamento ritualístico, início precoce e incidência predominante no sexo masculino. (CHIARI ET AL, 2008, p.1)

Durante o mesmo período, em 1944, o pediatra também austríaco Hans Asperger, publicou um estudo de caso de quatro crianças. Seu trabalho, que era sua tese de doutorado, mais desconhecido, foi intitulado *Autistic Psycopathy in Childhood*, e, até 1981, tinha sido publicado somente em uma revista em alemão. No caso do grupo monitorado por Asperger, as crianças denominadas com “síndrome de Asperger” apresentam características do quadro clínico diferentes daquelas descritas por Kanner, com uma sintomatologia menos severa. Os sintomas autísticos de Asperger são relativamente mais brandos para Wing (1993), que indica:

As crianças descritas por Asperger desenvolveram linguagem antes da idade escolar, tinham vocabulário amplo e razoável gramática, apesar de socialmente isolados fazem tentativas de aproximação. Elas têm uma aparência estranha em contraste com a aparência viva e cativante das crianças de Kanner. Apresentam uma “originalidade de pensamento” e seus interesses são canalizados para assuntos preferivelmente abstratos e de pouco uso prático (WING, 1991, p. 93).

Os trabalhos desenvolvidos por Asperger só obtiveram notoriedade quando Wing traduziu sua tese e a publicou na revista *Psychological Medicine* sobre o nome de *Asperger's Syndrom: a Clinical Account*. Então, a “Síndrome de Asperger” passou a ser considerado um tipo de autismo de alto funcionamento, em ambos os estudos, porém, tanto os indivíduos do grupo de estudo de Kanner como os de Asperger partilhavam de determinadas características comuns, como interesses obsessivos e certos aspectos comportamentais.

Durante a década de 1950, alguns autores, por mero pudor ao termo “psicose” utilizado por Kanner, denominavam as crianças com autismo simplesmente como crianças atípicas, cujo desenvolvimento podia ser diferente ou excepcional; outras questões referentes à etiologia e tratamento do mesmo período também eram discutidas e dividiam a comunidade científica. Já na década de 1960, a psicose infantil foi dividida em Psicoses da Primeira Infância – Autismo Precoce e Psicose da Segunda Infância.

No ano de 1967, Bruno Bettelheim, psicólogo judeu nascido na Áustria, se apoiou nas ideias de Kanner, em seu livro *The empty Fortress: infantile autism and the birth of the self*, defendeu e assim ajudou a popularizar a indiferença materna como causa do autismo. Tais teorias já foram completamente descartadas e uma crítica

comum tanto a Bettelheim como a Kanner é de que ambos ignoraram o fato de que essas mesmas mães tinham outros filhos não autistas.

Até então, eram relativamente poucos os trabalhos acerca do autismo. Esse quadro começou a se alterar durante os anos de 1970, com o advento de diversas pesquisas. No ano de 1976, com Ritvo, surgem as primeiras alterações mais profundas as concepções vigentes. Segundo Silva (2012, p.22) “Ritvo relaciona a perturbação do espectro do autismo a um déficit cognitivo considerando-o um distúrbio do desenvolvimento”. Outras importantes considerações vieram do professor e psiquiatra britânico Michael Rutter, que, ao final da década de 1970, descreveu o autismo como uma síndrome que se caracterizava pelas perturbações das relações afetivas como meio e, desta forma, começou a distingui-lo da esquizofrenia ou da psicose. Para Goldberg (2005):

Desde Rutter (1979), o autismo tem sido definido como uma síndrome comportamental oriunda de um quadro orgânico. Em consequência disso, iniciou-se uma mudança na abordagem do autismo, até então classificado como um tipo de psicose infantil. Esse autor afirma que as crianças com autismo têm um déficit cognitivo específico que afeta a linguagem e processos centrais de codificação, com implicações para o comportamento social. (GOLDBERG, 2005, p 3).

Estendendo essas noções, a psiquiatra britânica Lorna Wing, em 1979, a partir de um estudo em Camberwell (um distrito situado na zona sul de Londres) com cento e trinta e duas crianças com idades entre dois e dezoito anos, estabeleceu uma “tríade de impedimentos” ou “tríade de incapacidades”. Essa tríade é composta por: déficit na interação social – socialização, na comunicação e na imaginação, variando ao longo do tempo e do grau de severidade.

De acordo com Goldberg (2005), tais propriedades podem ser definidas da seguinte forma. Em relação à interação social:

Os transtornos no reconhecimento social referem-se aos comprometimentos na habilidade de reconhecer os outros seres humanos como tendo características mais interessantes e, potencialmente, mais gratificantes do que o ambiente físico em geral. A forma de apresentação varia desde o mais grave isolamento, com tentativas de evitar e ignorar o contato físico ou social com outros, até formas mais brandas em que as pessoas procuram ativamente o contato social, porém de forma unilateral e inadequada. (GOLDBERG, 2005, p.4).

Já em relação ao segundo tópico, estabelece:

Já as alterações na comunicação social dizem respeito a dificuldades de emissão e de compreensão de sinais sociais não-verbais, pré-verbais e

verbais, à diminuição do prazer de conversar e, num nível mais complexo, à diminuição do desejo de falar sobre sentimentos e de trocar experiências. (GOLDBERG, 2005, p.4).

Por fim, em relação à imaginação, descreve:

Quanto às deficiências na habilidade da imaginação e compreensão social, segundo a autora, estas estariam relacionadas à inabilidade de identificar o sentido e objetivo dos comportamentos dos outros. Consequentemente, à imitação dos comportamentos sociais, quando ocorre, tende a ser mecânica, e extremamente associado ao contexto no qual ocorre. Tal comprometimento interferiria também na capacidade de engajar-se na brincadeira de faz-de-conta, pois esta implica o ato de imaginar-se em lugares e papéis diferentes, de vivenciar pensamentos e sentimentos existentes, apenas em um plano imaginário. Devido a estas dificuldades, a brincadeira de faz-de-conta da criança com autismo assume padrões estereotipados e repetitivos. (GOLDBERG, 2005, p.4).

Um adendo importante acerca das características destacadas, é que atualmente já não se observam em manuais clínicos recentes, como o já mencionado DSM-V, citações a respeito de aspectos ligados a uma imaginação deficitária.

Segundo Jordan (2000, p.12) “É esta tríade que define o que é comum a todas elas, consistindo em dificuldades em três áreas do desenvolvimento, mas nenhuma dessas áreas, isoladamente e por si só, pode assumir como reveladora de autismo”, ainda, “É a tríade, no seu conjunto, que indica se a criança estará ou não, a seguir um padrão de desenvolvimento anômalo e, no caso de se registrar uma deficiência numa das áreas apenas, ela poderá radicar numa causa completamente diferente.” (Jordan, 2000, p.12).

Ainda em seu estudo e a partir da concepção lógica em relação à completude da tríade, Lorna Wing apontou o conceito de espectro do autismo. Tal compreensão, desde então, alterou o conceito de autismo de forma significativa, uma vez que auxiliou em sua definição clínica; de uma perturbação de limites bem definidos e um quadro clínico estereotipado, o autismo passou a ser visto com uma patologia de gravidade e sintomas variáveis.

1.3. Diagnóstico.

Conforme Siegel (2008) citado por Silva (2012, p. 35), o diagnóstico tem dois propósitos, “Primeiramente, um diagnóstico é um rótulo. Significa que o problema é

reconhecível e já aconteceu antes. (...) O segundo muito importante do rótulo ou diagnóstico, é que é um bilhete para aceder aos diferentes serviços de apoio”.

O TEA é um transtorno distante de ser definido com exatidão, pois não existe meios para testa-lo ou então medi-lo, ou seja, não existe um teste ou exame para o diagnóstico se basear. Através dos estudos clínicos levantados pela literatura especializada ao longo do tempo, chegou-se a um conjunto de sintomas conhecidos que permitem identificar o autismo por meio da observação.

Entretanto, é fundamental que a família busque a orientação especializada. Silva (2012), explica:

Ainda, a realização do diagnóstico permite iniciar um plano de tratamento e encaminhar a criança aos serviços que poderá usufruir, aqueles que necessita para colmatar as suas necessidades e dificuldades. O autismo pode ser diagnosticado por uma equipe multidisciplinar de profissionais que recorram à utilização de instrumentos validados para efectuarem o diagnóstico através de um quadro clínico. (SILVA, 2012, p. 35).

Importante destacar que a identificação precoce do diagnóstico e as intervenções realizadas em crianças autistas podem determinar o prognóstico, incluindo maior rapidez na aquisição da linguagem, facilidade nos diferentes processos adaptativos e no desenvolvimento da interação social, aumentando sua chance de inserção em diferentes âmbitos sociais.

Como dito, não existem testes ou aparelhos capazes de identificar o autismo ou seu grau, utiliza-se então critérios clínicos, assim, existem Manuais de Diagnóstico que funcionam como “guias”. Entre os materiais mais consultados, podemos citar a DSM (Manual de Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais) e o CID-10 (Classificação Internacional de Doenças, da OMS). Para este trabalho iremos focar apenas na elucidação a respeito do DSM, por este ser considerado a maior referência diagnóstica a respeito dos transtornos mentais.

O DSM (do inglês, *Diagnostic and Statistic Manual for Mental Disease*) é um material publicado pela APA – *American Psychiatric Association*, compreendendo toda a informação clínica para descrever as patologias, além de utilizado como forma de coletar e comunicar estatísticas referentes à saúde pública nos Estados Unidos. Importante estabelecer que ele não é referência apenas neste país, mas também em muitos outros, incluindo o Brasil.

Munayer (2018), a respeito do DSM, assim detalha:

O DSM, publicado pela APA (*American Psychiatric Association*), propõe que haja critério padrão para a classificação dos transtornos mentais. Segundo o manual, esses são concebidos como síndromes ou padrões comportamentais ou psicológicos clinicamente relevantes, que ocorrem no indivíduo e estão associados com sofrimento, incapacitação ou com risco grande de sofrimento, morte, dor, deficiência ou perda significativa de liberdade. Esses padrões ou síndromes não devem ser uma resposta esperada ou culturalmente aceitável a um evento, mas um verdadeiro padrão comportamental. Por meio do uso de descrições de seus construtos diagnósticos, o DSM busca uma linguagem comum no campo da psicopatologia, de modo que possa ser de utilidade a diferentes orientações dentro da psicologia e da psiquiatria (biológica, psicodinâmica, cognitiva, comportamental, sistêmica) mas também a assistentes sociais, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, outros profissionais da saúde e advogados, constituindo-se em uma espécie de linguagem global. (MUNAYER, 2018, p. 26).

O DSM é um material periodicamente revisado e editado. Sua publicação mais recente é o DSM-V de 2013, a quinta edição (daí sua sigla). Anteriormente, sua primeira versão foi lançada em 1952, a segunda em 1968, a terceira em 1980 (relançada de forma revisada em 1987) e a quarta edição em 1994.

Os critérios de diagnóstico, segundo o DSM-V, citados por Munayer (2014, p. 30) são os seguintes:

- “1) Déficits persistentes na comunicação social e nas interações, clinicamente significativos manifestados por: déficits persistentes na comunicação não verbal e verbal utilizada para a interação social; falta de reciprocidade social; incapacidade de desenvolver e manter relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento.
- 2) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes: estereotipias ou comportamentos verbais estereotipados ou comportamento sensorial incomum, aderência excessiva às rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos.
- 3) Os sintomas devem estar presentes na primeira infância (mas podem não se manifestar plenamente até que as demandas sociais ultrapassem as capacidades limitadas).
- 4) Os sintomas causam limitação e prejuízo no funcionamento diário”.

Por fim, o DSM-V fundiu quatro diagnósticos, que, até o DSM-IV eram separados como espécies de “subtipos” de autismo, e que agora se apresentam de forma conjunta: Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação e Síndrome de Asperger passam todos a serem caracterizados como transtorno do espectro do autismo, classificados pelos níveis de comportamento leve, moderado ou grave.

1.4. Os *savants*.

Muitos podem relacionar o autismo diretamente a pessoas com capacidades intelectuais muito acima da média e dificuldades de socialização, indivíduos estes denominados *savants*. A associação à figura do *savant* análoga ao gênio muitas vezes é utilizada pela mídia em filmes ou seriados e deve ser considerada com cuidado para não se mostrar estereotipada, uma vez que esta é alinhada a uma série de déficits em outros aspectos. Sobre este assunto, Sacks (2007) estabelece:

Uma característica – na verdade, a característica definidora – das síndromes de *savant* é a intensificação de certas capacidades juntamente com uma deficiência ou subdesenvolvimento de outras. As capacidades que são intensificadas nos *savants* são sempre do tipo concreto, ao passo que as deficientes são abstratas e com frequência, linguísticas. (SACKS, 2007, p. 156).

A palavra *savant* tem origem francesa, significando “sábio” e orienta o termo “Síndrome de *Savant*” ou então “Savantismo”. O termo original era o de *idiot savant*, traduzido na literatura como “idiota sábio”, porém, devido à conotação pejorativa da palavra “idiota”, novas definições foram surgindo até a nomenclatura atual, em 1988. A este respeito, novamente Sacks (2007) explica:

O termo *idiot savant* (sábio idiota) foi cunhado em 1887 pelo médico londrino Langdon Down para referir-se a crianças com retardo mental profundo que possuíam “faculdades” especiais e às vezes impressionantes. Entre essas faculdades estavam uma habilidade excepcional para cálculos ou desenho, aptidões mecânicas e, sobretudo, a capacidade de lembrar, tocar e por vezes compor música. (SACKS, 2007, p. 154-155).

Assim, podemos fazer uma breve comparação ao notarmos que a terminologia referente aos *savants* antecede em décadas o primeiro caso de autismo diagnosticado por Kanner em 1943 e também que ambos os fenômenos podem estar desvinculados: ser autista não significa necessariamente ser *savant*, e ser *savant* não significa necessariamente ser autista. Ainda, a literatura científica estabelece a Síndrome de *Savant* como sendo congênita ou então casos em que pode ser adquirida após alguma doença, como encefalite ou meningite.

Entretanto, apesar de não estarem necessariamente interligadas em todos os casos, existem incidências estatísticas que mostram certa intimidade entre os dois fenômenos. Em 1978, o psicólogo Bernard Rimland, através da análise de 5.400 crianças autistas, concluiu que 500 delas apresentavam capacidades passíveis de serem enquadradas nas características de um *savant*. (HOWE, 1989, p. 27). Em acordo, Sacks

(1995) refere que os *savants* surgem em 10% da população autista e em uma porcentagem mais baixa em crianças com deficiências mentais gerais.

Assim como no transtorno do espectro do autismo (TEA), muito ainda é desconhecido e discutido a respeito do Savantismo, não se definindo com exatidão sua causa. Porém, a hipótese mais aceita dentro da comunidade científica diz respeito a diferentes condições dos hemisférios cerebrais, conforme detalha Sacks (2007) abaixo:

A imaturidade funcional (e talvez imunológica) do hemisfério esquerdo no útero e durante a lactância torna-o singularmente suscetível a lesões, e se elas ocorrem (...) pode haver um hiperdesenvolvimento compensatório do hemisfério direito, um aumento real, possibilitado pela migração neuronal. Isso pode reverter o curso normal dos eventos e produzir uma anômala dominância do hemisfério direito em vez da usual dominância do hemisfério esquerdo (SACKS, 2007, p. 157).

Tal hipótese também abrange a possibilidade do Savantismo ser adquirido após o nascimento, conforme o mesmo autor explica. “Também depois do nascimento, pelo menos nos cinco primeiros anos de vida, pode ocorrer à mudança de dominância para o hemisfério direito se o hemisfério esquerdo sofrer lesão”. (SACKS, 2007, p. 158).

1.5. Ativismo e legislação.

Munayer (2018), ao elucidar a respeito dos movimentos ativistas, assim estabelece:

Os movimentos ativistas são acionados para proteger grupos que sofrem por alguma estigmatização pela sua singularidade no contexto comunitário. Empoderar, por sua vez, designa uma ação social coletiva que visa potencializar a conscientização sobre os direitos sociais e civis, possibilitando a aquisição da emancipação individual e coletiva necessária para a superação da dependência social e da dominação política. (MUNAYER, 2018, p. 57).

A este respeito, o psicólogo norte-americano Julian Rappaport, cunhou em 1977, o termo *empowerment* a partir da palavra *power* (do inglês, poder), como forma de nomear a luta de certos grupos oprimidos. Desta maneira, podemos dizer que o ativismo visa o “empoderamento” de um determinado grupo subalterno. Entretanto, é importante ressaltar que há uma grande diversidade e complexidade acerca das origens, funções e usos deste termo.

Ainda, destaca-se, dentro de uma relação social composta por grupos “dominantes” e “dominados”, que a minoria não implica, necessariamente, em um fator

quantitativo menor, mas sim em uma situação de desvantagem social. Para Chaves (1970, p.149), “{A palavra minoria se refere a} um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a outro grupo”.

As ações ativistas, pela conscientização e busca por responsabilidades sociais e públicas demandam por respeito mútuo, reflexão crítica e atenção a grupos que recebem diversas injustiças sociais de diversas maneiras, assim, se identifica a importância do tema ao contexto autístico.

Assim como marco importante na história do autismo por ter sido o primeiro caso diagnosticado, o caso de Donald Grey Triplett é também um iniciativo da prática ativista dentro do contexto autista. Donvan e Zucker (2017) apontam que os pais de Triplett lutaram em busca do diagnóstico, pelos direitos civis de seu filho, assim como sua inclusão no âmbito educacional e social.

A teoria de que a falta de afeto materno estaria ligado à causa do autismo (conceito de mãe geladeira) foi também um evento que causou forte combate na luta ativista, uma vez que diversos pais se uniram para lutar contra tal concepção. Um exemplo segue, de acordo com Donvan e Zucker (2017):

Foi determinante o posicionamento de Clara Claiborne Park, mãe da artista Jessica Park, diagnosticada como autista. Essa mãe era uma professora de inglês e escreveu, em 1967, um dos primeiros livros procurando aliviar e mesmo combater a culpa atribuída aos pais, tomando como referência da culpabilização as ideias defendidas pelo psicanalista Bruno Bettlheim. (DONVAN E ZUCKER, 2017, p. 410).

O livro em questão é chamado *The Siege* (O cerco, em inglês) e relata experiências da própria filha com autismo em seus primeiros oito anos de vida.

Outro nome importante a favor da causa autista foi o de Ruth Sullivan, mãe de uma criança autista chamada Joe. Segundo Munayer (2018):

Ruth Sullivan não só se opunha à ideia obstinada de que os pais eram parte do problema de seus filhos autistas, como motivava os pais a não permanecer em posição de sofrimento pelas dificuldades de seus filhos. Ela sustentava uma série de ações para ajudar os filhos a se desenvolverem nos aspectos educacionais e inclusivos. Foi com esse ideal que Sullivan conseguiu agrupar os pais e formar uma organização própria que tinha como objetivos: a conscientização do autismo, o apoio emocional aos pais e a busca de soluções para seus problemas. (MUNAYER, 2018, p. 69).

Ainda, outra referência é Bernard Rimland, psicólogo também contrário à inculpação das mães como causa do autismo e pai de Mark, autista. Autor do livro *Autismo Infantil: A síndrome e suas implicações em uma teoria neural do comportamento*, da tradução para o português, publicado em 1964, Rimland colocou um formulário nas últimas páginas de sua obra para realizar um levantamento diagnóstico acerca do autismo para utilizar em suas pesquisas. Rimland conseguiu ainda estabelecer uma rede de contato com os pais, pois junto ao formulário havia um convite para se comunicarem com os elaboradores do mesmo. Além disso, foi consultor técnico do popular filme *Rain Man*, de 1988, que se centrava na síndrome dos *savants*. Por fim, Sullivan e Rimland se uniram por seus objetivos dentro da causa autista e, em 14 de novembro de 1965, criaram a SNCA (Sociedade Nacional para Crianças Autistas).

Mudanças na legalização educacional também são pautas prioritárias na luta dos ativistas no processo inclusivo dos autistas. Um exemplo de conquista foi à aprovação da Lei Pública 94-142 em 30 de setembro de 1974 nos Estados Unidos, conhecida como “Lei de Educação de Indivíduos com Deficiência”, ou IDEA, garantiu educação pública básica para todas as crianças norte americanas.

Outro ponto histórico importante a ser levantando é o da responsabilização da vacina. Em 1998, o médico britânico Andrew Wakefield publicou um estudo na revista científica *The Lancet* sugerindo que a vacina tríplice viral (sarampo, rubéola e caxumba) poderia determinar os sintomas do autismo por conta de uma inflamação cerebral. Em seguida, lança outra hipótese, relacionando a causa do autismo ao uso do timerosal, um dos componentes das vacinas. Entretanto, muitos trabalhos científicos viriam a refutar as ideias de Wakefield, de acordo com Brockington e Mesquita (2016):

Diversos estudos apontaram para serias falhas na pesquisa, tais como a falta de um grupo de controle; a possibilidade de uma coincidência entre a aplicação da vacina e o desenvolvimento dos sintomas, devido ao alto número de crianças diagnosticadas (cerca de 50.000 por ano); o fato de a endoscopia ter sido realizada de forma errada e enviesada; o fato de inflamação intestinal não ser preditora do autismo, entre outros. (BROCKINGTON E MESQUITA, 2016, p. 3)

Assim, observou-se um fortalecimento dos movimentos de antivacinação, apoiados nas ideias de Wakefield, conforme Munayer (2018) elucida:

Começaram então a existir dois grupos ativistas: os primeiros consideravam a vacina como responsável pelo autismo e, assim, lutavam contra a campanha de vacinação; e os que não davam à vacina essa responsabilidade e

concebiam o autismo como decorrente de outros fatores (congenitos e psicogênicos, por exemplo). (MUNAYER, 2018, p. 73).

Tais ideias fulminaram em um declínio na vacinação infantil e por consequência, um aumento considerável de doenças na população. Em julho de 1999, é retirado o timerosal de todas as vacinas autorizadas dos Estados Unidos, sem haver, entretanto, diminuição no número de crianças autistas. (DONVAN E ZUCKER, 2017). Muitos estudos foram realizados desde então, porém sem conseguir comprovar o vínculo entre o autismo e a vacina Tríplice Viral, sendo concluído então que esta ligação não existe.

Ainda a este respeito, Brockington e Mesquita (2016) apontam por interesses financeiros ligados à questão da vacinação:

As falhas facilmente detectáveis no artigo de Wakefield, em 2010, soma-se o fato de o Conselho Geral de Medicina do Reino Unido ter publicado um relatório apontando fraudes do autor principal. Isso fez com que o periódico que o publicara em 1998, o *The Lancet*, escrevesse uma retratação e o retirasse dos anais acadêmicos (Caplan, 2010). Além das evidências de fraude, o tradicional *British Medical Journal* (chamado hoje de BMJ), com mais de 170 anos de existência, publicou em 2011, o trabalho do jornalista Brian Deer, que denunciava uma ligação entre Wakefield e o advogado Richard Barr (Deer, 2011). O cientista fora pago para forjar as evidências enquanto Barr processava as empresas que criavam a tríplice vacina. Assim, Brian Deer revelou que o interesse da divulgação dos resultados era apenas um esquema para ganhar altas somas de dinheiro. Ainda mais interessante é encontrar no site da própria BMJ um editorial de 2011 apontando que o trabalho de Wakefield é fraudulento. Contudo, logo abaixo do título, aparece uma mensagem informando que existe um conflito de interesses, pois as companhias farmacêuticas que produzem as vacinas MMR apoiavam financeiramente o grupo BMJ... (BROCKINGTON E MESQUITA, 2016, p. 3).

No Brasil, tivemos uma grande conquista na história recente devido à lei federal 12.764/2012, que reconheceu os autistas como pessoas com deficiência, para todos os efeitos legais. Entretanto, é importante frisar que no país houve lutas anteriores por uma melhor inserção dessas pessoas na sociedade, conforme segue.

Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga russa que se fixou no Brasil a partir de 1929, estabeleceu, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em 8 de Agosto de 1983, no contexto específico do autismo, Ana Maria de Mello, mãe de Guilherme, diagnosticado com autismo, se juntou a outros pais para fundar a Associação de Amigos do Autista (AMA) em São Paulo, sendo esta a primeira associação de pais e amigos estritamente focada no autismo no Brasil. Também é importante mencionar a figura do psiquiatra Raymond Rosenberg, que orientou e incentivou Ana Maria de Mello a buscar o auxílio de outros pais e fundar a AMA; a

mesma também passou a estudar o autismo e se tornar uma referência no assunto. Para Mello et al. (2013, p. 22) ao se referir ao papel estabelecido pela AMA, assim descreve: “As nossas maiores preocupações (...) foram desenvolver o conhecimento sobre o autismo no país e abrir oportunidades de desenvolvimento para crianças com autismo de qualquer nível financeiro, raça e orientação política ou religiosa”

Outro marco importante para os ativistas foi à fundação da ABRA (Associação Brasileira de Autismo), em 9 de outubro de 1988, surgida de familiares que procuraram pela AMA e foram incentivados a formarem associações em seus Estados e Municípios. Com a necessidade de haver uma entidade em todas as regiões do país, a ABRA tornou-se a primeira associação de defesa dos interesses de pessoas autistas de abrangência nacional, tendo representação no CNS (Conselho Nacional de Saúde), no CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência) e no CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência).

Desde a formação da AMA, diversos coletivos semelhantes vem se consolidando pelo país, como forma de apoio e suporte emocional as famílias, tão bem como a busca por novas fontes de pesquisas, formulação de projetos de leis e trabalhos na diminuição de estigmas relacionados ao autismo.

Ainda durante os anos de 1980, desenvolveu-se o movimento da Reforma Psiquiátrica, que fazia diversas críticas ao campo educacional, além de objetivar a revisão das premissas assistenciais e teóricas destinadas às pessoas com transtornos mentais, em oposição aos modelos de institucionalização, assim trazendo a dimensão de cidadania a esta população (AMARANTE, 1994). Pela ação de tal movimento e da promulgação da Lei nº 10.216/01, a saúde mental consolidou-se anos depois como política de Estado – sob o marco da Atenção Psicossocial – ancorada em sólidos aparatos jurídicos, políticos e clínicos, que reorganizaram a rede de serviço e inscreveram os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) como as principais estratégias de cuidado em saúde mental.

Complementarmente ao CAPS, a construção de uma rede de atenção para indivíduos com transtornos mentais integradas ao SUS (Sistema único de Saúde) só seria proposta em 2001, por meio da implementação de Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi). Couto e Delgado (2015) detalham:

Em consonância com os princípios da Reforma Psiquiátrica, os CAPSi são dispositivos de cuidado territorial, de base comunitária, que têm como função primordial prover atenção em saúde mental para psicóticos, autistas, usuários de álcool e outras drogas, e para qualquer condição que implique prejuízos psicossociais severos e persistentes. (COUTO; DELGADO, 2015).

Em 2008, a ONU (Organização das Nações Unidas) estabeleceu o dia 2 de Abril como o dia Mundial da Conscientização do Autismo, buscando assim uma melhor reflexão das pessoas acerca do transtorno do espectro do autismo.

Finalmente, a legislação é fruto do reconhecimento público de manifestações de pais e familiares, em um contexto de positivação do termo deficiência como instrumento político-identitário da luta por direitos. Os movimentos ativistas contribuem para mudanças legais no âmbito social referente à igualdade de direitos dos cidadãos. Em 2012, Ulisses da Costa Batista, Berenice Piana e Fernando Cotta, juntamente com outros pais ativistas e uma enorme mobilização pela causa autista foram responsáveis pela elaboração e luta pela aprovação da Lei n. 12.764/12, sancionada em 27 de dezembro de 2012 e batizada como Lei Berenice Piana. Como dito anteriormente, essa lei reconhece o autismo como deficiência para todos os efeitos legais e, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, garantindo-lhes todos os direitos legislativos e práticas inclusivas pertinentes as pessoas com deficiência a nível federal.

Capítulo 2 – MÚSICA, AUTISMO E EDUCAÇÃO

2.1. Histórico de escolarização de indivíduos com TEA.

Averiguado alguns dos aspectos que permeiam o Transtorno do Espectro do Autismo de forma a aclarar algumas de suas questões, podemos agora focalizar na ação pedagógica e nas diferentes possibilidades dentro do contexto musical. Para tal, iremos tratar de pontos como: o histórico de escolarização de indivíduos com TEA, a ótica do professor ao se abordar a deficiência, aspectos de pedagogia mais gerais em sala de aula e propostas como a musicoterapia e a educação musical.

O processo de escolarização de alunos autistas se realizou de forma conjunta a educação de indivíduos com outras deficiências por meio de diversos movimentos históricos e sociais, portanto, descrever a seu respeito é também resgatar um pouco da história da educação geral, especial e inclusiva.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação inclusiva na educação básica, constitui-se o objetivo da educação inclusiva:

(...) postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (BRASIL, 2001, p. 40).

Já a respeito da educação especial, é posto:

(...) a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 7).

Portanto, a educação especial é uma modalidade de ensino que se destina a alunos com alguma deficiência e a educação inclusiva é aquela que engloba todos os alunos, ensinando a conviverem com a diferença.

O resgate desses panoramas se faz necessário uma vez que, a partir deste, podemos compreender diversas origens e caminhos trilhados no passado e como tais ações se manifestam no presente; aspectos como de que formas eram tratadas as pessoas com deficiência em determinado período histórico, a centralidade da cultura dominante

como forma de perceber e tratar o outro e as ideias convencionadas pelos grupos hegemônicos. Essas são algumas das questões a serem tratadas neste tópico.

Introduzindo acerca dos espaços de escolarização aos alunos com autismo, Alves et al. (2017) precisam:

A constituição do tempo e do espaço escolar para crianças e adolescentes que apresentam problemas em seu desenvolvimento foi bastante diversa no decorrer da história. Observamos um longo trajeto percorrido, iniciando este na exclusão desses sujeitos do sistema educacional, passando pela criação de espaços escolares especializados e culminando, por fim, com a sua inserção no sistema comum de ensino. Nesse percurso, muitas postulações e determinações quanto à educação desses sujeitos foram construídas, denotando que, a partir do fortalecimento do movimento de inclusão, o tempo e o espaço de escolarização para esses alunos têm se configurado cada vez mais de forma universal. (ALVES ET AL., 2017, p. 263).

Tecendo uma breve linha cronológica, começamos com a Grécia Antiga. Em Atenas, a educação espartana, cujo objetivo era enaltecer a força e a disciplina, ainda se fazia presente, inspirando-se na poesia homérica, que apresentava modelos de virtude, coragem e força. Alguns autores consideram os poetas Homero e Heródoto, como os “primeiros educadores” da humanidade, homens cuja função era perpetuar a cultura em sociedades que ainda não conheciam os recursos da escrita. (GAUTHIER; TARDIF, 2010). Alves et al. (2017, p. 264) complementam, dizendo que “entre as civilizações antigas, a Grécia ocupa um lugar de destaque, podendo ser considerada o berço da pedagogia”

Entretanto, o cenário começou a mudar quando estes poetas passaram a ser alvo de críticas dos filósofos, por conta de suas percepções do homem e do mundo, o que levou a busca de novas formas de educação. Neste contexto:

(...) os gregos nunca conheceram essa instituição que se chama escola, instituição concebida como um lugar permanente e coletivo ao qual vão todas as crianças para se submeterem a ação comum dos professores que aplicam um mesmo programa. (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 47).

Portanto, os gregos não desenvolveram uma pedagogia da infância. Alves et al. (2017, p. 265) explicam que “Segundo eles, a ideia de educação apenas começava quando as pessoas se tornavam capazes de pensar autonomamente”, assim, a preocupação sobre a educação do indivíduo se dava em momentos posteriores de suas vidas. Em relação aos deficientes, eram eliminados os que não possuíam os ideais homéricos de destreza, beleza e sagacidade propagados pela cultura vigente, em que o

paradigma corpo/mente legitimava as práticas de extermínio e abandono dos corpos disformes e dos indivíduos considerados anormais (AMARAL, 1992; PESSOTI, 1995).

Durante a Idade Média, com o fortalecimento do cristianismo, a pedagogia passou a ser fortemente influenciada pela Igreja, resultando em mudanças na educação (CAMBI; TREBISACCE, 1999). Escola e cristianismo operavam de maneira conjunta, com o objetivo de moralizar a sociedade, sendo que o conceito de infância era inexistente e só viria a ser considerado séculos depois. Sobre o significado atrelado a infância durante o período, Alves et al. (2017) esclarecem:

É importante notar que, na Idade Média, a infância era tida como uma fase negativa da vida, que necessitava de confinamento e de correção. Para esse fim, mantidas longe das famílias, as crianças eram submetidas a uma educação rígida nas escolas. (ALVES ET AL., 2017, p. 266).

Segundo Amaral (1992), na época se reconhecia a alma do deficiente como possuída pelo “demônio”, pois lhe faltavam a razão e a perfeição. Lira (2004) completa:

Todavia, na era cristã, tais indivíduos eram vistos como vítimas de maldições ou ainda dignos de pena; mas, caso se constituíssem, de alguma forma, em ameaça ao sistema, eram então tratados como hereges ou possuídos pelo demônio, e por tal deviam ser punidos, inclusive com a morte. (LIRA, 2004, p. 28).

Com o advento da Renascença, muitas transformações ocorreram em diversos aspectos da vida do ser humano, sendo assim, muitas das bases do sistema educacional vigente lá se solidificaram. A ótica da escolarização das massas, o fortalecimento da ciência (inclusive, da pedagogia como ciência) e com isso, a racionalidade da prática educativa, além da transição do controle da educação da Igreja para as mãos do Estado são alguns dos aspectos fundamentais referentes à escolarização do período.

Dentre tantas características, houve também uma construção histórico-social das mais importantes: o conceito da infância, que, em contraste com a concepção medieval, aqui era estabelecida como uma preocupação moral. Segundo Fonterrada (2008):

No que se refere à educação, uma importante mudança se faz sentir a partir dessa época, com a aceitação da criança como um ser que necessita de cuidados especiais, de saúde, educação e lazer, afastando-se da maneira de entretenimento vigente no período medieval, em que era considerada um tipo de animal de estimação, feita para divertir os adultos e conviver com eles. (FONTERRADA, 2008, p. 47).

Mudanças relacionadas as pessoas deficientes também ocorrem, conforme elucidam Alves et al. (2017) abaixo:

Durante a Renascença, surgiram as classificações das doenças e das anomalias a partir da teoria da degeneração de Morel. A nosografia dos estados mentais de Morel permitiu a proliferação da categorização das doenças relacionadas ao comportamento, bem como a sua medicalização, além de possibilitar o nascimento da Psiquiatria. Nessa época, as “anomalias” faziam parte de um grande grupo que compreendia os idiotas, os instáveis (desequilibrados e impulsivos) e os imbecis. Conforme Kupfer (1997), os autistas dessa época estavam misturados a esse contingente, uma vez que o olhar médico ainda não os havia subtraído desse grande grupo. Esse fato explica porque reina certa dúvida quando nos referimos a esses sujeitos na contemporaneidade. Muitas crianças com autismo, ainda hoje, são confundidas com deficientes mentais, independentemente de terem associadas ou não à sua condição um déficit cognitivo. (ALVES ET AL., 2017, p. 269).

Com o desenvolvimento da medicina por volta do século XVIII, tal panorama começou, novamente, a se modificar substancialmente. No início do século XIX, o médico francês Jean Marc Gaspard Itard, foi um dos precursores da Educação Especial, em um caso reconhecido pela literatura como “o selvagem de Aveyron”. Trata-se de um menino que foi deixado nos bosques de Aveyron, na França, e, sem criação, foi adotado e educado por Itard, passando a ser referido como um “selvagem” e nomeado como “Victor”. A respeito destas considerações, Cordeiro e Antunes (2010) escrevem:

A partir de seu trabalho com Victor, Itard traz considerações importantes sobre formas de intervir e pensar a diversidade das características humanas, principalmente no que se refere à educação. Itard oferece um outro caminho àqueles que se colocam no debate entre o inato e o adquirido. Segundo ele, é pela ação educativa que o homem se constitui e pela educação que ele pode se libertar de suas necessidades mais básicas e da fatalidade da natureza. (CORDEIRO E ANTUNES, 2010, p. 38).

Assim, as intervenções realizadas por Itard se consolidaram como um importante avanço em áreas como a psicologia, educação, medicina e a antropologia, e também, solidificaram fundamentos importantes dentro da área da Educação Especial. Alves et al. (2017) dizem que “O tratamento de Victor marcou, no início do século XIX, o nascimento da Psiquiatria Infantil” e que “a forma como Itard procedeu em suas intervenções fez dele um verdadeiro precursor da Psicologia e da Psiquiatria Experimental” (Alves et al, 2017, p. 270). Ainda, destaca-se a influência de Itard sobre Kanner, que, ao descrever os primeiros casos de autismo na década de 1940, faz referência a Itard como o precursor das pesquisas sobre esse domínio de investigação. (Banks-Leite e Souza, 2000).

No Brasil, durante muito tempo, as pessoas deficientes foram ignoradas e marginalizadas tanto do sistema educacional como da sociedade em geral. A primeira constituição, outorgada pelo Imperador D. Pedro I em 1824, garantia, por meio do

artigo 179 “a instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos” (Brasil, 1824, p. 16) como direito civil e político, entretanto, excluía, por meio do artigo 8, aqueles “por incapacidade physica, ou moral” (Brasil, 1824, p. 2). Desta forma, o acolhimento às pessoas com deficiência era realizado pelas Santas Casas de Misericórdia, que surgiram no Brasil no século XVI em regime de internato (Jannuzi, 2012).

Em 1852, foi inaugurado no Rio de Janeiro o Hospício D. Pedro II, o primeiro hospital psiquiátrico brasileiro, rebatizado como Hospital Nacional de Alienados, em 1890. A conduta ainda era a da exclusão, novamente em regime de internato e reafirmando a percepção social do indivíduo deficiente como inconveniente. A superlotação deste espaço foi o que causou a Criação do Pavilhão Bourneville em 1904. Sobre este, Alves et al. (2017) elucidam:

(...) o primeiro estabelecimento fundado, no Brasil, para crianças anormais, que comportava duas salas, uma para meninas e outra para meninos (chamados de retardados ou degenerados). Jannuzi (2006) as descreve como locais que dispunham de material didático, como objetos de formas geométricas, tecidos e outros materiais de várias texturas e cores, além de instrumentos de percussão. Mendes (2010) aponta que outro marco na história da educação especial no Brasil foi à criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Ambos inauguraram na prática, as instituições especializadas das chamadas “deficiências”. (Alves et al., 2017, p. 270).

Desta forma, começa a ganhar força os trabalhos pedagógicos com os indivíduos com deficiência no Brasil, mesmo que ainda de forma separatória, conforme Lobos (2008) observa:

Critérios médicos mesclam-se aos pedagógicos, e a anormalidade infantil passa gradativamente a referir-se as possibilidades de escolarização. Ou seja: os sintomas que começam a aparecer com o ingresso da criança na escola transformam-se em critérios de separação classificatória e demarcam a inclusão em espaços institucionais diferentes: as crianças das escolas regulares, as das escolas especiais e as de asilo por serem educáveis. (LOBOS, 2008, p. 380).

As décadas posteriores do século XX foram palco de grandes movimentos sociais que buscavam a educação das pessoas com deficiência de forma mais integrada à sociedade. Em meados dos anos de 1960, surge o Princípio de Integração Social e Escolar, que se centrava na participação igualitária de todas as pessoas nas instituições sociais, sendo a escola uma das mais representativas. Carvalho (2005, p. 25) refere-se a esta integração como “(...) um processo de educar-ensinar, juntas, crianças ditas normais com crianças portadoras de deficiência, durante uma parte ou em período integral na

escola”. Importante destacar nesta citação, que o termo “portador de deficiência” não é mais utilizado atualmente, sendo substituído por “pessoa com deficiência”.

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, surgem às primeiras diretrizes a respeito da inserção de pessoas com deficiência dentro da rede regular de ensino perante parâmetros nacionais, por meio do artigo 205 que define a educação como um direito de todos, estabelecendo entre outras coisas, a igualdade de condições de acesso e a permanência na escola como um princípio (BRASIL, 2001). Entretanto, foi apenas durante os anos de 1990, com o surgimento do paradigma da Educação Inclusiva, movimento social a nível mundial, cuja centralidade está no acesso a todos ao ensino regular, independente da necessidade que apresenta, que começaram a haver mudanças de fato substanciais, uma vez que este veio de forma a corroborar a um direito de escolarização já previsto anteriormente. Dentro deste contexto, destaca-se a Declaração de Salamanca, aprovada pela ONU em 1994 na cidade espanhola de Salamanca, cujo fragmento segue abaixo.

O princípio orientador deste enquadramento da ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste enquadramento da ação, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento de sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. (Declaração de Salamanca e linha de ação, 1994, p. 6).

2.2. O autista em sala de aula.

As relações humanas são um aspecto fundamental em qualquer ambiente de aprendizado. No ambiente institucionalizado, como em muitos outros, destaca-se a grande importância da relação professor-aluno, e esta, como qualquer contato entre diferentes pessoas, constitui-se de percepções e papéis sociais que identificam práticas, visões, formas de conceber e perceber o mundo e as pessoas.

Dentro do contexto da educação especial e/ou inclusiva, especificamente a respeito do público autista que é o foco em questão, se faz necessário clarificar as visões sobre estes alunos para entendermos como se processam suas ações e reações quando submetidos às expectativas, interpretações ou percepções de outras pessoas, tão bem como quais os papéis desempenhados pelos docentes na formação de hábitos, conceitos e preconceitos.

De acordo com Coll e Miras (1996), o conceito de “aluno ideal” é uma ideia construída e solidificada ao longo da experiência do docente, interferindo em sua prática educativa. A respeito da definição do termo, os mesmos explicam:

No caso da representação que os professores têm de seus alunos, os processos de seleção e categorização foram frequentemente referidos aos conceitos de *aluno ideal* que cada professor constrói no transcurso da experiência docente. Ao estabelecer contato com um aluno novo, o professor selecionaria aquelas características que apresentam um maior peso em sua imagem do aluno ideal, categorizando-o em consequência e interpretando sua conduta de acordo com esses parâmetros. Ainda que a imagem do aluno ideal seja única, própria e idiossincrática de cada professor, fruto da sua experiência profissional e pessoal, reconhece-se a influência de fatores sociais e culturais em sua formação e, portanto, a possibilidade de encontrar traços comuns nas imagens do aluno ideal construída por diferentes professores, em um momento e um contexto histórico e cultural dado. Entre os riscos que parecem estar presentes, em maior ou menor medida, na imagem de aluno ideal da maioria dos professores – relativamente às normas estabelecidas, esforço, constância no trabalho, etc. -, aparecem também os relativos aos aspectos físico dos alunos e, em especial, no que concerne ao seu grau de atração física. As investigações realizadas sobre este tema sugerem que existe uma certa tendência a esperar melhores resultados de aprendizagem e comportamentos menos disruptivos, no caso de alunos e alunas mais atraentes, sabem que não pôde comprovar relação afetiva alguma entre o grau de atração física e o nível de rendimento escolar. (COLL E MIRAS, 1996, p. 267 – 268).

De forma complementar, Coll e Miras (1996) apud Lira (2004), estabelecem:

Coll e Miras (1996) citam também que (...) os principais fatores que influenciavam os contatos e as expectativas professor-aluno eram: a reputação dos alunos, os estereótipos, incluindo aparência física, sexo, origem étnica, classe, exigência de diagnósticos após aplicação de teste, atuações dos alunos nos primeiros momentos da interação com o professor, predição de rendimento, características visuais dos alunos (roupa, acessórios), e outros. (LIRA, 2004, p. 22).

A partir das ideias estabelecidas, podemos compreender talvez de forma não tão reveladora que as relações nos ambientes de aprendizado, mesmo em um contexto acolhedor e de luta pela inclusão, não são neutras e estão cobertas de visões idealizadas e pré-concebidas e que, de tal forma, podem ser determinantes na conduta e no direcionamento do trabalho que o (a) professor (a) oferece ao aluno, uma vez que podem o estar concebendo de forma negativa.

Desta maneira, cabe aos educadores e educadoras a busca pelos conhecimentos básicos necessários, tão bem como alternativas educacionais suficientes e, as instituições de ensino, realização de programas de formação e capacitação, assim como o acompanhamento e supervisão aos docentes, algo ainda, infelizmente, muito distante da nossa realidade em aspecto macro. A este tópico, segue uma reflexão:

Educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas idéias sobre desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional. Torna-se um desafio descrever um impacto dos primeiros contatos entre este professor e estas crianças tão desconhecidas e na maioria das vezes imprevisíveis (BEREOHFF, 1991, s.p).

De acordo com Bereohff (1991), para educar uma criança autista é preciso levar em consideração a falta de interação com o grupo, comunicação precária e mudanças de comportamento, ainda, estabelece que “é básico que a programação psicopedagógica a ser traçada para estas crianças, esteja centrada em suas necessidades”. (BEREOHFF, 1991, s.p).

Lopes (2013) acrescenta:

Sabendo que o autista não se adapta ao mundo externo, é preciso que na escola ele tenha uma rotina estruturada, que faz com que ele situe-se no espaço e tempo. O professor também deve fazer parte dessa rotina, compreendendo que a mesma não é uma restrição a sua criatividade. (LOPES, 2013, p.4).

A partir do entendimento de certas condições necessárias para um ensino funcional ao autista, surgiram alguns métodos e práticas educacionais ao longo do tempo que buscam promover uma melhor adaptação do indivíduo ao ambiente. A essas propostas, iremos elucidar o método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) e o Currículo Funcional Natural, por serem as propostas mais recorrentes e citadas na literatura.

Em relação ao método mundialmente conhecido pela sigla TEACCH (traduzido para o português como “Tratamento e educação para autistas e crianças com déficits relacionados com a comunicação”), trata-se de uma proposta surgida nos Estados Unidos em 1966, sendo desenvolvido por Eric Schopler e colaboradores, que refutavam a hipótese que atribuíra relação entre o autismo e as relações familiares. Assim, Lira (2004, p. 51) afirma que “A base da teoria e prática do TEACCH fundamenta-se na teoria comportamental e na psicolinguística”. A respeito da estrutura do método, Mesibov e Shea (1998) apud Boettger, Capellini e Lourenço (2013), explicam:

Em relação aos princípios, objetivos e técnicas educacionais do programa TEACCH, eles se baseiam em: habilidades e interesses, avaliação contínua e cuidadosa, compreensão dos significados, colaboração dos pais, ensino das relações de causa e efeito, ensino de comunicação e independência. Tudo isso é ensinado por meio de: informações visuais, rotinas e previsibilidade, ensino individualizado e ensino de habilidades, em ambientes naturais e com materiais variados. (Boettger, Capellini e Lourenço, 2013, p. 388).

Destaca-se, portanto, que o princípio do ambiente organizado, juntamente ao ensino estruturado e a previsibilidade são fatores pensados a favorecer a aprendizagem, ampliando o repertório comunicativo destes indivíduos e seu engajamento nas atividades, conquistando assim, maior autonomia em suas relações.

O Currículo Funcional Natural (abreviado como CFN) ou apenas, Currículo Funcional, por sua vez, foi elaborado na década de 1980, por meio de uma parceria entre as doutoras Liliana Mayo, do centro Ann Sullivan no Peru e Judith LeBlanc, originalmente pensado como forma de trabalhar com crianças não deficientes, e posteriormente vindo a ser adaptado de modo a trabalhar com pessoas portadoras de autismo e outros tipos de transtornos de desenvolvimento. Visa o ensino de habilidades funcionais e o desenvolvimento de competências do educando de maneira a colaborar para sua independência e inserção social futura. O nome parte do princípio de contemplação das condições naturais para o desenvolvimento do aprendizado, utilizando-se para esta finalidade as técnicas naturalísticas. A este respeito, Serra (2004) assim concebe:

O currículo funcional tem por objetivo principal ensinar pessoas portadoras de necessidades educativas especiais da forma mais funcional possível, levando em consideração suas características individuais e considerando o potencial de cada um. Os conteúdos trabalhados não podem ser desconectados da realidade. (SERRA, 2004, p. 38).

Em relação aos princípios norteadores empregados, Boettger, Capellini e Lourenço (2013) apontam:

O educador deve ensinar com entusiasmo, o tom de voz e a linguagem usada com o aluno devem ser o mais natural possível, as habilidades do aluno devem ser mais enfatizadas que suas fraquezas, a atenção do aluno deve ser garantida antes de ser dada uma ordem ou fazer um pedido, as ordens dadas devem ser claras e indispensáveis, as ordens não devem ser repetidas mais de duas vezes antes que o aluno processe a informação recebida, deve ser dado tempo suficiente para a resposta do aluno, o educador deve manter-se calmo e interagir como um amigo com seu aluno, elogios devem ser descritivos, ajudas físicas devem ser evitadas de forma a dar ao aluno a oportunidade de fazer sozinho, os interesses do aluno devem ser aproveitados para ensino de novas habilidades. (Boettger, Capellini e Lourenço, 2013, p. 388).

2.3. Autismo e música.

A música, apresentada de forma singular em cada cultura e podendo ser modelada através de aspectos subjetivos, apresenta-se como uma experiência integral do ser humano, e ao qual ele não está “isento”. A experiência musical pode ser considerada uma forma de experiência integral porque engloba “o pessoal e o social, o cotidiano e o transcendental, o natural e o cósmico, a saúde e a enfermidade, o ético e o estético, entre outras categorias”. (GAINZA, 2002, p. 140). Ainda a este respeito, Blacking (2007) complementa:

A “música” é um sistema modelar primário do pensamento humano e uma parte da infraestrutura da vida humana. O fazer “musical” é um tipo especial de ação social que pode ter importantes consequências para outros tipos de ação social. A música não é apenas reflexiva, mas também gerativa, tanto como sistema cultural quanto como capacidade humana (BLACKING, 2007, p. 201, grifos do autor).

Então, a música exerce um papel fundamental em nossa constituição como sujeitos “imersos em determinado contexto social e histórico, influenciando nossas relações interpessoais e nossa relação com a realidade exterior e interior” (CALDEIRA; FONTEERRADA, 2006, p. 999), sendo assim, portanto, somos todos afetados pela música e susceptíveis a ela.

No caso de pessoas autistas, que demonstram alheamento a sua realidade exterior em maior ou menor grau e que, por muitas vezes, podem ser desacreditadas em seu potencial, a música pode ser uma maneira poderosa de exercer significados diversos para estes indivíduos e capaz de desenvolver várias capacidades, por meio de diferentes processos.

Quando se fala de musicalidade em autistas, muito do que se discute e do que se tem interesse pode estar vinculado exclusivamente à figura dos “savants” por conta do desejo em se compreender o alto funcionamento de algumas de suas capacidades cerebrais. No entanto, é consenso que mesmo os autistas sem “savantismo” possuem diversas habilidades musicais, e que irão variar, obviamente, de pessoa para pessoa. Esta ideia é afirmada por Santos (2018), que descreve:

De fato, estudos desenvolvidos ainda na década de 1970 indicavam que, para além do interesse e atração que tinham pela música, os indivíduos autistas, de uma forma geral, possuíam, também, a capacidade para desenvolver habilidades musicais. (SANTOS, 2018, p. 42).

Além disso, conforme explicado no capítulo anterior, a grande maioria dos indivíduos autistas não são “savants”, tampouco “savants musicais”, e, independentemente, também apresentam habilidades musicais diversas que devem ser identificadas e valorizadas para que o potencial de desenvolvimento musical desses indivíduos não seja perdido.

Dentro de tantas potencialidades musicais, naturalmente devemos também enfatizar a figura daquele que irá auxiliar nas atividades; o educador musical. Este profissional, que é fundamental no processo desenvolvimentista das habilidades musicais do autista, deve se atentar, pois em uma sociedade que avalia a musicalidade e diz quem é musical ou não, a exclusão ou desencorajamento de qualquer pessoa pode levar a consequências negativas deste indivíduo e afetar sua relação com a música, o que é justamente o oposto do objetivo da educação musical.

A este respeito, Silva (2012) comenta:

O objectivo fundamental da integração é conseguir a harmonia do indivíduo com a sociedade e o mundo em que vive, desfrutando de todos os bens que a comunidade proporciona. Neste sentido, a música vista como um auxílio no desenvolvimento de crianças com autismo surge como um campo de experimentações aberto às novas composições que propõe novos e diferenciados olhares sobre a realidade. Olhares estes, que eliminam barreiras, sejam elas arquitetônicas, comportamentais (preconceito) e de comunicação pois não se fixam em modelos instituídos e que permanecem estáticos. (SILVA, 2012, p. 52).

Assim, “a perturbação não anula o sujeito como ser social, uma vez que se deverão respeitar as diferenças de cada um, observar as suas habilidades e incapacidades para auxiliar a criança ou o jovem no seu desenvolvimento”. (BERNARDINO, 2013, p. 52). Porém, será que a inclusão é suficientemente discutida no âmbito da área musical? E dentro disso, os professores de música estão devidamente preparados para compreender e atender as necessidades das crianças portadoras de deficiência?

Infelizmente, muitos dos professores de música, incluindo os que frequentaram cursos superiores e/ou profissionalizantes, não possuem as informações básicas e pedagógicas sobre as adaptações necessárias ou abordagens específicas; além disso, outro agravante está no fato de que a grande maioria da pedagogia aprendida nesses espaços não considera nenhum aspecto inclusivo em suas práticas. Reforçando estas ideias, Silva (2012) coloca:

A maior parte dos professores de música não possuem informações suficientes e pertinentes relacionadas com as crianças com necessidades educativas especiais e, durante a sua formação inicial, não tiveram contato com qualquer processo de formação ou forma de comunicação que os informasse e alertasse para uma pedagogia musical voltada para crianças com necessidades educativas especiais. (SILVA, 2012, p. 50).

Outra possibilidade é a intervenção musical no âmbito da musicoterapia, esta, atividade diferenciada da educação musical e que irá buscar favorecer outros tipos de aprendizado e habilidades, que não os musicais. No caso específico de crianças diagnosticadas com autismo, pode auxiliar em uma comunicação mais espontânea ou diminuição do padrão de isolamento. Ainda, “A música atua e estimula o cérebro exatamente aonde o portador de autismo tem dificuldades, podendo trabalhar de forma adequada e ampliar seus potenciais”. (SOUZA, 2010, p. 44). A este respeito, a mesma autora amplia:

As técnicas da terapia musical estão direcionadas para a redução de comportamentos patológicos nas áreas motoras e perceptivas. Neste âmbito, as atividades rítmicas e musicais podem reduzir determinadas condutas estereotipadas. Revela-se benéfica a utilização de estímulos musicais na motivação das pessoas autistas, induzindo respostas afetivas positivas que podem fomentar a sua participação em atividades de socialização e desenvolvimento de linguagem. Acresce a isso o fato da música poder criar um contexto essencial ao desenvolvimento da curiosidade e do interesse exploratório, aspectos essenciais do processo de reabilitação. (SOUZA, 2010, p. 44).

Complementarmente, novamente a mesma autora precisa:

Por outro lado, incentiva a verbalização e a estimulação dos processos mentais referentes à conceptualização, simbolização e compreensão. Quando as crianças com autismo começam a demonstrar intenções comunicativas verbais ou não verbais, a música pode ser utilizada para motivar a vocalização. Aprender a tocar um instrumento de sopro pode ser, de alguma forma, equivalente a aprender a vocalizar, auxiliando a utilização dos lábios, da língua, da mandíbula e dos dentes. Também se verifica benéfico o uso de padrões melódicos e ritmos fortes durante as instruções verbais, tanto na manutenção da atenção como na compreensão da linguagem verbal. (SOUZA, 2010, p. 43-44).

Ainda, Bernardino (2013) acrescenta:

A música é um meio que permite desenvolver a cognição, a socialização, a coordenação motora, a motricidade fina através de escuta musical, reprodução e exploração sonora, bem como a criatividade. A música auxilia a criança na apreensão das regras sociais, através de jogos de roda, da vivência de forma lúdica, de situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida e de afirmação. Ela funciona como uma ponte de comunicação, não verbalizada, mas decodificada pelo cérebro. Sendo assim, a música relaciona-se com as emoções, e a criança ou o jovem interage com o mundo que o rodeia. (BERNARDINO, 2013, p. 52-53).

Barreto (2000) apud Silva (2012) dialoga com as ideias de Bernardino, mencionando que as atividades musicais podem contribuir para o desenvolvimento do indivíduo em três parâmetros: em nível de cognição, comunicação e linguagem, em nível de socialização e em nível de psicomotricidade. Assim indica, começando com a comunicação, cognição e linguagem:

Ao nível da comunicação, cognição e linguagem com a música é possível partir das experiências diárias da criança, assim quanto maior for a riqueza de estímulos que este receber, melhor será o seu desenvolvimento intelectual. As experiências rítmicas permitem à criança uma participação activa na forma como vê, ouve e toca, desenvolvendo os seus sentidos. Quando a criança manipula estes sons consegue desenvolver a sua acuidade auditiva, quando acompanha os gestos ou dança, desenvolve a coordenação e a atenção e quando cantam ou imitam sons, ampliam as relações com o ambiente que as rodeia. (BARRETO apud SILVA, 2012, p. 60).

A respeito da socialização, continua:

Quando este tipo (sic) de atividades são elaboradas em grupo surge o favorecimento do desenvolvimento da socialização, estimulando-se a compreensão, a participação e a cooperação. Com isto, a criança, aos poucos, vai desenvolvendo o conceito de grupo, e ao expressar-se musicalmente nas atividades que lhe proporcionem prazer, contribui para a libertação dos seus sentimentos, emoções e autoestima. (BARRETO apud SILVA, 2012, p. 60).

Por fim, sobre a psicomotricidade, conclui:

Relativamente ao nível da psicomotricidade as atividades concedem às crianças oportunidades que as ajudam a desenvolver a sua habilidade motora, assim como o controlo dos músculos, auxiliando na sua independência motora. O ritmo surge como um alicerce na formação e equilíbrio do sistema nervoso pois, a expressão musical activa age sobre a mente, favorece a descarga emocional, a reação motora e alivia as tensões. Os movimentos adaptados ao ritmo resultam de um conjunto completo de atividades coordenadas, já que desenvolvem o sentido rítmico e coordenação motora. (BARRETO apud SILVA, 2012, p. 60).

2.4. Musicoterapia.

A musicoterapia destaca-se como um procedimento bastante diferente da educação musical, pois, apesar de aspectos comuns claros, como o uso da música, existem distinções fundamentais entre ambas. Na musicoterapia, a finalidade é terapêutica, ou seja, a música é utilizada como um meio para se alcançar um fim, que é a saúde do indivíduo (tais questões serão aprofundadas em breve); já na educação musical, a finalidade é o ensino de música, assim, o aprendizado musical encontra um fim em si próprio. Também, a figura do profissional que está atuando em cada uma das áreas e as relações que estabelecem são diferentes; o primeiro, musicoterapeuta,

profissional devidamente qualificado e de formação acadêmica específica, concebe uma relação paciente/terapeuta enquanto o segundo, educador musical, estipula uma relação professor/aluno em seu contexto.

Segundo Paredes (2012, p. 8) “A musicoterapia hoje possui várias definições e compreensões de sua prática, que variam de acordo com a abordagem e a linha de prática que cada musicoterapeuta adota no seu trabalho terapêutico”. Entretanto, de acordo com a definição provinda da *World Federation of Music Therapy* (WFMT), organização internacional sem fins lucrativos citada por Santana (2018):

Musicoterapia é a utilização profissional da música e seus elementos, para a intervenção em ambientes médicos, educacionais e cotidiano com indivíduos, grupos, famílias ou comunidades que procuram otimizar a sua qualidade de vida e melhorar suas condições físicas, sociais, comunicativas, emocionais, intelectuais, espirituais e de saúde e bem estar. Investigação, a educação, a prática e o ensino clínico em musicoterapia são baseados em padrões profissionais de acordo com contextos culturais, sociais e políticos. (World Federation of Music Therapy, 2011, apud Santana, 2018, p. 15).

A utilização da música como um processo terapêutico não é algo novo na história da humanidade, uma vez que povos antigos a utilizavam como agente curativo em rituais, de forma a buscar reabilitar tanto aspectos de natureza física como mental. Porém, a musicoterapia como ciência é estabelecida apenas no século XX, sendo a origem de seus estudos o uso da música em hospitais para recuperação e reabilitação de soldados norte-americanos feridos ou então traumatizados após a 2ª Guerra Mundial. (SOUZA, 2010, p. 14).

A musicoterapia tem quatro funções fundamentais: serve de estímulo para um melhor desenvolvimento motor e cognitivo; favorece a expressão de sentimentos (já que a música é uma linguagem não verbal e considerada também emocional); estimula o pensamento e a reflexão sobre a vida podendo desta forma levar a auto realização pessoal e, por fim, é um meio e forma de comunicação que estimula as habilidades sócio comunicativas e de interação. (SOUZA, 2010, p. 16).

O trabalho do musicoterapeuta divide-se em duas partes, conforme explica Bernardino (2013):

O trabalho desenvolvido pelo musicoterapeuta divide-se, segundo os autores Gallardo (2004), Shapira, D. Ferrari, K., Sanchez, V. e Hugo M. (2007), em duas etapas: a primeira consiste na realização de uma avaliação diagnóstica realizada pelo musicoterapeuta ao sujeito e família de modo a compreender a relação existente entre ambos face à problemática apresentada pelo sujeito. Na segunda fase, é realizado o tratamento em que o musicoterapeuta coloca o

sujeito em pleno contato e interação com o som, a voz, os instrumentos musicais e a música. (BERNARDINO, 2013, p. 23).

Os déficits nas dimensões sociocomunicativas e comportamentais são características de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Dentro deste contexto, diversas abordagens terapêuticas, incluindo a musicoterapia, vêm surgindo com objetivos voltados para o desenvolvimento destas capacidades. Souza (2010) assim expõe propósitos relacionados à musicoterapia dentro do contexto do autismo:

Esta tem ainda alguns objectivos, como a abertura de canais de comunicação e ampliação de interacção com o mundo; a diminuição ou supressão de estereotipias e ecolálias, o favorecimento do contacto visual e tátil; a diminuição da hiperatividade; o entendimento e aceitação de atividades antes rejeitadas; a aceitação de mudanças de rotinas; facilitar a entrada de outros profissionais (psicopedagogos, pedagogos e outros); tornar o indivíduo e os que o rodeiam mais felizes. No caso concreto das crianças com autismo, os objectivos da musicoterapia têm como principal finalidade ir de encontro às características apresentadas pelas mesmas. (SOUZA, 2010, p. 16-17).

Como dito, a música oferece ao autista a possibilidade de se comunicar de forma não verbal (por meio dos instrumentos) e dessa forma, contribuir para o desenvolvimento de sua interação social, uma vez que estabelecem recursos alternativos ao uso da fala e da linguagem convencional. Por exemplo, um autista pode estabelecer um vínculo comunicativo e dizer alguma coisa quando toca um instrumento com intensidade forte, ou, então quando o deixa de fazê-lo; tais aspectos, pensados sob a ótica da musicoterapia, podem então facilitar o estabelecimento da comunicação com esses indivíduos por meio das experiências musicais. Tais experiências permitem também uma participação mais ativa, uma vez que ouvem, veem e tocam o instrumento, favorecendo o desenvolvimento em áreas como as habilidades sociais, emocionais, cognitivas, motoras e de comunicação para esses indivíduos.

O enfoque em questões tais quais padrões sonoros, timbres, ritmos, melodias e harmonias, faz com que o autista desenvolva destreza auditiva, da mesma forma que acompanhar gestos ou dançar ao som de alguma música trabalha questões como ritmo, coordenação motora, e assim, estes indivíduos vão sendo estimulados a experimentar ações que os aproximam do mundo que os rodeiam (BERNARDINO, 2013; PADILHA, 2008). Também, a execução partilhada de instrumentos musicais e objetos sonoros utilizados (em seções de grupos) promove a estimulação visual e tátil (SOUZA, 2010). Além disso, pode também incentivar a verbalização e a estimulação de processos mentais referentes à simbolização e compreensão, por exemplo, em um indivíduo autista que não fala de maneira alguma, mas canta, o musicoterapeuta poderá fazer a

exploração do discurso oral, através das atividades musicais, podendo até mesmo auxiliar na dicção.

Por fim, destaca-se a terapia musical como um facilitador da criatividade e satisfação emocional, através da liberdade do paciente no uso do instrumento. Para Paredes (2012):

A criança, ao envolver-se numa atividade, cujo objetivo é a própria criança, onde coopera, onde a seu próprio modo de se expressar é respeitado e a sua forma de agir é consequentemente valorizada, permite desenvolver de um modo crescente a sua própria autoestima (PAREDES, 2012, p. 51).

Assim, as técnicas relacionadas à musicoterapia auxiliam os indivíduos autistas de diversas maneiras, como a serem mais espontâneos em sua comunicação, a reduzirem seu padrão de isolamento, a compreender mais acerca de linguagem, socialização, aspectos de cognição, coordenação motora, etc. Ela funciona como uma ponte de comunicação não verbalizada, mas decodificada pelo cérebro, e pelo seu caráter de livre expressão, pode ser uma forma de aliviar o indivíduo e estabelecer novas maneiras de interação com o outro.

Importante apontar que às diferenças entre os indivíduos com transtorno do espectro do autismo revelam que não existem regras únicas sobre como se aplicar essa terapia musical, podendo certos indivíduos reagir mais positivamente a certas técnicas e atividades enquanto outros podem reagir mais negativamente à mesma aplicação. A abordagem terapêutica depende muito do pragmatismo, espírito de criatividade, experiência e bom senso do profissional responsável. (PADILHA, 2008).

2.5. Educação Musical.

A educação musical inclusiva pode ser definida como trabalhos que “juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam”. (LOURO, 2015, p. 15). A educação especial, por outro lado, é voltada a um atendimento educacional exclusivo de indivíduos com alguma deficiência, em acordo com Silva (2010) que destaca: “A educação especial é uma área de conhecimento e também uma modalidade de ensino que tem como objetivo o desenvolvimento de práticas e estratégias

pedagógicas voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais” (SILVA, 2010, p. 9).

Araújo et al. (2016) pontuam a dificuldade em se encontrar profissionais da área da educação musical voltada para a educação especial e/ou inclusiva, e também que “(...) a quase ausência de publicações relacionadas a essa fatia do mercado de trabalho/pesquisa, faz com que o professor de música tenha poucas referências ao se deparar com um aluno com necessidades especiais”. (ARAÚJO ET AL, 2016, p.1). Complementarmente, Pendeza e Souza (2015) apontam sobre “a falta de conhecimento acerca dos benefícios que a música pode proporcionar além da aprendizagem de seus conteúdos específicos” e que “são poucos os locais que realmente trabalham de forma integrada e voltada para as necessidades reais de seus alunos” (PENDEZA E SOUZA, 2015, p. 159).

A respeito do desenvolvimento da criança, este presente trabalho propõe uma breve elucidação a respeito da teoria psicogênica de Piaget. Nela, considera-se o desenvolvimento como uma construção progressiva, resultante da interação do indivíduo com o seu meio, ou seja, o seu ambiente real. O conceito básico é a noção de estágio de desenvolvimento, que se opõe a ordem cronológica de desenvolvimento. No ensino de música, não diferente, a criança deve receber estímulos ricos em cada estágio de desenvolvimento de forma a ajudar a construir seu aprendizado e consequentemente ampliar suas capacidades. Entretanto, no caso da criança autista, esses estágios não acontecem da mesma maneira, ocorrendo atrasos em seu desenvolvimento cognitivo, algo que pode contribuir para a não realização das atividades propostas. (SILVA, C, E SILVA, J, 2017).

Outro aspecto importante a ser destacado é que na época de atuação de educadores musicais influentes tais quais Dalcroze, Orff, Suzuki, entre outros, cujos métodos e pensamentos são difundidos amplamente até os dias de hoje, não se havia uma política de inclusão tão forte como a que se consolidou no final do século XX, assim, por uma questão histórica, é compreensível que tais autores não entrem no universo da educação inclusiva, sendo necessário, portanto, que o professor precise ter a consciência da necessidade de realizar adaptações nas atividades e nos programas de aula para uma adequação aos alunos com maiores dificuldades, uma vez que a utilização de certas atividades possa vir de um modelo não concebido originalmente para uma

pessoa deficiente, assim sendo necessário se avaliar criticamente a viabilidade do método em questão.

Dentro das possíveis adaptações necessárias dentro do contexto da educação musical inclusiva, Silva, C e Silva, J (2017) destacam:

Em se tratando de uma criança autista, mudar o tom da voz, usar material concreto, exemplificar de diferentes maneiras, usar uma linguagem simples irá ajudar muito na sua aprendizagem. Percebe-se que existem diferentes maneiras da música ser acessível às crianças autistas. O professor é quem deverá adaptar o material para o seu aluno, mudar de estratégia, objetivos mais específicos, conteúdo, a maneira de falar, criar arranjos para facilitar a prática instrumental e vocal, criar diferentes instrumentos musicais, tudo conforme a dificuldade e capacidade de cada um. (SILVA, C, E SILVA, J, 2017, p. 13).

Além destas, outras adaptações podem incluir cursos de capacitação para o professor, além de adaptações no manuseamento de instrumentos, uma vez que algumas crianças autistas podem apresentar problemas psicomotores, etc.

Ainda segundo os mesmos autores, retomando a ideia dos métodos musicais mais populares do século XX, pontua-se:

Usar dos métodos ativos da educação musical contemporânea, às vezes é um bom recurso, mas, estas crianças na maioria das vezes, precisam de aulas muito estruturadas e dirigidas, com rotinas para poderem prosseguir, e sem uma ajuda sistemática do profissional a maioria não consegue realizar as atividades, muito menos criar sozinho devido ao comprometimento intelectual. Às vezes uma mudança em sua rotina pode causar uma crise com comportamentos agressivos, gritos, estereotípias, e daí, o apoio do profissional é essencial como também, um ambiente favorável. (SILVA, C, E SILVA, J, 2017, p. 11).

A ideia destacada pelos autores entra em consonância com as propostas do método TEACCH explicadas anteriormente, uma vez que a ideia é de que a aula de música precisa ter uma rotina e uma estrutura fixa bem definida de começo, meio e fim, a partir dos objetivos definidos, porém podendo variar conforme necessidades pessoais venham a surgir. Os mesmos autores ainda adicionam a importância de “utilizar vários recursos, materiais concretos, figuras, imagens para facilitar a aprendizagem desta criança que, muitas vezes, não é verbal” (SILVA, C, E SILVA, J, 2017, p. 11).

De acordo com Louro (2012) existem certos aspectos que devem ser cumpridos pelo professor para que se alcance uma educação musical inclusiva de boa qualidade. A autora aponta os seguintes (LOURO, 2012, p. 43):

- “. Quebra de barreiras atitudinais e preconceitos;
- . Conhecimento mais profundo das deficiências;

- . Conhecimento pormenorizado do aluno;
- . Intercâmbio de informações com outros profissionais (fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos ou psiquiatras).
- . Definição clara e realista das metas pedagógico-musicais que dependerão de muitas variantes: do tipo de deficiência do(s) aluno(s), de seus potenciais de aprendizagem e faixa etária, do tamanho da turma, da proposta da aula, entre outros;
- . Estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações”.

Infelizmente, tais questões pontuadas por Louro (2012) entram em conflito quando retomamos as ideias explicitadas por Araújo et al. (2016), sobre as dificuldades em se encontrar educadores musicais devidamente preparados para lidar com pessoas com deficiência, pelo menos em um primeiro contato. O próprio modelo institucional também é conflitante, uma vez que o ensino de massas pode dificultar a questão do conhecimento pormenorizado do aluno, apontado por Louro (2012).

A educação musical inclusiva e/ou especial, assim como na musicoterapia, promove ao indivíduo com TEA diversos ganhos, conforme explicam Bosa et al. (2015):

Dentre estes alcances, destacam-se: a socialização e apreensão de comandos; o aumento de comportamentos dirigidos, tais como: contato visual, iniciativas de envolvimento interativo e atenção conjunta; o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos e motores, a comunicação verbal e não verbal; o aumento qualitativo na execução instrumental, qualidade do som, e interação social; o alcance de maior independência, iniciativa de socialização e de ações cotidianas no ambiente escolar; a interação com o grupo e o avanço no processo simbólico relacionado ao conteúdo musical; bem como melhorias na afinação e no acompanhamento rítmico e de percepção. (BOSA ET AL, 2015, s.p).

Dentro de aspectos relacionados especificamente sobre o desenvolvimento da linguagem verbal, Souza (2010) comenta:

Na sala de aula de música, canções com palavras simples, frases repetitivas e sílabas sem sentido, também repetitivas poderão contribuir para o desenvolvimento da linguagem de crianças com autismo. As frases ou palavras com significado poderão ser suportadas por um estímulo visual e tátil de forma a dar consistência a palavra e assim facilitar o processo de apreensão da relação significado/significante. (SOUZA, 2010, p. 45).

Por fim, conforme estabelecido no decorrer do texto, são inúmeros os benefícios que podem ser observados a partir do contato entre indivíduos com TEA com a educação musical. Desta forma, as atividades musicais dentro do contexto da educação inclusiva e/ou especial se mostram como tendo grande potencial desenvolvimentista das capacidades do indivíduo com TEA e devem, portanto, ser preservadas, refletidas,

discutidas e expandidas, a fim de garantir o direito a uma educação de qualidade para todos.

Capítulo 3 – ENTREVISTAS

3.1. Considerações iniciais.

Para este capítulo final, são apresentados dados oriundos de entrevistas realizadas com três educadoras musicais que já atuaram ou ainda atuam com o público autista, com o devido consentimento de todas as envolvidas que as informações geradas nos encontros foram utilizadas neste trabalho. O propósito destas entrevistas foi o de compreender aspectos da dimensão prática do trabalho de educação musical com autistas de acordo com os contextos de ensino e aprendizagem destas educadoras. A primeira entrevista ocorreu no dia 3 de Agosto de 2020, por meio de uma chamada de vídeo utilizando a plataforma digital *Skype* com a Prof^a Dra. Viviane dos Santos Louro, atualmente docente da Universidade Federal de Pernambuco, que compartilhou algumas de suas experiências nos mais de quinze anos que trabalhou com pessoas autistas. A segunda entrevista ocorreu no dia 4 de Agosto de 2020, dessa vez por meio da plataforma digital *Google Meet* com a Prof^a Ma. Lisbeth Soares, atualmente doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e que também conta com ampla experiência trabalhando com o público autista. A terceira e última entrevista ocorreu no dia 5 de Agosto de 2020, novamente pela plataforma *Google Meet*, dessa vez com a Prof^a Ma. Isabel Cristina Dias Bertevelli, cuja prática de trabalho é centrada em pessoas cegas, abordando, dentre outras coisas, aspectos de musicografia Braille; porém a mesma já realizou trabalhos com autistas em algumas instituições que trabalhou, quando este indivíduo também possuía cegueira ou baixa visão.

3.2. Metodologia.

Durante a elaboração dos capítulos 1 e 2 deste trabalho, foi feito um levantamento bibliográfico a respeito de questões relacionadas ao autismo, educação musical, etc. Para este capítulo final, iremos utilizar das entrevistas qualitativas semiestruturadas.

Para Maanen (1979, p. 520) a pesquisa qualitativa “tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre

indicador e indicado, entre teoria e dado, entre contexto e ação”. Já Triviños (1995), a respeito da entrevista semiestruturada, assim a define:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem a resposta do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências, dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1995, p. 146).

Desta forma, as perguntas que constituem a base das entrevistas (que se encontram no apêndice A) foram concebidas de maneira a buscar contemplar a natureza mais aberta da entrevista semiestruturada, assim, são constituídas de questões amplas, buscando beneficiar a individualidade das experiências de cada uma das educadoras entrevistadas.

Tal abordagem levou a algumas questões específicas em cada um dos casos (que foram devidamente dispostas nos subtópicos) e, além disso, todas as perguntas surgiram de aspectos discutidos ao longo dos capítulos anteriores, assim, estão encalçadas no referencial teórico advindo do levantamento bibliográfico.

Conforme dito anteriormente, todas as entrevistas foram realizadas por meio de plataformas digitais (*Skype* e *Google Meet*), sendo que todas foram gravadas e devidamente transcritas para uma melhor análise dos dados, em acordo com Triviños (1995) que estabelece:

Nós recomendamos a gravação da entrevista, ainda que seja cansativa sua transcrição. Somos partidários disso fundamentalmente por duas razões surgidas de nossa prática como investigadores. A gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio. Por outro lado, e isto tem dado para nós muito bons resultados, o mesmo informante pode ajudar a completar, aperfeiçoar e destacar etc, as ideias por ele expostas, caso o fizermos escutar suas próprias palavras gravadas. Suas observações ao conteúdo de sua entrevista e as já feitas pelo pesquisador podem constituir o material inicial para a segunda entrevista e assim sucessivamente. (TRIVIÑOS, 1995, p. 148).

Para a exposição dos dados obtidos nas entrevistas, iremos abordar seus principais pontos organizando-os em subtópicos, trazendo a reflexão das entrevistadas em cada uma das questões, tão bem como pontuando observações únicas trazidas por cada uma de acordo com suas experiências, de forma a perceber onde estas diferentes vivências dialogam, convergem, se complementarem, se ampliam ou divergem.

3.3. Apresentação e formação.

A entrevistada Viviane Louro é bacharel em piano pela FMU-FIAM-FAAM, possui mestrado em Música pela UNESP e doutorado em Neurociências pela UNIFESP, e segundo a mesma, buscou essa formação no doutorado justamente porque tinha interesse em entender melhor sobre o funcionamento do cérebro (LOURO, 2020). A entrevistada Lisbeth Soares é doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), possui um mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e graduação em Pedagogia, novamente pela FEUSP, possui também especialização em Educação Especial pela Universidade Metodista de São Paulo e formação a nível técnico em Música pela Fundação das Artes de São Caetano do Sul, na qual também trabalhou como professora de musicalização. A entrevistada Isabel Bertevelli possui mestrado em Artes na área da musicologia pela UNESP e graduação em Educação Artística com habilitação em Música pelo mesmo Instituto.

Quando questionadas se a formação acadêmica adquirida havia sido suficiente para trabalhar com os autistas, as três educadoras apontaram críticas; a entrevistada Viviane Louro afirmou que “A formação acadêmica foi muito ruim neste sentido” (LOURO, 2020), dizendo que as informações sobre autismo que foi adquirindo vieram muito mais por uma prática autodidata, buscando leituras, fazendo cursos, conversando com pessoas da área, etc. (LOURO, 2020). Já a entrevistada Lisbeth Soares estabeleceu a importância da formação contínua, do educador estar sempre em formação, uma vez que dificilmente um curso irá abordar tudo “(...) o tempo todo eu tô tentando ler, tentando participar de eventos que falem sobre inclusão, não só com os autistas, de educação musical, de educação especial, isso para mim é importante, é bem importante” (SOARES, 2020). Já a educadora Isabel Bertevelli comentou que na sua graduação não se abordava o assunto, porém estabeleceu que isso não era algo “exclusivo das universidades”, pois não se falava sobre inclusão em outras instâncias também (BERTEVELLI, 2020).

3.4. Perspectivas relacionadas às pesquisas na área.

Em relação à produção de pesquisas relacionando educação musical e autismo, as três educadoras firmaram que houve aumento e melhoras nos últimos anos, porém também apontaram críticas. A Prof^a Dra. Viviane Louro comentou que ainda considera a pesquisa nesta área como “ruim”, como no fragmento transcrito a seguir:

Sendo bem sincera, acho que a pesquisa dentro dessa área é muito ruim, por quê? Ela também tem aumentado, só que o que eu percebo é que as pessoas geralmente sempre fazem relato de experiência. Então, por exemplo, o professor tem um autista na aula e relata como ele “resolveu” a aula dele. Isso é importante, claro, mas não sinto isso como pesquisa mesmo, como “vamos tentar criar um método para dar aula, por exemplo, ensino de piano para autistas, possibilidades e análises de métodos e grupos que fizeram aulas”, algo de pesquisa mesmo, não tem. (LOURO, 2020)

Complementarmente, em relação à formação de futuros educadores dentro da área da educação inclusiva e/ou especial, a entrevistada estabeleceu que esta “melhor do que já foi um dia”, e que várias universidades de diferentes Estados já têm disciplinas a respeito, porém aponta uma falta de vistoria de órgãos como o MEC, por exemplo, e que isso é um problema uma vez que “os professores estão cada vez mais pegando esses alunos para trabalhar e não tem a devida formação”. (LOURO, 2020).

Já a Prof^a Ma. Lisbeth Soares traz uma perspectiva comparativa em relação ao que se produz em pesquisa em outros seguimentos:

O que eu percebo é o seguinte, eu fiz o meu mestrado em 2004, então também já faz um tempinho, quando eu fiz meu mestrado a produção científica era menor do que é hoje, era bem menor, e não só do autismo, de todas as áreas. (...) então percebo que a produção acadêmica aumentou bastante, e aí recentemente nesse levantamento que eu fiz agora pro doutorado eu percebi assim; tem uma grande produção acadêmica pra áreas de deficiência visual, que é a maior de todas, se a gente dividi por categorias ou pelos tipos de deficiência pelo diagnóstico, a área de autismo acho que fica – não me lembro agora - em segundo ou terceiro lugar, mas ainda assim não é um monte de coisa, têm, mas não é um monte de coisas se comparado com deficiência visual e se comparado com educação musical infantil, com instrumento ou com os métodos ativos né, outras áreas aí da educação musical. (SOARES, 2020).

3.5. Conscientização sobre o autismo.

A respeito da conscientização das pessoas sobre o autismo, em um contexto social macro, as três educadoras estabeleceram que, de maneira geral, essa consciência tem melhorado, porém que ainda está muito longe do ideal. Curiosamente, o assunto levou a questão do ativismo e as três educadoras citaram a figura do apresentador Marcos Mion que têm um filho autista e é ativista da causa. A Prof^a Ma. Isabel

Bertevelli pontuou que a Internet acaba contribuindo de forma positiva para uma maior conscientização, uma vez que mostra informação, esclarecimentos, cursos e também exposição, quando pessoas conhecidas da mídia se mostram e fazem com que se fale mais sobre o assunto, como é o caso do apresentador citado a pouco (BERTEVELLI, 2020). Já a Profª Dra. Viviane Louro, a este respeito, apresentou uma argumentação mais crítica, onde reconhece tais pontos positivos, porém estabelece que uma visão midiática pode gerar problemas uma vez que também pode contribuir para uma visão sensacionalista, estereotipada e romantizada a respeito não só dos autistas, mais de todas as deficiências em geral (LOURO, 2020), conforme explicitado no fragmento abaixo:

Mas ainda acho que é meio romantizado, aquela coisa sensacionalista: ou o autista é o gênio da música ou ele é aquele que só fica chacoalhando e vive no seu mundo. Têm um pouco essas características, mas não é tão assim. Eu acho que não só com autismo, mas com todas as deficiências, a sociedade ainda tem uma visão muito romantizada, muito sensacionalista. Por exemplo, o Down. O Down virou o “fofo”, ele é fofo, ele é amoroso, mas antes de tudo ele é uma pessoa, que às vezes é fofa, às vezes é irritada, às vezes é brava, às vezes é chata, como qualquer pessoa. Existe sempre romantização envolta das patologias, de todas: “o cego é um ótimo músico já que porque ele não enxerga, a audição dele é maravilhosa” e também não é verdade. Existem muitas coisas assim em que vejo muito senso comum de mídia. (LOURO, 2020).

Por fim, a Profª Ma. Lisbeth Soares estabelece outro ponto, onde as ações das pessoas podem não muito bem saber respeitar a maneira do autista de ser, no âmbito de sua comunicação e socialização, e a ausência de características faciais, presente em outras deficiências, como a Síndrome de Down, é um fator que pode influenciar nesta desinformação, por exemplo, querendo inibir comportamentos ou então forçando situações de interações as quais aquele indivíduo se sente desconfortado, o que é uma forma de não conscientização, assim concluindo que é muito importante conviver mais com estas pessoas para poder desmistificar melhor a patologia. (SOARES, 2020).

3.6. Ambiente de trabalho, procedimentos, rotina, desenvolvimento de atividades e resultados.

As questões relacionadas ao ambiente de trabalho das três entrevistadas são bastante amplas e englobam questões tais como os diferentes planejamentos pedagógicos e a necessidade (ou não) de se constituir uma rotina para esses alunos. Cada uma das educadoras lidou com ambientes de trabalhos diferentes, o que influenciou nos conteúdos que eram apresentados e nas formas com que os mesmos

eram ministrados. No caso da Profª Dra. Viviane Louro, houve uma grande quantidade de lugares diferentes nos quais trabalhou, como ONGs, um trabalho voluntário em um grupo de Música e Teatro, Centros Culturais em locais diferentes e com propostas diferentes, trabalhos com autismo e outras deficiências em turmas durante o doutorado e também na Fundação das Artes de São Caetano, porém que a mesma aponta que nunca trabalhou em um lugar só com autistas (LOURO, 2020). A entrevistada comentou que as atividades sempre variaram muito de acordo com o tamanho da turma que se trabalhava, o tipo de aula que se dava (como instrumento, teoria ou musicalização) e com a proposta do lugar em que se estava, descrevendo, por exemplo, que tinha maior liberdade quando trabalhava em uma ONG e espaços não formais, do que quando trabalhou na Fundação das Artes, que é uma escola formal de caráter mais rigoroso e com conteúdos mais fechados. Citou também a importância de se buscar adaptar os conteúdos para poder se trabalhar com os mesmos objetivos nestas situações:

(...) então justamente o que fazemos é adaptar: você está vendo “Gramani¹”, vamos supor, algo que exige muita coordenação motora, e aí você tem um aluno que não consegue fazer aquilo, então ele vai acabar lendo apenas uma linha rítmica; enquanto toda a turma está lendo múltiplas linhas ele só lê, por exemplo, a linha da mão; são adaptações deste tipo, o que eu não posso é dar alguma coisa para ele pintar enquanto eu trabalho os conteúdos da aula com o resto da turma porque eu fico totalmente fora do objetivo da aula com este aluno. (LOURO, 2020).

Um aspecto que critiquei durante meu levantamento bibliográfico no capítulo 2 deste trabalho foi justamente o de que muitas atividades vêm de adaptações de modelos pensados para um público diferente; entretanto, abordando esta questão com a entrevistada Profª Dra. Viviane Louro, a mesma indica que patologias ligadas a comportamento ou cognição não necessariamente carecem de uma necessidade de metodologia específica:

Na verdade, eu com a experiência que tenho, não acredito que exista de fato uma metodologia que seja para o autista, para Down, etc... Existem adaptações, possibilidades de você fazer algumas coisas diferentes, mas a base em si é a mesma, o que temos que pensar são as diferentes adaptações, por exemplo, com o cego, você tem uma musicografia braille, que querendo ou não, é o método específico de ensino de escrita de partitura para cegos, isso é específico para cegos e foi desenvolvido para cegos. Agora, para as

¹ José Eduardo Gramani foi um músico, compositor, professor e pesquisador brasileiro, autor dos livros *Rítmica* (1988) e *Rítmica Viva: a consciência musical do ritmo* (1996), estes, métodos de rítmica amplamente utilizados em cursos de música de diversas universidades do Brasil, além de outros espaços de ensino e aprendizado como conservatórios, cursos técnicos de música, etc. Muitos dos exercícios presentes nestes materiais exigem a execução de múltiplos ritmos ao mesmo tempo, assim, é comum que um estudante, por exemplo, realize um determinado ritmo utilizando as mãos e paralelamente, outro distinto a partir de uma diferente parte do corpo, como os pés.

outras patologias, principalmente para aquelas mais ligadas a comportamento ou cognição, é mais complexo porque eles têm um jeito diferente de aprender, mas isso não significa que tem que fazer uma metodologia específica. Quando entendemos mais ou menos como o cérebro funciona, entendemos que na verdade o processo de aprendizagem é o mesmo para quem tem ou quem não tem deficiência, a diferença é quem tem autismo, por exemplo, tem falhas em alguns destes processos; se você entende essas falhas, você adapta aquilo que você faz como mente para “tapar”, digamos, esses buracos. Então, eu não vejo uma necessidade de uma metodologia, mas talvez possibilidades de adaptações que sejam mais eficazes, ou exercícios específicos para ensinar a leitura de partitura, por exemplo, alguma coisa neste sentido sim, mas um método todo, com começo, meio e fim, não sei, não vejo essa necessidade. (LOURO, 2020).

Outro ponto relacionado às adaptações citadas foi estabelecido pela entrevistada quando relatando sobre aulas de musicalização, onde coloca a dificuldade do autista de abstração, utilizando-se assim do apoio de figuras, desenhos e objetos mais concretos para poder se trabalhar de maneira mais eficaz, por exemplo, com uma contação de história. (LOURO, 2020).

Em relação à pertinência de uma estruturação de rotina bem definida como forma de trabalho, a Prof^a Dra. Viviane Louro estabelece esta como muito importante, pois, como a dificuldade é de teoria da mente, essa organização ajuda a guia-los e a memorizar certos aspectos, mesmo sem entender precisamente o contexto. Pontua sua experiência prática em turmas durante seu doutorado, onde organizava e trabalhava não com as mesmas atividades, mas sempre com o mesmo tipo de atividade, em uma mesma ordem organizacional. (LOURO, 2020).

A entrevistada também destaca a importância de se conhecer sobre o autismo para conseguir direcionar o trabalho musical da maneira correta, no fragmento abaixo, quando elucidando a respeito do desenvolvimento dos alunos ao longo das atividades:

Sim, se você fizer um trabalho bem direcionado, e aí a importância de se entender sobre o autismo, entender sobre aquele aluno especificamente, quais os processos dele, quais terapias que ele já fez ou faz e entender sobre o cérebro é fundamental para o processo cognitivo de aprendizado. Se você entender todas essas coisas e conseguir montar uma estrutura de aula que tenha sequências bem delimitadas, pensando no que se quer desenvolver, você consegue sim, bons resultados. (LOURO, 2020).

Ainda, a mesma enfatiza a música como um canal comunicativo alternativo forte e como forma de desenvolver diferentes habilidades no indivíduo (LOURO, 2020). De forma similar, a Prof^a Ma. Lisbeth Soares também pontua que a aula de música oferece recursos para ampliar a comunicação de forma não verbalizada (que não é objetivo

deste tipo de trabalho), conforme ilustra no trecho a seguir, a partir de um relato de experiência com um aluno:

É, na verdade, na escola de música a gente teve alguns anos atrás um caso de um menino que começou com uns doze anos, mas acabou ficando até uns vinte anos na escola, e os pais procuraram a escola de música justamente por isso, porque ele tinha uma comunicação verbal muito restrita, ele fala, mas quando perguntava e olhe lá, e agora a gente tá com um aluno que tem mais ou menos o mesmo jeito, guardadas as proporções. O que eu tenho percebido é que ele consegue utilizar a linguagem musical sob algum tipo de pressão, então esse moço que já saiu da escola de música teve uma situação, por exemplo, que ele tava incomodado e ele não conseguia dizer “olha, eu tô com dor”, “tô chateado”, né, não conseguia falar isso, mas ele foi no piano e bateu no piano, ele tocava, ele sabia tocar, mas ele foi com força e ele foi fazendo um negócio meio que de qualquer jeito assim né, e ele nunca tinha tido um comportamento daquele, e aí a partir desse jeito, eu consegui entender e falar “olha, você está incomodado, então o que foi que aconteceu, você não quer fazer isso?” então você vai dando, ajudando ele a se entender neste processo, então aumentar a comunicação verbal eu não vi acontecer mas porque o meu foco de trabalho não é esse, meu foco de trabalho é outro, mas aumentar a possibilidade de comunicação falando de uma forma mais ampliada aí isso sim. (SOARES, 2020).

A Prof^a Ma. Lisbeth Soares comentou que se aposentou no início deste ano, 2020, porém em sua trajetória como educadora trabalhou em diversos lugares; apontou que trabalhou muitos anos como professora de educação especial da rede pública de ensino com alguns casos de autismo e majoritariamente, deficiência intelectual, trabalhou na prefeitura, mencionando inclusive que recebeu assessoria e cursos de instituições especializadas quando frequentou esse espaço, também trabalhou em uma escola especial, segundo a mesma, “mais ou menos organizada para pessoas com deficiência intelectual e também alguns casos de autismo” (SOARES, 2020), e hoje, mesmo aposentada, ainda trabalha em uma escola que lida com educação infantil e ensino fundamental 1, fazendo alguns atendimentos individuais ou em pequenos grupos nos contraturnos escolares, sendo que nesta escola existe um programa de apoio à inclusão. Então neste presente ano, atualmente está trabalhando diretamente com uma menina de nove anos e um rapaz de quatorze anos, ambos diagnosticados com autismo e um rapaz com Síndrome de Down. (SOARES, 2020).

Referente aos espaços de educação especial, segundo a entrevistada, a ideia não era a de “alfabetizar” o aluno em música ou lidar com técnica instrumental, mas sim realizar um trabalho em cima das pedagogias musicais abertas² (assunto que aborda em

² Para Barros (2017), as pedagogias abertas propõem a superação de estruturas curriculares rígidas e de procedimentos de ensino planejados de maneira a não considerar os interesses dos alunos. Significa trabalhar a música a partir da música, com os conhecimentos sendo construídos a partir das experiências

seu doutorado), utilizando de jogos, da parte corporal, apreciação, etc. Já na escola em que trabalha atualmente, existe um curso livre que oferece quatro disciplinas por semestre: estruturação, percepção, rítmica e apreciação, trazendo neste caso, a parte de “alfabetização musical” (SOARES, 2020).

Em relação a procedimentos, a entrevistada estabeleceu a importância de se observar e conhecer mais a fundo o aluno, como no fragmento a seguir, onde indica que “(...) a primeira etapa era a de ir oferecendo opções para aquela criança e vendo o que ela tem de interesse, o quê ela sabe fazer, o quê ela sabe fazer sozinha, o quê precisa de apoio, então a primeira coisa é isso, esse levantamento geral” (SOARES, 2020). De forma semelhante, aponta a Prof^a Dra. Viviane Louro, no trecho:

(...) quando o aluno chega eu faço um tipo de anamnese, eu faço várias atividades de música e vou percebendo as habilidades dele; se ele marca pulsação, se ele tem um ouvido “legal”, se ele percebe as coisas, se ele tem coordenação motora. Todos esses elementos que a gente precisa para a música eu vou testando. Às vezes eu testo mesmo, é uma aula teste, e às vezes ele começa a fazer a aula e aí ele tem umas três ou quatro aulas que é só fazendo um monte de coisas diferentes e eu vou observando. Aí, eu vou entendendo, “ah, esse menino tem uma boa coordenação motora, mas precisa desenvolver o ouvido, não tem muita atenção”, por exemplo, e a partir disso eu traço um objetivo de aula, um objetivo para esse aluno. (...) elaboro algumas metas e começo a fazer atividades de música. (LOURO, 2020).

Assim como a Prof^a Dra. Viviane Louro, a Prof^a Ma. Lisbeth Soares também enfatiza a utilização do apoio visual como orientação para a proposta de aula ficar mais concretizada, por exemplo, mostrando o próprio instrumento ou então fotos do mesmo, para que a criança possa localizá-lo e então iniciar uma atividade. (SOARES, 2020).

Entretanto, existe uma diferente orientação no que diz respeito às rotinas. No caso da Prof^a Ma. Lisbeth Soares, a mesma indicou não trabalhar com rotinas muito rígidas, até mesmo citando o método TEACCH (elucidado neste trabalho) e o método ABA como seguindo uma linha mais comportamental, porém estabelecendo não trabalhar com eles de forma muito específica (SOARES, 2020). A entrevistada também problematizou a questão da rotina de forma muito restrita, uma vez que pode haver imprevistos:

vivenciadas pelos alunos, aos quais envolvem práticas criativas como composição e improvisação. É referenciada pela obra da educadora musical argentina Violeta de Gainza, por autores associados ao FLADEM (Fórum Latinoamericano de Educação Musical) e pelo educador alemão Hans-Joachim Koellreutter.

(...) tem esse pensamento de que as pessoas com autismo precisam dessa rotina mais estruturada, de fato pela dificuldade de aprendizado, pelas alterações neurológicas que têm, que elas precisam dessa coisa mais concreta, só que a rotina pode mudar, então, por exemplo, eu trabalhei em escola de educação infantil que a professora falava assim “ó, quando for tal horário a gente vai no parque”, por exemplo, aí começa a chover e não dá pra ir no parque, então como é que você vai lidar com a situação quando você falou pra criança que vai no parque e não vai, porque choveu? A criança tem dificuldade, algumas, de lidar com isso, então você tem que mostrar que tá chovendo, aí vai e coloca a mão e molha pra saber que não dá. (SOARES, 2020).

Um aspecto único trazido pela doutoranda são que as atividades que tem ministrado neste presente ano de 2020 têm sido feitas a distância, devido ao distanciamento social por conta da pandemia da COVID-19, assim, a educadora tem trabalhado com este público pelo EAD (Educação à Distância) por meio das tecnologias e meios digitais. A este respeito, afirma que as atividades tem dado certo, porém estipula que o fato de já conhecer estes alunos anteriormente e já ter construído uma relação significativa em um contato presencial tenham auxiliado neste processo. (SOARES, 2020).

No caso da entrevistada Prof^a Ma. Isabel Bertevelli, a mesma apontou que, como seu foco de trabalho eram as pessoas cegas e com baixa visão, ela não se aprofundou em pesquisas na área do autismo, mas se referenciou justamente nos trabalhos da Prof^a Dra. Viviane Louro, com quem trabalhou, por meio de seus livros e pesquisas. Citou também vídeos da Associação ORFF que abordavam pessoas com deficiências, para poder ter algum esclarecimento e base de como o trabalho musical poderia ser feito. Assim, as atividades que realizou com o público autista foram quase totalmente práticas por meio da experimentação. Ainda, pontuou que considera o trabalho musical com autistas como sendo muito difícil. (BERTEVELLI, 2020).

Em relação a sua primeira experiência trabalhando com o autista, a Prof^a Ma. Isabel Bertevelli comentou que “foi muito ruim”, segundo fragmento da entrevista abaixo:

A primeira experiência foi muito ruim, porque eu atendi uma menina (...) e ela chegava e ela chorava o tempo todo, ela se fechava e eu não entendia o porquê, eu não conseguia entender, então (...) era um trabalho só de ouvir música, de tentar acalmar, eu tentava chegar até ela e em uma outra instituição, que eu vou falar depois, eu consegui, nessa primeira eu não consegui, eu não tinha ideia nenhuma do que fazer, então foi muito ruim você chegar lá sem informação nenhuma e ser pego de surpresa e você não ter ideia do que fazer, porque a pessoa tá fechada, a pessoa não se comunica, eu não sabia se a pessoa tava ouvindo, se não tava ouvindo, ela não conversa ou então ela fala sempre os mesmos assuntos, ideias repetitivas, então foi muito

difícil essa primeira experiência, então eu abandonei essa experiência porque eu não estava preparada. (BERTEVELLI, 2020)

Em uma prática futura, quando trabalhou com pessoas cegas ou com baixa visão que também eram autistas, comentou que a experiência foi mais positiva. Segundo a entrevistada, ela percebeu uma sensibilidade muito grande destas pessoas a sons muito altos e ruidosos, assim, partiu para um trabalho de investigação e observação, buscando as individualidades de cada um, processo semelhante ao apontado pelas Prof^a Ma. Lisbeth Soares e Prof^a Dra. Viviane Louro:

(...) então eu sei que o autista tem tais características, mas esse aluno vai ser diferente daquele aluno, e eu tive que fazer o que, que construir uma história com cada um, a gente tem que conhecer o nosso aluno, aprender: Como que é o dia a dia dele? Como que é a casa dele? Tem ruído? Tem barulho? Que música que ele gosta? Que música ele não gosta? O que a família canta? Tem cachorro? Tem gato? E conhecer como a gente faz com aluno “comum”, mas com o autista é muito mais especial isso. (BERTEVELLI, 2020)

Já em relação às rotinas, a Prof^a Ma. Isabel Bertevelli entra em maior consonância com a Prof^a Dra. Viviane Louro, pois, embora não tenha citado uma execução sempre dos mesmos tipos de atividades, como frisou Viviane Louro em seu doutorado, indica que uma maior estruturação lhe auxiliou em suas práticas; a mesma comenta que a rotina começava desde o trajeto que fazia com a turma para ir à sala de música, que era sempre o mesmo, tinha uma brincadeira com uma “senha” para poder entrar no ambiente, era repetido o que tinha sido feito na aula passada, entre outras coisas. Ainda, destacou a importância de um trabalho frequente e que férias e feriados atrapalhavam justamente por interferir nesta rotina. (BERTEVELLI, 2020).

Por fim, a entrevistada compartilha uma experiência única, onde, por conta de seu trabalho em uma “instituição residencial” (um local onde os estudantes de fato moravam, o que fazia com que os cuidadores tivessem contato com essas pessoas “vinte e quatro horas por dia”), sugeriu e ofereceu orientações a tais responsáveis de maneira com que eles pudessem trabalhar com a música em períodos fora dos horários das aulas, o que gerou resultados positivos, segundo a mesma:

Então, as meninas trabalhavam, colocavam CD no dia seguinte, cantavam com eles, deixavam eles tocarem os instrumentos, então quando eu chegava eu via a alegria deles, eles se manifestavam se balançando, sorrindo e fazendo sons e você sabe que é uma resposta diferenciada né, ele tá feliz e ele mostra de uma maneira diferente, então eu acredito que sim, pode haver um desenvolvimento, não é milagre, mas depende da rotina, depende da paciência, depende da recepção e depende de você se conectar e dessa pessoa também querer fazer. (BERTEVELLI, 2020).

3.7. O potencial musical do autista.

Sobre as potencialidades musicais dos autistas, as três educadoras firmaram tais capacidades, atentando-se novamente a questão da quebra de paradigmas que podem envolver o ensino de pessoas deficientes. Assim, enfatizaram a importância de se entender as individualidades, tão bem como compreender a influência que diversos fatores podem ter como a estimulação e o incentivo musical, possuir alguma vivência musical prévia ou não, entre outros. A Prof^a Ma. Lisbeth Soares aborda que uma condição de desenvolvimento musical não estabelece necessariamente uma relação direta com o avanço técnico instrumental ou com a leitura de partitura, por exemplo, mas também uma comunicação e expressão por meio do som, e uma vez que se percebe na prática que os indivíduos compreendem o código musical e vão se apropriando dele da sua própria maneira, são capazes de se expressar por meio daquilo e podem criar e se desenvolverem de forma ampla. (SOARES, 2020). Complementarmente, a Prof^a Ma. Isabel Bertevelli aponta a importância de se valorizar o potencial do indivíduo que possui alguma deficiência, no trecho “Eu não posso desconsiderar a resposta musical daquele aluno que não ouve, que não vê, eu não posso considerar uma resposta inferior, ela é diferente, eu acredito nisso”. (BERTEVELLI, 2020).

A Prof^a Dra. Viviane Louro estabelece que uma pergunta como “qual o potencial musical do autista?” é algo vago e enfatiza que é importante saber individualizar a pessoa, independente de sua condição:

De novo, isso entra naquela coisa do romantismo que eu falei, eu posso fazer essa mesma pergunta com outro público, “como você enxerga o potencial do ser humano?” Entende que isso é vago? Quer dizer, depende de que ser humano é esse, se é alguém que gosta de música ou que não, que estude ou que não, se tem certa pré-disposição ou não, então não dá para dizer. (...) Temos que entender que o autista é uma pessoa, o autismo é uma patologia que está em uma pessoa, então independente do autismo, tem uma pessoa ali, então vai depender. Já tive alunos com autismo que não conseguiam marcar a pulsação ou perceber se o rádio estava ligado, e já tive alunos com autismo que você falava, por exemplo, “sol maior”, aí ele fazia todas as tríades e tétrades em todas as inversões em sol maior e se você desse uma linha melódica ele transpunha, na hora, para qualquer tonalidade. Já tive alunos com um ouvido tão bom que se o instrumento estivesse um “*coma*” abaixo ele dizia que estava desafinado, então já tive vários níveis de autismo, e aí não tem como dizer a respeito do potencial musical do autista, entende. (LOURO, 2020).

3.8. Musicoterapia e Educação Musical.

Em relação a processos referentes à musicoterapia, as três entrevistadas destacaram a diferenciação entre as duas práticas, reforçando a ideia apontada no capítulo 2 de que são propostas com objetivos diferentes, com formações diferentes e que estabelecem relações diferentes entre os envolvidos.

Um apontamento trazido pela Prof^a Ma. Lisbeth Soares é o de que se entendia, antigamente, que o contato das pessoas autistas com a música deveria ser apenas pela via da terapia, algo que, para a entrevistada, indicava uma ideia de que essas pessoas não tinham uma condição de aprendizado musical (SOARES, 2020). Já outra questão levantada pela Prof^a Dra. Viviane Louro é o de que essas práticas ainda são muito confundidas, inclusive por profissionais, apontando, no caso, um exemplo com professores.

As pessoas realmente confundem muito isso, principalmente quando é para deficiência e quando é para autismo. Já peguei muito professor de música que dizia: “ah, eu comecei a dar aula de musicoterapia agora”, e você fica “aula de musicoterapia, como que é isso?”, porque a pessoa acha que se eu tô na aula e eu levo um violão que eu tô tocando e os meninos estão gostando eu estou fazendo musicoterapia. Não, você está tocando e eles estão gostando, isso é uma coisa e que também não é aula de música, você está tocando e eles estão gostando, ok, é legal, é válido, mas é preciso deixar muito claro que isso não é aula de música no sentido de um processo de aprendizado. (LOURO, 2020).

As duas educadoras citadas consentem ao estabelecer que existem certas “consequências” que o aluno desenvolve paralelamente ao processo de educação musical; conhecimentos importantes, mas que não são o objetivo daquele aprendizado, e sim algo mais ligado ao comportamento, estando assim mais alinhado a proposta da musicoterapia. Um exemplo é uma situação trazida pela Prof^a Dra. Viviane Louro durante sua prática como educadora, onde comenta sobre um menino autista com quem trabalhou e que, para poder praticar o aprendizado musical, precisou antes aprender a sentar e a ficar quieto para não atrapalhar a aula, mas não com esse objetivo de socialização, mas sim visando a educação musical. Outro exemplo dado pela entrevistada é referente a uma seção de musicoterapia, onde um menino está tocando violão e lendo uma partitura, com o objetivo (desta vez não musical) de utilizar daquilo como um meio para se alcançar outro fim, que no caso, é ter foco. (LOURO, 2020).

A Prof^a Ma. Lisbeth Soares também relatou uma experiência prática em sua vivência como educadora, onde aborda:

Então, é claro, eu vejo nos trabalhos que eu já fiz o quanto o aluno ou a aluna tem o desenvolvimento de outras coisas que não são o meu foco principal, eu tô preocupada com a questão da música, que é um aprendizado mais específico. No ano passado, trabalhava com um menino onde era pela via da música que ele conseguia se comunicar mais, que ele conseguia diminuir a ansiedade, diminuir o comportamento agressivo, porque ele se batia, começava a puxar a orelha, e com a música ele conseguia estabilizar seu comportamento, então ficou muito nítido essa melhora para mim no caso deste menino. (SOARES, 2020).

3.9. O autista e o grupo.

Um dos pontos abordados nas entrevistas foram às dificuldades de socialização dos autistas e como eles lidam com o grupo, uma vez que tal comportamento influi dentro do contexto de sala de aula ao longo do tempo e no olhar que o educador exerce em sua prática, buscando a construção de uma concepção que não seja negativa a esta questão. Sobre tal questão, as três entrevistadas compartilharam de experiências práticas que tiveram em seus respectivos ambientes de trabalho, sendo que todas expressaram sentir melhoras em seus alunos nestes aspectos, em todas as ocasiões.

Tanto a Prof^ª Ma. Isabel Bertevelli quanto a Prof^ª Ma. Lisbeth Soares ilustraram a importância de se entender que estas interações dependem não apenas da pessoa deficiente com o resto do grupo, mas também do grupo com esta pessoa. Complementarmente, a Prof^ª Ma. Isabel Bertevelli pontua a diferença entre o indivíduo estar integrado no grupo ou incluído, sendo que no primeiro caso significa apenas que o sujeito está presente em um mesmo espaço, e no segundo, de fato trabalhando de forma conjunta. (BERTEVELLI, 2020). Ainda a este respeito, a Prof^ª Ma. Lisbeth Soares, citando um exemplo de uma sala de aula com crianças, destaca que este trabalho envolve ajudar eles “a perceber como aquele que tem autismo reage às coisas, como ele se relaciona, o que ele faz, e fazer com que aquilo não seja percebido de forma negativa” (SOARES, 2020).

As duas entrevistadas, ao comentarem sobre a importância do grupo conhecer mais sobre a pessoa com deficiência, estabelecem que seja isto o que faz com que se comece a haver uma aproximação real, respeitando as questões daquele indivíduo. As entrevistadas também entraram em consenso ao abordarem a importância do sujeito em questão se entender dentro de um determinado espaço, que deve ser devidamente

cuidado e organizado. Novamente a Prof^a Ma. Lisbeth Soares descreve uma situação que vivenciou em sua prática profissional:

(...) já aconteceu de ter situação de eu ter que limitar o espaço da sala, na escola especial a gente tinha uma sala de aula grande – eu e a outra professora – então a gente, por exemplo, limitava o espaço com um tapete, então “quando você entrar na sala você vai sentar no tapete”, por exemplo, e aquilo era um marcador que naquele lugar ele tinha que ficar, ou então naquele tapete já tinha os materiais que seriam utilizados naquela aula, pra criança não ficar ansiosa e não querer sair andando pela sala e mexer em tudo ao mesmo tempo sem um direcionamento, então, isso é uma coisa, cuidar da sala. (SOARES, 2020).

A Prof^a Dra. Viviane Louro, assim como a Prof^a Ma. Lisbeth Soares ressalta que a questão da socialização também é ampla e depende de muitos fatores, como por exemplo, se uma criança for simplesmente deixada em um quarto sozinha por conta da deficiência ela vai ter dificuldades sociais maiores do que uma outra criança em um contexto onde recebe um acompanhamento, faz terapia, trabalhos em grupo etc. Por isso a importância de se estimular, buscar uma orientação, etc. (LOURO, 2020).

3.10. Família e acompanhamento de tarefas.

A respeito da contribuição da família para o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência, as três educadoras enfatizaram como algo fundamental para que o processo de aprendizado flua bem. As três também comentaram que, em suas práticas, tiveram contato com famílias das mais variadas possíveis, desde muito participativas e colaborativas até bastante difíceis de lidar.

A Prof^a Dra. Viviane Louro pontua que, com crianças que não têm deficiência, o próprio educador pode ir muitas vezes conversando, negociando e resolvendo coisas diretamente com elas, agora em casos de comprometimentos mais severos, é importante ter a família exercendo uma mediação, por exemplo, para o acompanhamento de tarefas de casa, como explicitado no excerto:

(...) então se eu falo para um aluno que não tem deficiência “olha, você vai ter que fazer essa lição de casa, então todo dia você vai pegar vinte minutos do seu tempo para fazer uma tarefa dessas” e daí dá o caderninho de tarefas... Essa criança, se ela gostar da aula, se ela for responsável, ela vai lá e faz, agora se eu faço isso com um aluno que é autista e não está nem entendendo porque ele está ali, ele depende totalmente da mãe sentar, falar e fazer, então se eu tenho uma mãe negligente, se eu tenho uma mãe que não tá “nem aí”, ele não vai pra frente, agora, se eu tenho uma família “super” engajada, o negócio anda muito melhor. (LOURO, 2020).

A entrevistada também destaca a deficiência como “uma coisa muito complexa no ponto de vista social e emocional” (LOURO, 2020), assim, acaba havendo famílias com comportamentos diversos em relação àquele que tem autismo, algumas sentem culpa, acabam superprotegendo e isso acaba influenciando no trabalho do professor de buscar com que esta criança seja mais autônoma ou independente, por exemplo. Outras famílias podem ver a criança deficiente como “culpada” de seus problemas, acabar tratando mal e fazendo com que o andamento das atividades e tarefas não flua bem, entre outras situações. (LOURO, 2020).

Tais aspectos são reforçados pela Prof^a Ma. Lisbeth Soares, que expõe:

Uma pessoa autista, uma pessoa com deficiência intelectual que às vezes têm aí uma perda cognitiva mais severa, têm mais dificuldade, e aí fica mais fácil para quem acha que tem que superproteger ao invés de proteger e não deixar aquela pessoa se mostrar, aquela pessoa se desenvolver (...), por exemplo, com uma criança pequena, que teria condição motora e física de tirar e por uma blusa, por exemplo, por que é autista alguém vai lá e faz por ela, então não incentiva a se trocar sozinha, ou a mesma coisa com higienização no banheiro ou a coisa de guardar um objeto, não incentiva isso porque “ah, não, mas é autista”, “ah, mas e se ele se machucar?”, “ah, mas se não sei o quê”, mas bom, tem que viver, tem que passar pelas situações para aprender também né, claro, guardadas as proporções, a gente sabe que tem alguns casos que são mais complicados, mas acho que sem isso de ter a vivência e esfriar um pouco essa coisa do preconceito, e mesmo quando é adulto e têm deficiência intelectual, tem autismo, trata muito como “nenêzinho”, trata com uma infantilização que é uma coisa preocupa também, a gente tem que tentar evitar isso. (SOARES, 2020).

Ainda dentro deste aspecto da família, a mesma entrevistada destaca o papel da instituição como de auxiliadora ao mostrar aos parentes o potencial a se desenvolver no indivíduo, uma vez que, segundo a entrevistada, frequentemente a percepção da família se dá em ambientes mais controlados, e, por vezes, com medicação, terapia e outros similares, e assim, aqueles familiares acabam não conseguindo ver essa criança em uma situação mais espontânea. (SOARES, 2020). Ainda, destaca que teve pouco contato com pais e que na maioria das situações os acompanhamentos eram realizados estritamente com as mães, mesmo atendendo muitos casais casados. (SOARES, 2020).

Em relação ao acompanhamento de tarefas, a Prof^a Ma. Lisbeth Soares citou que não possui o costume de pedir muitas atividades para casa, e estabeleceu também certa dificuldade em buscar o auxílio das famílias, uma vez que o código musical é bastante específico (como as leituras de notas e ritmos.), focando então em possibilidades de realização de tarefas mais práticas, como ouvir uma música, cantar, criar um ritmo, etc. (SOARES, 2020).

Por fim, a Prof^a Ma. Isabel Bertevelli pontua que a abertura e o contato com os pais podem variar de acordo com a instituição em questão, uma vez que existem lugares que suportam mais estas interações e outros que apoiam menos (BERTEVELLI, 2020). Segundo a entrevistada, isso pode ocorrer por um interesse da organização em não querer interferências da família em determinados procedimentos. Entretanto, a entrevistada reforça que prefere a participação da família, pois são eles quem melhor conhecem aquele indivíduo, podendo informar e orientar a respeito de diversas questões. Finaliza completando que os trabalhos onde se conta com apoio dos familiares costumam render muito mais (BERTEVELLI, 2020).

3.11. Conclusões.

Ao final de cada entrevista foi perguntando se havia alguma consideração final a ser feita ou algo a acrescentar para se concluir a entrevista, a Prof^a Ma. Lisbeth Soares parabenizou o interesse pela pesquisa, reforçando que existem bastantes pessoas se envolvendo pelo tema e que isso é algo muito positivo. (SOARES, 2020).

A Prof^a Ma. Isabel Bertevelli parabenizou as perguntas (o roteiro da entrevista) e reforçou que cada aluno, independente de sua condição, possui um desenvolvimento que lhe é particular e que é necessário conhecer e buscar de forma clara os objetivos para assim se fazer as adaptações necessárias. Enfatizou a importância de se buscar uma prática conjunta com a escola, à coordenação do curso e a família e que o trabalho pode ser difícil, mas é possível. (BERTEVELLI, 2020).

Finalmente, a Prof^a Dra. Viviane Louro apontou a importância dos cursos de Licenciatura abordar mais sobre a questão da inclusão de forma não superficial, argumentando que não é uma questão de escolha trabalhar ou não com esse público, uma vez que eles frequentam a escola, que é o ambiente de trabalho comum do professor. Comentou também que existem outros ambientes como ONGs, hospitais, clínicas educacionais, enfim, todo um mercado de trabalho e campos de atuação que não possuem o número devido de pessoas ou profissionais devidamente qualificados para lidar com este público. (LOURO, 2020).

Considerações finais.

Este presente trabalho orientou-se sobre o princípio de que não se discute suficientemente acerca da educação musical do autista, embora por meio das entrevistas realizadas tenha sido estabelecido que houve avanços nos últimos anos, tanto em relação a produção de pesquisas relacionadas ao tema como um aumento de disciplinas em cursos superiores, também foi entendido que tal produção ainda está distante do ideal, assim, se revela a justificativa sobre a escolha do tema desta monografia.

A partir destas perspectivas, buscou-se contemplar, como objetivo geral, o de discutir sobre a educação musical do autista. Como etapas inerentes a este processo, foram aclarados os objetivos específicos, onde investigou-se, ao longo do desenvolvimento do projeto, diversos aspectos inerentes à figura do autista, estes focalizados no primeiro capítulo deste trabalho, como definição e características da patologia, aspectos históricos e sociais, diagnóstico, os *savants* e conteúdos relacionados a ativismo e legislação, visando ampliar o olhar do educador e da educadora sobre tais questões, e, assim, destrinchar durante a elaboração dos subtópicos informações pertinentes para se compreender, com um pouco mais de propriedade, a respeito da patologia e estabelecer uma conexão com o segundo e terceiro capítulos. Estes, direcionados as práticas educativas, abordam o histórico de escolarização de indivíduos com TEA, o autista em sala de aula, autismo e música, musicoterapia e educação musical por meio dos subtópicos presentes no capítulo 2, buscando trazer aspectos referentes à musicalidade do autista, suas conexões com a música e diferentes possibilidades e visões pedagógicas, e, por fim, sob uma perspectiva da dimensão prática do trabalho, as entrevistas semiestruturadas realizadas no capítulo 3 buscaram realizar um diálogo, e, por meio da experiência das três educadoras musicais abordadas, ampliar as concepções trazidas no capítulo anterior.

Com uma proposta centrada na discussão e uma temática tão ampla como “A investigação do espectro do autismo no âmbito da educação musical”, logicamente nem todos os aspectos cabíveis de diálogo foram trazidos neste trabalho, logo, esta monografia se apresenta como completa apenas no sentido de buscar concluir as ideias que foram propostas, dessa forma, é importante frisar que novas informações, contraposição de ideias e acréscimos de embasamentos nos tópicos trazidos são vistos como forma de enriquecimento da discussão, que não deve ser vista como algo rígido e

imutável, mas sim como uma possibilidade de embasamento para se conhecer mais sobre o tema.

Este estudo foi um imenso desafio por diversos motivos, seja pela inexperiência do autor na área do autismo, tanto em aspectos práticos quanto teóricos, quanto ao fato da temática ser muito ampla, o que facilmente induzia a múltiplos caminhos, todos muito pertinentes, mas que dificultavam a ação focada dos aspectos que se propunham durante a elaboração da estrutura do projeto. Tal inexperiência, apesar de gerar limitações, foi propulsora do desejo de se investigar mais sobre o tema. Ainda, como o autismo é uma área de interesse de múltiplos campos do conhecimento, como a psicologia, a neurociência, a pedagogia, entre outros, por vezes evitou-se entrar em abordagens mais complexas envolvendo, por exemplo, o funcionamento do cérebro em termos mais técnicos, pelo fato justamente de ir ao encontro de uma literatura de muito pouca familiaridade, aspectos estes que seriam de enriquecimento do projeto.

As estratégias metodológicas foram adequadas, uma vez que a proposta de levantamento bibliográfico, presente nos dois primeiros capítulos desta monografia, se fez necessária perante a quantidade de tópicos que necessitavam de elucidação para que os objetivos do projeto fossem concluídos. A orientação das entrevistas qualitativas semiestruturadas no terceiro capítulo dialogou de forma construtiva com as questões levantadas anteriormente, enfatizando a pertinência de tais embasamentos tão bem como contribuindo com ricos relatos de experiências práticas, que não poderiam ser trazidos de outra forma.

Por fim, para as pessoas que se interessarem em pesquisar sobre o assunto posteriormente, seguem algumas possibilidades de direcionamento. É importante o embasamento em literaturas atualizadas sobre o tema, não que os autores clássicos não sejam de importância, muito pelo contrário, mas a abordagem em cima de questões como diagnósticos ou legislação, recebem atualizações periódicas e requerem um olhar bem informado do pesquisador (o DSM-V, de 2013, por exemplo, logicamente não é apontado em nenhuma pesquisa antes de sua data de publicação, o que torna os manuais diagnósticos anteriores desatualizados). Novamente, isso não significa ignorar produções mais antigas, que são inclusive fundamentais para se compreender visões de época e aspectos históricos, mas deve-se tomar cuidado para não se utilizar de definições ou termos já ultrapassados e superados pela literatura, algo que pode ser fácil

de acontecer, uma vez que muito ainda é desconhecido a respeito do autismo e revisões, atualizações e novas ideias veem surgindo de forma constante.

Outro aspecto importante é o que diz respeito às questões históricas abordadas pelo projeto, que se propuseram a apenas trazer perspectivas relacionadas a assuntos com ênfase em questões sociais, tais qual a história do autismo, ativismo, legislação e histórico de escolarização de pessoas autistas. Tais pontos poderiam ser ampliados para um maior aprofundamento e um olhar ainda mais crítico sobre a questão social das pessoas deficientes, o que poderia gerar discussões envolvendo a questão da educação em diferentes ambientes, como por exemplo, os contrastes encontrados em uma formação musical inclusiva advinda de uma instituição regular de ensino com os de uma organização não governamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M.D.; GUARESCHI, T.; NAUJORKS, M.I. Alunos com autismo: um estudo dos tempos e dos espaços de escolarização. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v. 19, n. 40, p. 262-285, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i40.3753>.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Sociedade X Deficiência**. Integração, Brasília, ano 4, n. 09, 1992.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.

AMARANTE, P. (Org.) **Psiquiatria social e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

ARAÚJO, Gessé José; CORDEIRO, Luana Kalinka; SILVA, Raiane Silmara. **Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical**. XIII Encontro Regional Nordeste da ABEM, Teresina, 25ª 27 de outubro de 2016.

BANKS-LEITE, Luci; SOUZA, Regina Maria. **O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma Educação Especial**. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000. P.57-82.

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

BARROS, Fábio Carrilho Santos. **Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino do violão para iniciantes**. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 2017.

BEREOHFF, Ana Maria P. **Autismo, uma visão multidisciplinar**. São Paulo: GEPAPI, 1991.

BERNARDINO, Isabel Maria Filipe Irra Marques. **A música no desenvolvimento da comunicação e socialização da criança/jovem cm autismo**. Dissertação de Mestrado

em Educação Especial no Domínio Cognitivo Motor, Instituto Politénico de Beja, Beja, 2013.

BLACKING, John. **Música, cultura e experiência**. Trad.: André-Kees de Moraes Schouten. Cadernos de Campo, São Paulo, n. 16, pp. 1-304, 2007.

BOETTGER, Andréa Rizzo dos Santos; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho, LOURENÇO, Ana Carla. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Revista Educação Especial** | v. 26 | n. 46 | p. 385-400 | maio/ago. 2013.

BOSA, Cleonice Alves; JÚNIOR, Áureo Déo De Freitas; NASCIMENTO, Paulyane Silva do; NOBRE, João Paulo dos Santos; SILVA, Simone Souza da Costa; ZANON, Regina Basso. Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pare no Contexto de Educação Musical. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol.21 no. 1, Marília, jan/mar. 2015.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil (de 25 de Março de 1824)**: Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso 29 jun, 2020.

BRASIL. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO: Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2020.

BROCKINGTON, Guilherme; MESQUITA, Lucas. As consequências da má divulgação científica. **Revista da Biologia**. 2016.

CALDEIRA, Zoica A; FONTERRADA, Marisa T. O. A educação musical e o estudo do processo de interação criança/música no contexto hospitalar. **Anais. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM):** Brasília, 2006.

CAMARGOS JR, W. (coord.). **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio.** 2a. ed. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, CORDE, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial.** Santa Maria, n. 26, p. 19-30, 2005.

CHAVES, Luís de Gonzaga Mendes. Minorias e seu estudo no Brasil. **Revista de Ciências Sociais.** Fortaleza, v. 1,n. 1, p. 149-168, 1970.

CHIARI, Brasília Maria; TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger.** Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. V.13 n.3, São Paulo, 2008.

COLL, C; MIRAS, M. A. **Representação Mútua Professor/Aluno e suas Repercussões sobre o Ensino e a Aprendizagem.** In: COLL, C. et al. Desenvolvimento Psicológico e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, v.2, 1996. p. 265-279.

COUTO, M. C. V; DELGADO, P. G. **Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais.** Psicologia Clínica, v. 27, p. 17-40, 2015.

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

FACION, J. R. **Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtornos de comportamento disruptivo.** Curitiba: IBPEX, 2005.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas a fios: um ensaio sobre música e educação.** – 2ª ed. – São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Pedagogía musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa.** Buenos Aires, Argentina. Editora Lumem, 2002.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias.** Petrópolis: Vozes, 2010.

GOLDBERG, Karla. **Autismo: Uma perspectiva histórico-evolutiva.** Revista de ciências humanas. 2005 – revistas.fw.uri.br.

HOWE, M. **Fragments of Genius: The Strange Feats of Idiot Savants.** Routledge, London, 1989.

JANNUZI, Gilberta S. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. Ed. Ver. Campinas: Autores Associados, 2012.

JORDAN, R. **Educação de Crianças e Jovens com Autismo.** Instituto de Inovação Educacional: Ministério da Educação, 2000.

LIRA, Solange Maria de. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula.** Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, 2004.

LOPES, Daniele Centeno. **Técnicas utilizadas na educação dos autistas.** ULBRA/GAÚIBA, 2013.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas.** São José dos Campos, SP, 2006.

LOURO, Viviane dos Santos. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência.** São Paulo: Editora Som, 2012.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões.** In: SILVA, H. L. da; ZILLE, J. A. B (Orgs.). **Música e Educação.** V. 2. Barbacena: UdUEMG, p. 33-49, 2015.

MAANEN, J. Van. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v.24, n.4, 1979.

MELLO, Ana Maria S. Ros de; ANDRADE, Maria América; CHEN HO, Helena; SOUZA DIAS, Inês de. **Retratos do autismo no Brasil**. 1ª edição. São Paulo: AMA. 2013.

MUNAYER, Adriana Cançado. **A causa autística: ativismos de pais pela internet**. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneos), Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Belo Horizonte, 2018.

PADILHA, Marisa do C. P. **A musicoterapia no tratamento de crianças com perturbação do espectro do autismo**. Dissertação de Mestrado em Medicina na Universidade de Beira Interior, 2008.

PAREDES, Sónia dos Santos Gonçalves. **O papel da musicoterapia no desenvolvimento cognitivo nas crianças com perturbação do espectro do autismo**. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012.

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, v. 10, n.13, p. 156-170, junho 2015.

PESSOTI, I. **A Loucura e as Épocas**. São Paulo: Ed.34, 1995.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte**; tradução por Paulo Faria, Relógio d'água, Lisboa, 1995.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro**; tradução por Laura Teixeira Motta – São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

SANTANA, S. R. N. **A musicoterapia em contexto: do conceito à sua aplicabilidade. Monografia** (Graduação em Licenciatura em Música) – Departamento de Música, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SANTOS, Claudia Eboli Corrêa dos. **A música como ferramenta de desenvolvimento para crianças autistas: um estudo na interface da musicoterapia com a educação musical a luz dos conceitos de Vigotski**. Tese de doutorado, Programa de pós-graduação em música mestrado e doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SERRA, Dayse Carla Genero. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos.** Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos.** Curitiba: Ibpx, 2010.

SILVA, Cármen Campos Ramos da. **Música: um auxílio no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com a perturbação do espectro do autismo.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012.

SILVA, Cátia Regina Suzano da; SILVA, Jorge César da. **MÚSICA E AUTISMO – UM ENCONTRO PERFEITO: Musicalização e Expressão corporal em uma Escola de Educação Especial.** Arte revista, São Paulo, n. 8, edição especial, São Paulo – SP, 2017.

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade.** Tradução Donaldson M. Garschagen, Luiz A. de Araújo, Pedro Maia Soares. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOUZA, Maria Elisabete Martins. **A musicoterapia na socialização das crianças com perturbação do espectro do autismo.** Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo – Motor, Escola superior de educação de Paula Frassinetti, Porto, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo Social, Cognitivo, Linguístico, Sensório-Motor e Perspectivas Biológicas.** M. Books Editora, 2019.

WING, Lorna. A Abordagem Educacional para Crianças Autistas: teoria, prática e avaliação. In GAUDERER, E.C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área; do especialista aos pais.** Brasília: Ministério

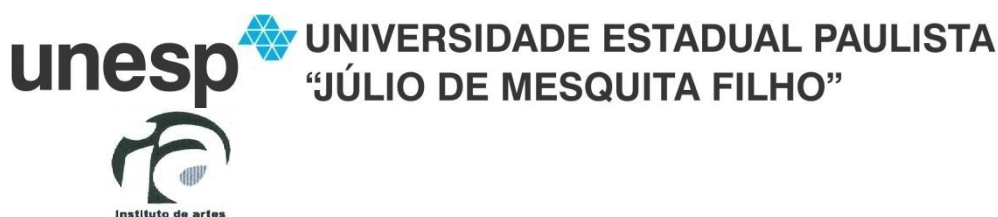
do Bem-Estar Social, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1993. (p. 1-3).

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas semiestruturadas.

- . Nome do (a) entrevistado (a).
- . Formação.
- . Qual sua experiência trabalhando com educação musical em pessoas autistas?
- . Você sente que sua formação foi suficiente para o trabalho com estes indivíduos? Qual sua perspectiva em relação à formação de futuros educadores?
- . Em relação às pesquisas sobre educação musical e autismo, você utiliza desse material em seu cotidiano? Acredita que a produção acerca deste é suficiente?
- . Você sente que existe conscientização suficiente das pessoas acerca do transtorno do espectro do autismo (TEA)?
- . Como é o seu ambiente de trabalho? Lida com indivíduos com diferentes graus de autismo em uma mesma sala? Quais as maiores dificuldades encontradas?
- . Em quais técnicas, abordagens e planejamentos você baseia suas atividades? Existe muito espaço para improviso?
- . Durante a elaboração do meu trabalho, algumas literaturas apontavam sobre a importância de uma rotina bem estruturada para um melhor desenvolvimento das habilidades dos autistas, isso é algo que você utiliza? Como funciona esse tipo de organização na prática?
- . Como você enxerga o potencial musical do autista?
- . No caso de pessoas autistas que você já trabalha há mais tempo, você sente desenvolvimento em suas capacidades musicais?
- . Você percebe que a aquisição de habilidades musicais trazem mudanças positivas no desenvolvimento integral do autista? Você pode dar algum exemplo prático que observou?
- . Como você percebe, na prática, que os conteúdos das aulas foram absorvidos?

- . Você já trabalhou com autistas de altas habilidades? Se sim, como foi à experiência?
- . Como você vê o autista lidando com a questão do grupo ao longo do tempo? Você percebe algum senso de coletividade sendo adquirido no decorrer das aulas?
- . Engloba algum aspecto da musicoterapia em seu trabalho?
- . Você orienta a família com sugestões de atividades e acompanhamentos fora do horário das aulas? Como é a inserção da família neste contexto?

APÊNDICE B – Termo de consentimento.



Termo de Consentimento – Coleta de Dados para TCC

Eu, _____, portador(a) do RG____, residente no endereço _____, entendo os propósitos acadêmicos, os procedimentos metodológicos e os objetivos desta pesquisa realizada por _____, portador(a) do RG____, residente no endereço _____, aluno(a) do Curso de ____ do Instituto de Artes da UNESP situado à Rua Dr. Bento Teobaldo Ferraz, 271 - Barra Funda, São Paulo/ SP, CEP 01140-070.

AUTORIZO, portanto, o uso dos resultados obtidos nesta entrevista para fins de pesquisa. AUTORIZO, também, a divulgação pública dos resultados deste trabalho e entendo que os mesmos não serão usados para fins lucrativos.

São Paulo, _____ de _____ de 20 _____

Assinatura: Sujeito da Pesquisa

Assinatura: Promotor(a) da Pesquisa

Assinatura: Coordenador(a) do CCBM/LeM

APÊNDICE C – Entrevistas semiestruturadas.

Entrevista com a Prof^a Dra. Viviane dos Santos Louro.

Gabriel: Me conte um pouco sobre você e sua formação. Qual sua experiência trabalhando com pessoas autistas?

Viviane: Eu sou bacharel em piano pela FAAM, cursei em São Paulo, ai depois fiz o mestrado em Educação Musical pela UNESP e doutorado em neurociências pela UNIFESP. Atualmente não estou trabalhando com autismo, mas trabalhei muito, quinze anos mais ou menos e foi por isso que busquei o doutorado em “neuro”, porque justamente eu queria entender melhor como era o funcionamento do cérebro, não só do autista, porque eu trabalhava com eles, mas sempre trabalhei também com pessoas com deficiência intelectual, problemas psiquiátricos, etc. Então, eu achei importante buscar entender o funcionamento do cérebro.

Gabriel: Você sente que a sua formação foi suficiente para o trabalho com estas pessoas?

Viviane: A minha formação, como um todo, até acho que sim, mas a minha formação foi praticamente autodidata, a formação da faculdade nem um pouco, nem do mestrado. Mestrado inclusive eu nunca tive nenhuma disciplina nesta área de inclusão, e na faculdade - eu não fiz licenciatura, então não iria ter mesmo - mas a própria licenciatura daquela época não abordava este assunto, então tudo que eu aprendi sobre o autismo foi sozinha, foi lendo, foi fazendo curso, foi buscando na Internet, conversando com pessoas que trabalharam com eles, esse tipo de coisa. A formação acadêmica foi muito ruim neste sentido.

Gabriel: Qual sua perspectiva em relação à formação de futuros educadores na educação inclusiva/especial?

Viviane: Acredito que esteja melhor do que já foi um dia, as pessoas começaram a falar mais sobre isso, tem várias universidades que já têm disciplinas a respeito, aqui na Universidade Federal de Pernambuco já colocamos disciplinas sobre, tem também projetos e afins. Na faculdade do Maranhão tem também, na do Rio Grande do Norte

também, então conheço algumas faculdades que tem alguma coisa, mas não é algo estipulado pelo MEC nacionalmente falando, até se diz que tem que ter essas disciplinas, mas não existe uma vistoria, por exemplo, para saber se realmente está acontecendo. Então, acho que é ainda muito fraco e necessário diante da demanda que tem, já que os professores estão cada vez mais pegando esses alunos e não tem a devida formação.

Gabriel: Em relação à questão das pesquisas, como você considera essa produção? Acha que é suficiente?

Viviane: Sendo bem sincera, acho que a pesquisa dentro dessa área é muito ruim, por quê? Ela também tem aumentado, só que o que eu percebo é que as pessoas geralmente sempre fazem relato de experiência. Então, por exemplo, o professor tem um autista na aula e relata como ele “resolveu” a aula dele. Isso é importante, claro, mas não sinto isso como pesquisa mesmo, como “vamos tentar criar um método para dar aula, por exemplo, ensino de piano para autistas, possibilidades e análises de métodos e grupos que fizeram aulas”, algo de pesquisa mesmo, não tem. O que tem muito é relato de experiência, estudo de casos, coisas deste tipo.

Gabriel: Durante a minha pesquisa, o que mais fui encontrando quando fui pesquisando eram exatamente relatos de casos, vi menos levantamento bibliográfico, e muitas vezes também adaptações de modelos pensados para outro público que tentam adaptar seu conteúdo para o autismo, então me parece uma realidade.

Viviane: Na verdade, eu com a experiência que tenho, não acredito que exista de fato uma metodologia que seja para o autista, para Down, etc... Existem adaptações, possibilidades de você fazer algumas coisas diferentes, mas a base em si é a mesma, o que temos que pensar são nas diferentes adaptações, por exemplo, com o cego, você tem uma musicografia braile, que querendo ou não, é o método específico de ensino de escrita de partitura para cegos, isso é específico para cegos e foi desenvolvido para cegos. Agora, para as outras patologias, principalmente para aquelas mais ligadas a comportamento ou cognição, é mais complexo porque eles têm um jeito diferente de aprender, mas isso não significa que tem que fazer uma metodologia específica. Quando entendemos mais ou menos como o cérebro funciona, entendemos que na verdade o processo de aprendizagem é o mesmo para quem tem ou quem não tem deficiência, a diferença é quem tem autismo, por exemplo, tem falhas em alguns destes processos; se

you understand these flaws, you adapt what you do as a teacher to “plug”, let’s say, these holes. Then, I don’t see a need for a methodology, but maybe possibilities of adaptations that are more effective, or specific exercises to teach reading notation, for example, something in this sense yes, but a method in itself, with a beginning, middle and end, I don’t know, I don’t see this need.

Gabriel: Você sente que existe conscientização suficiente das pessoas acerca do que é o autismo?

Viviane: Na sociedade, de um modo geral, acho que tem melhorado. Vemos cada vez mais campanhas, propagandas, e também alguns artistas como o Marcos Mion que tem um filho que é autista, então ele acaba falando muito sobre isso, aparece na mídia, etc. Mas ainda acho que é meio romantizado, aquela coisa sensacionalista: ou o autista é o gênio da música ou ele é aquele que só fica chacoalhando e vive no seu mundo. Têm um pouco dessas características, mas não é tão assim. Eu acho que não só com autismo, mas com todas as deficiências, a sociedade ainda tem uma visão muito romantizada, muito sensacionalista. Por exemplo, o Down. O Down virou o “fofo”, ele é fofo, ele é amoroso, mas antes de tudo ele é uma pessoa, que às vezes é fofa, às vezes é irritada, às vezes é brava, às vezes é chata, como qualquer pessoa. Existe sempre romantização envolta das patologias, de todas: “o cego é um ótimo músico já que porque ele não enxerga, a audição dele é maravilhosa” e também não é verdade. Existem muitas coisas assim em que vejo muito senso comum de mídia.

Gabriel: Acho que até algumas ideias que alguns seriados trazem, como o *The Good Doctor*, acabam contribuindo para isso...

Viviane: Sim, nossa, eu odiava esse seriado, aí comecei a assistir e passei a gostar, mas é uma grande mentira, não é daquele jeito. Claro que existem autistas com habilidades absurdas iguais a daquele menino, mas aquele menino é quase um “mago”, ele olha e fala “a veia do intestino tal” e aí ficamos: “como é que ele sabe isso?” Mas é complicado, porque para quem não conhece a respeito vai acreditando nisso e isso é um grande problema.

Gabriel: Pela sua experiência, como era seu ambiente de trabalho? Você lidava com diferentes graus de autismo numa mesma turma? Quais foram as dificuldades?

Viviane: Na verdade, eu não trabalhei em um lugar só, nesses quase vinte anos que trabalhei com esse público, foi vários lugares, desde ONGs só de pessoas com deficiência e que tinham autismo, eu nunca trabalhei em um lugar só com autistas. Tive também um grupo de teatro por muito tempo, de música e teatro que tinham pessoas com autismo e era um trabalho voluntário que fazia com um amigo e foram quase dez anos de trabalho. Eu trabalhei em centros culturais e tinham autistas, então foram locais diferentes com propostas diferentes. Depois, eu fui professora da Fundação das Artes de São Caetano por treze anos e lá tinham alunos com autismo, e aí também era diferente, pois era uma escola do tipo conservatório, “super” rígido, então ali o tipo da escola é diferente de uma ONG, por exemplo, então muda todo o jeito de trabalhar. Trabalhei com autistas desde turmas com autismo e outras deficiências, no meu doutorado, trabalhei com turmas só de autistas e na Fundação das Artes era misturado, pessoas sem deficiências e um ou outro aluno que tinha autismo, então foi bem diverso.

Gabriel: Você baseava suas atividades em quais abordagens? Que tipo de planejamento? Tinha muito improvisado?

Viviane: Sim, improvisado tem sempre que você dá aula, não precisa nem ser autista, quando se dá aula está sempre se improvisando. Mas sempre dependeu do conteúdo da aula, por exemplo, já dei aula de rítmica na Fundação das Artes que tinha todo aquele rigor de estudo, apostila, coisas que são difíceis, então eu não podia ficar fazendo coisas tão distantes disto com o menino, então justamente o que fazemos é adaptar: você está vendo “Gramani”, vamos supor, algo que exige muita coordenação motora, e aí você tem um aluno que não consegue fazer aquilo, então ele vai acabar lendo apenas uma linha rítmica; enquanto toda a turma está lendo múltiplas linhas ele só lê, por exemplo, a linha da mão; são adaptações deste tipo, o que eu não posso é dar alguma coisa para ele pintar enquanto eu trabalho os conteúdos da aula com o resto da turma porque eu fico totalmente fora do objetivo da aula com este aluno. Nas ONGs que trabalhei, eram aulas de musicalização, então era mais fácil, porque o currículo não era tão fechado igual a uma escola como a Fundação das Artes; qualquer escola de formação mais básica de música técnica é mais fechada – currículo, prova, rendimento, a coisa toda – e quando estava trabalhando em ONGs e espaços não formais, tudo é muito mais flexível – o conteúdo, a grade curricular, etc – então é muito mais fácil de trabalhar. E quando é musicalização é igual para qualquer criança, claro, com as devidas adaptações; uma característica típica do autismo é que eles não conseguem abstrair, então têm uma

questão subjetiva muito difícil, se eu sei disso e vou trabalhar musicalização eu vou sempre trabalhar, por exemplo, com o apoio de figuras, com objetos concretos para ele ver, eu não vou contar uma história para que ele imagine porque ele não vai conseguir fazer, então eu vou contando a história sempre mostrando os personagens, um desenho, um vídeo, ou um objeto que tenha relação com a história, eu busco transforma-la em algo mais concreto, então são esses tipos de recursos que a gente usa, mas isso você usar com qualquer criança, não precisa ser para o autista.

Gabriel: Durante a elaboração do meu trabalho, uma coisa que muitos autores apontavam – não necessariamente em relação à música, mas ao ensino de uma maneira geral - era sobre se ter uma rotina bem estruturada para o autista como uma maneira de se guiar, isso é algo que você utilizou?

Viviane: Sim, muito, e isso é bem importante! Porque é importante ter uma rotina? Porque justamente como eles têm uma dificuldade em teoria da mente, é como se eles não entendessem muito bem o contexto que está ao seu redor, então se cada hora é uma coisa diferente a pessoa fica perdida. Se você tem uma rotina, ele “meio” que vai memorizando aquilo mesmo sem entender exatamente o contexto, assim, ele entende, por exemplo, que tem a hora da música de dar “oi”, aí sentamos em uma roda, conversamos, e tem uma atividade com bola, uma atividade com os instrumentos musicais, uma atividade escrita e uma música de despedida. Se você mantém uma organização – no doutorado fazia isso, tinha sempre a mesma organização, não eram as mesmas atividades, mas o mesmo tipo de atividade – então, por exemplo, se a primeira atividade for sempre uma atividade corporal, cada dia é uma coisa diferente, mas têm aquela ordem, é sempre atividade corporal primeiro, depois a gente vai para uma atividade, digamos, só auditiva; quando você mantém isso você organiza muito melhor o autista, isso sem dúvidas.

Gabriel: Como você enxerga o potencial musical do autista?

Viviane: De novo, isso entra naquela coisa do romantismo que eu falei, eu posso fazer essa mesma pergunta com outro público, “como você enxerga o potencial do ser humano?” Entende que isso é vago? Quer dizer, depende de que ser humano é esse, se é alguém que gosta de música ou que não, que estude ou que não, se tem certa predisposição ou não, então não dá para dizer. Justamente por haver esse romantismo de “ah, o autismo é gênio” e aí vamos para os casos absurdos, como o Messi, que dizem

que é autista e que é o gênio do futebol e fica parecendo que todos são assim e não é. Temos que entender que o autista é uma pessoa, o autismo é uma patologia que está em uma pessoa, então independente do autismo, tem uma pessoa ali, então vai depender. Já tive alunos com autismo que não conseguiam marcar a pulsação ou perceber se o rádio estava ligado, e já tive alunos com autismo que você falava, por exemplo, “sol maior”, aí ele fazia todas as tríades e tétrades em todas as inversões em sol maior e se você desse uma linha melódica ele transpunha, na hora, para qualquer tonalidade. Já tive alunos com um ouvido tão bom que se o instrumento estivesse um “*coma*” abaixo ele dizia que estava desafinado, então já tive vários níveis de autismo, e aí não tem como dizer a respeito do potencial musical do autista, entende. Agora, de fato, faz parte do quadro de autistas, alguns, e esses são minoria, ter algumas habilidades absurdas? Faz, e não é só para música; às vezes é para a matemática, ou para desenho ou memórias de datas, enfim, coisas diversas, sendo que a música é uma dessas coisas bem preponderante quando tem esses casos, mas é a minoria.

Gabriel: Nestes casos que você trabalhou, pegando no caso o autista que tinha bastante dificuldade, como o que não conseguia marcar a pulsação, ao longo do tempo você sente um desenvolvimento ao longo das atividades?

Viviane: Sim, se você fizer um trabalho bem direcionado, e aí a importância de se entender sobre o autismo, entender sobre aquele aluno especificamente, quais os processos dele, quais terapias que ele já fez ou faz e entender sobre o cérebro é fundamental para o processo cognitivo de aprendizado. Se você entender todas essas coisas e conseguir montar uma estrutura de aula que tenha sequências bem delimitadas, pensando no que se quer desenvolver, você consegue sim, bons resultados. Agora, de novo, saindo do romantismo, não é algo como “nossa, o menino não conseguia marcar o pulso e agora ele é o gênio do piano”, isso não existe. Ele é um menino que não marcava o pulso e que em seis meses está marcando pulso, simplesmente. Teve uma melhora, teve uma mudança, teve um aprendizado, mas isso sempre vai depender de muitas coisas: depende do grau do autismo, porque tem graus diferentes sim, depende muito da família, se a família não “boicota”, se ele faz terapia, se sim, quais terapias e com quais terapeutas e o nível destes terapeutas, o quanto este menino estuda em casa também e o quanto a família investe, são uma série de coisas, se o autismo envolve alguma questão de agressividade ou alguma questão de epilepsia, se toma remédio ou não... Tudo isso vai fazer diferença para a coisa dar certo ou não. Qual é o contexto

dessa aula, como falei; se é uma ONG, uma escola ou uma aula particular, ou então se é uma turma grande - se eu tenho um autista em uma turma de cinco ou de quarenta alunos já muda tudo - e ainda, que aula é? É instrumento? É teoria? É musicalização? São muitas variáveis para a gente poder dizer o que faz dar certo ou não.

Gabriel: Durante minhas pesquisas também fui vendo que uma das características típicas do autismo é a questão da dificuldade na socialização, Dentro disso, você vê que em um aspecto geral, com o tempo, tem uma melhora em como o autista lida com a questão do grupo?

Viviane: Sim, e o mesmo que eu falei para a questão anterior serve para essa. Vai depender de muitas questões, o autismo vem justamente deste termo “autos”, a pessoa autocentrada, inserida em si mesmo. Isso também tem relação com o nível da patologia, mas também das interações. Por exemplo, nasceu meu filho e eu descobri que é autista, se eu deixo ele só no quarto sozinho porque ele tem dificuldades e eu não faço mais nada, obviamente esse menino quando for encarar uma situação social vai ter dificuldades, ele vai se desenvolver muito menos do que aquele que eu descobri que é autista e já começou a fazer terapia e já faz várias coisas em grupo, então vai depender sempre. Agora, eu sempre tive melhoras, eu nunca tive um aluno que não saiu do lugar; sempre aprenderam alguma coisa, sempre melhoraram, e eu percebo que a questão da socialização e da comunicação que também se tem dificuldade – muitos não falam ou tem dificuldade em articular – com as aulas de música, percebo muita diferença. Tive um caso de um menino muito interessante que fazia aula na Estação Especial da Lapa, que é em São Paulo, e que hoje não existe mais - mas foi onde comecei a dar aula e era como um centro cultural - e era um rapaz autista que já tinha “trinta e poucos anos” e que não falava e que, diziam, era muito agressivo. Então, tentaram todas as aulas com ele e ele batia nas pessoas, mordida, e por isso ninguém queria dar aula para ele, então pensaram “ah, vamos tentar na música, quem sabe funcione” e quando ele foi descobrimos que o menino tinha uma habilidade musical absurda, um ouvido absoluto absurdo e que ele cantava com uma voz maravilhosa, sendo que as pessoas achavam que ele nem falava. A questão é: ele estava no lugar errado, estavam querendo que ele desenhasse sendo que isso não fazia sentido para ele, obvio que ele iria morder e bater em todo mundo, ele não queria estar ali. Quando ele foi para a música, nunca foi agressivo comigo, mas ele tinha coisas como entrar e ficar rodando pela sala, ou então todo mundo sentava e ele não, então foi um longo trabalho com esse menino, fiquei dez

anos trabalhando com ele, e no final destes anos ele estava com a turma viajando de avião com a gente e sozinho; sem mãe, sem pai, sem ninguém, porque íamos nos apresentar em diversos lugares. Quando mostro vídeos disso em palestra para as pessoas, assim... Você não diz que tem autismo, e no final das contas, ele abraçava, beijava e era uma pessoa super carinhosa, mas continuava tendo suas dificuldades, ele não se comunicava, ele nunca chegou e simplesmente conversou, mas se perguntasse ele te respondia, de forma monossilábica, mas respondia: “sim”, “não”, “fui”, “foi” e cognitivamente ele melhorou muito e de comportamento, então não dá nem para dizer que é a mesma pessoa que batia em todo mundo, mas foram dez anos de trabalho né, muito tempo.

Gabriel: Uma coisa que eu vi bastante enquanto estava vendo ideias relacionadas à música é como para autistas com dificuldades de verbalização, ela funciona como um canal comunicativo alternativo, né.

Viviane: Muito forte. É isso que, por exemplo, na musicoterapia eles fazem muito. Musicoterapia para autismo é uma das terapias mais utilizadas e que dá mais certo, justamente por isso. Primeiro porque alguns justamente têm uma habilidade grande para a música, então acaba sendo um canal de desenvolver outras coisas, e outra porque justamente como a música tem essa questão não verbal e muitas vezes eles são não verbais e eles não entendem justamente o significado das palavras, a música pode ser uma grande possibilidade de muitas coisas, entende. Mas a gente tem que diferenciar a questão da música na educação musical e na musicoterapia; o meu trabalho sempre foi de educação, então eu sempre dei aula de música, o meu propósito nunca foi reabilitar, nunca foi fazer o menino falar, o menino melhorar o comportamento... Isso é uma consequência da aula, mas o meu foco sempre foi a aula, sempre foi ensinar a tocar, a ler partitura, a tocar em grupo, aula de música.

Gabriel: Acho que isso já responde a próxima questão que é se você já utilizou de aspectos da musicoterapia, então, é estritamente educação musical mesmo?

Viviane: Então... Eu também acabo trazendo muitas coisas da musicoterapia, mas com o propósito de trabalhar algumas questões para a aula. O que temos que entender é que o processo de musicoterapia e de educação musical são totalmente diferentes; a formação é totalmente diferente, a relação na musicoterapia é paciente e terapeuta, não é relação professor com aluno, você na musicoterapia não vai ter lição de casa, você está

fazendo um tratamento médico, que é diferente da aula de música. As pessoas realmente confundem muito isso, principalmente quando é para deficiência e quando é para autismo. Já peguei muito professor de música que dizia: “ah, eu comecei a dar aula de musicoterapia agora”, e você fica “aula de musicoterapia, como que é isso?”, porque a pessoa acha que se eu tô na aula e eu levo um violão que eu tô tocando e os meninos estão gostando eu estou fazendo musicoterapia. Não, você está tocando e eles estão gostando, isso é uma coisa e que também não é aula de música, você está tocando e eles estão gostando, ok, é legal, é válido, mas é preciso deixar muito claro que isso não é aula de música no sentido de um processo de aprendizado. Claro: “então você não toca música na aula? Toca, claro, então se em alguma aula eu parei, tô tocando, isso faz parte da aula”, agora se eu vou lá toda semana só para tocar violão para eles ouvirem e eles ouvem e só, isso não é nem aula de música nem musicoterapia, isso é, sei lá, um momento de recreação, de qualidade de vida, qualquer coisa. Tem que diferenciar essas coisas, porque tem muita gente que nem sabe música direito e vai lá e faz um “tcheco tcheco tcheco” no chocalho e pensa “ai, estou fazendo musicoterapia”, estou dando aula para um Down e não está. Para fazer musicoterapia a gente tem que pensar em um processo terapêutico, então, por exemplo, a criança não fala, aí o musicoterapeuta vai ter o objetivo de ajudar com que essa criança comesse a falar, aí ele vai usar da música, do som, do ritmo, dos instrumentos musicais para ajudar esse menino a falar, o foco dele é esse, ele não vai ensinar as propriedades do som, ele não vai fazer questão do menino marcar a pulsação do tempo, nada disso, ele não vai trabalhar repertório, ele vai usar da música para fazer o menino falar, ponto. Se eu tiver aula de música, o meu foco não vai ser fazer o menino falar, o meu foco é fazer, por exemplo, justamente com que ele aprenda as propriedades do som, só que nesse processo eu vou utilizar canções e daí de repente ele começa a falar, mas não é o meu foco, entende a diferença?

Gabriel: Sim, é como se na educação musical a finalidade fosse a música e na musicoterapia ela fosse um meio.

Viviane: Exatamente, é exatamente isso. Na educação musical o foco é a música, é o aprendizado da música. Agora, consequência sempre tem; quando eu falo desse menino que batia em todo mundo e depois de dez anos era um amor, não tem como não dizer que não foi um processo de reabilitação também, só que nunca foi o meu foco, o meu foco sempre foi trabalhar o aprendizado, agora, obviamente, ele tinha que socializar para poder aprender, ele tinha que aprender a sentar quieto para não atrapalhar a aula,

então tinha uma série de trabalhos que eram voltados para ele tentar se incluir e socializar, mas com o objetivo dele ficar quieto para aprender, não como o objetivo só de socializar. Agora, quando você está fazendo é claro que tudo parece muito misturado, eu já tive musicoterapeuta assistindo minha aula e falando assim “não, mas o que você está fazendo é uma sessão de musicoterapia” e eu “não, eu estou dando aula” porque eu estou fazendo “isso”, mas o meu objetivo é chegar “aqui”. Às vezes você vai assistir a uma sessão de musicoterapia e você vê lá o menino aprendendo a tocar violão, então você fala “ah, então ele tá tendo aula?”, “não”, “então porque você está ensinando ele a tocar violão?”, “ah, porque eu quero que ele aprenda a ter foco”, então ele está olhando para a partitura para ter foco, mas o objetivo não é aprender a ler a partitura, entende.

Gabriel: É, são objetivos finais diferentes que podem envolver processos iguais, né.

Viviane: É, exatamente, é bem isso mesmo, mas os objetivos sempre bem diferentes.

Gabriel: Bom, imagino que cada caso seja um caso, mas de uma maneira geral, como você colocaria a inserção da família no contexto da aprendizagem do autista?

Viviane: Sim, cada caso é um caso, mas a família é fundamental para as coisas darem certo. Você tem desde famílias que são muito colaborativas até famílias que não colaboram em nada, e isso também é para qualquer criança; a gente tem família abusiva, família narcisista, enfim, tem de tudo, e em crianças que não tem deficiência, Agora, a questão é: com a criança que não tem deficiência, muitas vezes você com a própria criança consegue ir negociando coisas e resolvendo, e com as pessoas que tem as deficiências mais graves, ela depende totalmente da família, então se eu falo para um aluno que não tem deficiência “olha, você vai ter que fazer essa lição de casa, então todo dia você vai pegar vinte minutos e fazer uma tarefa dessas” e daí dá o caderninho de tarefas... Essa criança, se ela gostar da aula, se ela for responsável ela vai lá e faz, agora se eu faço isso com um aluno que é autista e não está nem entendendo porque ele está ali, ele depende totalmente da mãe sentar, falar e fazer, então se eu tenho uma mãe negligente, se eu tenho uma mãe que não tá nem aí, ele não vai pra frente, agora, se eu tenho uma família “super” engajada, o negócio anda muito melhor. Fora isso, a gente tem que entender que a deficiência é uma coisa muito complexa no ponto de vista emocional e social, e gera muitas coisas familiares, então tem muita família, por exemplo, que sente culpa, e aí por sentir culpa superprotege, e aí se você está fazendo de tudo para essa criança ser um pouco mais independente e mais autônoma aí a família

“boicota” e fica tratando como “coitadinho”, como incapaz, isso acontece muito. Você vai ter muita família que justamente por causa de culpa acaba achando que a criança é a culpada de toda a desgraça da família porque o filho nasceu assim, ou “meu casamento deu errado porque meu filho nasceu assim, eu passei a cuidar dele e aí meu casamento deu errado”, ou então “meu outro filho está indo mal na escola porque eu cuidei desse”, ou seja, então essa criança vira o “bode expiatório”, e aí essa família muitas vezes trata mal e faz questão de fazer a coisa não dar certo, e é tudo inconsciente. Então se pega de tudo, você pega desde essas famílias negligentes a família que abusa mesmo, que bate e isso piora o aprendizado até famílias que ouvem o que você está falando e que fazem o que você está falando.

Gabriel: Em relação a acompanhamentos de tarefas, vai de acordo com o que você percebe na aula? Tarefas para preparar para uma próxima aula, por exemplo?

Viviane: Sim, vai muito da aula. Claro, quando o aluno chega, e eu sempre fiz isso, eu faço tipo uma anamnese, eu faço várias atividades de música e vou percebendo as habilidades dele; se ele marca pulsação, se ele tem um ouvido legal, se ele percebe as coisas, se ele tem coordenação motora... Todos esses elementos que a gente precisa para a música eu vou testando. Às vezes eu testo mesmo, é uma aula teste, e às vezes ele começa a fazer a aula e aí ele tem umas três ou quatro aulas que é só fazendo um monte de coisas diferentes sem muito rumo, e eu vou observando. Aí, eu vou entendendo, “ah, esse menino tem uma boa coordenação motora, mas o ouvido precisa desenvolver, não tem muita atenção”, por exemplo, e a partir disso eu traço um objetivo de aula, um objetivo para esse aluno. Então eu falo “bom, com esse menino eu preciso, antes de mais nada, ter um ouvido de forma a perceber que existe som, que não existe som, o que tá tocando no rádio, o que não tá tocando”, aí eu traço algumas metas, e aí eu começo a fazer atividades de música – que tem haver com o aprendizado musical – mas que trabalhe essas metas que eu puser. E claro, esse menino vai trabalhando essas metas e elas vão se ampliando, assim como em qualquer aula.

Gabriel: Bom, tem alguma coisa que você gostaria de falar para finalizar? Alguma consideração final?

Viviane: Seria muito importante os cursos de Licenciatura falarem mais sobre esse assunto, não por cima, mas com mais disciplinas, porque não é uma questão de escolha, hoje se você é professor, se você dá aula, você vai trabalhar com este público, porque

eles estão na escola, porque se você for dar aula só na escola você vai ter muita criança assim, e a gente tem que ver que fora da escola a gente tem, como falei; ONGs, hospitais, clínicas educacionais que são as clínicas-escolas, que são clínicas para tratamento mas que também tem uma questão pedagógica junto. Então, existe um mercado de trabalho nesta área, e eu acho que a área de música deixa muito a desejar e eu vejo o povo falando de “música na escola” como se toda escola tivesse música, como se tivesse escola para todo mundo que sai da Licenciatura, ou seja, tem outros campos de atuação e que não tem profissional e que eu acho que a faculdade poderia formar melhores profissionais para essas outras áreas. Eu vejo aqui, por exemplo, em Recife, tem vários lugares que entram em contato comigo e dizem “ah, eu sei sobre o seu trabalho com crianças com deficiência, com autismo, eu tenho uma clínica, será que você não poderia vir aqui dar aula para ajudar a gente?” e eu não tenho porque eu sou professora aqui da Federal, eu não tenho como e nem posso por conta de dedicação exclusiva, mas aí eu sempre mando algum aluno, mas aí eu preciso ficar pensando em qual aluno – é um ou outro que eu tenho – não tenho dez alunos para mandar e eles fazerem entrevistas, não têm, têm um ou outro aluno que tem alguma experiência ou então que gosta desse assunto, que eu vi que fez o TCC disso, aí eu mando e fico na retaguarda ajudando o menino. Então, quer dizer, é uma pena porque é um mercado de trabalho.

Lisbeth: Bom, eu sou a Lisbeth Soares, tenho formação em pedagogia e fiz mestrado em Educação Especial na Federal de São Carlos e agora estou fazendo doutorado em Educação na USP, eu tenho uma formação de música que é de nível técnico que é na Fundação das Artes de São Caetano e é nessa escola que eu trabalho como professora de musicalização. Tanto no mestrado quanto no doutorado, alias, mais no mestrado do que no doutorado, eu tenho pesquisado sobre a formação do professor nesse trabalho para educação inclusiva/especial, então no mestrado eu fiz um trabalho de coleta de dados de observação de aula, eu acompanhei três professores de música em escola regular em turmas que tinham crianças com deficiência, então eu não defini que tipo de deficiência que seria analisada, eu fui verificar o que tinha, aí teve criança com Síndrome de Down, teve criança com quadro mais de paralisia cerebral e deficiência física e outra criança também mais com um quadro de deficiência intelectual, então o trabalho foi analisar e acompanhar essas aulas, observar essas aulas e levantar informações, e aí também fazer uma correlação entre a formação que eles tinham tido na graduação e a atuação profissional, porque eram três professores que eu acompanhei e uma só que tinha formação em música de graduação, os outros dois não, tinham cursos livres assim, então eu fiz essa discussão. Agora no doutorado eu tive que refazer toda a minha pesquisa por causa dessa situação de pandemia, mas eu também iria fazer observação em sala de aula, agora estou indo mais para uma pesquisa investigativa teórica mesmo, para falar sobre as pedagogias musicais abertas, não sei se você já ouviu falar do FLADEM que é o fórum latino americano de educação musical, mas a pedagogia musical aberta é uma bandeira aí do FLADEM né, que vai aí abarcar várias dessas coisas, que não é só música tonal, falam da prática, falam da experiência, da criação da criança, da improvisação, então a minha tese vai ser em cima dessa ideia, buscando os aspectos teóricos e a questão da educação inclusiva, porque para mim eu já vejo ligação direta entre essa ideia de pedagogia musical aberta com educação inclusiva. Bom, aí nessa minha história como professora, eu trabalhei muitos anos como professora de educação especial em rede pública de ensino, e eu trabalhei em escola especial também, bastante tempo. Na verdade, assim, a escola era mais ou menos organizada para alunos com deficiência intelectual e também alguns casos de autismo, então nessa escola não trabalhei com surdo, com cego, nada disso, era mais esse outro grupo, e a gente de

várias formas, não era a ideia de alfabetizar em música ou então trabalhar com técnica instrumental, nada disso, mas a gente trabalhou com muitas coisas que tem haver com essa ideia das pedagogias ativas, de jogos, da parte corporal, a parte de apreciação né, muita coisa. Depois que eu sai da escola especial, eu fui ver escola de ensino fundamental, que lidava com educação infantil e também do primeiro ao quinto ano, e aí nesse formato de trabalho, eu comecei a fazer alguns atendimentos individuais ou em pequenos grupos com crianças no período contrário, então a criança estava matriculada no período da tarde, por exemplo, na turma de segundo ano ou primeiro ano eu fazia o atendimento pedagógico no período da manhã. E aí eu fui começando a usar mais a música porque era um grupo mais reduzido ou às vezes individual. Na escola de música tem um programa de apoio à inclusão, já desde 2007, que a gente vem recebendo alunos com autismo e com outras questões para fazer daí o curso específico de música, que entra aí também na parte da alfabetização musical, e a gente sempre tem algum aluno com autismo fazendo parte do curso, e aí nesse caso a gente faz alguns ajustes, porque assim, a escola de música que eu trabalho ela tem um curso livre que oferece quatro disciplinas por semestre; então tem estruturação, percepção, rítmica e apreciação, então dependendo do aluno, esse aluno ou faz a aula coletiva ou faz a aula individual, a gente vai equilibrando de acordo com a necessidade. Então nesse ano de 2020, eu estou trabalhando diretamente com uma menina com o diagnóstico de autismo, uma menina de nove anos e um rapaz de quatorze anos também com diagnóstico de autismo, esses são os que eu estou trabalhando mais diretamente, as outras escolas da rede pública que eu dava aula acabei saindo, porque eu me aposentei no começo do ano, mas até o ano passado eu “tava” com meninos com autismo, um menino que não tinha comunicação verbal, mas com a linguagem musical ele conseguia expressar muitas coisas, um caso bem interessante.

Gabriel: Você acha que sua formação foi suficiente para trabalhar com pessoas com deficiência? Com autismo? E qual a sua perspectiva em relação aos futuros educadores?

Lisbeth: Bom, esta questão de formação é sempre difícil porque eu não acho vai existir uma formação que dê conta de tudo, né. Acho que o professor tem que estar sempre em formação, sempre estar em estudo. Eu fiz a pedagogia já faz muito tempo, quando eu fiz a pedagogia, como que era estruturado o curso; a gente tinha a habilitação, eu fui fazer na USP a pedagogia para fazer a habilitação na área de deficiência intelectual, então eu tive dois anos de grade comum e dois anos de algumas disciplinas específicas, assim

como tiveram colegas da época que fizeram habilitação em deficiência visual, né, a médica, por exemplo, tinha o curso de deficiência física, deficiência auditiva. Então quando eu fiz a graduação há muito tempo atrás era assim que funcionava então lá na minha formação inicial eu não tive muita coisa de autismo, eu tive uma ou outra informação de autismo, mas mais essa informação histórica e biológica, então quando começou lá na década de 1940 né, esse tipo de informação, e algumas coisas mais da área da psicanálise, mas não assim de prática. Mas isso depois foi mudando, eu aprendi muita coisa na minha prática profissional e nos cursos que eu fui tendo, tanto como professora que a própria rede de ensino promoveu ou buscas que eu fui fazendo pessoalmente. Então, eu sempre acho que a gente tem que unir a prática com a teoria.

Gabriel: A instituição que você trabalhava então oferecia cursos?

Lisbeth: Sim. Como eu trabalhei na prefeitura, tinha isso, tinha assessoria. Então por exemplo, têm uma instituição importante que é o “Lugar de vida” que é em São Paulo que faz um trabalho terapêutico com autistas, faz um trabalho de inclusão e tal. Alguns profissionais do “Lugar de vida” fizeram assessoria na prefeitura de São Bernardo do Campo e aí como eu era funcionária eu tive isso também, mas eu também particularmente fui fazer cursos no “Lugar de vida”, né, fui procurar outras coisas aí né. Então, na verdade é assim, eu penso que essa formação é uma coisa que é constante, e no seu caso que está encerrando a graduação e de quem está na graduação tem que ter essa experiência de um estágio que seja conduzido e que seja pensado para lidar com esse público e aí você vai amarrando com a parte teórica, eu não vejo outro caminho senão esse, você tem que ter contato com essas pessoas, você tem que vivenciar e daí você vai vendo que tem, apesar de ter um diagnóstico que é o mesmo, você tem jeitos de ser que são diferentes, e que tem haver com várias questões, tanto biológicas como questões sociais, então eu penso isso, que qualquer pessoa que está trabalhando com isso e que quer começar, tem que juntar as duas informações, a teórica e a prática, não dá para desvincular uma coisa da outra, por que cada criança, cada aluno é um ser distinto e que requer novas informações.

Gabriel: Bom, a próxima questão é relacionada às pesquisas, se você utiliza desse material no seu cotidiano, como você utiliza e se você acha que a produção acerca desse material é suficiente?

Lisbeth: Olha, eu sempre tô buscando essas informações de pesquisa, assim como eu estava falando de mestrado e doutorado, eu tenho também interesse acadêmico, então recentemente no meu doutorado eu fiz o levantamento aí de várias coisas de artigo, de trabalhos apresentados para congresso, então eu sempre leio, sempre acesso esse tipo de informação. O que eu percebo é o seguinte; eu fiz o meu mestrado em 2004, então também já faz um tempinho, quando eu fiz meu mestrado a produção científica era menor do que é hoje, era bem menor, e não só do autismo, de todas as áreas. Eu fui fazer, como eu disse, e deixei de focar em um tipo de deficiência, então eu “dei uma geral” no que se falava então percebo que a produção acadêmica aumentou bastante, e aí recentemente nesse levantamento que eu fiz agora pro doutorado eu percebi assim; tem uma grande produção acadêmica pra áreas de deficiência visual, que é a maior de todas, se a gente dividi por categorias ou pelos tipos de deficiência pelo diagnóstico, a área de autismo acho que fica – não me lembro agora - em segundo ou terceiro lugar, mas ainda assim não é um monte de coisa, têm, mas não é um monte de coisas se comparado com deficiência visual e se comparado com educação musical infantil né, com instrumento ou com a coisa dos métodos ativos né, outras áreas aí da educação musical. Então, eu sempre tô atenta e avalio que aumentou, agora você também perguntou no seu roteiro sobre musicoterapia. Especificamente de musicoterapia, estudos e afins, eu não vou muito atrás, porque como eu tenho essa atuação como pedagoga, eu vou buscando as coisas de educação, mas tem, quando você coloca nas buscas né, em sites de busca, a gente vê que tem algumas coisas sim. Então pra mim é fundamental, o tempo todo eu tô tentando ler, tentando participar de eventos que falem sobre inclusão, não só com os autistas, de educação musical, de educação especial, isso para mim é importante, é bem importante.

Gabriel: Certo, você comentou da musicoterapia que já era uma questão lá na frente, então seu trabalho não engloba nenhum aspecto da musicoterapia, você vai totalmente para o lado da educação musical, né?

Lisbeth: Isso. Na verdade é assim, há um tempo, quando comecei a me dedicar mais a isso, sempre tinha uma coisa de que o contato dessas pessoas com autismo com a música deveria ser pela via da terapia, ou da musicoterapia no caso, como se essas pessoas não tivessem uma condição de aprendizado musical. Eu acho que a musicoterapia é superimportante, eu vejo que nesse mercado se investiu muito, eu não sou musicoterapeuta e não trabalho com isso, mas de alguma maneira a gente acaba

sabendo um pouco da área, mesmo me dedicando a coisa da educação. Então, é claro, eu vejo nos trabalhos que eu já fiz e o quanto o aluno ou a aluna no caso tem o desenvolvimento de outras coisas que não são o meu foco principal, mas eu tô preocupada com a questão da música, por exemplo, e com um aprendizado mais específico e eu vejo que tem outras coisas que este aluno também aprende e desenvolve, e também já passei por situações como eu tava falando um pouquinho, no ano passado, um menino em particular que era pela via da música que ele conseguia se comunicar mais, que ele conseguia diminuir a ansiedade dele, diminuir o comportamento auto agressivo, porque ele se batia, começava a puxar a orelha, ele conseguia estabilizar o comportamento, então foi muito nítido para mim neste caso deste menino. Era algo que eu tinha até interesse em ser, musicoterapeuta, mas acabei indo para a área da educação, quem é musicoterapeuta tem como objetivo primário a questão do comportamento, e é muito válido, muito importante.

Gabriel: Você comentou sobre esse aluno que você está trabalhando, na minha pesquisa realmente eu vi casos de autistas com problemas de verbalização que acabaram utilizando da música como uma via alternativa para a comunicação.

Lisbeth: É, na verdade, na escola de música a gente teve alguns anos atrás um caso de um menino que começou com uns doze anos, mas acabou ficando até uns vinte anos na escola, e os pais procuraram a escola de música justamente por isso, porque ele tinha uma comunicação verbal muito restrita, ele fala, mas quando perguntava e olhe lá, e agora a gente tá com um aluno que tem mais ou menos o mesmo jeito, guardadas as proporções. O que eu tenho percebido é que ele consegue utilizar a linguagem musical sob algum tipo de pressão, então esse moço que já saiu da escola de música teve uma situação, por exemplo, que ele tava incomodado e ele não conseguia dizer “olha, eu tô com dor”, “tô chateado”, né, não conseguia falar isso, mas ele foi no piano e bateu no piano, ele tocava, ele sabia tocar, mas ele foi com força e ele foi fazendo um negócio meio que de qualquer jeito assim né, e ele nunca tinha tido um comportamento daquele, e aí a partir desse jeito, eu consegui entender e falar “olha, você está incomodado, então o que foi que aconteceu, você não quer fazer isso?” então você vai dando, ajudando ele a se entender neste processo, então aumentar a comunicação verbal eu não vi acontecer mas porque o meu foco de trabalho não é esse, meu foco de trabalho é outro, mas aumentar a possibilidade de comunicação falando de uma forma mais ampliada, aí isso sim. Porque o que acontece, por exemplo, uma coisa que eu tô lembrando agora, com

esse rapaz, uma vez eu pedi para ele criar um compasso rítmico, criar uma sequência rítmica, e aí eu dei para ele vários ritmos e aí ele pegou a semínima, quatro semínimas e falei “não, isso você já sabe, vamos experimentar outras coisas”, então aí eu fui tirando as semínimas e mostrando “ó, a semicolcheia”, “tem a sincopa”, tem não sei o quê, porque ele já conhecia, mas ele não se arriscava, e porque eu tô falando isso, porque apesar de não ter esse objetivo tão direto, é um objetivo você ampliar essa comunicação, então aí você dá outros recursos que não só a comunicação verbal para ampliar isso e também observar como que aquela pessoa reage, fisicamente mesmo, com alguma expressão de rosto, por exemplo, a algum estímulo que você dá, alguma orientação que você dá. Então isso de fazerem movimento né, de alguns que podem fazer movimento de balanço do corpo, esse menino que ficou na sala de música comigo, quando ele fazia isso era um sinal de alegria, de que ele estava gostando daquilo, então eu falava “Ah, você gostou! Então a gente vai fazer de novo!”, então tem essa leitura corporal, têm outro menino que é o que eu tô trabalhando agora, ele começa a morder a boca ou fica com a mão e tal, isso é um sinal de incômodo, então ele não fala “eu tô incomodado”, “poxa, eu não tô gostando do que eu tô fazendo e quero terminar essa aula”, mas ele começa a morder a boca, então a gente fala “olha, espera um pouquinho, a gente já tá acabando”, então essa leitura que é importante também, dos sinais corporais que eles vão dando e então com isso eu vejo que a gente consegue ampliar essa comunicação porque é como se ele pensasse “tô sendo entendido”, eu não sei nomear aquilo que eu tô sentindo, mas eu tô sendo entendido que eu tô incomodado com alguma coisa, é nesse sentido.

Gabriel: A respeito da conscientização acerca do autismo, você sente que existe conscientização suficiente das pessoas?

Lisbeth: Eu acho que ainda não, mas o que eu vejo, tanto no trabalho como na rua... As pessoas com autismo não tem uma característica facial como pessoas com Síndrome de Down né, então o que parece quando a criança está com bastante desconforto e começa a gritar na rua, começa a chorar, começa a se bater, as pessoas envolta olham como se fosse uma criança malcriada, como se fosse uma criança que não tem limite, que a família não cuida, então leva um tempo para as pessoas perceberem aquilo e tentar até ajudar no que é possível naquele momento, e o que eu vejo também Gabriel é que assim, apesar das pessoas saberem – não sei se no geral, não sei se no comum – que o autista têm uma dificuldade de comunicação, têm uma dificuldade de socialização e tal,

as vezes eu vejo algumas ações que não respeitam muito esses jeitos de ser, então é isso que eu tava falando agora a pouco, do menino que fazia isso quando ele tava feliz. Eu já vi situações de outros casos que as pessoas querem inibir esse comportamento, ou forçar uma interação social quando a pessoa naquele momento não quer, já que uma das características aí do autismo é ter uma dificuldade dessa interação né, então quando você força uma interação, quando você quer diminuir algum tipo de comportamento, uma expressão, vamos dizer assim, uma expressão dessa pessoa, eu acho que aí você não tem esse receio ao autismo. Sabe que gente tá vendo esse aumento na questão das leis, têm uma coisa também com o Marcos Mion, ele faz um monte de *live*, de fala sobre o filho e a esposa dele e posta nas redes sociais, então eu acho que a consciência vai aumentando um pouquinho, mas mesmo assim eu vejo que tem muito que melhorar, para todas as pessoas com deficiência. Ainda têm uma coisa de sentir “dó”, de achar que aquela pessoa não é capaz, então às vezes também tem um deslumbramento, então quando vê uma pessoa com autismo ou com alguma deficiência e tal tocando ou cantando bem fica “nossa!”, como se não fosse capaz de desenvolvimento. Então eu acho que a gente tem muito que aprender nesse sentido, tem que conviver mais com essas pessoas, conviver mais para poder desmistificar um pouquinho.

Gabriel: Uma coisa que eu percebo, não tanto pela pesquisa, mas mais pela minha vivência pessoal mesmo, mas também já “amarrando” um pouquinho com o que escrevi é que é muito estereotipada a visão de que o autista ou é aquela pessoa de alta capacidade ou o contrário, uma pessoa sem nenhuma capacidade.

Lisbeth: Exatamente. Isso fica mais marcado com autismo, fica mais marcado com quem têm deficiência intelectual, então, por exemplo, com uma pessoa que é cega, mas que têm as capacitações de processamento cognitivo em ordem, ela consegue se posicionar no mundo né, ela consegue dizer o que pensa, o que tá bom, o que não tá, consegue se fazer ouvido, uma pessoa com autismo, uma pessoa com deficiência intelectual que as vezes têm aí uma perda cognitiva mais severa têm mais dificuldade, e aí fica mais fácil para quem acha que tem que superproteger do que proteger, não deixar aquela pessoa se mostrar, aquela pessoa se desenvolver, então é assim, vou falando com você e vou lembrando de situações que eu já vi e tudo mais, por exemplo, com criança pequena, que já teria uma condição motora e física de tirar e por uma blusa, por exemplo, tá calor vai lá e tira a blusa sozinha, tá frio põe a blusa né, teria condição física de fazer isso, mas eu já vi a pessoa falar de porquê é autista, alguém faz por ela, então

não incentivava a se trocar sozinha, a mesma coisa com higienização no banheiro ou a coisa de guardar um objeto, não incentivava isso porque “ah, não, mas é autista”, “ah, mas e se ele se machucar”, “ah, mas se não sei o quê”, mas bom, tem que viver, tem que passar pelas situações para aprender também né, claro, guardadas as proporções, a gente sabe que tem alguns casos que são mais complicados, mas acho que sem isso de ter a vivência e esfriar um pouco essa coisa do preconceito, e mesmo quando é adulto e têm deficiência intelectual, tem autismo, trata muito como “nenêzinho”, trata com uma infantilização que é uma coisa que preocupa também, e a gente têm que tentar evitar

Gabriel: Bom, você estava comentando um pouquinho a respeito do seu ambiente de trabalho, você já lidou com diferentes graus de autismo numa mesma sala de aula? Ou alguma dificuldade que você possa ter encontrado, não necessariamente com diferentes graus, mas em aspectos gerais?

Lisbeth: Olha, na escola especial que eu trabalhei, toda a escola era de alunos com deficiência, alguns com autismo, mas na verdade era mais caso de deficiência intelectual e às vezes com autismo associado, então a gente teve situação sim, de ter na mesma sala, mas eram grupos de cinco alunos, seis alunos, não eram grupos muito grandes como a gente vê na escola comum que têm vinte e cinco, trinta crianças na mesma sala, então eu como professora de sala, eu não passei por essa situação de ter duas ou três crianças com questões diferenciadas na turma. Já teve sim, mas eu como professora nunca vivenciei isso. Mesmo quando eu comecei a trabalhar na escola comum, acho que também por ser uma configuração da prefeitura de São Bernardo, não acontecia de ter duas ou três crianças com o mesmo diagnóstico na mesma turma, então era outro tipo de situação. Eu já vi assim, turma que tem, por exemplo, algum déficit de atenção mais sério de ter necessidade de uma atenção específica e uma criança com deficiência na turma também, isso tem, mas não duas ou três crianças com autismo, com deficiência na mesma sala, isso nunca aconteceu, nunca tive essa experiência, mas já teve relatos e não é nada fácil.

Gabriel: De uma maneira geral, você utiliza quais técnicas em sala de aula? Quais abordagens e como é o seu planejamento? Tem muito espaço para improviso?

Lisbeth: Então, eu penso o seguinte; sempre fiz isso de primeiro conhecer aquela pessoa, então neste trabalho que eu tô te falando que era pedagógico, mas que era um atendimento individual ou em um pequeno grupo, nele a primeira etapa era a de ir

oferecendo opções para aquela criança e vendo o que ela tem de interesse, o que ela sabe fazer, o que ela sabe fazer sozinha, o quê precisa de apoio, então a primeira coisa é isso, esse levantamento geral. Claro, ter uma conversa com a família, pra saber do histórico né, saber se faz algum tipo de terapia, se toma alguma medicação, têm esse lado também que é importante, mas pensando no meu trabalho direto, primeiro era isso, é isso ainda né, conhecer essa criança, saber como ela lida com as coisas, com os objetos, como é que ela se comunica, a gente tava falando agora a pouco, tem aqueles que falam, mas falam pouco, uma menina que eu tô trabalhando desde o ano passado, ela se chama Isabela, então ela fala “você quer água Isabela?”, ela faz uma pergunta pra mim como se eu tivesse perguntando pra ela e quem tá com sede e ela e não sou eu, ela fala “você quer água Isabela?”, e isso quer dizer que ela quer tomar água, como se eu falasse pra você assim, “você quer água Lisbeth?” e quem tá com sede sou eu, assim que ela se comunica. Mas assim, eu levei um tempo para entender esse jeito dela se comunicar, outra coisa também é assim; que ela tá em uma aula em grupo – quer dizer, agora com a pandemia e as atividades virtuais mudou tudo – mas até o ano passado inteiro ela tava em uma aula em grupo comigo, aliás, eu me lembrei de uma coisa que eu já falo, você me perguntou de crianças com deficiências diferentes, eu tive sim, já falo, mas essa menina Isabela até o ano passado quando a gente tava em aula presencial e aula coletiva, quando eu falava pra alguma criança “não, não é isso”, na palavra “não” ela gritava, ela chorava, mas ela ficava de um jeito e aí eu fui entendendo o que que era isso, que ela achava que o “não” era pra ela, então quando eu comecei a falar pra ela “olha, não é pra você”, “eu não tô brava com você” eu estou falando com “fulano”, “com você tá tudo bem”, então ela foi percebendo que eu falava assim e isso veio de uma observação geral né, não só no caso nosso aqui comum que é a música, ter que lidar com o elemento sonoro, mas como lidar com aquele espaço, com que eu lido com as pessoas daquele espaço, com as orientações, se se entende o que tem que ser feito, se não entende, então assim, esse é um primeiro passo. Outra coisa é, para alguns, eu vi que é legal ter alguma informação visual, pensando na música, mas também pensando em algum outro trabalho com alguma outra área de conhecimento, então com informação visual ajuda muito a respeitar aquela orientação, aquela proposta fica mais concretizada né, porque a verbalização é mais abstrata, então se eu tô dando esse exemplo que ela fala “você quer tomar água” e ela tá falando dela e não de mim, então se eu falar para ela “agora você vai pegar tal instrumento” pode ser uma ordem verbal difícil de executar para essas pessoas, então é muito útil um apoio visual, que seja

mostrar o próprio instrumento e tal, “agora você vai ao armário e pega outro igual a esse”, por exemplo, ou “outro pandeiro igual a esse”, também a foto do instrumento para a criança poder localizar. Já fiz também de conseguir organizar rotinas, então “ó, a nossa aula vai começar com isso, uma roda, depois a gente vai ouvir uma música, depois a gente vai mexer com o instrumento” e isso ter a foto da criança na atividade, a foto do instrumento ou ter um desenho que representa aquela atividade, e outra coisa que é a antecipação, então a antecipação mesmo que seja verbal, pode ser apoiada com algum objeto, com alguma imagem, que assim; ó, por exemplo que eu falei sobre a rotina, então hoje vai acontecer “isso, isso e isso”, isso é um ato de antecipação, mas também pode ser uma antecipação muito mais imediata, “ó, agora o que a gente vai fazer é ouvir uma música desse CD, ouvir uma música que tem no meu celular”, então isso é uma antecipação né, porque em alguns casos você simplesmente começar uma atividade sem programar gera um desconforto, pode gerar um comportamento inadequado, pode gerar uma situação que você aí não quer, até me lembrei que você perguntou alguma coisa aqui de rotina, né? Se acha que tem que ter uma rotina, não é isso?

Gabriel: Isso!

Lisbeth: Então, acho que é um pouco isso, tem esse pensamento também que as pessoas com autismo precisam dessa rotina mais estruturada, de fato pela dificuldade de aprendizado, pelas alterações neurológicas que têm que eles precisam dessa coisa mais concreta, só que a rotina pode mudar, então, por exemplo, eu trabalhei em escola de educação infantil que a professora falava assim “ó, quando for tal horário a gente vai no parque”, por exemplo, aí começa a chover e não dá pra ir no parque, então como é que você vai lidar com a situação quando você falou pra criança que vai no parque e não vai, porque choveu? A criança tem dificuldade, algumas, de lidar com isso, então você tem que mostrar que tá chovendo, aí vai e coloca a mão e molha pra saber que não dá. Então eu nunca trabalhei com uma rotina muito rígida, mas sei que tem gente que trabalha nessa linha né, você deve ter pesquisado o método TEACCH, o método ABA que são mais comportamentais, eu não trabalhei com isso de forma muito específica, eu trabalhei com uma aluna, até o ano passado - acho que em dois anos eu fiz esse trabalho com ela - porque é uma menina com muitos comprometimentos, muitos comprometimentos de várias ordens e aí a gente achou que fazendo uma linha mais comportamental iria ajuda-la no desenvolvimento né, então, por exemplo, ela – que não

era da escola de música, ela era desse trabalho da escola pública que eu fazia o atendimento no horário contrário, que é o AEE, Atendimento Educacional Especializado - tem uma boneca que ela gosta muito, o que eu fiz, eu consegui tirar uma foto dela segurando a boneca, então quando ela queria mexer nessa boneca, eu mostrava a foto, fazia com que ela segurasse essa foto e ela tinha que me dar a foto para eu dar a boneca pra ela, a gente fazia uma troca, e isso é um começo de uma forma de comunicação, como ela não verbaliza, aos pouquinhos ela teria que entender como a imagem pode comunicar algo, pedir alguma coisa, informar né, então a gente começou com alguma coisa que ela gosta e depois foi tentar ampliar para coisas maiores e mais subjetivas ou abstratas e tal. É uma menina com vários comprometimentos, ela tem um quadro compulsivo então convulsionou, não na aula, mas enfim, durante o período, então não foi tão bem sucedido por alguns outros motivos, mas esse tipo de trabalho eu fiz particularmente com ela, mas não é a minha prática trabalhar com uma coisa tão, até vou usar essa palavra “enrijecida” mas não sei nem se é a palavra mais adequada, mas uma rotina tão “amarradinha”, eu tento fazer, como eu tava te falando, na participação, na conversa, essa explicação e tal. Mas eu anotei aqui que eu lembrei que no ano passado eu tive na escola de música, numa mesma sala, três crianças com deficiência, então tava lembrando disso, essa menina que gritava, mas que depois eu fui entendendo o jeito dela, um outro menino que era muito bom musicalmente, com diagnóstico de autismo também, só que ele entrava na sala ele rodava, ele mexia nas coisas e tal e uma menininha com Síndrome de Down, mas com outras questões, que estava muito em uma fase de colocar as coisas na boca, inclusive baqueta, lápis, borracha, então eu tive que ter uma pessoa comigo pra ajudar né, com a turma e com esses três, e também contei com o apoio das mães porque a aula era relativamente curta se comparada a escola né, é uma hora e quarenta minutos de aula, então as mães não iam embora pra casa, elas ficavam no salão da escola esperando, então muitas vezes a criança precisava ir no banheiro e não dava para eu levar, eu chamava a mãe pra levar ao banheiro, e aí ia conversando, então tava me lembrando disso, tive essa experiência.

Gabriel: Você falou de tanta coisa legal que dá pra puxar com vários outros tópicos. Você tava comentando sobre a questão da família né, claro que é uma questão que também não dá pra generalizar, mas como que você enxerga a importância da família na sua experiência? Você teve famílias participativas?

Lisbeth: Olha, tive muitas boas parcerias e também outras nem tanto né, e agora assim falando com você tô me lembrando de que eu acho que, com exceção de uma menina, mais marcante agora, a maioria das parcerias era com as mães, poucos pais eu conheci, tem pai que eu nem conheci, mesmo a gente chamando em reunião e tal, na escola para alguma coisa, teve pai que eu nem conheci, e em muitos casos eram casais casados, não eram casos de pais que separados, eram pessoas que moravam juntas, mas que pouco, enfim, no ponto de vista do acompanhamento escolar os pais não participavam, eram sempre as mães né, mas aí assim, essa questão da família é sempre bastante delicada porque, óbvio que ninguém espera né, o filho com alguma questão desse tipo, não é uma coisa que quer também ou cabe a pessoa, e cada pessoa aí, cada homem, cada mulher, lida com isso de uma maneira, então nesse meu ambiente de trabalho eu vejo que tem gente que consegue passar um pouquinho aquela questão ali do luto inicial de “poxa né, não era esse filho que eu tava esperando, mas agora é esse que eu tenho então vamos lidar”, entende, então tem gente que consegue, tem outros que demoram um pouco mais, não conseguem, e tem outros que a escola vai sendo importante pra mostrar para aquela família que aquela criança em particular tem um potencial a desenvolver, porque como a gente vive em uma sociedade que é excludente, que é preconceituosa, quando você tem um filho nessa condição, é como se você tivesse uma pessoa incapaz, então é importante que a escola faça esse papel de ajudar aquela família a perceber o potencial ali de desenvolvimento né, e já tive muitas situações legais da escola, assim, de por exemplo conseguir dentro da escola filmar aquela criança – eu falo bastante de criança porque é com quem eu trabalho mais, tenho uma experiência maior – mas por exemplo, você conseguir filmar aquela criança em vários momentos da rotina escolar e depois mostrar pra família, especialmente a mãe né, que a gente dizendo, então “ó, tá vendo? Na hora do lanche, no começo do ano tava indo dessa maneira, agora olha como ele já consegue perceber as coisas, consegue comer mais ou menos sozinho”, “olha no parquinho como brinca”, “olha ele na aula de música”, então a gente vai fazendo esse serviço e isso é muito significativo. Tem família que chora, porque como tá ainda muito dentro da coisa do cuidado em casa, com medicação, com terapia, acaba não conseguindo ver essa criança numa situação mais espontânea, então a gente precisa ajudar nesse sentido, mas também tem que ter essa parceria da família, a família ter segurança, ter confiança no trabalho, ter confiança no grupo que vai estar ali, então, na verdade, assim, se não tem essa parceria com a família, não é que fica impossível, mas fica mais difícil o trabalho, mais é importante construir isso sim.

Gabriel: O momento de a família deslumbrar o potencial daquele indivíduo deve ser muito bonito.

Lisbeth: É, eu já passei por experiências bem legais, essa menina que eu tava falando que pergunta da água e tal, no ano passado, na sala de aula, para entrar na aula de música tem que subir uma escada e ela tem uma bolsinha com o caderno dela, o estojo e tal, e ela não queria segurar na bolsa, de jeito nenhum, e eu fui fazendo com ela – pena que eu não tenha nada pra te mostrar – então o que eu fazia, eu dava um jeito de por a alça na mão dela ou na minha, e ia segurando na minha mão com a mão dela, como se eu tivesse dando a mão pra ela mas indiretamente para ela ir levando a bolsa dela, ela tirava a mão e não queria, ela percebia, mas aos pouquinhos ela foi fazendo isso e foi se apropriando desse objeto que é dela né, e com isso a mãe também foi percebendo, e esses dias aí de internet, de aula virtual, eu vi ela tomando água sozinha e disse “olha que legal!”, porque ela não tomava, quer dizer, a mãe ou eu tinha que dar ou segurar o copo, a garrafinha pra ela tomar, ela não encostava em objeto nenhum - em instrumento ela encostava, mas em outros objetos ela não encostava, ela não queria saber. Quando eu vi ela no vídeo, na aula assim, tomando água sozinha, ela segurou o copo e tomou, eu percebi e a mãe também e falou “olha, foi uma conquista” e tal, então é isso, é essa parceria, essa questão de ver pequenos avanços né, ter essa “lupa” aí, esse olhar ampliado pra conseguir perceber esses pequenos desenvolvimentos.

Gabriel: Uma pergunta que na verdade nem tá no roteiro, mas me veio muito a mente, como tá sendo pra você lidar com o EAD? Porque pra todo mundo tá sendo uma novidade, e como que tá sendo pra você em relação a esse público?

Lisbeth: Olha, eu acho que de certa forma tá dando certo, porque eu tô com três alunos, essa menina com autismo, um outro também com autismo e um rapaz com Síndrome de Down, são esses que eu tô trabalhando diretamente. Eu penso que está dando um pouco certo porque eu já os conhecia do ano passado né, já tive um contato presencial, uma relação significativa no presencial. Eu não sei dizer como seria começar com algum contato virtual assim, claro que ia ser o que eu te falei, essa coisa da observação e tal, mas ter uma máquina entre nós com certeza ia dificultar as coisas né. Então essa menina que eu falei que não queria segurar o objeto, que gritava, como é que eu vou fazer pra chamar a atenção dela né, e aí voltando ao que a gente falou agora a pouco, nesses três casos que eu trabalho diretamente, se não fossem as mães ou parceiros,

também não ia dar certo, mesmo eu tendo contato com a criança antes, porque elas ficam juntas, elas vão dando orientação, se eu mando algum material que tem que ser impresso elas imprimem, organizam, entram no horário e pensam em um espaço pra que se possa fazer a aula né, então se fossem mães que não tão nem aí, também não ia dar certo, mesmo no mundo virtual.

Gabriel: Em relação à família ainda, você passa algum material pra ser trabalhado fora da sala? Com os pais? Ou não?

Lisbeth: De música especificamente?

Gabriel: Podem ser em aspectos gerais, se não for música, mas outra coisa também pode ser, tá valendo!

Lisbeth: Eu perguntei por que assim, em relação à música é bastante comum as famílias não fazerem, então não saber ler uma partitura, não saber os códigos e tal, então é mais difícil seguir alguma coisa pra fazer em casa se aquela família não domina aquele código, então com um exercício de rítmica, esse tipo de coisa precisa de um tipo de ação mais focado, mas se a gente pega o celular e dá pra ouvir alguma coisa né, pra realizar alguma coisa em aula, ou a família tá acompanhando e resolve estudar aquilo pra ajudar, então isso acaba acontecendo. Eu não sou uma professora muito de pedir coisa em papel, nunca fui de fazer isso, eu peço outro tipo de coisa, então, pra ouvir, pra cantar né, o que tá na melodia e repetir, criar um ritmo a partir de alguma métrica dada, esse tipo de coisa aí. Em linhas mais gerais, falando da área de conhecimento, num trabalho que eu fiz do ensino fundamental, tinha isso de pedir alguma tarefa pro professor, porque eu não era professora da sala, eu era professora de apoio, professora do AEE que eu te falei, então tinha isso, às vezes algumas professoras determinavam um caderno com algumas tarefas para crianças fazerem em casa né, aí sempre ficou alguma orientação, qual era o assunto que tava sendo trabalhado, o que é que tava sendo feito em sala de aula pra família fazer de forma semelhante em casa, então isso tem também, mas não é uma coisa de um valor muito grande, porque, por exemplo, tem muita coisa envolvida, e se a gente tá falando de uma criança que tem uma maior defasagem, uma deficiência cognitiva, pra ela sentar, se organizar, abrir um caderno, a coisa às vezes em casa é mais difícil, na escola a gente tem outro jeito de lidar, então não costumava pedir tanta coisa pra fazer em casa não.

Gabriel: Como você enxerga o potencial musical do autista?

Lisbeth: Eu vejo muitos potenciais, de todas as crianças que eu já trabalhei, jovens aí que eu já trabalhei, sempre com muitas condições de desenvolver várias coisas, o menino que eu tava relatando agora, do menininho do ano passado que não tem comunicação verbal, ele chora, ele se bate, ele tem alguma condição de desenvolvimento musical, só que quando eu falo musical, eu não tô abordando uma questão de técnica instrumental, de leitura de partitura né, eu tô falando de uma comunicação, de uma expressão por meio do som, então, eu vejo muito potencial, eu nunca trabalhei com aula de instrumento, de técnica, específica de instrumento, mas já trabalhei com a parte da alfabetização musical, e eu vejo que esses alunos vão compreendendo os códigos - a gente vai tendo que fazer ajustes, adaptações e tal -mas vão compreendendo o código e tendo condição de se expressar através daquilo, vão tendo condição de criar, essa menina que eu tava comentando, ela canta muito bem, ela memoriza, você mostra uma canção pra ela, na primeira vez, seja com uma gravação, seja a gente tocando, cantando, ela já memoriza na altura certa, na afinação, ela já canta né, ela tem um bom potencial rítmico, por exemplo, mas é uma menina que ainda não tá alfabetizada em português, ela tá começando a conhecer as letras e números e a diferenciar, então eu vejo um potencial musical, muitos potenciais. Tanto alunos que eu trabalhei, mesmo quando eu tava na escola especial, acontecia de ter alguém que tinha alguma dificuldade mais específica de português, matemática ou alguma coisa assim, e na parte de artes conseguiam mostrar o potencial, com desenho, com questão sonora, então tem o desenvolvimento musical.

Gabriel: Uma das características mais típicas do autismo é a questão da socialização né, quando você lida com o autista em grupo, ao longo do tempo, você sente melhoras na questão social?

Lisbeth: Bom, como eu tava falando agora a pouco, não é só a questão de interagir com a pessoa, mas também a pessoa se entender naquele espaço, então imagina que a gente vai começar hoje uma atividade com uma criança com autismo numa escola que ele nunca foi, então, ao mesmo tempo eu tenho que lidar com aquele espaço que é novo e que gera uma ansiedade, uma vez que a criança não sabe onde sobe, onde desce, onde entra, onde sai, o que tem ali, e não sabe quem são as pessoas, então, eu acho que isso é uma coisa que não dá pra gente trabalhar de forma separada, você não vai falar “ah,

agora você vai conhecer a sala, ficar aqui vinte dias sozinho e depois as pessoas vão entrar”, não dá pra se separar, mas são coisas que a gente tem que considerar, então em relação ao espaço, já aconteceu de ter situação de ter que limitar o espaço da sala, na escola especial a gente tinha uma sala de aula grande – eu e a outra professora – então a gente, por exemplo, limitava o espaço com um tapete, então “quando você entrar na sala você vai sentar no tapete”, por exemplo né, e aquilo era um marcador que naquele lugar ele tinha que ficar, ou então naquele tapete já tinha os materiais que seriam utilizados naquela aula, pra criança não ficar ansiosa e não também querer sair andando pela sala e querer mexer em tudo ao mesmo tempo sem um direcionamento, então, isso é uma coisa, cuidar da sala. Também cuidar da interação, e vejo avanços também na interação, e é assim, pensando na relação com as crianças né, significa ajudar as outras crianças a perceber como aquele que tem autismo reage com as coisas, como essa pessoa se relaciona, o que ela faz, e não fazer com que aquilo seja percebido de forma negativa. Quando a criança “ah, mas ele tá fazendo isso isso e isso, tá mexendo assim a cabeça”, “sim, mas ele tá gostando da música, é o jeito dele de dizer que tá gostando”, então no ano passado – é, acho que foi ano passado ou retrasado - que foi uma primeira aula com as crianças na escola de música, eles não conheciam o espaço e tinha uma menina com autismo nesse grupo, e ela começou a chorar, começou a gritar, e aí eu fui falando pras outras crianças “olha, é uma novidade pra ela, ninguém aqui se conhece, ninguém conhece esse espaço, então ela tá demonstrando dessa maneira, gritando, chorando” e tal né, e eu falava pra ela “fica tranquila, ninguém vai fazer tal coisa”, e aí quando eu fui fazer esse tipo de intervenção, teve criança que “não, eu também tô nervoso de tá aqui”, “eu também tô ansioso”, então deu espaço pro sentimento do outro, então é isso, é fazer com que eles entendam aquelas sensações, aquela maneira de se estressar, e também fazer com que aquela criança com autismo entenda aquele contexto, então por exemplo, eu já vivi situação da criança com autismo sair dando tapa, por exemplo, nos outros colegas da turma, e aí a criança que apanhou dava um sorrisinho meio “amarelinho” assim, não, pera, “você gostou de apanhar? Você não vai dar um golpe de volta, mas você tem que chamar a atenção da criança pra você dizer que você não gostou”, e falar olhando com cara feia “não quero que você bata em mim, eu não quero que você jogue meus materiais” né, então, porque, quando a gente vai tendo essa troca é assim que a gente vai se constituindo como pessoa, a gente vai tendo essa interação e entendendo “bom, nesse espaço eu ajo dessa maneira”, eu vou entendendo como que eu posso me relacionar né, então eu vejo muito exemplos, uma menina da escola que eu trabalhei,

quando ela tava no primeiro ano, ela entrava na sala de aula e ela escolhia uma cadeira pra ela sentar né, uma cadeira, quando ela entrava na sala e tinha alguém naquele lugar que ela escolheu ela arrancava a criança no tapa, ela puxava a criança e ela queria sentar ali; conforme a gente foi conversando com ela e trabalhando com a turma, ela mesmo foi entendendo que se tinha alguém ali ela tinha que procurar um lugar vazio, e a criança, se tava no lugar e se por acaso ela não tava, a criança até podia falar “olha, você quer sentar aqui eu deixo você sentar”, então aí é essa coisa de mão dupla, eu não posso aceitar ser arrancada a tapa, eu também posso querer ficar naquele lugar, eu também tenho esse direito de escolher o meu lugar, porque só ela com autismo tem que ter, né? É nesse sentido, então essa interação tem que ter assim, e eu acho que os adultos tem uma função primordial aí de fazer essa relação crescer de maneira saudável.

Gabriel: Nesse sentido a coletividade é que a inserção não é só da criança com autismo com o grupo, mas também do grupo com a criança, né?

Lisbeth: Exatamente, dessa aceitação, dessa compreensão, e essa aceitação que não seja, como a gente tava falando, uma coisa artificial de “ah, deixa ela sentar nessa cadeira porque ela não entende”, “deixa ela bater”, “deixa ela pegar isso porque ela não entende”, não, não é assim também não, algumas coisas ela tem condições de entender e a gente tem que fazer valer isso.

Gabriel: Muito legal. Têm alguma coisa que você gostaria de adicionar? Alguma coisa para finalizar?

Lisbeth: Eu acho muito legal você fazer esse tipo de pesquisa, se interessar por isso. Como eu disse, tem bastante gente se envolvendo e querendo saber mais sobre o tema, e eu acho que vale muito a pena!

Gabriel: Fala um pouquinho de você, da sua formação e do seu trabalho com pessoas autistas, como que é.

Isabel: Meu nome é Isabel Berteveli e eu sou formada em educação artística com habilitação em música, eu me formei no Instituto de Artes da UNESP quando era no Ipiranga ainda, isso na década de 1990 e o currículo era bem diferente né, tanto que eram três anos de licenciatura geral e um ano só de habilitação, então você vê como a carga era muito menor, apesar de como o Instituto de Artes, ele se originou de um conservatório musical, então a ênfase do curso sempre foi para a música, apesar de ter todas as disciplinas, teatro, artes, desenho, tudo isso, a música sempre foi mais enfatizada, esse foi o meu caminho. Então eu me formei e muitos anos depois eu fiz mestrado em artes na área da musicologia, também no Instituto de Artes né, não tem nada haver com educação musical, o professor Régis Duprat que foi o meu orientador, mas eu tinha assim, duas linhas: eu trabalhava com questões da história da música brasileira com o Régis Duprat e as questões das pessoas com deficiência que eu encontrei assim, por um acaso, então no início, só pra enfatizar Gabriel, a minha formação, a minha especialidade – nem sei nem se dá para falar, não falo que sou especialista, eu falo que eu trabalhei e trabalho com pessoas com deficiência a vinte e cinco anos. Eu nunca pensei na pessoa autista, o meu foco e a minha formação de cursos que eu fiz avulso por aí, sempre foi para pessoas com deficiência visual, então só pra explicar um pouquinho, em vinte cinco anos trabalhei com pessoas cegas, e nessa época, desde 1991 que eu comecei a trabalhar com pessoas cegas, sem querer, foi assim, por um acaso que me levou pras pessoas cegas, e naquela época eu trabalhava numa instituição residencial, as pessoas moravam lá, elas ficavam lá porque vinham de outros Estados, isso não acontece mais, as escolas residenciais, por causa da inclusão também, elas são proibidas, elas não existem mais porque o aluno tem que ficar com a família dentro da sociedade, então não tem sentido ter uma escola residencial onde quem mora não tem contato com a família. Então assim, nessa época, a gente tinha só teses porque não se falava muito em autismo, talvez eu tivesse na época algum aluno que tivesse algum outro comprometimento, mas eu mesma não sabia, nem a instituição sabia disso, mas na época a instituição só atendia pessoas cegas e com baixa visão, pessoas com deficiência visual. O tempo foi passando e com essa coisa da inclusão as pessoas com

deficiência vão saindo mais, vão ganhando seus direitos e participando mais das escolas, das aulas, então muitas pessoas autistas foram pras escolas, então eu encontrei o que? Eu encontrei pessoas autistas com cegueira, só pessoas autistas eu nunca trabalhei, as pessoas com autismo que eu tive contato nas aulas de música eram pessoas que tinham baixa visão ou cegas e que eram autistas, sendo a maioria baixa visão. Eu comecei a atender alguns alunos em uma época, isso talvez 2010, algo assim, na escola só pra cegos, e a escola começou a receber alunos que tinham alguma dificuldade que a gente percebia e depois se constatou que eram autistas também, e essas demandas acontecem em outras escolas também né, então tem se falado de um tempo pra cá na questão dos autistas, e esse foi o meu início, trabalhando primeiro com pessoas com baixa visão e cegas e depois que também eram autistas, basicamente foi isso.

Gabriel: No sentido da sua formação, você sente que a formação foi suficiente pra trabalhar com essas pessoas ou você teve que correr muito por fora?

Isabel: Então, na formação da universidade, na graduação, não se falava sobre isso, mas não é um problema só da universidade, não se falava disso em outras instâncias também. Não tinha ainda a lei da inclusão, não existia ainda, então as pessoas com deficiência elas vão conquistando seus direitos aos poucos, então nas escolas, nas universidades, nos cursos, não se falava nisso, as pessoas com deficiência elas ficavam segregadas, elas ficavam só nas instituições para pessoas com deficiência, com a inclusão isso começou a mudar e a gente começou a falar mais sobre isso, então é claro que agora já se fala disso na universidade, na UNESP também tem disciplina a respeito, eu já dei aula a uns oito anos atrás em um lugar que tinha uma disciplina que se chamava “Educação Musical e Inclusão” né, então é legal isso, quando esse assunto sai da instituição especializada e vai pra outros meios, como uma universidade, um curso regular numa escola regular, isso é legal, mas quando eu fiz graduação não se falava disso, ninguém conhecia, tanto que, engraçado que o Instituto de Cegos Padre Chico era vizinho a UNESP, praticamente em frente, e ninguém nunca tinha ouvido falar, a gente não falava sobre isso, não era abordado. Eu já conhecia, já tinha ouvido falar de Síndrome de Down, de coisa assim, porque eu fiz magistério – antigo magistério – antigamente à gente falava “segundo grau”, a gente falava “o colegial”, então você tinha o segundo grau onde você podia fazer ou o colegial normal ou um magistério, que era pra dar aula e eu fiz esse magistério. Na época nós tivemos um estágio na “PAI”, então a primeira vez que entrei em contato foi nesse estágio da “PAI”, e eu fiquei assim,

maravilhada, achei muito legal, que diferente né, e eu não fiz o curso na época porque era um curso muito caro, não tinha em todos os lugares, acho que tinha só na PUC e eu desisti. Então pra você ver né, que muito tempo depois – sei lá quantos “mil anos depois” eu encontrei um cego, um cego da UNESP e acabei dando aula lá. Então não se falava realmente, eu tive que procurar maneiras pra depois trabalhar com ele, e foi assim, “seja o que Deus quiser né e vamos lá”, e aprendi muita coisa na prática, muita coisa eu acertei, mas eu acho que eu mais errei do que acertei, não sei te dizer, mas se você falar do autista, tem algumas coisas que são bem complicadas, pelo menos em música né, depois eu vou falar, acho que até você tem uma questão depois sobre isso, mas eu tive duas experiências né, nessa escola de cegos – que passou a atender pessoas cegas e também com transtorno do espectro do autismo – e trabalhei também em outra associação, na Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, com crianças e adolescentes, que também tinham algum outro tipo de comprometimento, então eu procurei me informar, fui fazer alguns cursos aqui e fora também, na minha área, que é mais deficiência visual e musicografia Braille, mas também dava aula, aula de artes, não só aula de música, eu sempre trabalhei com artes também, e é uma coisa interessante trabalhar com essas duas linguagens, elas se complementam, você pode fazer muita coisa legal, mas então, não era muito comum falar, hoje em dia a gente vê vários cursos, a gente vê na Internet, então quando eu estudei lá atrás não tinha essa facilidade toda de Internet e computador que vocês tem hoje, vocês tem muito mais acesso a informação hoje e a gente tem que dar “graças” as novas tecnologias, elas vieram para ajudar, as novas tecnologias ajudam muito na questão do conhecimento, da difusão e etc.

Gabriel: E como você sente que é a área das pesquisas em relação às pessoas com deficiências? Você usou isso? Acha a produção suficiente?

Isabel: Na realidade, não tinha muita publicação nem muita pesquisa, como eu te falei, isso tudo veio surgindo, então, no que eu me baseei? Foram em dois tópicos bem importantes, o primeiro foi à referência da minha amiga Viviane Louro, com quem você já conversou, nós sempre trabalhamos juntas e eu sempre me baseei muito nela, me baseei nas pesquisas, nos livros que a Viviane Louro escreveu né, que ela tem, e tem um vídeo também da Associação ORFF que eles trabalham com pessoas com deficiência, então tem alguns vídeos e eu tenho esses vídeos que eu assisti para poder entender como é que funciona né, como é que é esse trabalho musical e como ele pode ser feito, mas foi basicamente isso, então eu pesquisei mais na minha área de deficiência visual mesmo,

porque o autismo, eu não me dediquei a nenhuma pesquisa pela dificuldade realmente. Bom, como eu sempre fui apaixonada pela questão do cego, a questão do autismo ficou... Eu achava Gabriel, eu achava muito difícil trabalhar com autismo, ainda acho, então como eu te falei, trabalhar musicalmente é de uma extrema complexidade e eu nunca me vi capaz de fazer isso, então acabei fugindo da área, porque eu não tinha formação para isso, porque o autismo é um caso muito peculiar, claro que tem várias “gamas” de autismo, vários níveis – não sei pode se falar em níveis – mas eu acabei não pesquisando e não me baseei em nada muito científico não, o que eu fiz foi realmente na prática né, experimentando coisas que deram certo, porque eu pensava também né, a gente tá numa escola e a escola também não tá preparada pra receber essas pessoas. Quando a gente fala da formação do profissional, que foi o que você perguntou, a formação do profissional é um ponto, e se for uma escola especial e especializada ela tem um aparato pra fazer né, e tudo bem, mas se for numa escola regular ou uma outra associação, muitas vezes ela não tá preparada pra atender aquela criança, ela não tá preparada né.

Gabriel: Na sua experiência, você percebe que existe consciência suficiente sobre o que é o autismo?

Isabel: Acho que a Internet veio contribuindo, como disse, venho vendo vários cursos que acabam sendo postados né, para falar sobre o autismo, até pelo sindicato dos professores eu vejo isso, e eu acho interessante que tem aquele apresentador famoso que tem um filho autista, o Marcos Mion, e ele fez um vídeo super fofo, super lindo, dançando com o filho dele, e o vídeo é muito emocionante. Então eu acho que pessoas conhecidas, pessoas da mídia, acabam ajudando bastante quando elas se mostram; tem também pessoas que nunca se mostraram, parece que o Roberto Carlos tem um filho que é cego, teve um irmão também com deficiência, mas outros famosos acabam não falando, e eles não sabem o quão importante é isso né, o Marcos Mion teve um vídeo muito lindo falando que a vida dele, que não é fácil e ele mostrou o filho dele, eles dançam, e ele falou que ele se tornou uma pessoa diferente e a família está melhor por causa do filho dele, então eu achei isso muito legal. Ainda não acho que haja uma verdadeira conscientização, pode até haver uma maior divulgação, e existem dois pontos principais: na família e na escola, por quê? Na família porque é difícil de aceitar, difícil de entender, e depois que a família aceita ela tem que aprender a lidar com aquela criança e tem que ter muita paciência. No âmbito da escola, o ponto difícil é receber, e

não é só receber e deixar ele lá, isso é integração e a gente não tá falando de integração, a gente fala de inclusão, então tem que receber aquela criança – falo criança, mas pode ser qualquer faixa etária – e saber trabalhar com ela para haver a inclusão e depois, claro, tem a sociedade, expor, se ela vai trabalhar ou não, se ela vai ter um engajamento social ou não, que é difícil também né, então acho que são esses dois pontos, a família e a escola tem que estar muito conscientizados. E, ainda falando da escola, os professores né, obviamente. Então eu acho que hoje em dia se fala mais, tem dia do autista, tem símbolo do autista, então hoje se fala mais, antigamente a gente não ouvia falar, e isso é legal, ainda falta muita coisa para ser feita, mas eu vejo que hoje a gente fala, a pessoa pode nem saber o que é direito, mas ela já ouviu falar “ah, eu sei o que é autismo”, “já ouvi falar, sei que é difícil”, já é um passo e eu acho que tem muitos profissionais trabalhando nessa área, tem muita gente boa pesquisando, escrevendo e trabalhando mais ainda falta muito. E também tem outra coisa, se eu recebo um aluno, eu não tenho direito de escolher, eu tenho que trabalhar com ele, eu tenho que aprender, eu tenho que me adaptar a esse aluno, eu tenho que aprender a lidar e a trabalhar com ele. Se eu for esperar, vamos supor que eu esteja trabalhando em uma escola, se eu for esperar saber tudo sobre autismo, sobre pessoas com deficiência, eu ser uma especialista, “uma fera”, eu não vou trabalhar nunca, tem que saber, tem que ler e conhecer, mas tem que botar “a mão na massa” também, senão essas pessoas vão ficar sempre esperando e não vão ter atendimento.

Gabriel: Acho que é muito difícil a gente se sentir totalmente pronto, dentro de uma sala de aula, tem sempre um pouco de risco.

Isabel: Claro que a gente tem que ter noção, se a gente for trabalhar, a gente vai pesquisar, vai conhecer um pouquinho mais, é preciso conhecer para também não fazer basteira, e saber o que essa pessoa pode fazer e saber da limitação, para não prejudicar a pessoa também.

Gabriel: Legal. Bom, você comentou dos casos que trabalhou com autismo agregado a cegueira ou baixa visão, e nesses casos, como foi o seu trabalho com essas pessoas?

Isabel: A primeira experiência foi muito ruim, porque eu atendi uma menina só em outra associação né, e ela chegava e ela chorava o tempo todo, ela se fechava e eu não entendia o porquê, eu não conseguia entender, então o trabalho, todo dia fazendo educação musical não funcionava, então era um trabalho só de ouvir música, de tentar

acalmar, eu tentava chegar até ela e em uma outra instituição, que eu vou falar depois, eu consegui, nessa primeira eu não consegui, eu não tinha ideia nenhuma do que fazer, então foi muito ruim você chegar lá sem informação nenhuma e ser pego de surpresa e você não ter ideia do que fazer, porque a pessoa tá fechada, a pessoa não se comunica, eu não sabia se a pessoa tava ouvindo, se não tava ouvindo, ela não conversa ou então ela fala sempre os mesmos assuntos, ideias repetitivas, então foi muito difícil essa primeira experiência, então eu abandonei essa experiência porque eu não estava preparada. Em outra experiência, anos depois, que eu encontrei algumas pessoas cegas ou com baixa visão que também eram autistas e fui lá trabalhar com elas realmente e acabei percebendo algumas coisas, a dificuldade neste caso específico, dessas pessoas com quem eu trabalhei, era uma dificuldade maior na hipersensibilidade, uma sensibilidade muito grande ao som e ao ruído e também tem uma coisa, a gente fala que a pessoa autista tem certa hipersensibilidade, mas isso varia de pessoa pra pessoa, então eu sei que o autista tem tais características mas esse aluno vai ser diferente daquele aluno, e eu tive que fazer o que, que construir uma história com cada um, a gente tem que conhecer o nosso aluno, aprender: Como que é o dia a dia dele? Como que é a casa dele? Tem ruído? Tem barulho? Que música que ele gosta? Que música ele não gosta? O que a família canta? Tem cachorro? Tem gato? E conhecer como a gente faz com aluno “comum”, mas com o autista é muito mais especial isso. Então primeiro que às vezes não dá tempo de você conhecer, você está em uma sala de aula, cinquenta minutos com “tantos alunos” – se bem que nessa instituição eram poucos alunos, no máximo dez/quinze – mas que pareciam duzentos, porque imagina você, em uma sala ter que se aproximar dele e conhecer o mundo dele em pouco tempo, isso deu pra fazer, mas isso não leva uma aula, leva algum tempo, muitas aulas, além do problema do espaço físico, então você vai trabalhar com música e a pessoa. Tive um aluno que assim que chegava na aula de música ela tapava os ouvidos e a descobri também que ele não gosta que se cante “Parabéns Pra Você”, e eu não sei o porque, talvez porque se bata palmas também, então para aquele aluno em específico o “Parabéns Pra Você” era um problema, já uma outra aluna não tinha problema nenhum com isso, então a questão específica dele era a música, então as professoras tiravam ele das festinhas – não sei se isso é certo ou não – mas tiravam ele da festinha pra ele não ficar naquele tumulto, por exemplo, o menino ficava e participava da aula de música mas na hora da apresentação ele não ia para a apresentação, a professora ficava lá embaixo com ele, ela não participava do palco, as vezes a família nem levava, tamanha a sensibilidade desse

menino ao som, ao ruído, a música no geral né, mas eu consegui fazer esse menino cantar, eu tenho até vídeo que eu gravei isso, ele canta, e engraçado que esse aluno especificamente, ele falava cantado, e comigo também, falava tudo cantado, e meio quase sussurrado, com muito ar na voz, era muito curioso, e assim eu tive que fazer o seguinte, para a minha sorte nessa instituição a sala de música era dupla, tinha uma antessala, e eu tinha uma auxiliar que era cega e tocava piano, então a gente trocava, não deu pra ficar com ele junto com o grupo, no começo, a gente fez separadamente, ela ficava com o grupo, porque a gente cantava, tocava o piano, eles cantavam e eu passava pra ela o que a gente deveria fazer de atividade e eu ficava só com ele, depois nós invertíamos, mas assim, era muito com regras, apostilas e afins e agente conseguiu fazer muitas atividades.

Gabriel: Você pode falar um pouco mais sobre essas atividades?

Isabel: Por exemplo, a gente tava trabalhando duas coisas: a questão do canto e a questão dos instrumentos musicais, do ritmo né, e eu fiquei muito surpresa porque ele era um menino que não se aproximava e não deixava você se aproximar dele, ele se afastava, ele te empurrava, e quando tinha feriado ou férias era muito ruim porque parece que tinha que começar do zero para se lembrar dos procedimentos, da rotina, de quem era você, então esse aluno especificamente não gostava, me afastava, me empurrava, além disso, aquela antessala tinha uma porta, então quando as crianças começavam a cantar ele ia até a porta e ele fechava a porta, então no começo eu deixava a porta fechada né, tudo bem. Passando um tempo, eu ia lá, abria um pouco a porta para ele ouvir um pouco as crianças cantando e depois eu fechava, aumentando gradativamente esse tempo de exposição dele as crianças até ele poder se integrar lá, mas isso levou o ano todo de trabalho né, e mesmo assim com grandes dificuldades, ele ia tampando o ouvido, balançando a cabeça né, movimentos repetitivos. Depois de três meses Gabriel, ele me aceitou e chegou a me abraçar e me deu um beijo, do jeito dele, então teve um contato físico, para isso, nessa antessala, ele sentava no chão e ele ia se empurrando até encostar na parede, que era procurando a parede com as costas, aí eu sentava no chão de frente com ele, ficava próxima para ele saber que eu estava próximo dele, aí conversava com ele, então algumas músicas, o refrão de algumas músicas, ele conseguia cantar, muitas vezes ele não cantava junto comigo, ele cantava depois, no tempo dele, mas conseguia. Essa foi uma experiência de canto né, onde ele conseguiu cantar, primeiro ele me aceitou, ele entendeu que tinha rotina, tinha um espaço só pra

ele e que ele integrava um grupo, mas estava longe, a princípio, depois ele ficava junto com o grupo, e ele tinha o cantinho dele lá, lá no chão, ele sempre gostava de ficar lá e eu respeitei, eu fui até ele. O outro trabalho foi com instrumentos musicais, com um menino que estava aprendendo a tocar e a distinguir sons e tinham instrumentos de percussão que foi com o que a gente começou, e eu dei vários instrumentos para ele que não funcionaram também, então o que funcionou, como ele era cego eu peguei uma caixa e ao invés de colocar vários instrumentos de percussão como eu fazia com as outras crianças – o que faz um barulhão - eu coloquei só dois instrumentos, então era uma caixa que sempre ficava do lado direito dele e que tinha dois instrumentos, um tambor e um reco-reco, e daí ele aprendia só esses dois, então a gente começou a cantar e a usar um instrumento musical, e ele ficava chacoalhando ou balançando esses instrumentos a aula inteira, ele não largava, ele fazia aquele movimento de ficar sempre pra frente e para trás com o corpo, e tocando o ritmo na pulsação dada, um ritmo dado e aprendeu, mas ele ficava tocando isso sem parar, tinha uma grande dificuldade na hora de parar de tocar o instrumento, então assim, como avaliar um aluno desses? Qual a participação dele? Ele participou? É igual aos outros? Por isso que é importante nesse tipo de aula e de intervenção, fazer adaptações, então, eu tô trabalhando o mesmo conteúdo que eu tô trabalhando com os outros alunos, mas eu faço uma adaptação, porque a minha avaliação vai depender dos meus objetivos e da minha adaptação, o que eu quero para aquele aluno? Ele não conseguiu, por exemplo, tocar todos os instrumentos de percussão que eu tinha a disposição, mas ele aprendeu dois e chegou até a três instrumentos, a identificar quando era um quando era o outro, fazer o ritmo no tempo certo, então ele conseguiu o objetivo dele, então, a gente precisa lembrar disso na questão da avaliação. Por outro lado, em outra sala tinha uma menina também autista, ela já tinha um bom recebimento, uma boa percepção de elementos sonoros, quaisquer que fossem, ela também não se comunicava, ela também se balançava e era cega total, mas ela nunca teve problema com o tato, e eu usava sempre alguma coisa para ela me identificar, claro que ela vai me identificar pela voz, pelo meu jeito, mas eu colocava um anel, eu tinha um anel bem grandão que tinha uma flor que eu usava, bem grandão, e toda vez que eu ia dar aula pra ela eu colocava aquele anel, a primeira coisa que ela fazia quando ela chegava perto de mim, antes de eu falar alguma coisa, ela já ia na minha mão, ela ia na minha mão e ficava tateando até achar o anel, era como se ela dissesse “ah tá, é a Isabel, é aula de música”, é um objeto de referência, poderia ser outro. Na aula ela ficava ouvindo e ouvindo e cantarolando com uma voz lindíssima,

uma voz muito afinada, então cada caso é um caso, ela já recebia bem o som e o toque também, e ela tinha um cabelo muito bonito e muito cheiroso, então sempre que eu chegava falava “hum, que cabelo cheiroso!”, e ela também vinha e passava a mão no meu cabelo, então você precisa ter alguma referência pro aluno poder te identificar, só que para você poder entrar naquele mundo dele ele tem que te aceitar, ele tem que te reconhecer como uma pessoa que vai dar aula de música, então essas foram às experiências mais marcantes para mim.

Gabriel: Em ambos os casos, antes dos autistas cegos conseguirem executar as atividades, antes disso teve o processo de entender a rotina, isso tudo foi anterior às atividades?

Isabel: Sim. Pra começar ele já estava inserido em uma sala de aula que tinha certa rotina, aí eu ia busca-lo em outra sala para a aula de música, então tem todo um trajeto que eles faziam, sempre o mesmo, eles iam pela mesma galeria, porque tinham outros trajetos que poderiam ser feitos, poderia ir “por aqui” ou “por ali” mas a gente fazia sempre o mesmo trajeto, subia pelo mesmo lugar, fazia sempre as mesmas coisas, e uma coisa que eu sempre fazia também, para entrar na sala de música, eu criava uma senha, toda aula tinha uma senha diferente e essa senha era um grande barato para eles, na verdade podia ser qualquer coisa, mas tinha essa coisa de chegar, ter uma senha, de sentar, a gente repetia o que tinha sido feito na aula passada, então tinha uma rotina que eles tinham. Eles precisam da rotina, eles precisam que você dê atenção, eles precisam da repetição, eles precisam de muito estímulo.

Gabriel: Como você enxerga o potencial musical do autista?

Isabel: Como eu te disse, é muito variado, mas tem o potencial, depende né Gabriel, de cada caso. Por exemplo, eu não citei, mas vou citar agora uma outra associação que eu fazia trabalho voluntário lá, e é uma associação que eu nunca vi nada igual, é complicado porque eles trabalham com pessoas que são também autistas, mas que são multideficientes. Então imagina uma pessoa que é autista, que tem problema de interação social, então eu lidei com essas pessoas também né, até o ano passado, esse ano para retornar não foi possível e agora está tudo parado por conta da quarentena, então eu vejo com alguns alunos como a música resgata, como a gente tem música dentro da gente independente de quem a gente seja, seja um músico erudito, seja um músico popular, qualquer pessoa, mesmo quem não teve qualquer contato com música –

o que é difícil – mas você tem quem não estudou música, quem não foi incentivado ou estimulado pra música e que tem uma resposta musical, eu vi isso nessas crianças, eles nasceram com alguma deficiência, foram abandonados e eles moram lá, na instituição, eles não têm família, e eu trabalhei um pouco com alguns deles, alguns são muito difíceis, e um deles tem uma grande resposta musical e você pensa assim “caramba, mas ele não fala, ele não ouve” né, eu fazia o ritmo na mão dele, eu fazia e ele com a mão em cima da minha teve uma resposta, então como eu falei, depende de cada caso, assim como tem autistas de uma extrema sensibilidade, de altas habilidades e com uma resposta musical excepcional, eu não tive nenhum desses alunos. Eu não posso desconsiderar a resposta musical daquele aluno que não ouve, que não vê, eu não posso considerar uma resposta inferior, ela é diferente, eu acredito nisso.

Gabriel: Nesses casos de indivíduos que você comentou que trabalhou, você sentiu um desenvolvimento das capacidades musicais ao longo do trabalho?

Isabel: Sim, é bem evidente, mas tem algumas ressalvas. Deve haver uma repetição, deve ser um trabalho constante, não é assim “eu fiz hoje, depois daqui a um mês”, não dá pra ser assim, quanto mais frequente, melhor, quando eu trabalhava eu deixava atividades pra pessoas que ficavam, porque, por exemplo, nessa ultima associação, eles tem cuidadoras que ficavam com eles vinte e quatro horas por dia, então eu falava “olha, vocês podem amanhã tocar essa musiquinha?”, “você pode dar esse instrumento pra ele?” assim, “eu sou professora de música, Deus do universo, só eu posso trabalhar com música” eu não acredito nisso, eu já acreditei nisso, mas não acredito mais, então claro, se eu for fazer um trabalho muito complexo, então o professor de música vai ser importante para manejar, óbvio, mas eu acredito que todo mundo deve participar desse processo para que a gente tenha resultado. Então, as meninas trabalhavam, colocavam CD no dia seguinte, cantavam com eles, deixavam eles tocarem os instrumentos, então quando eu chegava eu via a alegria deles, eles se manifestavam se balançando, sorrindo e fazendo sons que você sabe que é uma resposta diferenciada né, ele tá feliz e ele mostra de uma maneira diferente, então eu acredito que sim, pode haver um desenvolvimento, não é milagre, mas depende da rotina, depende da paciência, depende da recepção, depende de você se conectar e dessa pessoa também querer fazer. Não tem gente que não quer fazer música? Você sente isso também, se o aluno tá a fim de aprender, então tem esse desenvolvimento sim, você pode primeiro começar a explorar os instrumentos, como a gente faz, a pessoa começa a tocar esse ritmo, ele tá tocando, tá

improvisando, ele tá cantando, ele memorizou e tá cantando uma letra, ou em “lá lá lá”, porque ele não consegue falar a letra, mas ele consegue executar o ritmo em diferentes instrumentos, então teve uma evolução, só que a resposta musical vai ser diferente para cada um, mas ela é contínua e pode ter uma evolução sim, mesmo que seja pequena, porque muitas vezes ela é pequena para nós, no nosso conceito, mas pra eles é nossa “toquei uma acorde no violão”, “consegui fazer esse movimento e ouvir o som”, pra eles foi o melhor, a gente precisa ter a interpretação do que o outro sente, do que foi bom para ele também né.

Gabriel: Como que você sente que o autista, nesses casos que você trabalhou, como que ele lida com a questão do grupo ao longo do tempo? Você percebe que tem uma inserção maior?

Isabel: Depende também do que é “lidar com o grupo”, ele pode estar presencialmente no grupo, e isso é uma coisa, mas, por exemplo, esses autistas com quem eu trabalhei, eles nunca conversaram com o grupo, então o que é se integrar no grupo? É estar em grupo ou interagir? Cantar junto, fazer uma atividade musical, isso é uma coisa um pouco mais difícil, por exemplo, essa menina autista que eu comentei, eu consegui com que ela fizesse uma brincadeira de mãos com outro aluno que não tinha deficiência, então foi muito legal porque a menina que fez com ela era uma menina bem diferente, bem baixinha, pequenininha, não tinha deficiência e foi solidaria né, ela foi lá e quis fazer a atividade com ela e foi muito bom, então houve uma interação. Essa interação não depende tanto da pessoa com deficiência, depende da gente, a gente que tem que chegar até ela, aquela outra aluna que não tem deficiência que tem que chegar no grupo, pra fazer a coisa funcionar, então é por isso que a conscientização tem que ser pra todos, se não não funciona, mas a gente percebe, se essa interação é constante, se você consegue fazer com que a pessoa se sinta confiante naquele espaço – se eu sei que a pessoa não gosta de cantar “Parabéns Pra Você”, eu não vou cantar pra ele e nem perto dele – a mesma coisa, se eu sei que tem uma pessoa que tem medo de cachorro, eu não vou lá e coloco ela de cara com um cachorro porque vai dar problema - é preciso respeitar esses limites, então é possível sim, mas depende muito do caso, não dá pra falar que esses alunos sejam todos padronizados, a resposta não é padrão, tem algumas coisas que são evidentes mas a resposta não é padrão, e dá mesma forma, integrar essa pessoa no grupo é uma coisa, agora inclusão é quando eu faço junto, eu estou junto com

aquela pessoa, aí é um processo um pouco mais demorado, tem que ser contínuo e constante.

Gabriel: Conversei com a Lisbeth justamente sobre isso também, sobre a ideia da inserção não só ser da pessoa com deficiência com o grupo, mas também do grupo com essa pessoa deficiente, né.

Isabel: É isso que você falou mesmo, e uma coisa é a pessoa com deficiência, outra é a família, outra é a escola e outra é o grupo né. Então por isso que é importante conhecer e desmistificar essa questão da pessoa com deficiência, que o autista é a pessoa doida, é a pessoa que tem que ficar isolada, não, você tem que aproximar, mas respeitar os limites dela, se ela não gosta de ser tocada você não vai tocar nela, eu só me aproximei daquele aluno quando ele quem me abraçou, essa é a resposta dele, foi aquilo que ele conseguiu, então o grupo que tem que fazer a coisa funcionar, porque nesses novos modelos que a gente fala de inclusão são muito importantes e a gente conhecer, não é tarefa fácil, mas a gente tem que conhecer, essa que é a ideia.

Gabriel: E como é a questão das famílias nesse contexto? Eles acompanham? Você passa atividades para eles aplicarem durante a semana fora dos horários das aulas? No geral, como foi a sua experiência?

Isabel: A minha experiência foi a mais diversificada possível, nessa última experiência nessa associação que eu te falei, as crianças foram abandonadas – na verdade, eles são adolescentes e adultos – mas eles foram abandonados pela família e ficam nessa associação. As cuidadoras são as pessoas próximas né, então como eu falei, elas são a família, por isso quando eu dava uma atividade eu falava pra elas repetirem nos próximos dias, então essa foi uma experiência. Na outra associação, que era na escola a gente tinha um contato um pouco maior com a família, mas depende também já que cada caso é um caso, varia de acordo com cada instituição, e têm instituição e escola que apoia essa coisa da família, que a família tem que estar junto – o que eu concordo plenamente – mas tem instituição que não apoia isso, e eu já passei por todas essas experiências, porque acha que a família vai estar junto, então a família pode interferir, pode querer mexer no que se está fazendo, então tem isso também, eu já encontrei várias situações, mas uma coisa que eu posso contar pra você que ajuda bastante é a participação da família porque é quem conhece mais. Bom, claro que o médico tem um laudo, mas quem conhece melhor essa pessoa é a família, é a mãe, é quem tá a bastante

tempo com ele, e a professora, o professor de musica que vê essa pessoa uma vez por semana, no máximo duas – três com muita felicidade – mas a professora, se for do fundamental 1, anos iniciais, a professora tá com ele todos os dias né, e algumas vezes o dia todo, então ela está muito próxima daquela pessoa, ela sabe mais sobre aquela pessoa para te dizer, então quando eu pude fazer o trabalho com a ajuda da família rendeu muito mais. No caso desse menino que comentei, foi a mãe quem me falou que quando bate palma e canta o “Parabéns Pra Você” que ele não gosta, então o comportamento daquele aluno, o que ele gostava e o que ele não gostava, ele não era capaz de falar para mim, claro que um dia talvez eu percebesse isso pelo relato dos professores, mas a família ajuda muito nesse sentido, porque ela te diz mais rapidamente, e é importante ter uma agenda sobre isso né, um caderno sobre o aluno, dizendo “hoje eu toquei tal instrumento”, ai colocar uma foto ou alguma referência, fazer uma agenda mesmo pra família também se conectar com aquele trabalho e sentir importância. A gente sabe que o professor de música não é um cuidador, a gente tá lá pra desenvolver outro trabalho, mas colocar nessa agenda é uma coisa muito legal, às vezes eu também gravava a aula e mandava pra família, mandava pra mãe, ai ela falava “nossa, ele cantou tal coisa” né, então essa comunicação é muito importante, se as instituições não gostam – tem ainda algumas que não fazem esse trabalho – elas estão perdendo tempo, então a gente pode chegar muito mais rapidamente e mais acertadamente quando a gente envolve a família né, a gente pode aprender muito com eles. Mas então tem que ser uma parceria, isso é muito importante, essa parceria para eles saberem o que está sendo feito e não ficar largado, não, tem que saber, tem que ter um retorno, tem que ter um *feedback*, tem que ser construída uma história, uma parceria, acho que isso é muito produtivo isso.

Gabriel: Nesse caso que você citou de Associações que não gostam dessa interação da família, são Instituições de Educação Especial, Educação Inclusiva? Ou ambas?

Isabel: Na época, claro que isso deve ter mudado hoje, mas na época, isso tem uns cinco anos atrás, era uma instituição especializada que começou a se abrir para a inclusão, mas como ela tinha uma raiz mais fechada, de escola predominantemente tradicional, e esse modelo de ensino e de lidar com as pessoas têm que ser revisto, os pais tem que fazer parte, tem que serem ouvidos, a reunião de “Pais e Professores”, por muitas vezes eu vi isso, era um lugar apenas para saber nota e não saber a evolução do aluno, então isso tem que ter mais frequentemente, a instituição ela começou assim,

super fechada e depois ela foi se abrindo, como eu falei são muitos casos de pessoas com deficiência e muitos casos de instituições, mas nas instituições hoje – isso é minha opinião – que são mais fechadas, elas não estão colaborando muito para a inclusão, é confortável você sempre estar num meio de pessoas iguais a você, por exemplo você Gabriel, digamos que você gosta de “Rock” e tem amigos que só gostam de “Rock” entendeu? Legal, porque vocês tem papo, tem assunto, mas você, nossa, detesta música “sertaneja”, então você se isola e não quer saber e não sei o que, claro, você pode gostar de um tipo de música, mas você tem que conversar com outras pessoas, o que eu quero dizer com isso é que é muito confortável para a gente ficar num meio com pessoas que gostam apenas das mesmas coisas que a gente, que é igual a gente né, talvez seja desconfortante ficar com pessoas diferentes, mas então a Instituição Especializada foi por muitos anos confortável para os cegos mesmo porque só tinha cego, e quando abriu qual foi o primeiro problema? A questão social, “eu entendo de cego”, “todo mundo sabe lidar com cego”, mas e quando a gente tá na sociedade aí fora com pessoas que não tem deficiência ou que têm outra deficiência você não sabe lidar com ele, então essa questão social é muito complicada, então essas escolas, se não se abriram ainda elas tem que se abrir, uma instituição não pode ser somente especializada, ela tem que ser inclusiva, não tô dizendo que inclusão é totalmente verdadeira, que ela funciona cem por cento, não funciona, mas acho que esse é o “x” da questão, ela só vai funcionar quando a gente colocar a “mão na massa”, lidando com autistas, lidando com outras pessoas, é claro que tem algumas histórias assim, por exemplo, vai ter uma “mega” festa com muito barulho, então aquela festa com “fogos de artifício”, muita música vai ser muito prejudicial para aquele aluno, então também tenho que levar isso em consideração, quer dizer que por ser inclusão eu tenho que colocar todo mundo junto no mesmo barco? Não, você tem que ponderar isso, se aquela festa vai fazer mal pra aquele aluno, porque ele tem muita sensibilidade sonora, ele vai ficar irritado, vai chorar né, vai ser muito ruim pra ele, então eu tenho que poupa-lo, então eu tenho que colocar na balança isso, dizer quais são os benefícios e quais são as coisas ruins que podem acontecer pra poder decidir, porque eu vou obrigar uma pessoa pra uma coisa que ela não tem controle né, então não é uma questão que ela “ah não, fica aí quieto e assiste isso aí”, não, ele tem problemas sensoriais muito sérios, ele não vai conseguir entender aquilo, então eu não posso forçar a pessoa a fazer aquilo, como eu falei do aluno, ele não era forçado a participar junto, ele teve o momento dele, ele demorou meses, então, ele não ficou isolado, ele ficou separado até haver uma adaptação, as crianças também

perguntavam “porque que ele tá lá?” né, conversamos e foi “jogo aberto”, com crianças pequenas, e eles entenderam super bem e me ajudaram muito com isso e foi super proveitoso, então o aluno, ele foi indo gradativamente, mas voltando, então então a família não é um inimigo e sim um aliado do professor, e um aliado da escola.

Gabriel: Para finalizar, tem alguma consideração final que você gostaria de fazer, alguma coisa que queira pontuar?

Isabel: Acho que não Gabriel, achei suas perguntas ótimas, foram, assim, gerais né, perguntou de tudo, eu, como falei, não usei nada especificamente, aquilo que eu usei em Educação Musical para todas as crianças eu usei com os autistas também, eu usei o mesmo procedimento, só que tem que entender que cada aluno tem um desenvolvimento que é muito particular, então eu tenho que conhecer, eu tenho que entender esse desenvolvimento, entender o que eu quero dele e fazer as adaptações, adaptações de conteúdos, de objetivos e principalmente adaptação de atividades, eu posso trabalhar um mesmo conteúdo e adaptar as atividades sem achar que ele tá aprendendo pouco né, e muitas vezes, é importante falar, o aluno não vai progredir, mas ele não vai regredir, ele vai toda aula apresentar aquela mesma coisa, sempre, o ano todo, ele tá fazendo a atividade, só que talvez aquele seja o limite dele e eu tenho que entender isso, tendo laudo do aluno, uma conversa com a escola, com a coordenação, com a família e entender todo esse processo vai ajudar melhor a fazer a gente atuar com aquela pessoa, poder avaliar e tentar fazer um bem para todo mundo, para a pessoa com deficiência, pro professor, pra escola, pra família, pros outros alunos também, todo mundo sai ganhando quando a gente tá engajado e procurando, e eu não tô falando que é fácil não, é trabalhoso, mas é possível fazer.