

A Construção de uma Prática Pedagógica Inclusiva no Ensino de Música: contribuições de uma trajetória autobiográfica

Comunicação

GTE 04 - Educação Musical e Pesquisa (Auto)Biográfica

Etna Marzolla Gutierrez
Universidade Católica Dom Bosco
Etna.gutierrez@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência construído a partir da escrita autobiográfica, com o objetivo de compreender de que forma uma trajetória profissional situada entre a prática clínica da Terapia Ocupacional e a docência em música pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no ensino instrumental. Com base em vivências concretas com alunos atípicos — cujos tempos e modos de aprender desafiam o modelo tradicional — a autora sistematiza reflexões que emergem da prática, articulando escuta sensível, adaptação didática e planejamento compartilhado. A metodologia adotada é a escrita de si, inspirada em autores como Delory-Momberger, Passeggi e Nóvoa, que permite reorganizar a experiência e transformá-la em conhecimento partilhável. Entre os principais resultados, destacam-se a criação da Ficha de Desenvolvimento Musical e a formulação de uma tríade de observação — características do aluno, materiais utilizados e ambiente da aula — como referência concreta para decisões pedagógicas mais coerentes com a realidade do ensino inclusivo. O trabalho evidencia que práticas inclusivas exigem outro currículo, outra ética e outra escuta, reafirmando o valor formativo da autobiografia como método e a potência da experiência docente como fonte legítima de conhecimento.

Palavras-chave: educação musical inclusiva; escrita autobiográfica; formação docente.

Antes da travessia

Este texto é uma travessia escrita em primeira pessoa, nascida do reencontro com momentos fundantes da minha trajetória como terapeuta ocupacional e educadora musical. Ao adotar a escrita autobiográfica, inspirada em autores como Delory-Momberger (2006), Passeggi (2011) e Nóvoa (1992), busco transformar vivências concretas em reflexão,

reordenar experiências e oferecer ao campo da educação musical uma contribuição enraizada na prática cotidiana.

Minha atuação com alunos atípicos — crianças, adolescentes e adultos com diferentes desafios de aprendizagem — não começou com a intenção de criar um método. Pelo contrário: parti de métodos já existentes, segui repertórios tradicionais, fiz o que se supunha certo. Mas, diante da singularidade de cada aluno, precisei aprender a escutar mais do que aplicar, a adaptar sem descaracterizar, a sustentar a estrutura sem sufocar o processo.

Talvez o que construí nem seja, afinal, um método — mas uma metodologia. Nesse momento, não tenho certeza. O tempo indicará! Este trabalho busca compreender como a trajetória profissional construída entre a Terapia Ocupacional e a docência em música contribui para a formulação de práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas na escuta, na adaptação e na sistematização da experiência.

O início foi com a Terapia Ocupacional

Minha entrada no campo da educação se deu pela via da Terapia Ocupacional. Atuei em uma escola da modalidade de Educação Especial, que atendia diferentes etapas da educação básica com crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, a Terapia Ocupacional buscava promover participação, autonomia e aprendizagem por meio da adaptação de atividades, espaços e rotinas (Marques; Moreira, 2017). Nesse ambiente, minha função era indicar adaptações de materiais, organizar a postura para facilitar a escrita, sempre em diálogo com os processos escolares em andamento, não havia conexões com a música nesse momento.

Naquela época, retomei os estudos de piano. Matriculei-me numa escola de música que, aos poucos, começava a receber crianças e adolescentes com demandas específicas — alunos difíceis de se adaptar às aulas convencionais. Eu já atuava como terapeuta ocupacional, e, naquele momento, também acompanhava um paciente domiciliar com paralisia cerebral, com quem usava a música como recurso para estimular a fala e os movimentos das mãos.

Atualmente reconheço que os princípios que sustentam minha prática — escuta, adaptação e vínculo — não dependem de uma formação específica, mas podem ser cultivados por qualquer educador (a) comprometido (a) com a aprendizagem musical inclusiva. O que os

torna potentes não é a origem clínica, e sim a disposição em escutar o aluno real, reorganizar a aula com intencionalidade e sustentar o vínculo como parte essencial do processo pedagógico.

Nesse entrecruzamento — entre a prática clínica, a retomada pessoal do fazer musical e a convivência com esses alunos — a docência começou a se delinear, ainda sem nome. Esse exercício de revisitar a experiência, transformando fragmentos dispersos em enredo, responde ao que Delory-Momberger (2006) caracteriza como função da autobiografia: dar inteligibilidade ao vivido.”

Na Escola Especial, eu seguia atuando como Terapeuta Ocupacional. Já na Escola de Música, onde eu era aluna, minha professora passou a me pedir orientações e a convidar-me a “estudar junto” com alguns alunos. Comecei, então, a sugerir adaptações, preparar pequenas sequências e observar o que funcionava. Quando percebi, eu já estava planejando atividades. Estava ensinando. Meu lugar se dividia: terapeuta na Escola Especial, aluna e pretensa professora na Escola de Música. Era hora de construir caminhos reais para os alunos, com os recursos disponíveis e no tempo que cada um pudesse.

Primeiro encontro – os alunos que chegaram sem manual

Ainda que eu já estivesse acostumada à multiplicidade, foi no encontro com os alunos atípicos que percebi como o contexto musical exigia algo além de adaptações. Não havia um padrão, uma fórmula ou um modelo replicável.

Um dos primeiros alunos tinha aproximadamente 17 anos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estava em processo de aprendizagem com o livro “Meu Piano é Divertido” e realizava atividades de fixação de nomes e alturas das notas musicais. Não havia sido musicalizado anteriormente. Nosso maior desafio era a ausência de estudo em casa, embora os pais incentivassem. Também havia uma dificuldade de retenção significativa dos conteúdos.

Durante as aulas, ele falava longamente sobre seus interesses e, quando possível, eu ouvia, acolhia... e voltava ao repertório. Ainda me pautava no esperado, isto é, em padrões pedagógicos normativos de progressão linear e técnica, que desconsideravam singularidades dos alunos.

Naquele momento, eu ainda não havia construído uma liberdade real para a escolha pedagógica e apenas fazia o possível com os recursos disponíveis. Não por falta de escuta, mas por ainda não ter descoberto outro caminho.

Tive alunos com desafios psicomotores evidentes: dificuldades de coordenação global, marcha rígida, tensões musculares que afetavam diretamente o toque e comprometiam o desenvolvimento técnico. Como terapeuta ocupacional, compreendia as demandas da execução pianística, uma organização sensório-motora complexa — em que corpo, percepção e cognição atuam de forma integrada. Ainda assim, alguns alunos apresentavam barreiras motoras significativas, mesmo com evidente compreensão musical.

Em outros casos, as barreiras se manifestavam na cognição: dificuldade de compreender instruções verbais, confusão temporal, memória instável ou baixa compreensão dos símbolos gráficos da partitura. Nesses cenários, a aprendizagem exigia partir do concreto (imagens, gestos, imitação, entre outros) — para que aos poucos, o sentido do abstrato se consolidasse. Como destaca Fonseca (2008), essas dimensões não atuam isoladamente: o aprendizado se efetiva quando há uma mediação ativa que integre o sensório, o motor, o cognitivo e o afetivo.

Esses alunos chegavam sem manual. Cada um trazia um corpo em movimento, uma relação única com o som, um tempo que não se alinhava ao da aula padrão — exigindo outra compreensão do tempo pedagógico: não cronológico, mas subjetivo e relacional. Muitas vezes, chegavam também sem rede de apoio: sem diagnóstico formal, sem acompanhamento pedagógico, sem um histórico claro de aprendizagem — ou com uma história marcada por desistências e frustrações, tanto escolares quanto musicais. Era ali, naquele cenário cru, que a aula de piano acontecia. E, eu precisava escolher: estava ali para adaptar o aluno ao método, ou o ensino ao que o aluno nos mostrava ser possível. E, essa escolha, embora simples na forma, transformava tudo.

Segundo encontro: a realidade pedagógica

Na vivência pedagógica como professora de piano, encontrei cenários que eu não conhecera antes — ou, se conhecia, não compreendia a partir do lugar de aluna. Havia datas

para recitais, metas de repertório, festivais, avaliações, concursos. Toda a estrutura parecia construída para quem consegue seguir um percurso linear, mensurável e previsível.

Mesmo quando professores não adotam métodos baseados na leitura desde a primeira aula, ainda persiste a noção de que um “bom ensino” deve produzir resultados visíveis rapidamente, tanto com alunos típicos quanto atípicos. E esses resultados, na maioria das vezes, eram medidos por aquilo que podia ser exibido: uma música lida, um recital bem-sucedido, uma técnica bem executada.

Ana Mae Barbosa (1991) alerta que, quando o currículo se torna apenas uma sequência de metas mensuráveis, perde-se a dimensão estética, crítica e sensível do ensino. Essa lógica, presente em avaliações, recitais e concursos, muitas vezes invisibiliza o que o processo tem de mais formativo: a escuta e a transformação mútua.

Nesse contraste entre a sala de aula e as exigências institucionais, algo se tornou evidente: o currículo musical não alcançava a realidade vivida. Partia de um aluno idealizado — alguém com leitura fluente, progressão linear, tudo “certinho”. Mas eu encontrava alunos reais, que aprendiam por outras vias: repletas de descobertas silenciosas, musicalidades espontâneas, formas de escuta que escapavam aos critérios tradicionais — até o personagem Sonic tocava piano comigo! E, essas ações, por mais que não coubessem na pauta, eram parte da música. Precisavam ser reconhecidas como parte legítima do percurso.

Essa forma de ensinar a partir do aluno real e não do modelo ideal, gerava tensões. Havia, muitas vezes, uma cobrança silenciosa por resultados rápidos, por progresso visível, por algo a ser exibido. E, quando isso não acontecia, cabia a mim justificar a escolha do repertório, a adaptação do tempo, a pausa na técnica. Eu estava sempre alerta. Sempre pronta para — mais uma vez — justificar minha prática diante de colegas que, pasmem, ainda viam a inclusão como exceção, e não como estrutura. A cada escolha pedagógica, havia uma expectativa silenciosa de validação. E, nem sempre ela vinha.

Mar calmo não faz bom marinheiro

Mais difícil do que criar material adaptado...

Mais difícil do que lidar com as frustrações do aluno...

Mais difícil do que a solidão de quem precisa inventar o caminho...

Era ter que provar, o tempo todo, que podia dar certo.

Não era uma calmaria — pelo contrário.

Talvez tenha sido essa necessidade de provar, mesmo sem perceber, o que me impulsionou a buscar novos caminhos. Naquele momento, ainda não me importava em ser vista como “só uma terapeuta ocupacional dando aula de piano”. O incômodo não era o título, mas o olhar atravessado — como se a prática musical construída com meus alunos, sustentada por escuta, afeto e estratégia, não tivesse legitimidade no campo pedagógico. O que fazíamos juntos era bonito, mas não reconhecido como ensino. E eu sabia: não era terapia.

Foi essa fratura — discreta, mas funda — que me moveu. Primeiro como incômodo, depois como busca e então como travessia.

A formação em Terapia Ocupacional me dava base para observar, adaptar e acolher. Mas o foco mudou. Já não se tratava apenas de promover participação ampla ou ganhos funcionais. Eu desejava ver os alunos tocando, vivenciando a música não como ferramenta terapêutica, mas como linguagem viva.

Esse deslocamento me levou à licenciatura em música. Voltei à universidade com o desejo de compreender o que era, afinal, ensinar música. E, de encontrar uma linguagem capaz de organizar o que eu já fazia na prática. A formação ampliou o repertório, trouxe conceitos, apresentou outras abordagens, mas também escancarou lacunas: para surpresa de ninguém, o conteúdo sobre inclusão foi superficial: listava algumas neurodivergências, mencionava adaptações genéricas... mas não ensinava a agir. Muito menos a ensinar.

A oportunidade de cursar uma pós-graduação em Arte e Musicalidade, voltada à prática pedagógica em turmas de escolas regulares, ampliou meu olhar para o trabalho coletivo. Ainda que o curso não abordasse de forma específica a inclusão, foi fundamental para que eu compreendesse melhor a dinâmica das turmas e começasse a refletir sobre estratégias aplicáveis ao ensino musical em grupo. Foi nesse mesmo período, conheci a abordagem Dalcroze, apresentada em uma oficina ministrada por Iramar Rodrigues¹. O entusiasmo, a leveza e a profundidade daquele encontro me marcaram profundamente.

¹ Iramar Rodrigues é um dos difusores da rítmica de Dalcroze no mundo. Pianista por formação, encontrou em Dalcroze a pedagogia mais próxima do ser humano. "É através do ser humano que aprendemos a sentir a música. A educação é por e para a música."

No ano seguinte, duas descobertas ampliaram ainda mais esse percurso: os escritos e oficinas de Viviane Louro², que me mostraram que o ensino de música inclusivo era possível — e já existia —, e o primeiro contato com o Método Suzuki³, cuja proposta de ensino musical sensível, estruturado e afetivo provocou uma identificação imediata. Uma paixão avassaladora, praticamente “proibida” entre os tradicionalistas. Essa paixão foi obrigada a ficar ali: quieta, contida, mas presente em cada pensamento, em cada postura de mão trabalhada.

Essa professora — que era eu, já não exatamente a mesma de antes — havia começado a se libertar das amarras do “tem que ser assim”. Seus alunos seguiam com ela. Dividiam um segredo: faziam o “básico” do tradicional e, depois, se permitiam voar. Havia conexão, intensidade. E havia muito mais música do que cabia em um início pautado apenas pela leitura.

Ainda assim, sentia que faltava algo para compreender certos aspectos que meus alunos traziam. Influenciada por Viviane e Junior Cadima⁴, busquei a pós-graduação em Psicomotricidade. E ali, outra chuva de “ah, então era por isso que tal coisa não funcionava!”. De fato, o conhecimento liberta. E, naquele momento, eu e muitos alunos nos libertamos da ênfase precoce na motricidade fina, antes de termos uma base corporal sólida e bem estabelecida.

Nesse intervalo entre o saber acadêmico e a vivência cotidiana, comecei a delinear minha própria metodologia. Não por vaidade ou desejo de inovação, mas por necessidade. Precisava compreender os caminhos que criava, sistematizar experiências, entender o que funcionava — e por quê.

As perguntas foram se acumulando. O que ajudava um aluno com deficiência intelectual também servia para outro com TDAH? Como evoluíam aqueles que não liam partitura, mas tinham excelente percepção auditiva? Que repertório facilitava o acesso de alunos com pouca coordenação motora fina?

² Viviane Louro é docente do curso de licenciatura do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pesquisadora da área de educação musical inclusiva e música e neurociência.

³ Abordagem de educação musical desenvolvida por Shinichi Suzuki que se baseia na ideia de que a maioria das pessoas pode aprender a tocar um instrumento musical, assim como aprendem sua língua materna.

⁴ Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP) realiza formação de professores, associando música, psicomotricidade e neurociência.

No canto coral, já havia uma prática bem estabelecida, justamente com os princípios da Aprendizagem Significativa (GUTIERRES, *et al.*, 2022).

Essas questões me tiraram do improviso constante e abriram caminho para uma prática mais consciente, mais enraizada. A transição da terapeuta para a professora não foi um rompimento, mas uma travessia. Levei comigo a escuta atenta, a adaptação sensível, a atenção aos modos singulares de aprender — e fui reconstruindo o gesto pedagógico com outros fundamentos, centrados na aprendizagem musical como experiência legítima, compartilhada e com sentido real para os envolvidos.

Por fim, vieram as especializações em Transtorno do Espectro Autista e em Musicoterapia. Cada uma delas respondia a uma pergunta viva. Não se tratava de acumular certificados, e sim de dar nome ao que eu já vivia. De ampliar o repertório de escuta. De sustentar, com mais clareza, as escolhas pedagógicas que já vinham sendo feitas na prática. Pode parecer muito. E, talvez seja mesmo. Mas, para mim, era o necessário para manter de pé um trabalho que não cabia em uma só área.

No canto coral, soube da aplicação dos princípios da Aprendizagem Significativa (Gutierrez *et al.*, 2022) que articulava com precisão algo que a prática já me mostrava: a aprendizagem só é significativa quando conecta novos conteúdos a estruturas previamente construídas, respeitando o que o aluno já sabe e, também, “como” ele sabe. Essa compreensão fortaleceu minha prática e deu sustentação ao que, até então, era apenas vivido. A formação contínua deixou de ser apenas um acúmulo de conteúdos e passou a ser um exercício de escuta cada vez mais refinada — tanto dos alunos quanto de mim mesma como professora em construção.

Depois das tempestades

Sobrevivente — graças a uma fé inabalável na capacidade dos meus alunos —, foi tentando organizar o conhecimento acumulado que criei a Ficha de Desenvolvimento Musical. Revisitar o processo de elaboração, me leva a reinterpretar minhas práticas (Nóvoa, 1992). Ela não surgiu como plano de aula, muito menos como instrumento de controle: nasceu da prática, da escuta cotidiana e da necessidade de tornar visível o que tantas vezes passa despercebido no processo de aprendizagem musical.

A ficha foi tecida no dia a dia, com base na escuta atenta à relação dos alunos com o som, o corpo e o gesto musical. Pensei nos aspectos mais recorrentes: o modo como se aproximavam do piano, a presença ou ausência de tónus, o interesse por repertórios específicos, a compreensão da pauta, a forma como repetiam, improvisavam, ou se desorganizavam diante de uma nova tarefa. Tudo isso passou a compor o que atualmente é esse instrumento de acompanhamento: flexível, progressivo e atento ao que realmente emerge em aula.

A referida ficha pode ser utilizada no início da relação pedagógica ou mais adiante. O que importa não é a cronologia, mas o reconhecimento das potências e dos desafios de cada estudante naquele momento. Com o tempo, tornou-se também um recurso formativo, que orientava minhas escolhas pedagógicas e ajudava a documentar percursos.

Mais tarde, ao tentar entender o que dava coesão às aulas — e o que me levava a adaptar tanto os caminhos quanto os critérios —, percebi que a ficha já carregava, ainda que de forma intuitiva, uma estrutura que só fui nomear depois: uma tríade formada pelas características dos alunos, pelos materiais utilizados e pelo ambiente da aula. Assim como em uma peça musical, não é um único acorde que define a obra — da mesma forma, não foi a tríade que originou a ficha. Mas, ao revisitá-la com mais distanciamento, percebi que ela estava ali o tempo todo, como base silenciosa, presente em cada decisão.

Passei a usar esses três elementos como ferramenta de observação contínua. As características dos alunos sempre foram o ponto de partida: não se tratava apenas de conhecer diagnósticos — quando existiam —, mas de perceber como cada um pensava, sentia e reagia. Uns se concentravam melhor em movimento, outros em silêncio. Alguns precisavam tocar para entender; outros precisavam ouvir, repetir ou desenhar. Aprendi a rastrear sinais: o jeito de sentar-se, o ritmo da fala, a resistência ao olhar direto e o gesto que se repetia.

Os materiais também nunca foram neutros. Não bastava ter recursos disponíveis — era preciso fazer escolhas. Muitas vezes, um jogo simples salvava uma aula inteira. Outras, era necessário inventar algo. Descobri que o material só fazia sentido se me ajudasse a alcançar algo com aquela pessoa, naquele momento.

O ambiente era, talvez, o mais traiçoeiro dos três. Envolveria o espaço físico — a disposição da sala, os estímulos visuais, os sons ao redor, o cheiro no ar. Tinha alunos que

chegavam agitados depois do futebol, outros vinham cansados da escola, ansiosos por uma festa ou abalados por algo em casa. Os efeitos já se faziam sentir antes mesmo de a porta se abrir. Precisava ser lido. E, quando possível, antecipado.

Nesse ambiente ampliado, o vínculo com a família também deixava suas marcas. Em alguns casos, a parceria era evidente — presença ativa, trocas constantes, cuidado com os detalhes que atravessavam a aula. Em outros, mesmo com boa intenção, surgiam expectativas confusas: o desejo de progresso rápido ou a ideia de que a aula servia apenas como espaço de alívio, e que outras atividades pedagógicas eram mais importantes. Tudo isso reverberava no modo como o aluno se colocava — e exigia de mim uma escuta atenta ao que vinha de fora, mas atravessava por dentro.

Ao olhar para trás, percebo que a ficha de desenvolvimento musical, a tríade de observação e as escolhas feitas ao longo do caminho não são apenas recursos de organização docente. São formas de sustentar, na prática, os princípios da aprendizagem significativa. Ausubel (1980) afirma que a aprendizagem só acontece de verdade quando há conexão com o que o aluno já sabe, quando o conteúdo tem sentido pessoal, e quando o professor estrutura a informação de forma intencional. O que parecia simples — um acompanhamento contínuo — revela, em profundidade, um compromisso com o que há de mais essencial no ato de ensinar: construir sentido a partir de vínculos reais.

Só o amor não basta. É preciso conhecimento e amor para transformar a educação musical inclusiva.

Pausa na travessia para tomar um fôlego

Ao revisitar essa travessia como educadora musical inclusiva, reconheço que o meu caminho formativo se construiu no entrelaçamento de diferentes campos: a atuação na terapia ocupacional, o rigor e a sensibilidade da docência musical, e a convivência cotidiana com tempos e linguagens fora do “padrão.” A experiência com alunos atípicos não apenas desafiou métodos, mas reconfigurou meu entendimento sobre o que significa ensinar, pertencer e aprender.

Os relatos trazidos ao longo do texto — do aluno que precisou de vídeos para se comunicar ao adulto que superou anotações nas teclas — ilustram que a prática inclusiva não se resume à adaptação pontual. Ela exige outro currículo, outro tempo, outra ética. Envolve

resistir à lógica da performance rápida e do progresso visível, para afirmar que há aprendizagem mesmo quando ela escapa aos formatos esperados.

Ao assumir a escrita autobiográfica como forma de investigação, pude organizar e dar sentido ao vivido, transformando-o em gesto pedagógico compartilhável. O que era apenas experiência tornou-se campo de reflexão e, por fim, metodologia. A escuta que aprendi na clínica virou estratégia didática. O improviso que usei por sobrevivência virou princípio de planejamento. E a solidão do começo virou formação coletiva, atualmente partilhada com outras professoras.

Essa experiência, contudo, não é apenas pessoal: encontra eco em referenciais teóricos que ajudam a iluminar o percurso. O compromisso com vínculos e significados se articula com os princípios da aprendizagem significativa, segundo os quais a aprendizagem só ocorre de modo pleno quando os conteúdos se conectam ao que o aluno já sabe e ganham sentido pessoal (Ausubel, 1980). O exercício de narrar-me, por sua vez, constitui um gesto autobiográfico que organiza o vivido e possibilita reinterpretar práticas anteriores (Delory-Momberger, 2006; Nóvoa, 1992). Nesse entrelaçamento, a experiência docente se mostra como espaço de formação, de pesquisa e de produção de sentidos para o ensino musical inclusivo.

Concluo esta escrita com o desejo de que mais educadores (as) se sintam autorizados (as) a fazer da própria trajetória um instrumento de conhecimento — e de transformação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

AUSUBEL, David Paul. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 1980.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A construção de si pela escrita: a formação pela escrita de si. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 33–59, jan./jun. 2006.

FONSECA, Vítor da. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GUTIERRES, Etna Marzolla *et al.* A aprendizagem significativa no canto coral: relato de experiência. *Revista Foco*, v. 15, n. 5, p. 1–7, 2022. DOI: 10.54751/revistafoco.v15n5-010.

MARQUES, Ana Paula Serra; MOREIRA, Michelle Campos. *Terapia Ocupacional na educação inclusiva: práticas e reflexões*. São Paulo: Hucitec, 2017.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A escrita de si como prática de pesquisa e de formação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 93–109, jan./jun. 2011.