

CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA (TAMBÉM) CRIAM PERFORMANCE?!

Lorena Gonçalves Lombardi¹ e Denise Andrade de Freitas Martins²

Resumo

Neste texto, compartilhamos o processo e resultados da metodologia de intervenção (primeiro momento) de um projeto de pesquisa realizado junto à comunidade da APAE, que busca compreender de que forma crianças com deficiência se envolvem na realização de práticas artísticas e musicais e quais são os processos educativos decorrentes da realização dessas práticas. A intervenção (15 encontros ao todo) foi realizada com base nos princípios pedagógicos do educador brasileiro Paulo Freire e o referencial teórico se sustenta principalmente nos conceitos de práticas sociais e educação para crianças com deficiência. De natureza qualitativa e inspiração fenomenológica, os instrumentos de coleta de dados foram os diários de campo, fotos, filmagens e entrevistas, com posterior análise ideográfica e nomotética (segundo momento). Como considerações, mesmo em face das inúmeras dificuldades e desafios enfrentados, podemos dizer que crianças com deficiência são capazes de aprender letras e melodias, intervir/questionar/modificar letras de canções, movimentar-se e executar percussão corporal, compreender e atuar no contexto do desenrolar de uma história, aguardando a vez de falar/cantar/percutir/encenar, enfim, comportar-se como ator social, pessoa no mundo de diferentes condições e possibilidades.

Palavras-chave: Crianças com deficiência; práticas artísticas e musicais; práticas sociais e processos educativos.

DISABLED CHILDREN (ALSO) MAKE PERFORMANCES, DO THEY?!

Abstract

In this text, we share the process and the results of the intervention methodology (primary moment) of a research project carried out with the APAE community, which aims at understanding the way disabled children get involved in the realization of artistic and musical practices and which the resulting educational processes of these practices are. The intervention (15 meetings in total) was performed based on the pedagogical principles of the Brazilian

¹ Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), bolsista PAPq/UEMG.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Pós-doutorado em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professora Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Campus Ituiutaba.



educator, Paulo Freire, and the theoretical reference sustains itself, mainly, on the concepts of social and educational practices for disabled children. Of a qualitative nature and phenomenological inspiration, the data collection tools are field journals, photographs, footages and interviews, with a later ideographic and nomothetic analysis (secondary moment). Considering the circumstances, even facing numerous difficulties and challenges, we could say that disabled children are capable of learning lyrics and melodies; intervening/questioning/modifying the song lyrics; moving and performing bodily percussion; understanding and acting in the context of the unravelling of a story; waiting for their turn to speak/sing/do percussion/act, thus, behaving as a social actor, person in the world of different conditions and possibilities.

Keywords: Disabled children; artistic and musical practices; social practices and educational processes.

1. Introdução

O projeto de pesquisa *Música na APAE: um estudo dos processos educativos e envolvimento de crianças com deficiência em práticas artísticas e musicais*, desenvolvido com crianças com deficiência, foi criado em 2017, a partir das experiências e conhecimentos decorrentes, desde 2009, do desenvolvimento de um projeto de extensão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ituiutaba (APAE). Trata-se de um projeto interinstitucional, que integra a universidade (Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ituiutaba), a escola de música (Conservatório Estadual de Música "Dr. José Zóccoli de Andrade") e a escola de educação especial (APAE).

Inicialmente, entre 2009 e 2016, a atividade de extensão consistia em um programa no qual a APAE recebia estudantes e professores/as da UEMG e do Conservatório (instrumentistas, cantores e pessoas com habilidades artísticas), em visitas mediadas e audições, com periodicidade mensal. De 2017 a 2019, a comunidade da APAE passou a participar do projeto de extensão *Música na APAE* de forma ativa, como participantes colaboradores em atividades de construção-reconstrução de performance envolvendo música, teatro e literatura, ou seja, como protagonistas e não mais apenas como público, ocasião na qual nos debruçamos a investigar o envolvimento e os processos educativos decorrentes da realização de tais práticas, dando início às atividades de investigação alinhadas às atividades de extensão.

No período de 2020 e 2021, por ocasião da pandemia do Coronavírus, não houve intervenção junto à APAE, justamente pela suspensão das atividades. Em 2022, iniciado o calendário escolar, as atividades de extensão e pesquisa da UEMG foram retomadas junto à APAE, com a participação do Conservatório. Neste artigo, tratamos de apresentar a pesquisa realizada, com base na seguinte questão de pesquisa: crianças com deficiência são capazes de se envolver e



aprender a cantar, encenar e se movimentar no contexto de um processo de criação de performance mediada por professores?

Em resposta à questão proposta, alinhadas a investigação às atividades de extensão, o projeto de pesquisa de que trata esse artigo constou de dois momentos: metodologia de intervenção e metodologia de pesquisa.

Da metodologia de intervenção, o referencial teórico sustentou-se, principalmente, na pedagogia dialógica e libertadora do educador brasileiro Paulo Freire (1967, 1987, 2008), com base no diálogo e a partir das experiências e conhecimentos das pessoas envolvidas, lugar onde ninguém ensina ninguém, mas juntos, aprendem uns com os outros, em comunhão.

Inspirado na pedagogia dialógica de Freire, em forma de releitura, Gonçalves Junior (2009) observa que toda atividade humana com um mesmo propósito pressupõe de seus participantes ações organizadas em três momentos (equiprimordiais e inter-relacionados), que são: o levantamento do tema (investigação temática), sua negociação (tematização) e o dia a dia de sua realização (problematização).

A metodologia de pesquisa, realizada num segundo momento, constou da análise dos diários de campo (DC), além de fotografias, arquivos audiovisuais, desenhos, falas espontâneas e entrevistas. A análise dos dados coletados, de acordo com Gonçalves Junior (2008), se deu pela transcrição minuciosa e na íntegra dos discursos coletados, nesse caso presentes também nos diários de campo; identificação das unidades de significado; redução fenomenológica; organização das categorias; construção da matriz nomotética; construção dos resultados.

Após a análise de todos os dados coletados, foi realizada uma devolutiva à comunidade participante. Este projeto de pesquisa, que trabalhou com crianças com deficiência em idade entre 8 e 12 anos, foi submetido ao Comitê de ética e aprovado em 16/08/2022, n. 58109422.0.0000.5525, com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Assentimento (TA) e Termo de Anuência (TA) devidamente assinados.

Mesmo em face aos inúmeros desafios e dificuldades que se apresentaram ao longo do caminho percorrido na metodologia de intervenção, foco neste artigo, como resultado tivemos a criação da performance *Godofredo caiu* e a participação no trabalho intitulado *Do outro lado da vida*. Ao todo foram 18 encontros, de fevereiro a outubro de 2022, às terças-feiras, das 13 às 15 horas na sede da APAE, com exceção de dois encontros de apresentação, que aconteceram na escola de música (Conservatório) e no Teatro da Praça da Natal, ambos na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. Nesse artigo, nos debruçaremos na descrição pormenorizada do processo e resultados da metodologia de intervenção envolvendo as duas atividades realizadas.



2. Práticas sociais e processos educativos

As práticas sociais são construídas a partir das relações que são estabelecidas entre indivíduos, indivíduos e comunidade na qual estão inseridos (OLIVEIRA ET AL, 2014). O agrupamento de pessoas ocorre por diferentes razões, dentre essas existe a necessidade de afirmação, a representatividade e fatores sociopolíticos econômicos. O ato de indivíduos se agruparem proporciona maiores trocas de experiência, conhecimento e afinidade, mas, também proporciona conflitos em decorrência das divergências presentes em todo grupo.

Dentro de um determinado grupo há um movimento evidente de ir e vir que oscila em decorrência da finalidade do grupo e seus propósitos. Nesses espaços não é predominante uma lógica de movimento estabilizado e fixo, existe uma fluidez que faz com que as pessoas do grupo não sejam permanentes.

Em meio à convivência, as pessoas participam, vivenciam experiências. Para Jorge Larrosa Bondia (2002), experiência é justamente a possibilidade de que algo nos aconteça e nos toque, o que requer estar aberto, ter disponibilidade para. O sujeito que se abre é considerado ex-posto. No entanto, a participação em uma prática social não garante a exposição. A exposição decorre do envolvimento que possibilita a experiência, de onde se diz que não é possível experiência quando a pessoa não se expõe.

De acordo com Freire (1987), a exposição acontece a partir da entrega àquilo que nos toca, nos impulsionando a buscar, empreender e tentar realizar. Porém, realizar e se realizar não é um ato solitário, o sujeito só é capaz de realização na coletividade. A convivência não se reduz à escolha e decisão, ela é uma circunstância básica para que a compreensão seja compartilhada. Na convivência estamos próximo a algo ou alguém, somos penetrados, sujeitos aos encontros e/ou desencontros.

Para Freire (1987, p.156), o espírito de colaboração e cooperação é a marca das ações em que é predominante o diálogo entre sujeitos, sujeitos esses que se encontram a partir da “[...] pronúncia do mundo, [...] uma condição fundamental para a sua real humanização”.

Em vista disso e levando em consideração tais circunstâncias, sujeitos envolvidos em práticas sociais sempre trazem sentido a essas práticas, como locais que possibilitam o surgimento de experiências e a ocorrência dos modos de consciência de cada sujeito com sua prática e consigo mesmo. Pessoas de diferentes culturas, condições e possibilidades, que conversam entre si, trazendo modificações e transformações a si mesmas, aos outros e ao mundo.

3. Dialogicidade em Freire

Paulo Freire, filósofo e educador brasileiro, apresenta o conceito de “dialogicidade”, que permeia toda a sua obra em uma concepção libertadora de educação, que diz respeito ao mundo de educar por meio do diálogo. Para Freire



(1987), a partir do diálogo é possível que o ser humano construa um pensar crítico, diálogo esse que necessariamente deverá acontecer entre educador e educando, mas não de uma forma unilateral, como é imposto na educação bancária, onde o educar impõe sobre o outro seus saberes, mas de forma bilateral, onde aluno e professor compartilham conhecimentos e experiências sem um lugar de imposição. Para que o diálogo seja um agente capaz de implicar na práxis social é preciso que comece pelo conteúdo pragmático passado nas instituições de ensino, isto é, conteúdos que estão ligados a saberes distintos que não podem ser impostos por alguém.

A prática da dialética proposta por Freire (1987) distingue-se da prática trazida por Hegel e Marx, já que a dialética de Freire é composta por um processo de afirmação-negação-negação da negação. Desta forma, para Freire (1987), o diálogo com sua autenticidade compactua para a abertura do outro, concebendo assim o essencial da vida do sujeito para o mundo. Entretanto, para que a ação dialética ocorra é preciso que aqueles que são oprimidos e não possuem o poder da palavra a tomem, a relação entre educador-educando é uma das quais deve ser modificada. O educando ao chegar à escola já possui uma bagagem de saberes e uma concepção sobre o mundo, de tal forma que a escola não pode ser alheia a estas concepções do aluno. Quando a educação é tratada desta forma, ela é tida como uma partida para a prática libertadora segundo Freire:

[...] para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 87).

A dialogicidade quando presente no processo do educar é capaz de trazer ao educando a possibilidade de ser, de existir enquanto ser no mundo, pois é levado em consideração seu contexto histórico e social, seus conhecimentos e o modo como este vê o mundo. Só com o diálogo é possível que o sujeito fale do mundo através do seu olhar. A partir da palavra é possível que o sujeito mude seu mundo. Freire (1987, p.77) afirma que “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Adentrar ao diálogo para Freire (1987), assim como reforçam Streck, Redin e Zitkoski (2010), é um fenômeno inerente ao ser humano, e a palavra quando verdadeira é capaz de transformar o mundo e a realidade daquele que a diz. O acontecimento decorrente da relação educador-educando necessita de um diálogo problematizador, que gere conflitos e não apenas palavras que tragam adoção ou imposição. A educação vinda do professor não deve acontecer a partir de uma visão pessoal, mas sim das relações homem-mundo, com temas geradores e conteúdo programático. A dialogicidade, portanto, diz respeito à



necessidade de conhecer as condições estruturais na qual os educandos vivem, além de ser preciso pensar na linguagem que esses educandos se constituem. O ato de educar pressupõe considerar o outro nas suas diferentes condições e possibilidades.

4. Educação de crianças com deficiência

A educação no Brasil para pessoas com deficiência enfrenta um grande embate político e sua consubstanciação. No âmbito escolar trata-se do atendimento especializado e/ou da inclusão na escola de educação básica, do processo de formação de professores para esse atendimento e exercício profissional, sem se falar das necessárias e urgentes reformas estruturais, como acessibilidade às instituições de ensino e adaptação aos equipamentos, acessórios, materiais, programas, enfim, uma infinidade de medidas que vem sendo implementadas, como tentativa de garantia de direitos humanos e dignidade às pessoas com deficiência, e familiares.

De início no Brasil, um ensino de caráter exclusivo, paralelo e segregado do ensino tradicional, para atendimento especializado de indivíduos com deficiência, distúrbios de aprendizagem e/ou comportamento, altas habilidades e superdotação. Ultimamente, desde a década de 1990, em decorrência das demandas sociais junto ao avanço da ciência, alternativas menos segregativas vem sendo criadas, a fim de uma educação mais inclusiva para pessoas com deficiência.

São vários os autores, dentre eles Glat e Blanco (2007) e Weiss e Cruz (2007), que estudam alternativas de currículos, metodologias, materiais, procedimentos a serem adotados na educação inclusiva, compreendida por alguns como uma nova forma de cultura escolar. No entanto, mesmo estabelecida a distinção entre a escola tradicional e a educação especial, de que na escola tradicional o/a aluno/a deverá se adaptar às regras, enquanto na educação especial há um atendimento especializado direto, não se tem, ainda, respostas suficientes para avaliar esses diferentes tipos de ensino.

É preciso considerar as inúmeras e específicas necessidades educacionais de alunos/as com deficiência, necessidades essas que, em geral, se agravam em contato com o contexto escolar. Glat e Blanco (2007) observam que as práticas pedagógicas na educação especial geram uma inquietação nos/as professores/as, tendo em vista as dúvidas quanto à dinâmica do cotidiano em sala de aula. No entanto, seja na escola tradicional e/ou na escola de educação especial, independente do diagnóstico que o/a aluno/a possui ou da dificuldade apresentada, todos podem ser beneficiar de atividades lúdicas contextualizadas, despertando sentimentos capazes de provocar a produção e interação de hormônios.

Vale ressaltar que, inseridos na educação especial e/ou em outras instituições escolares e sociais, para que a aprendizagem ocorra é preciso



favorecer a estimulação de áreas cerebrais, por meio de atividades que possuam sons, movimentos, imagens, o que mobiliza “diversos circuitos neurais”, segundo Freire e Rosário (2022, p. 195). Entendemos que as dificuldades de aprendizagem de pessoas com deficiência não representam limitações ou patamares intransponíveis, já que aptidões podem ser desenvolvidas com a exposição em um ambiente escolar e suas interações. É preciso trabalhar a partir das potencialidades e não das limitações.

Para Weiss e Cruz (2007), dentre os/as alunos/as com necessidades educacionais especiais, os que mais representam desafios para a inclusão são os que apresentam condutas atípicas, como

[...] comportamentos auto-estimulatórios (p. ex: ficar balançando o corpo, agitando as mãos etc.) e auto lesivos ou autoagressivos (p. ex.: morder ou beliscar a si próprios, bater com a cabeça contra o chão ou parede etc.). [...] manipulação inadequada para sua faixa etária de materiais e objetos, [...] consumo de substâncias não comestíveis [...], seletividade inapropriada a determinados estímulos (FERNANDES, 2007, p. 158).

Esses comportamentos podem ser responsáveis pela inviabilização das relações dos/as alunos/as com os/as professores/as e demais colegas, sendo um fator que potencializa a não adaptação escolar. É importante ressaltar que tais comportamentos decorrem devido a síndromes e distúrbios graves. Para que este grupo de alunos/as seja incluído na educação, existe a necessidade de propostas psico-educacionais adequadas, que busquem conhecer o perfil de cada indivíduo e não apenas o diagnóstico clínico.

Levando-se em consideração o desafio da educação para pessoas com deficiência, tanto na escola tradicional como na escola especial, a premissa fundamental é a necessária participação efetiva de especialistas, da oferta de cursos de capacitação continuada para professores e gestores, de uma reestruturação do ensino, currículos, metodologias etc. Há de se pensar, ainda, no atendimento às pessoas com deficiência, seu acesso e permanência nas escolas e, sobretudo, na aprendizagem e desenvolvimento, como garantia de direito e dignidade.

5. Práticas artísticas e musicais com crianças

A arte e a música são de extrema importância na vida de uma criança. Fazem com que no imaginário da criança seja potencializado o faz de conta. Todavia, tendo em mente que crianças são sujeitos e que sujeitos se diferenciam devido aos contextos nos quais vivem, as suas histórias e os lugares que ocupam, as crianças também se mostram diferentes em relação ao contato com a arte e a música. Ressalte-se que mesmo em face das diferentes relações que as crianças possuem com a arte e a música é necessário que esse contato ocorra.



Para Maffioletti e Schünemann (2011), o contato das crianças com atividades musicais potencializa que elas, as crianças, tomem lugares como atores sociais, já que não é possível que a criança seja vista isolada de suas manifestações, pois ela faz parte de uma estrutura social. Por isso, “[...] é preciso vê-la no contexto social em que vive e nas relações que cria no contexto da sala de aula, e a partir disso observar o seu engajamento com música e a história infantil” (MAFFIOLETTI & SCHÜNEMANN, 2011, p.121).

No processo de conhecimento das artes e da música, a família é primordial, como sendo aquela que apresenta o primeiro contato com o mundo das artes à criança. É a partir da família que a criança tem seu primeiro contato com o mundo, e esse mundo apresentado à criança produz (gera) valores e condutas que influenciam no modo com que a criança se apresenta na escola. Para Maffioletti e Schünemann (2011),

[...] crianças chegam na escola com as atitudes práticas, condutas e valores educativos vivenciados entre pais e filhos. Cada criança que participa de aula de música tem suas vivências musicais. Família é a principal referência da criança na orientação de sua conduta, adoção de valores e aprendizagem culturais (MAFFIOLETTI & SCHÜNEMANN, 2011, p.123).

A escola auxilia as crianças no contato com o imaginário infantil, ao estimular simultaneamente o uso de imagens, gravuras, histórias musicadas, enredos e ações que levam à interpretação da criança com o corpo e o imaginário. Ao cantar uma canção e encenar uma história, as crianças em movimento interagem entre si, recriando e construindo a seu modo o imaginário infantil. Para Maffioletti e Schünemann (2011):

A prática de utilizar histórias é uma forma de interagir com crianças e uma maneira de auxiliá-las a criar e recriar seu mundo imaginário. A música está intrínseca na história, utilizando dos sons das palavras para participar do imaginário das crianças; ao mesmo tempo a história se faz presente na música para compor um mundo de faz de conta que beneficia a formação lúdica, a capacidade de brincar, cantar e improvisar (SCHÜNEMANN & MAFFIOLETTI, 2011, p.129).

O contato na escola com a arte e a música fazem com que a criança crie vínculos com seus professores, e a partir disso a criança também se torna capaz de construir uma síntese do que se aprende. Para Kater (2004), a criança passa a se referenciar em seu professor, não somente pelas questões técnicas, mas também como pessoal, daí a necessidade de o professor de arte, de música, pensar (também) em seu desenvolvimento pessoal. O professor é capaz de fazer com que os alunos/as entrem em contato com suas potencialidades e limites do ponto de vista artístico e musical, fornecendo assim meios para que os limites



sejam superados e suas potencialidades sejam cada vez mais exploradas. A orientação do professor na arte e na música ultrapassa a relação técnica com essas práticas, trata-se de um processo que tem potência na formação, onde é possível haver esclarecimento sobre algo ainda não descoberto.

Tendo em vista a arte e a música na escola, também é possível que se pense nessas atividades no contexto de ações sociais. Para Kater (2004), as práticas artísticas e musicais em grande parte das vezes são utilizadas como integração social, sendo subaproveitadas em seu potencial formador. Ao invés da arte e da música serem tratadas como recursos educativos, elas se constituem apenas como lazer ou passatempo. Por conseguinte, existem poucos programas direcionados à área social para a arte e a música, pois

[...] nos deparamos com a inexistência de programas de formação de profissionais com competência para atuarem diretamente em empreendimentos de ação social (bem como junto à instâncias administrativas e pedagógicas, no planejamento, coordenação, orientação ou supervisão de seus projetos), que contemplam uma abordagem mais associada à rede de conhecimentos de áreas afins (psicologia, pedagogia, sociologia, serviço social...) e sobretudo uma qualificação da formação pessoal do próprio educador, sob a luz de um enfoque humanizador da educação social (KATER, 2004, p. 44).

Por fim, a educação artística e a educação musical são formadoras, capazes de revitalizar nas pessoas que com elas tomam contato o interesse pela arte e pela música, além de redimensionar o interesse de cada uma dessas pessoas, levando em consideração o contexto histórico e social onde cada um está inserido. Ademais, Kater (2004) reforça que a percepção dos indivíduos sobre si e sobre o complexo de relações no qual interage tem total influência sobre o seu modo de compreender e relacionar-se com a arte e a música.

6. Metodologia

No que tange à metodologia, essa pesquisa é de natureza qualitativa e de inspiração fenomenológica. Os acontecimentos em si não serão considerados, já que o objeto de busca, de interrogação, não é o próprio acontecimento, mas “[...] a natureza subordinada à maneira de pôr o problema” (MARTINS; BICUDO, 2005, p.75). Compreendemos com Machado (1994) e Garnica (1997) que em pesquisas de natureza qualitativa pesquisador/a e pesquisado/a buscam porque interrogam e não explicam a coisa como ela se apresenta.

O processo de construção da pesquisa (maio de 2022 a fevereiro de 2023) constou de dois momentos: metodologia de intervenção (levantamento e desenvolvimento) e metodologia de pesquisa. A investigação assim ocorreu: encontros semanais na APAE (maio a outubro de 2022), com a comunidade envolvida no projeto *Música na APAE* (bolsista, professor(a) orientador(a),



professores/as e estudantes da UEMG, APAE e Conservatório) e encontros de apresentação no Conservatório e no Teatro da Praça Natal, ambos localizados na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais.

Nos encontros semanais foram construídas duas performances, a saber: recriação do conto *Godofredo caiu*, da autora tijuicana¹ Sandra Bittencourt (2021), envolvendo música, teatro e literatura, e participação na homenagem ao compositor Guilherme Bernstein (2022), intitulada *Do outro lado da vida*, envolvendo música, gestos e movimentação coreográfica.

A metodologia de intervenção baseou-se na pedagogia libertadora de Paulo Freire (1967, 1987), com base no diálogo e a partir das experiências e conhecimentos das pessoas envolvidas. Gonçalves Junior (2009) nos apresenta a pedagogia dialógica de Freire em três momentos, “equiprimordiais e inter-relacionados”, que são: *Investigação temática*: “descobrir o que as pessoas já sabem, que leitura fazem do mundo e qual assunto/temática lhes afeta e interessa (proporcionam tema gerador). Descobrimo o que sabem aprimorarmos juntos os conhecimentos, educando e nos educando, partindo do *saber de experiência feito*” (p.705); *Tematização*: “o educador é aquele que incentiva e motiva a partir da palavra, do tema gerador. O diálogo se faz necessário para percebermos posturas, posições, pontos de vista distintos, modos de perceber o mundo, e, de modo igualitário, compartilhar conhecimentos” (p.705); *Problematização*: “momento do engajamento, do compromisso emancipador solidário daquele conhecimento, da construção-reconstrução do mundo lido, da transformação das condições de vida, da libertação” (p.705).

Desse modo, as ações foram assim organizadas e distribuídas: *Investigação temática* - negociação da intervenção com a escola sede e escola parceira, realização de roda de conversa com a comunidade participante (levantamento de gostos musicais, necessidades e preferências, vontades e expectativas); *Tematização* - apresentação dos dados resultantes da roda de conversa, escolha e decisão de repertório musical e literário, apresentação de cronograma de atividades das instituições - proponente (universidade), sede/interveniada (APAE) e parceira (Conservatório), elaboração de arranjos musicais, paródias (FIORIN, 2022; QUEIROZ et al, 2022) e roteiros; e *Problematização* - processo de construção-reconstrução do dia a dia das atividades pensadas e planejadas, ao longo dos encontros, com 5 encontros de apresentação: 3 na sede da APAE, um no Teatro da Praça da Natal e um no Conservatório, por ocasião da Semana Cultural do 29º Concurso de piano de Ituiutaba.

¹ Tijuicano é um termo que faz referência às pessoas nascidas na cidade de Ituiutaba, outrora chamada de São José do Tijuco, nome do rio que margeia a cidade, em língua tupi guarani, rio de águas sujas, lamentas.



Na metodologia de pesquisa (maio a dezembro de 2022) foram utilizados os diários de campo como forma de registro das atividades constantes da metodologia de intervenção, principal instrumento de coleta de dados, com posterior análise. Os diários de campo, considerados um recurso metodológico básico e de extrema importância nesta modalidade de pesquisa, são compreendidos por Bogdan e Biklen (1994, p.150) como “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Além dos diários de campo, os registros foram realizados por meio de fotografias, filmagens e situações-diálogo com os/as participantes da pesquisa.

Ainda, tendo em vista a convivência com a comunidade participante e as situações vivenciadas, fizemos uso de dois instrumentos de coleta de dados, a saber: entrevistas abertas, também conhecidas como semiestruturadas, às professoras da APAE participantes neste projeto e coleta de dados dos estudantes da APAE junto à secretaria da escola, por se tratar de crianças com diferentes deficiências, de acordo com os registros dos respectivos diagnósticos. A escolha pelas entrevistas abertas apoia-se no entendimento de Negrine (1999), de que são menos formal e oferecem maior liberdade tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado, possibilitando uma modificação na sequência das perguntas e ainda criando direcionamentos de fala.

Durante o mês de outubro, foi realizada uma visita na APAE em contato direto com a coordenação, para coletar dados dos alunos/as, como idade e diagnóstico. Trazemos aqui o diagnóstico só para fins informativos, visto que compartilhamos do entendimento da Psicologia Fenomenológica em relação a psicopatologias (como veremos logo adiante). Portanto, ao todo foram trinta e três alunos diagnosticados pelo CID 10 com F 84.1, ou seja, todos os alunos/as que participaram do projeto possuíam esse diagnóstico. Dentre os diagnósticos que divergiam desse: um aluno possuía CID 10 F 83, dois alunos possuíam G 40.9, um aluno F 67, um G 80.9, um G 80.0, um F 71.1, um F 71.8, um F 79, um F 82, um Q 0.44, um F 70, um G 40.5, um R 46.3, um G 40.¹ No que tange ao olhar da Psicologia Fenomenológica, essa destoa de uma visão naturalista e biológica, que leva em conta aspectos de uma psicopatologia apenas como disfunções cerebrais. A Psicologia Fenomenológica traz a perspectiva que as psicopatologias atuam no ser humano enquanto suas experiências, ou seja, como aquele fenômeno atravessa o sujeito. Prazeres (2021) diz que,

¹ Em relação a nomenclatura dos diagnósticos: CID F 84.9: Transtornos globais não específicos do comportamento, CID F 83: Transtornos específicos misto do desenvolvimento, CID G 40.9: Epilepsia não específica, CID F 67: Transtorno cognitivo leve, CID G 80.0: Paralisia cerebral quadriplégica espástica, CID F 71.1: Retardo mental moderado, CID F 71.8: Retardo mental moderado - outros comprometimentos no comportamento, CID F 79: Retardo mental não especificado, CID F 82: Transtorno específico do desenvolvimento motor, CID Q 044: Placenta prévia, CID F 70: Retardo mental leve, CID G 40.5: Síndrome epilépticas especiais, CID R 46.3: Hiperatividade, CID G 40: Epilepsia.



[...] compreender o transtorno mental é atender para os padrões que este impõe à vida na qual se manifesta, o núcleo invariável, ou essência do transtorno, que seria um ou mais sintomas ou aspectos sintomáticos que definem um transtorno enquanto tal, sem esquecer da estrutura, que agrega peculiaridade ao transtorno que se apresenta, pois o transtorno se apresenta sempre para a consciência de alguém (PRAZERES, 2021, p. 38).

Sobre os procedimentos de análise dos dados coletados, esses aconteceram de novembro a dezembro de 2022, e foram sinteticamente descritos, de acordo com Gonçalves Junior (2008), pela transcrição minuciosa e na íntegra dos discursos coletados, nesse caso presentes também nos diários de campo; identificação das unidades de significado; redução fenomenológica; organização das categorias; construção da matriz nomotética; construção dos resultados. As análises ideográficas e nomotéticas, segundo Machado (1994, p.41) “contribuem com pesquisas de natureza qualitativa por possibilitarem que o tema seja circundado, em busca de compreender o fenômeno e não explicá-lo”.

Após a análise de todos os dados coletados, foi realizada uma devolutiva à comunidade participante, em conformidade aos preceitos éticos da pesquisa e compromisso das pesquisadoras.

Conforme já dito anteriormente, o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEMG, aprovado sob o nº 58109422.0.0000.5525. Os participantes dessa pesquisa participaram após autorização em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Assentimento e Termo de Anuência.

Descrita a metodologia de intervenção e pesquisa, passaremos à apresentação e discussão dos dados coletados ao longo da intervenção, foco neste artigo, de modo a rever os procedimentos metodológicos adotados, repensar os objetivos propostos e suscitar outras questões até então ainda não levantadas, como: Em que medida uma criança com deficiência se desenvolve numa escola especial? Em tempos de inclusão, como seria a presença dessas crianças na escola de educação básica? A escola especial está devidamente estruturada para promover o desenvolvimento dessas crianças? Ou o atendimento ainda está reservado aos cuidados? As crianças da APAE se deslocam para outros lugares? Como as crianças interagem entre si? O que acontece quando se reúne crianças com diferentes deficiências em uma mesma prática social? Elas aprendem umas com as outras?

Enfim, são inúmeras as questões que se colocam para nós, educadores e pesquisadores, pessoas comprometidas com a política educacional brasileira e desdobramentos; de toda forma este é um compromisso que (também) é nosso!



7. Resultados e discussões

De acordo com o exposto no item Metodologia sobre a intervenção, esta foi realizada em três momentos, com base nos princípios da dialogicidade em Freire (1967, 1987) e conforme a perspectiva de Gonçalves Junior (2009), assim: investigação temática, tematização e problematização.

A investigação temática, que trata da experiência do saber das pessoas envolvidas, as quais já sabem e aprimoram esse saber em contato umas com as outras, é o ponta pé inicial de toda prática social. Ou seja, é justamente neste momento que a comunidade participante coloca em relação à exequibilidade do projeto suas necessidades, anseios, gostos e vontades.

Já a tematização, é o momento no qual as pessoas negociam, discutem, pensam e projetam no planejamento das atividades e cronograma a escolha e realização do repertório, ou seja, o que está para acontecer, o que será desenvolvido.

A problematização é o enfrentamento do dia a dia da realização daquilo que foi anteriormente planejado; é o pôr a mão na massa. É justamente o instante em que os momentos anteriores se engajam como possibilidade de construção e reconstrução, a partir do conhecimento de cada pessoa e das transformações que a experiência compartilhada for capaz de oferecer.

Vale ressaltar que esses momentos aconteceram em forma de encontros semanais (maio a outubro, às terças feiras, das 13 às 15 horas na sede da APAE), além de encontros de apresentação, reuniões (previamente agendadas), telefonemas e mensagens pelo Whatzapp, momentos esses acompanhados do registro em diários de campo, principal instrumento de coleta de dados.

Sobre a investigação temática, inicialmente foi estabelecido contato com a diretora da APAE (via telefone), para levantar a intenção de participação no projeto, a qual consentiu, confirmando o aceite inclusive com assinatura em Termo de anuência. Em seguida, a partir de solicitação da professora da UEMG, coordenadora nesse projeto, foi realizada uma reunião na sede da APAE com a diretora, a supervisora pedagógica, as professoras (4 ao todo, sendo que duas delas já haviam participado em projetos dessa natureza em 2017, 2018 e 2019) e as pessoas da UEMG - a coordenadora do projeto e dois estudantes bolsistas (um de pesquisa e um de extensão).

Nesse encontro aconteceu a apresentação e discussão do projeto, com negociação das atividades a serem realizadas, o cronograma e o repertório musical e literário. Decidiu-se que as atividades seriam realizadas às terças feiras das 13 às 15 horas, com 33 alunos ao todo, sendo 9 meninas e 24 meninos, com idades variando entre 7 e 10 anos, todos matriculados na educação básica da APAE. Os resultados, em forma de performance, seriam apresentados na sede da APAE, no Conservatório, na UEMG e em creches vizinhas, tendo em vista as inúmeras dificuldades, como: falta de recursos



financeiros, reduzido apoio das famílias e os problemas de deslocamento em razão das deficiências das crianças. Sobre o repertório, foram apresentados vários livros de autoras tijuicanas às professoras da APAE, as quais se dispuseram a levar para casa para ler e decidir qual seria trabalhado. Sobre o repertório musical ficou acordado que seriam peças de compositores/as brasileiros/as, dentre canções de Max Weber e Cecília Cavalieri, e arranjos de peças do compositor brasileiro Guilherme Bernstein, homenageado na 29ª edição do Concurso de piano de Ituiutaba¹.

Vale destacar que neste encontro, as professoras da APAE dispuseram mais tempo falando das particularidades de seus alunos/as do que discutindo/questionando sobre o projeto. Uma das professoras disse que já usava recursos musicais e artísticos em suas aulas para fins educativos.

Passou-se à Tematização, momento no qual aconteceu a escolha do repertório literário e musical e a elaboração dos roteiros de ação. As canções escolhidas foram: *Que bicho será?* de Ângelo Machado (2019), e *Noir o Gato* de Cecília Cavalieri (2020), e duas obras do compositor Guilherme Bernstein (2022), *Pater Noster*, escrita originalmente para coro e *Regina e Camargo*, para piano, as quais foram arranjadas para orquestra de teclados e coro, com movimentação coreográfica. Esse momento contou com o forte compromisso e responsabilidade das professoras da APAE, dos estudantes e professora da UEMG e da professora do Conservatório no cumprimento das tarefas planejadas, já que todo o material escolhido para trabalhar foi de consenso da comunidade participante.

Passamos ao terceiro momento, o dia a dia problematizador, processo de construção e reconstrução das atividades planejadas. Vale destacar que esses três momentos (investigação temática, tematização e problematização) são interdependentes e equiprimordiais, ou seja, a todo momento surge a necessidade de rever o cronograma, repertório, procedimentos metodológicos, estratégias de realização e principalmente negociar os conflitos, que são inerentes a toda atividade humana.

Nesse momento, da problematização, os encontros foram realizados com toda a comunidade participante, com exceção da professora do Conservatório. Cada encontro era previamente planejado e registrado em roteiros de ação, com o passo a passo do que se pretendia realizar. Além dos estudantes bolsistas da UEMG, outros estudantes se dispuseram a participar, o que em muito enriqueceu o desenvolvimento das atividades. Dentre os estudantes havia três violonistas,

¹ A preferência por material prioritariamente de autores/as brasileiros/as diz respeito ao forte compromisso da professora coordenadora desse projeto, e demais pessoas envolvidas, com a cultura brasileira, no que se refere aos processos de criação, produção e difusão, justamente pelo reduzido espaço que a cultura brasileira ocupa, tanto nas escolas quanto nos meios de divulgação ao qual o povo brasileiro, em geral, tem acesso.



sendo que um deles também tocava gaita. Os violões despertavam a curiosidade das crianças da APAE, as quais queriam pegar, manusear, tocar, enfim, experimentar.

No dia a dia problematizador, as professoras da APAE sugeriram de início que os encontros fossem realizados no pátio da escola mas, no segundo encontro, a professora e os estudantes da UEMG conduziram a comunidade participante para o gramado da APAE, área extensa e arborizada, o que não agradou todas as professoras da APAE, que se queixaram de não ter cadeiras para se sentar. No entanto, a professora da UEMG argumentou que seria interessante a realização das atividades no gramado, tendo em vista que o espaço era confortável e sombreado. As professoras da APAE pareciam ter concordado, mas no terceiro encontro uma delas levou cadeira para se sentar, quando então a professora da UEMG solicitou que todos ficassem livres para brincar, cantar, movimentar ao som da canção *Que bicho será?* (2019).

O envolvimento da comunidade participante era visível, as crianças cantavam, corriam de um lado para outro, atendiam as orientações e comandos, com exceção de duas crianças, a aluna E e o aluno D¹, esse, preso a um colete e segurado pela professora, manuseava o tempo todo, sem parar, balões de saco plástico. O aluno D certamente apresentou-se como um desafio no processo de interação e participação das atividades propostas, justamente pela conduta atípica, conforme tratam Fernandes et al. (2007).

O trabalho de construção e reconstrução da performance *Godofredo caiu* com as crianças em cena, protagonizando, estava em sua fase inicial. Assim que a canção *Que bicho será?* foi apresentada, ao som dos violões, as crianças começaram a modificar a letra, falando nomes de outros bichos, que não os da letra original, que também botavam ovo. Esse foi um momento inspirador, e a comunidade participante foi elegendo uma bicharada que também botava ovo, dentre: galinha, passarinho, jacaré, pato, tartaruga, aranha, peixe e sapo. Foi uma alegria, em meio à cantoria, gestos imitando os animais e movimentação. Os estudantes da UEMG se dispuseram a escrever uma paródia da canção, agora com os nomes dos bichos sugeridos pelas crianças, que ficou assim:

- Letra original da canção *Que bicho será?*, de Ângelo Machado (2019),

Que bicho será que botou o ovo?
Que bicho será que ainda vai botar?
Que bicho será que botou o ovo?
Que bicho será que ainda vai botar?

Ou foi o jacaré que vive na lagoa
Ou foi a galinha que vive a ciscar

¹ A comunidade participante será nomeada neste artigo com as letras iniciais de seus nomes, de acordo com os preceitos éticos da pesquisa.



Ou foi o avestruz que abaixa a cabeça
Ou foi a cobra que vive a rastejar

Que bicho será que botou o ovo?
Que bicho será que ainda vai botar?
Que bicho será que botou o ovo?
Que bicho será que ainda vai botar?
Ou foi o jacaré que vive na lagoa
Ou foi a galinha que vive a ciscar
Ou foi o avestruz que abaixa a cabeça
Ou foi a cobra que vive a rastejar

De quem é esse ovo
Que é muito lindo
De quem será que é?
Já sei!
É do ornitorrinco!

- Letra da Paródia da canção *Que bicho será?*, de Queiroz et al. (2022),

Que bicho será que botou o ovo?
Que bicho será que ainda vai botar?
Que bicho será que botou o ovo?
Que bicho será que ainda vai botar?

Ou foi a galinha que pia e cisca
Ou foi o passarinho que vive a voar
Ou foi o jacaré que vem e abocanha
Ou foi o patinho que faz quá-quá!

Que bicho será que botou o ovo?
Que bicho será que ainda vai botar?
Que bicho será que botou o ovo?
Que bicho será que ainda vai botar?

Ou foi a tartaruga que tem um casco
Ou foi a aranha a escalar
Ou foi o peixinho que mora na lagoa
Ou foi o sapinho a saltitar!

Que bicho será que botou o ovo?
Que bicho será que ainda vai botar?
Que bicho será que botou o ovo?
Que bicho será que ainda vai botar?

De quem é esse ovo?
Que é muito lindo



De quem será que é?
Já sei!
É do Godofredo!

A prática dialógica se fazia presente ao longo dos encontros. As professoras da APAE sugeriam movimentação, indicavam quais crianças encenariam os personagens da história: Kim e Raika (cachorros) e Godofredo (sapo), os estudantes da UEMG faziam e refaziam os roteiros de performance, em atendimento às especificidades e habilidades das crianças assim como das professoras e demais pessoas participantes. Havia lugar para todos, lugares de respeito e reconhecimento da diferença e possibilidades de cada um.

Tudo sendo construído e reconstruído o tempo todo, o que reforça os dizeres de Freire (1987), de que aprendemos uns com os outros, ninguém ensina ninguém, daí a potência de se juntar/agrupar com pessoas, e não entre pessoas. Bordenave (1991) observa que o estudante é capaz de conhecer mais sobre o que está sendo trabalhado à medida que dialoga e participa com os demais estudantes e professor/a das atividades propostas e realizadas. Para o autor, esse é o caminho da aquisição de uma visão sincrética do mundo, aquela que é adquirida através do contato com a realidade observada rumo à visão analítica, que permite questionar, discutir e modificar.

No encontro do dia 27/06/2022, P e Y (DC IX), que encenavam o personagem do sapo, recriaram a história do sapo Godofredo, trazendo outros elementos e enriquecendo o enredo, sugerindo inclusive que Godofredo tivesse uma família de sapos (todas as crianças queriam ser sapos). Noutro dia, tentando reanimar Godofredo, que estava desacordado, tivemos a ideia de entoar a oração *Pai Nosso*, e em seguida cantar a obra *Pater Noster* de Guilherme Bernstein, o que deu o contra a professora A, dizendo: "Não, não estou gostando nada disso, tira esse Pai nosso daí!" (DC XII).

Diante do acontecido, nos dedicamos a atualizar/modificar o roteiro, que, ao ser compartilhado com a professora do Conservatório, responsável pelos arranjos das obras do compositor Guilherme Bernstein, também deu o contra: "Isso não vai dar certo, vamos fazer separado, deixa essa história do sapo separada das obras do Guilherme, essa história não tem nada a ver". Levamos a sério as colocações das professoras, e a partir daí o trabalho se desmembrou em duas performances, *Godofredo caiu* e *Do outro lado da vida*.

Continuamos a trabalhar, reforçando a memorização das letras das canções, encenando os personagens, lendo e relendo as falas das narradoras, criando cartões decorativos em Papel A4 com o desenho de corações, tudo isso com a participação e alegria dos participantes. Por isso, sentimo-nos autorizados a dizer que o processo de criação de performance se pautou na dialogicidade, no respeito, na colaboração, na troca de conhecimentos e experiências das pessoas envolvidas (FREIRE, 1967, 1987, 2008). O olhar de cada uma dessas pessoas tinha lugar na prática social realizada.



Final do primeiro semestre, a diretora da APAE pediu que apresentássemos a performance *Godofredo caiu* na Semana da pessoa com deficiência, fomos pegos de surpresa, era período de férias dos estudantes da universidade. Mas, marcamos a data da apresentação, contando com a participação de todas as pessoas da APAE, da Orquestra de Teclados do Conservatório e, da UEMG, a professora responsável e dois estudantes. Seria a pré-estreia, ensaio aberto, e tudo funcionou. Primeiro, às 13:30, a apresentação da performance *Godofredo caiu* no pátio da APAE e às 15 horas, a performance *Do outro lado da vida*, na capela da APAE. Neste dia, redobramos os cuidados com os figurinos das professoras, que usaram capulanas africanas amarradas às cabeças e corpos, adereços nas cabeças (boinas e chapéus) e aventais da APAE. A professora A se esmerou com os cabelos escovados e maquiada. Percebia-se a expectativa da comunidade. As famílias, a secretária municipal de Educação e demais pessoas convidadas pela diretoria da APAE compareceram. Foi uma alegria só! O trabalho, que ainda tinha ares de esboço de performance, já contagiava; via-se o resultado de um trabalho colaborativo: foi emocionante!

Retornamos das férias escolares, de volta às atividades. As dificuldades aumentaram em relação à estrutura e logística das apresentações, em razão da necessidade de deslocamento das crianças, tanto para o Conservatório como outros lugares. Conversamos com a diretora e a supervisora pedagógica da APAE, fizemos reunião com as professoras e a supervisora, quase desistimos. Depois, tudo ficou acertado: apresentação da performance *Do outro lado da vida* no Conservatório e *Godofredo caiu* na APAE e no Teatro da Praça Natal, essa com a participação de público da rede municipal de ensino.

Uma particularidade, redobramos os cuidados com os figurinos e adereços. De que forma? Fomos atrás de parceiros, de pessoas colaboradoras, e muitas se fizeram presentes: conseguimos figurino de sapo e cachorros (Kim e Raika) e roupas de bailarinas (como na TV!), o que fez muita diferença, valorizou os personagens, redimensionou o mundo das crianças com deficiência envolvidas nesse trabalho, reforçando a capacidade de sonhar e fantasiar.

A presença de público e os cuidados com os figurinos e adereços redimensionaram o protagonismo das crianças com deficiência e o trabalho das professoras da APAE e demais colaboradores. As famílias mostraram-se satisfeitas. O trabalho alcançou uma dimensão social, de valorização e reconhecimento das pessoas envolvidas. É preciso dar continuidade, em busca do *ser mais* de que trata Paulo Freire (1987), mesmo em face das inúmeras dificuldades e desafios.

8. Considerações finais

Como considerações, podemos dizer que são muitas as dificuldades e desafios enfrentados, particularmente no que diz respeito à estruturação, funcionamento e logística para se transpor os muros da escola de educação especial. Ou seja, a realização de práticas artísticas e musicais em parceria com



a universidade e a escola de música ocorreram com relativa tranquilidade quando realizadas (apenas) no interior da APAE. O deslocamento para outros lugares além da APAE, em busca de valorização e reconhecimento das potencialidades e capacidades dessas crianças esbarraram em limitações que (quase) chegaram a minar os esforços dos educadores envolvidos e engajados no processo de inclusão social dessas crianças.

Em contrapartida, podemos dizer que crianças com deficiência são (porque foram) capazes de aprender letras e melodias (cantar canções), intervir/questionar/modificar letras de canções, movimentar-se e executar percussão corporal, compreender e atuar no contexto do desenrolar de uma história, aguardando a vez de falar/cantar/percutir/encenar, enfim, comportar-se como ator social, pessoa no mundo de diferentes condições e possibilidades.

Com base na análise dos dados apresentados, esperamos que outras questões sejam suscitadas, estimulando profissionais a realizar pesquisas no âmbito da Educação, da Arte, da Psicologia e demais áreas afins, em busca de promover a inclusão de crianças com deficiência (e familiares) e implementar a política de direito para todos, além de assegurar aos estudantes universitários uma formação mais ampla e humanizada.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Guilherme. **Composições**. 2022. Disponível em: <http://guilhermebernstein.com/>. Acesso em 12/02/2022

BITTENCOURT, Sandra. **Godofredo caiu**. Campinas: Pangeia. 2021. il. Lana Maciel. 16 p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994. 167 p.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 12.ed. 1991, 313 p.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; SOUZA, Luciana Porto Frazão; SUPLINO, Maryse; MOREIRA, Priscilla Santos. Alunos com condutas típicas e a inclusão social: caminhos e possibilidades. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 26. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. v. VI, cap. 9, p. 157-175.



FIORIN, Eduardo. **Paródia Noir, o gato**. WhatsApp: [Denise Martins]. 12/06/2022. 18:47. Mensagem de texto.

FREIRE, Marina Horta; ROSÁRIO, Verônica. Construção de repertório musical clínico no atendimento músico terapêutico a crianças e adolescentes com transtornos do neurodesenvolvimento. In: PARIZZI, Betânia; SANT, Diana (Orgs.). **Música e desenvolvimento humano: práticas pedagógicas e terapêuticas**. São Paulo: Instituto Langage. 2022, p. 193-227.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 245 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 06/04/2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 157 p.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interfaces**, Botucatu. n. 1, p. 109-122, agosto 1997.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leida de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de um Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 26. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. v. VI, cap. 1, p. 19-39.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Dialogando sobre a Capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana. **Motriz**. Rio Claro: v.15, nº 3, p.700-707. jul./set. 2009.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: GONÇALVES JUNIOR, Luiz. (Org.). **Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização**. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008. p.54-108.

KATER, Carlos. O que podemos esperar de educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, mar. 2004. Música e Arte, p. 43-52.

MACHADO, Ozeneide Venancio de Mello. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória



Helena Cunha (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1994. p. 35-46.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; SCHÜNEMAN, Aneliese Thönning. Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, 21 dez. 2011. Música e Arte, p. 119-131.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1989. 110 p.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Silva (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina. 1999. p. 61-93.

Noir, O Gato (feat. Isabela Santos). YouTube, c2020. /watch/. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IIOTTMuQ1C8>. Acesso em: 05/03/2022.

OLIVEIRA, Maria Waldenez et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

PRAZERES, Daniele Rosa dos. **A psicopatologia a partir do pensamento fenomenológico**. 2021. Monografia (Bacharel em Psicologia) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2021. 58f. Disponível em: <http://repositorio.unifesspa.edu.br/bitstream/123456789/1572/1/A%20psicopatologia%20a%20partir%20do%20pensamento%20fenomenol%C3%B3gico.pdf>. Acesso em: 12/12/2022.

Que Bicho Será?. Cifra Club, c2019. Pé de Sonho/Que Bicho será/. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/pe-de-sonho/que-bicho-sera/>. Acesso em: 06/06/2022.

QUEIROZ, Otávio; ARMSTRONG, Elis; FERREIRA, Bernardo. **Paródia Que bicho será?**. WhatsApp: [Voluntários]. 03/06/2022. 15:19. Áudio (1min 33s).

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 439 p.



WEISS, Alba Maria Lemme; CRUZ, Mara Monteiro. Compreendendo os alunos com dificuldade. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 26. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. v. VI, cap. 4, p. 69-82.

Recebido em: 05 de janeiro de 2023.

Aceito em: 10 de março de 2023.

Publicado em: 17 de junho de 2023.

