

Os saberes pedagógicos-musicais de uma professora de piano para atuar com crianças e jovens com Transtorno do Espectro do Autismo no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli

Comunicação

Bruna Lisa Cândido Lima
Universidade Federal de Uberlândia
brunalizaclima@gmail.com

José Soares
Universidade Federal de Uberlândia
jsoares804@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa que procurou entender a construção de saberes pedagógico-musicais de uma professora de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli para atuar com crianças e jovens com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A pesquisa empregou uma abordagem qualitativa e o método de estudo de caso. Os resultados aqui apresentados apontam a importância de uma formação interdisciplinar ampla na construção dos saberes e uma atuação condizente com esta formação.

Palavras-chave: Ensino de piano, autismo, conservatório de música.

Introdução

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa que procurou entender a construção dos saberes pedagógico-musicais de uma professora de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli para atuar com crianças e jovens com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Considerado um transtorno do neurodesenvolvimento pela classe médica (EBOLI, 2018), o autismo afeta as áreas de comunicação (linguagem verbal) e interação social. O diagnóstico do espectro do autismo é realizado de acordo com os critérios clínicos do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos (DSM-5, 2013).

Nos últimos anos existe um aumento de trabalhos que aborda a relação da criança e jovem com TEA com a música (FREIRE; NEVES; NUNES; PARIZZI, 2023). Tais estudos tem demonstrado como a música pode ser utilizada pelas crianças com TEA como uma linguagem

intermediária no processo de expressão e comunicação social (e.g. OCKELFORD, 2012), e na identificação de benefícios sociais, psicológicos e educacionais musicais pela pessoa com TEA (ver, por exemplo, BERNARDINO, 2013; EBOLI, 2018; OLIVEIRA, 2014).

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

O segundo questionamento diz respeito à legislação que trata do ensino inclusivo nas escolas de educação básica e especializadas de música. Diante da necessidade de uma equidade educacional para todos¹, políticas públicas têm sido formuladas na forma de leis e diretrizes para regulamentar a inclusão de pessoas com deficiência nos contextos educacionais diversos (e.g. BRASIL, 1998; 2011). A implementação destas Leis e Diretrizes, por outro lado, requer adequações dos espaços físicos e reformulações da formação de professores e dos planos pedagógicos das escolas (e. g PNEEPEI, 2008; BRASIL, 2008).

Os questionamentos levantados acima revelam o quão pode ser intrincada a relação entre formação inicial do professor de música em geral, e de piano em particular, e a prática docente numa perspectiva da educação musical especial e inclusiva. É possível então argumentar que para atuar no contexto educacional especial e inclusivo, pressupõe-se uma preparação inicial e continuada consistente dos professores de piano com vistas na construção de saberes pedagógico-musicais específicos para esse público.

Em contato com a professora participante da pesquisa, integrante do núcleo de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli– Uberlândia – MG que conta com

¹ Ver Declaração de Salamanca, 1994

20 professores efetivos do instrumento no corpo docente², ela informou ser a única professora que estava ministrando aulas no primeiro semestre de 2021 para dois alunos com TEA. A professora relatou durante esse contato não ter cursado disciplina no curso de graduação em música que tratasse do assunto música e autismo e do ensino de piano para crianças e jovens com TEA. Dessa forma, é possível questionar as estratégias utilizadas pela mesma na construção de saberes pedagógico-musicais para atuar no ensino do piano para crianças e jovens com TEA.

Procedimentos Metodológicos

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

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

Como método de pesquisa foi adotado o estudo de caso. Para Yin (2001), o estudo de caso, usado em pesquisas das ciências sociais, contribui “para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21). Para Gil (2002), o olhar aprofundado e exaustivo sobre um fenômeno é a principal característica do estudo de caso. Diante disso, o método é pertinente para entender como a professora de piano construiu (e ainda constrói) seus saberes pedagógico-musicais para atuar com crianças e jovens com TEA.

⁺² Disponível em: <<https://www.conservatoriouberlandia.com.br/corpo-docente>> Acesso em: 15 jun. 2021.

Nesta investigação é empregado “o estudo de caso único” (YIN, 2001, p 33), ou seja, uma professora de piano que ministra aula de instrumento para crianças e jovens com TEA no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. E para preservar o anonimato da participante, foi solicitado que a mesma escolhesse um pseudônimo. A professora fez opção pelo nome de Dinha.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com a professora, na data de 11 de junho de 2021. A escolha pela entrevista deveu-se ao fato dessa estratégia permitir captar o que as pessoas sabem, pensam e sentem (GIL, 2002). Neste tipo de entrevista, novas questões podem ser formuladas pelo pesquisador no momento em que está com o entrevistado. Mesmo com um roteiro de questões já estruturado, na entrevista semiestruturada o entrevistador pode modificar a ordem das questões, conforme o direcionamento da entrevista, fazer algum questionamento que não está no roteiro com o intuito de ampliar o assunto e/ou esclarecer algo que não ficou explícito (SKALINSKI JÚNIOR, 2011).

Foi elaborado um roteiro contendo perguntas sobre a formação inicial e continuada da professora, primeiras experiências com aulas para crianças e jovens com TEA, percepções sobre o ensino de piano para crianças e jovens com TEA e estratégias pedagógicas e musicais adotadas nas aulas.

Apresentação e análise dos dados

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

A formação pedagógica-musical da professora Dinha

Ao relatar a formação musical anterior a universidade, a professora Dinha retorna à sua infância, época em que deu início aos seus estudos musicais. Ela afirma que o pai “exigiu” dela e das irmãs que estudassem o piano, pois naquela época era considerado ter um

diferencial aqueles que tocavam este instrumento. Embora tenha sido uma exigência, Dinha interpreta como algo positivo: “era muito diferenciado a família que oferecia estudos de piano para as filhas. Então, eu tive o privilégio de meu pai exigir que as filhas estudassem piano”. (Dinha, entrevista).

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

A rigidez na preparação do programa de estudo expressada por Dinha pode estar relacionada ao modelo conservatorial do ensino de piano. Para Neves (2019), herdamos esse modelo influenciados pela tradição europeia, e a reprodução deste está relacionada à própria formação inicial do professor somada a um distanciamento de novas propostas de ensino da educação musical. A autora ainda apresenta aspectos do ensino tradicional do piano, focado nos exercícios técnicos, na leitura tradicional e no repertório que abrange do período barroco até as primeiras obras do século XX (NEVES, 2019, p 36).

Ao término dos estudos no conservatório, Dinha inicia o curso superior de música na Universidade Federal de Uberlândia. O curso teve duração de 4 anos, de 1976 a 1979. Segundo ela, as aulas aconteciam duas vezes na semana, e não havia disciplinas pedagógicas: “Era graduação. Depois que a gente fez a licenciatura. Mas primeiro só tinha graduação” (Dinha, entrevista).

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

Na universidade, Dinha relata ter sido o lugar onde houve uma maior expansão do seu conhecimento musical: “Na faculdade é que realmente, assim, deu uma ampliada, o conhecimento veio com a faculdade” (Dinha, entrevista). Nessa etapa da formação

pedagógico-musical, Dinha participou de vários cursos de extensão universitária que aconteciam todo ano. Segundo ela, essa experiência foi enriquecedora, pois profissionais de outras cidades ministravam os cursos e havia muita troca de conhecimentos e experiências. Ela inclusive participou de um curso de extensão sobre musicoterapia que abordou, dentre vários temas, o autismo.

Este curso de extensão foi importante para a construção de um entendimento inicial sobre a relação entre música e autismo, tendo em vista não haver na graduação uma disciplina específica que falasse sobre o tema, e a partir dele, Dinha optou por escolha pessoal em buscar mais conhecimento teórico sobre o assunto: “investi muito em bibliografia, então tenho tratado de musicoterapia. Esse tratado de musicoterapia... foi um tratado que eu estudei muito, e aí tinha uns casos” (Dinha, entrevista). Durante o curso de extensão, Dinha se identificou com a musicoterapia, e como não havia na graduação disciplinas que abordasse o tema, ela percebeu a necessidade de buscar por conta própria o conhecimento do seu interesse.

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

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

As experiências docentes da professora de piano

Prestes a se formar, Dinha teve sua primeira experiência como professora de música, não do instrumento piano, e sim de musicalização. Ela atuou como professora de música, utilizando a música como terapia em seu emprego na APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais:

a primeira aula foi na APAE, junto com os excepcionais³. Aí lá vou eu com um violão, porque você sempre toca um violão. Aí eu pensando na programação, hora que eu dei meu primeiro acorde, os alunos excepcionais sentados, mas foi um barulho. Um tanto de som e tudo. E aí, eu fui ver que o que eu tinha preparado ia sair nada, aí você aprende como fazer, porque na faculdade mesmo, você tem muita informação, mas na hora você pega ali o trabalho mesmo a realidade é outra. (Dinha, entrevista).

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

você tem que ter uma base, lógico, para poder ter cartas na manga mesmo, mas depois você tem que saber tirar essas coisas do seu baú, você tem que encher um baú, porque na hora não é o que você programa não, é o que está na sua frente (Dinha, entrevista).

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

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

Importante mencionar que Dinha atuou durante dez anos na prática da música como terapia junto a uma equipe multiprofissional, formada por profissionais das áreas de educação

³ O termo “excepcionais” era um termo comum usado décadas atrás para se referir a pessoas neuroatípicas.



e da saúde. O contato constante com a equipe foi necessário para a troca de informações sobre o comportamento da criança para a terapia. Essa troca de informações com outros profissionais e os conhecimentos dos cursos de extensão sobre musicoterapia, foram fundamentais para embasar a vida profissional como professora de piano:

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

A experiência de atuar utilizando a música como terapia, foi importante na formação profissional de Dinha como professora de piano. Ainda que sejam áreas que se diferem em suas funções, Maia (2018) esclarece que a musicoterapia tem como objetivo central os fins terapêuticos, enquanto a educação musical especial tem como objetivo o aprendizado dos conteúdos musicais e que existiria uma cooperação recíproca entre elas (MAIA, 2018, p 13).

Os cursos de extensão sobre musicoterapia contribuíram para que Dinha desenvolvesse um olhar mais minucioso direcionado ao comportamento do aluno e ao processo de desenvolvimento, sendo o que ela considera mais importante, pois resultará no aprendizado musical do aluno.

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

Ela afirma que em suas primeiras experiências como professora de piano, sua maior dificuldade foi atuar com alunos com TEA: “Um dos maiores desafios foi o autismo, porque, para você chegar nele, para você conseguir o contato com ele, é mais desafiador” (Dinha, entrevista). Dinha relembra como conseguiu estabelecer o contato com um de seus alunos com TEA com o auxílio de um espelho: “eu me lembro bem de um caso que marcou, que eu

só consegui o contato [com o aluno com TEA] quando eu trabalhei de frente para o espelho. Então foi aí que eu aprendi uma relação no espelho para poder trazer ele para mim” (Dinha, entrevista).

Oliveira (2020) informa que indivíduos com TEA apresentam dificuldades no que se refere à comunicação e interação social. No caso do espelho, é bem provável que tenha funcionado como um objeto intermediário facilitador na comunicação entre a professora e a criança com TEA estabelecendo, dessa forma, uma comunicação indireta por meio desse objeto.

Dinha entende que, para atuar como o aluno com TEA, é necessário perceber como conseguir a conexão e que todas as pessoas, com TEA ou não, possuem seu meio particular de interação social. Conquistar a conexão com o aluno com TEA é imprescindível para Dinha determinar as escolhas pedagógico-musicais nos planos de aula. Em uma recente experiência em seu trabalho como professor de piano no conservatório, ela relata como um dos seus alunos com TEA se adaptou bem com a metodologia de piano americana Hal Leonard (KERN; KEVEREN; KREADER; REJINO, 1996):

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

Para a professora, o aluno se adaptou bem com a metodologia de piano Hal Leonard (KERN; KEVEREN; KREADER; REJINO, 1996), o que demonstra a possibilidade de o aluno com TEA estar apto a frequentar instituições de ensino com metodologias voltadas para alunos neurotípicos. Porém, Dinha afirma que o comportamento do aluno e a comunicação com ele não foram fáceis:

Ele chegava e queria pegar minhas coisas. Um dia ele pegou minha bolsa e pôs na janela assim, para poder jogar lá embaixo, que era segundo andar. Ele pegou a bolsa e olhei para ele e falei “ah, vou ficar sem minha bolsa”! Assim, ele achou que fosse me assustar, porque ele pegou e eu falei “vou ficar sem

minha bolsa”, “ah, eu acho que vou chorar”, ele adorava me fazer chorar. Aí eu fazia que chorava. Aí começou. Quando foi para falar também, para ele falar comigo, como chamava e tal, eu sei que fui perguntando o nome, da mãe dele, falava, “eu vou adivinhar o nome da sua mãe, começa com que letra?” aí ele falava a primeira letra. E eu tive a sorte, eu falo que sou abençoada, não é sorte não, sou abençoada. E eu acertei muita coisa, acertei o nome do irmão. Por isso que eu falo, é você sentir a pessoa, você sente, não faz com ele se sinta (Dinha, entrevista).

Ela relata ainda que o ensino do piano para o aluno com TEA tem suas peculiaridades:

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

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

Dinha acredita que a percepção da individualidade de qualquer aluno é muito importante para determinar uma rotina de aula. Ela considera essencial conhecê-lo bem. No caso do aluno com TEA, principalmente, uma característica que ela percebeu é a importância de estabelecer uma rotina. Dinha acha fundamental para uma professora de piano que atua com alunos com TEA:

Enxergar ele. Tem que buscar nele a resposta, é uma distância que não tem como aproximar. O professor tem que ter uma distância do aluno para não invadir esse espaço que é dele, ele tem o mundo dele. Então, o sucesso vai



ser chegar nesse mundo. O professor tem que ter um respeito, uma atenção muito grande com o espaço dele. O espaço do autista” (Dinha, entrevista).

Embora a professora enfatize a importância da percepção individual do aluno para determinar como irá trabalhar com ele, Dinha relata que não há um planejamento de aula para os alunos com TEA, pois, segundo ela, “não tem porque é no ritmo dele” (Dinha, entrevista). Ela procura estabelecer uma meta para o dia, e após a aula, escreve um relatório sobre o que foi alcançado.

Considerações finais

Este artigo apresentou um recorte de pesquisa que procurou entender como uma professora de piano do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli construiu (e ainda constrói) seus saberes pedagógico-musicais para atuar com crianças e jovens com TEA. Os resultados demonstram como a professora estabeleceu, durante sua formação inicial e continuada, conceitos sobre o ensino de piano que, segundo ela, seriam básicos para qualquer aluno iniciante no instrumento.

Os resultados demonstram particularidades da atuação da professora de piano com alunos com TEA. Tal atuação é caracterizada pela mescla de conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial e continuada. É possível afirmar inclusive que a sensibilidade dela em observar e perceber o aluno com TEA de uma forma mais detalhada foi influenciada diretamente por esta formação interdisciplinar mais ampla. Com isso, a professora procurou adaptar metodologias tradicionais do ensino de piano e fazer uso de novas metodologias e recursos que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Os resultados apresentados neste artigo reforçam a necessidade de se estudar mais profundamente a relação entre a formação e atuação pedagógico-musical de professores de piano nos conservatórios mineiros. Isso poderia ajudar professores na construção de estratégias eficazes no ensino de piano para pessoas com transtornos e deficiência.



Referências

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica dos professores de piano*. 281f. Tese (Doutorado em Música) – Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BERNARDINO, Isabel Maria Filipe Irra Marques. *A Música no Desenvolvimento da Comunicação e Socialização da Criança/Jovem com Autismo*. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor) – Instituto Politécnico de Beja Escola Superior de Educação, Beja, 2013.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP)*. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da Abem*, Porto Alegre, V. 16, 7-16, mar. 2007.

EBOLI, Cláudia. *A Música como ferramenta de desenvolvimento para crianças autistas: um estudo na interface da musicoterapia com a educação musical à luz dos conceitos de Vigotski*. 246 f. Tese (Doutorado em Música) – Curso de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FREIERE, Marina; NEVES, Maria Teresa de Souza; Nunes, Natalia; PARIZZI, Betânia. O Ensino do Piano e o Transtorno do Espectro do Autismo: Uma Revisão Sistemática. *Orfeu*, Florianópolis, v.8, n. 2, p.2 - 20, jun. 2023.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista de Ciência da Educação - Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n.113, p. 1355 – 1379, out. - dez 2010.

GEMESIO, Cláudia Mara Costa Perfeito. *“Eu ensino da mesma forma que aprendi”*: Práticas e Saberes de três professores de piano em início de carreira, licenciados em educação artística – Música, Habilitação – Piano. 137 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

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

MAIA, Rita Laureano. *A expressão sonoro-musical no desenvolvimento e avaliação de competências em crianças e jovens com necessidades educativas especiais*. 583 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Instituto Universitário, Lisboa, 2018.

NEVES, Maria Teresa de Souza. *O ensino de piano nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais a partir do olhar de seus professores*. 230 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

OCKELFORD, Adam. Songs Without Words: Exploring How Music Can Serve as a Proxy Language in Social Interaction with Autistic Children. In: MACDONALD, Raymond; KREUTZ, Gunter; MITCHELL, Laura (Org.). *Music, Health, and Wellbeing*. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 289-323.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. *Relações entre a educação musical especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas*. 154 f. Tese (Doutorado em Música) – Curso de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

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

OLIVEIRA, Welligton Soares de. *Aulas de música para uma criança com Transtorno do Espectro Autista: Limites e desafios para o ensino de piano*. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) - Universidade de Brasília, Primavera do Leste-MT, 2014.

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

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



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

