



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

A MUSICALIDADE DA CRIANÇA SURDA: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Tatiane Ribeiro Moraes de Paula

Brasília - DF

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP324m Paula, Tatiane Ribeiro Moraes de
A musicalidade da criança surda: Educação e
Desenvolvimento / Tatiane Ribeiro Moraes de Paula;
orientador Patrícia Lima Martins Pederiva. -- Brasília, 2022.
207 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2022.

1. Teoria histórico-cultural. 2. Pessoa surda. 3.
Musicalidade. 4. Processos educativos. 5. Educação musical.
I. Lima Martins Pederiva, Patrícia, orient. II. Título.

Tatiane Ribeiro Morais de Paula

A MUSICALIDADE DA CRIANÇA SURDA: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Patrícia Lima Martins Pederiva.

Brasília – DF

2022

Tatiane Ribeiro Morais de Paula

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Patrícia Lima Martins Pederiva.

Comissão examinadora:

Prof^a Dr^a. Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora/Presidente da banca) – FE/PPGE/UnB

Prof^a Dr^a Sinara Pollom Zardo (Membro Interno) - FE/PPGE/UnB

Prof^a Dr^a. Carolina Comerlato Sperb (Membro Externo) - Instituto Federal do Rio Grande do Sul- IFRS

Prof^o Dr^o Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves (Membro Externo) - Centro Universitário Estácio de Brasília

Prof^a Dr^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues (Membro Suplente) - FE/PPGE/UnB

Brasília-DF, 23 de setembro de 2022.



FONTE: <https://www.nasa.gov/image-feature/goddard/2022/nasa-s-webb-delivers-deepest-infrared-image-of-universe-yet>¹

*Ao criador de TUDO o que existe,
Porque dele e por ele, e para ele, são todas
as coisas; glória, pois, a ele eternamente.
Amém!*

Romanos 11:36

¹ Região cósmica SMACS 0723. Esta porção do vasto universo tem aproximadamente o tamanho de um grão de areia, mantido à distância de um braço por uma pessoa em terra.

AGRADECIMENTO

[...] Bendito seja o nome de Deus para sempre e sempre, pois seus são a sabedoria e o poder; e ele muda os tempos e as estações; ele remove reis, e estabelece reis; ele dá sabedoria ao sábio, e conhecimento àqueles que conhecem o entendimento; ele revela as coisas secretas e profundas; ele sabe o que há na escuridão, e a luz habita com ele. Eu te agradeço e te louvo, ó tu, Deus dos meus pais, que me deste sabedoria [...]

Dan. 2: 20-23

Deus, meu eterno obrigada!

More, como é leve trilhar a vida contigo. Meu muito obrigada! O processo acadêmico, de vez em quando, quer roubar a sanidade mental, (☺) mas você sempre esteve ao meu lado mostrando o que era essencial para prosseguir.

Mamãe e papai, vocês são tudo na minha vida. Obrigada pelo exemplo e incentivo, pelas palavras que sempre foram colo, pelas orações.

Salomão Frantacar, você chegou quando comecei este estudo. Obrigada por tantos momentos de alegria e descontração neste processo. Eu me divertia e me divirto bastante com você. A tia te ama. Seguimos juntos na vida.

Hércules e Isaque, vocês chegaram no segundo tempo deste jogo e que maravilha ter vocês, nossos babys! Amo os dois.

Maracuja e Gabiru, vocês sempre estiveram por aqui e moram no meu coração. Amo cada uma.

Fran, Guga, Carla, Celina e Thiago, obrigada pela amizade incondicional, torcida, risadas, choros e alegrias. Lembro dos incentivos, da paciência, da parceria e da zoação também. Compartilhar cada momento com vocês é vida. Obrigada pela ajuda direta e indireta. Obrigada pela existência de cada um.

Carla, obrigada pela ajuda direta e constante nos testes de vídeo e áudio, nos momentos que antecediam minhas apresentações. Nem sempre deu certo na hora do “vamos ver”, mas nos testes, tudo sempre funcionou bem 😊.

Família de Paula, obrigada pelos momentos de respiro.

Família Iracema, obrigada pelos momentos de descontração.

Família Moraes, obrigada pela torcida.

À Maria Julia, obrigada pelo incentivo.

Ao Florêncio (*in memorian*), porque a pandemia da COVID-19 não foi fácil para ninguém.

Sei que todos oraram por mim, obrigada de coração.

Paty e Ricardo, amigos do coração e irmãos na fé, obrigada pelas orações e trocas de ideias. Amo sua família. Vocês moram no meu coração.

Ao quinteto: agora é fato! Acabou! Estarei 100% disponível, ou não 😊. Obrigada por ouvirem meus desabafos e momentos de chatice. Amo vocês!

Aos colaboradores nas traduções, obrigada.

Aos muitos amigos e amigas que oraram e que colaboraram de forma direta e indireta para que este processo fosse o mais fluido possível, meu muito obrigada.

Ao grupo de estudos e pesquisas em práticas educativas – GEPPE: obrigada pelas leituras e compartilhamento de ideias em cada apresentação realizada. Este trabalho é nosso.

À Pat, minha orientadora, pela parceria e paciência, obrigada. Sua orientação foi essencial para conclusão desta pesquisa. Muito obrigada mesmo.

À Bruna Rezende, amiga intérprete, obrigada pela dedicação nas interpretações, elas fizeram diferença neste trabalho. Você sabe que te admiro.

À secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF – pelo incentivo concedendo meu afastamento para estudo.

À banca examinadora, pelo cuidado e responsabilidade na leitura, enriquecendo este trabalho com suas considerações.

À Paula, participante desta pesquisa, que de forma muito linda colaborou com esse estudo, colaborando com meu aprendizado e, conseqüentemente, com o de todas as pessoas que tiverem acesso a ele. Você foi de suma importância.

Finalizo este momento com um vídeo descontraído e verdadeiro, porque temos que reconhecer nossas limitações e falhas, mas também nosso esforço, nossa entrega e dedicação. Vamos rir e ser feliz ☺



Fonte: <https://youtube.com/shorts/2x3bi0-l5xU?feature=share>

*[...] Você verá que é mesmo assim
Que a história não tem fim
Continua sempre que você responde "sim"
À sua imaginação
À arte de sorrir cada vez que o mundo diz "não"
[...] Não esquecer, ninguém é o centro do universo
Assim é maior o prazer...
E eu desejo amar todos que eu cruzar pelo meu
caminho
Como sou feliz, eu quero ver feliz
Quem andar comigo, vem.*

(Guilherme Arantes)

*Esse deveria ser o sentido do gesto-ato de educar:
receber o outro sem questões, sem perguntas, sem
suspeitas e, sobretudo, sem julgar, para travar uma
conversa a propósito do que faremos com o mundo
e o que faremos com nossas vidas.*

(Carlos Skliar)

RESUMO

A tese defendida neste trabalho é: Dado que o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda é constituído por suas vivências e experiências educativas na cultura, **É POSSÍVEL ORGANIZAR PROCESSOS EDUCATIVOS VOLTADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE DA CRIANÇA SURDA.** O pressuposto teórico que norteia a investigação é a teoria histórico-cultural. Partimos do princípio de que o desenvolvimento humano, na cultura, extrapola os impedimentos orgânicos existentes. O desenvolvimento humano engloba a dialética deste impedimento orgânico (biológico) com o cultural, e por isso está vinculado às experiências e relações com o outro na cultura. O trabalho está estruturado nos seguintes capítulos: **I** – Desenvolvimento humano: para além dos padrões, com o objetivo de demonstrar as ideias que norteiam nosso olhar para o ser humano; **II** – A educação: esse capítulo tem como objetivo demonstrar o que entendemos por educação, o papel do professor, e a organização dos processos educativos que considere as experiências, e vivências dos estudantes, para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda; **III** – Caminho metodológico: o propósito do capítulo é apresentar o método, a metodologia e as ferramentas metodológicas que engendraram a investigação, como caminho percorrido para efetivar a pesquisa, bem como os princípios que a norteiam; **IV** – Análises: com a intenção de descrever os resultados da investigação, suas análises e discussão; **V** – Conclusão: demonstração objetiva da tese e, por fim, **VI** – Considerações finais. Os aspectos que trazemos para reflexão fogem às padronizações dos estereótipos dentro do fazer em educação musical, dos processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda. Considerando essas ideias, se e quando partirmos do princípio de que todos somos seres de possibilidades e seres musicais, não há o certo e o errado no processo educativo em música, nas práticas existentes sobre a atividade musical educativa, não há a dicotomia do bom ou o ruim. Há narrativas deste fazer, e para cada uma delas, uma determinada intencionalidade pedagógica se faz possível.

Palavras chave: Teoria histórico-cultural. pessoa surda. experiência musical. educação musical. musicalidade. processos educativos.

ABSTRACT

The doctoral dissertation defended in this research is: Given that the development of the musicality of the deaf person is constituted by their radical experience and educational experiences in culture, **IT IS POSSIBLE TO ORGANIZE EDUCATIONAL PROCESSES ORIENTED TO THE DEVELOPMENT OF MUSICALITY OF THE DEAF CHILD.** The theoretical assumption that guides this research is the cultural-historical theory. We assume that human development, in culture, goes beyond existing organic impediments. Human development encompasses the dialectics of this organic (biological) impediment with the cultural and, therefore, it is linked by experiences and relationships with the other in culture. The work is structured in the following chapters: **I** – Human development: in addition to the standards, the aim is to demonstrate the ideas that have driven our attention to the human beings; **II** – The education: this chapter aims to demonstrate what we mean by education, the role of the teacher, and the organization of educational processes that consider the experiences, and the radical experience of students, for the development of the musicality of the deaf person; **III** – Methodological pathway: the chapter aims to present the method, the methodology and the methodological tools that engendered the investigation, as a pathway has taken to implement the research, as well as the principles that guide it; **IV** - Analyses: with the purpose to describe the results of the research, together with its analysis and discussion; **V** - Conclusion: effective demonstration of the thesis, and finally, the chapter **VI** - Final considerations. The aspects that we bring to reflection escape the standardization of stereotypes inside of the to do in musical education, the educational processes related at the development of the musicality of the deaf person. Reflecting these ideas, whether and when we stem from the principle that we are all beings of possibilities and musical beings, there is no right and wrong in the educational process in music, in the existing practices about educational musical activity, there is no dichotomy of good or bad. There are narratives of this doing, and for each one of them, a certain pedagogical intentionality is made possible.

Keywords: historical-cultural theory. deaf person. musical experience. musical education. musicality. educational process.

RÉSUMÉ

La thèse défendue dans ce travail est la suivante : Étant donné que le développement de la musicalité de la personne sourde est constitué par leurs expériences radicales et leurs expériences éducatives dans la culture, **IL EST POSSIBLE D'ORGANISER DES PROCESSUS ÉDUCATIFS VISANT AU DÉVELOPPEMENT DE LA MUSICALITÉ DE L'ENFANT SOURD**. L'hypothèse théorique qui guide l'enquête est la Théorie Historico-Culturelle. Nous partons du principe que le développement humain, dans la culture, va au-delà des entraves organiques existantes. Le développement humain englobe la dialectique de cet obstacle organique (biologique) avec le culturel, et est donc lié aux expériences et aux relations avec l'autre dans la culture. L'ouvrage est structuré selon les chapitres suivants : **I** – Développement humain : au-delà des normes, dans le but de montrer les idées qui guident notre regard sur l'être humain ; **II** – L'éducation : ce chapitre vise à montrer ce que l'on entend par éducation, le rôle de l'enseignant et l'organisation de processus éducatifs prenant en compte les expériences et les expériences radicales des élèves, pour le développement de la musicalité de la personne sourde ; **III** - Parcours méthodologique : le but du chapitre est de présenter la méthode, la méthodologie et les outils méthodologiques qui ont engendré l'investigation, ainsi que le chemin parcouru pour mener à bien la recherche, ainsi que les principes qui la guident; le chapitre **IV** - Analyse : dans le but de décrire les résultats de l'enquête, ainsi que ses analyses et discussions ; **V** – Conclusion : démonstration objective de la thèse et, enfin, en **VI** – Considérations finales. Les aspects que nous apportons à la réflexion vont au-delà de la standardisation des stéréotypes au sein de l'éducation musicale, des démarches pédagogiques visant à développer la musicalité de la personne sourde. Compte tenu de ces idées, si et quand nous partons du principe que nous sommes tous des êtres de possibilités et des êtres musicaux, il n'y a pas de bien et de mal dans le processus éducatif en musique, dans les pratiques existantes de l'activité musicale éducative, il n'y a pas de dichotomie de bon ou mauvais. le mauvais. Il existe des récits de ce faire, et pour chacun d'eux, une certaine intention pédagogique est possible.

Mots clés : Théorie Historico-Culturelle. personne sourde. expérience musicale. éducation musicale. musicalité. processus éducatifs.

RESUMEN

La tesis doctoral defendida en este trabajo es: Dado que el desarrollo de la musicalidad del sordo está constituido por sus vivencias y experiencias educativas en la cultura, **ES POSIBLE ORGANIZAR PROCESOS EDUCATIVOS DIRIGIDOS AL DESARROLLO DE LA MUSICALIDAD DEL NIÑO SORDO**. La suposición teórica que guía esta investigación es la Teoría Histórico-Cultural. Suponemos que el desarrollo humano, en la cultura, va más allá de los impedimentos orgánicos existentes. El desarrollo humano abarca la dialéctica de este impedimento orgánico (biológico) con lo cultural y, por lo tanto, está vinculado por experiencias y relaciones con los demás en la cultura. El trabajo está estructurado en los siguientes capítulos: **I** - Desarrollo humano: además de las normas, el objetivo es demostrar las ideas que han puesto nuestra mirada en los seres humanos; **II** -La educación: este capítulo pretende demostrar lo que entendemos por educación, el papel del profesor, y la organización de los procesos educativos que consideran las experiencias y las vivencias de los estudiantes, para el desarrollo de la musicalidad de la persona sorda; **III** - Camino metodológico: el objetivo del capítulo es presentar el método, la metodología y las herramientas metodológicas que engendraron la pesquisa, como vía que ha llevado a la implementación de la investigación, así como los principios que la guían; **IV** - Análisis: con el propósito de describir los resultados de la investigación, junto con su análisis y discusión; **V** - Conclusión: demostración efectiva de la tesis, y finalmente, el capítulo **VI** - Consideraciones finales. Los aspectos que traemos a la reflexión escapan de la estandarización de los estereotipos dentro de lo que hay que hacer en la educación musical, de los procesos educativos relacionados con el desarrollo de la musicalidad de la persona sorda. Reflejando estas ideas, siempre y cuando partamos del principio de que todos somos seres de posibilidades y seres musicales, no hay bien o mal en el proceso educativo en la música, en las prácticas existentes sobre la actividad musical educativa, no hay dicotomía entre lo bueno y lo malo. Hay narrativas de este hacer, y para cada una de ellas se hace posible una cierta intencionalidad pedagógica.

Palabras clave: Teoría histórico-cultural. persona sorda. experiencia musical educación musical. musicalidad. procesos educativos.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1 - CAMINHO METODOLÓGICO | 92 |
| QUADRO 2 -VIVÊNCIAS EDUCATIVO-MUSICAIS DE PAULA | 97 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1 - A MÚSICA COMO ATIVIDADE EDUCATIVA [...] | 28 |
| FIGURA 2 - A MÚSICA COMO ATIVIDADE EDUCATIVA (CONTINUAÇÃO) | 29 |
| FIGURA 3 - TRIPLA HÉLICE DO DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE | 40 |
| FIGURA 4 - EU E PAULA NO DIA DA FESTA JUNINA | 101 |
| FIGURA 5 - "WHEN I'M GONE" - LIBRAS | 112 |
| FIGURA 6 - CLIP "PITCH PERFECT CUPS" | 112 |
| FIGURA 7 - ANNA KENDRICK - CUPS (VÍDEO OFICIAL - VEVO) | 113 |
| FIGURA 8 - PAULA E AMIGA - CUP SONG | 117 |
| FIGURA 9 - PAULA ENSINANDO À AMIGA O CUP SONG | 118 |
| FIGURA 10 - PAULA ENSINANDO A AMIGA (CONT.) | 119 |
| FIGURA 11 - EU E PAULA EM SALA DE AULA | 128 |
| FIGURA 12 - MÚSICA OUVI DIZER (MELIM) - LIBRAS | 129 |
| FIGURA 13 - MÚSICA TREM BALA (ANA VILELA) - LIBRAS | 133 |
| FIGURA 14 - SHOW DE TALENTOS | 167 |
| FIGURA 15 - MÚSICA: COMO PODE O PEIXE VIVO - LIBRAS | 168 |
| FIGURA 16 -DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE | 177 |
| FIGURA 17 - TAMARA (CURTA-METRAGEM DE ANIMAÇÃO) | 180 |
| FIGURA 18 - NÓS SOMOS 15% | 186 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| <i>REFLEXÕES DE UM CAMINHAR</i> | 18 |
| <i>PAUSA NO CAMINHO: ONDE ME ENCONTRO AGORA?</i> | 36 |
| Seguindo a trilha: A TESE | 39 |
| <i>I- DESENVOLVIMENTO HUMANO: PARA ALÉM DOS PADRÕES</i> | 43 |
| <i>II- “A EDUCAÇÃO É ALGO QUE ATRANSBORDA OS LIMITES DA ESCOLA” – RUBEM ALVES..</i> | 59 |
| 2.1. Educação | 64 |
| 2.2. O papel do professor na organização dos processos educativos..... | 66 |
| <i>III - CAMINHO METODOLÓGICO</i> | 75 |
| 3.1 Método pedológico..... | 80 |
| 3.2 O estudo da hereditariedade..... | 87 |
| 3.3. O estudo do meio..... | 90 |
| 3.4. Do método à metodologia..... | 90 |
| <i>IV- RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO</i> | 95 |
| <i>V- CONCLUSÃO</i> | 175 |
| <i>VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS</i> | 184 |
| <i>Referências</i> | 189 |
| <i>Apêndices</i> | 196 |
| <i>Anexos</i> | 205 |



O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado
Se lhe dá prazer
A vida segue sempre em frente
O que se há de fazer?
Só peço a você um favor, se puder
Não me esqueça num canto qualquer

O caderno

Chico Buarque



REFLEXÕES DE UM CAMINHAR

Professor é aquele diante de quem é possível fazer-se perguntas.

María Zambrano

Tudo na vida tem um início e muitas vezes identificamos, até mesmo o porquê. No caso desta pesquisa, consigo perceber os dois. O início parte da minha formação e o porquê, da inquietação diante da lei da obrigatoriedade do ensino da música nas séries iniciais. Então, vamos entender um pouco mais esta história.

Formada em pedagogia e atuando como professora das séries iniciais, na secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, iniciei minha pesquisa de mestrado no ano de 2016. Lecionando em classes de segundo ano, da primeira etapa, do ensino fundamental, questionei-me, em determinado momento, como seria lecionar uma aula de educação musical para as crianças surdas. Entrei para o mestrado com essa indagação e compreendi que, antes de tentar solucionar tal questão, precisaria descobrir se, e como, as pessoas surdas vivenciavam suas musicalidades. Relato agora, um pouco sobre a trajetória desta descoberta.

O tema da dissertação, como mencionado, esteve ligado a minha prática docente, a uma inquietação surgida por estar inserida num contexto social que se depara com uma lei da obrigatoriedade do ensino da música, a Lei nº 11.769 de 2008, a partir da educação infantil. Ou seja, contemplando toda a educação básica, deparando-se com as muitas formas de ser e estar no mundo, visto a existência da diversidade no desenvolvimento humano. Sendo assim, a escolha por pensar esta educação musical, com as pessoas surdas, acontece primordialmente por não compreender, à época, que a percepção do universo sonoro vai muito além da audição, ela acontece na unidade do nosso organismo.

Por universo sonoro entendemos todo o campo de possibilidades que acontece em nosso organismo e que está para além das experiências exclusivas da audição. As próprias características presentes no som como altura, intensidade, timbre e duração perpassa e adentra todo o corpo humano, todo o organismo, engendrando e oportunizando vivências sonoras que não tem a ver especificamente com a audição, como veremos neste trabalho. Portanto, a vivência com o universo/fenômeno sonoro toca todo nosso corpo.

Sendo assim, iniciamos a referida pesquisa, nas bases da teoria histórico-cultural, que é regida no campo das artes e da educação, norteadas por três princípios: todo ser é musical (PEDERIVA, 2009); somos seres de possibilidades (VIGOTSKI, 2012a), e não de limitações, e nosso organismo funciona em unidade e de forma multissensorial (VIGOTSKI, 2012; PINK 2015).

Ao iniciarmos os estudos no mestrado, foi possível perceber que a área da educação musical não concebia, e ainda não concebe, todas as pessoas como seres musicais, perpetuando ideias equívocas sobre a musicalidade da pessoa surda. Na conclusão da pesquisa em questão, descobrimos que, independentemente de escutarmos ou não, a única condição para o desenvolvimento da musicalidade nos seres humanos é que nos sejam ofertadas todas e quaisquer oportunidades educativas para isso.

Vale ressaltar a princípio, e a título de começarmos a familiarização com o termo que, musicalidade é comportamento humano relacionado ao universo sonoro (PEDERIVA, 2016.) O intuito de darmos esta pincelada na definição do termo deve-se a informação do seu real significado no âmbito desta pesquisa, a fim de que não restem equívocos vindouros sobre a palavra, e para trazer o direcionamento necessário para compreensão deste trabalho. Este esclarecimento é ainda necessário visto que, muitas vezes, há uma confusão envolvendo a musicalidade e seu vínculo ao desempenho musical, isto é, ao uso convencional da música para a formação musical de profissionais, por exemplo; e/ou o uso convencional da música em aulas de canto e coral, sendo analisados aspectos, como mencionado, de desempenho para a classificação desta musicalidade.

Música e musicalidade podem até caminhar juntas, mas são elementos distintos neste processo. Nem sempre eu preciso de uma música para desenvolver a musicalidade da pessoa, pois esta pode ser uma atividade que emerge da relação com os sons e silêncios organizados que proporcione este desenvolvimento, como diz Pederiva: “[...] música é o que os homens fazem e ela age como ferramenta de organização do trabalho humano” (2009, p. 26).

Portanto, sempre que falarmos sobre musicalidade, nosso ponto de partida é pensar sobre o comportamento humano relativo ao universo sonoro. No capítulo II trataremos de forma mais aprofundada sobre o tema.

Desse modo, as pessoas deveriam gozar do direito de terem consideradas todas as suas experiências e vivências com o universo sonoro, sejam essas do campo

auditivo ou não, visto que, geralmente, quando não estão vinculadas ao campo auditivo elas são negligenciadas por propostas de educação musical excludentes, como bem mencionado por Pederiva

Por sua vez, aqueles que não se adaptam ao padrão de aprendizagem estabelecido pela escola de música formal, ou seja, o padrão de corpos previamente aptos para a atividade - tônus muscular apropriado, **audição capaz de reconhecer e identificar frequências**, resposta física rápida para a execução de ritmos, reconhecimento e reprodução de tempos e dinâmicas, entre outros - são excluídos (PEDERIVA, 2009, p. 13. Grifos nosso).

Essa exclusão é vista também quando estudantes surdos não são convidados a participar das aulas de artes em momentos em que a atividade proposta diz respeito a dança que, além do uso da música, também envolve a criação de movimentos, pressupondo a necessidade da audição para que seja possível a realização da tarefa proposta. Há, de maneira categórica, este vínculo da audição ao som, ao universo sonoro, da padronização de um modelo de ser humano para realização de atividades sonoras.

A possibilidade de as pessoas surdas vivenciarem sua musicalidade tal como a concebemos não são reconhecidas/contempladas na maioria das práticas em educação musical que, às vezes, nem consideram esta alternativa, por entenderem que música e surdez não se relacionam. Mércia Santana Mathias, em seu artigo intitulado “Produção acadêmica sobre música e surdez: o que revelam as publicações brasileiras” mostrou o seguinte: “[...] não encontramos muitos argumentos que destaquem a importância das vivências musicais para pessoas surdas em qualquer idade” (2019, pp. 74, 75).

Podemos perceber, mais uma vez, como há certa negligência no campo da educação musical quando pensamos na pessoa surda. Não são considerados outros modos de vivência da musicalidade humana e ela não é percebida como comportamento humano frente ao universo sonoro, antes, diz respeito a aprendizagem convencional da música. Nos é estranho pensar uma musicalidade ligada somente a aprendizagem de um instrumento, quando sabemos que esta é uma possibilidade. Rever estes conceitos e pensar novas estruturas oportuniza à pessoa surda sair do limbo do campo das artes, e da educação.

Continuando nossa argumentação, e para breve demonstração do que foi exposto na pesquisa de mestrado sobre os “Modos de vivência da musicalidade da

peças surdas”, citaremos alguns estudos apontados sobre educação musical e a pessoa surda que nos indicam, em seu contexto geral, como frequentemente o desenvolvimento social da pessoa surda e/ou, a aprendizagem de instrumentos de modo mecânico, desconsidera-a como ser que também possui musicalidade, vivenciada em, e por todo seu corpo. Esses estudos corroboram com o artigo de Mathias (2019), que traz eixos temáticos no contexto do assunto música e surdez, indicando também que a musicalidade não é assunto tratado nos estudos e pesquisas com as pessoas surdas.

Na nossa pesquisa de mestrado, ao procurarmos por estudos que relacionassem a pessoa surda à música, vimos que não havia, de maneira geral, alguma relação no desenvolvimento de sua musicalidade. Os estudos que contemplaram o assunto trouxeram este fato apenas como uma possibilidade remota, de discussão em segundo plano, ou mesmo, a ignoraram. O foco, como explicado, estava muitas vezes voltado para o ensino de instrumentos e o desenvolvimento social da pessoa.

Assim, na referida investigação de mestrado, realizamos uma busca a partir de publicações em sites e plataformas: Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM; Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2010 a 2016); Revista Virtual da Editora Arara Azul - E.A.A (1ª – 2007- a 19ª edição – 2016); e, *Google Acadêmico*, a partir dos pares de palavras chaves: Educação Musical e Surdez / Música e Surdez. O intuito era verificar o já pensado, estudado e proposto no campo da educação musical para, e com a pessoa surda. Encontramos trabalhos na área da educação, da saúde, da música, das letras e de artes.

Na busca destes pares de palavras chaves: Educação Musical e Surdez / Música e Surdez ficou demonstrado que os estudos envolvendo a pessoa surda e sua musicalidade acabam por centrar, de modo reprodutor e simplista, na necessidade do aprendizado de um instrumento musical, como forma de indicar, e condicionando a existência da musicalidade da pessoa surda, a este fato. Porém sabemos que, o aprendizado, ou não, de um instrumento não indica a presença da musicalidade de qualquer pessoa que seja, pois todo ser humano é musical, inclusive os que nunca tocaram ou aprenderam um instrumento (PEDERIVA, 2009).

O estudo denominado “A relação do surdo com a música: representações sociais”, por exemplo, diz respeito a uma dissertação da autora Vívian L. Kuntze, do ano de 2014, do programa de pós-graduação em Música do Estado de Santa

Catariana. Ela intencionou a busca de novas ferramentas para o ensino e desenvolvimento do **gosto pela música** com pessoas surdas. Para isso, foram realizados dois projetos, em forma de oficinas: 1) o ensino de guitarra elétrica e violão juntamente com ouvintes; e, 2) “Música e Silêncio”, ligado ao Centro de Educação a Distância. A autora relata o oferecimento de aulas de guitarra elétrica e violão para pessoas surdas, porém nenhuma pessoa se inscreveu para as referidas aulas. Por isso, decidiu-se mudar a oferta, em um segundo momento, para o ensino de instrumentos percussivos. É notório como, em nossa sociedade, há uma marca da relação da vibração enquanto experiência e vivência sonora para a pessoa surda. Sendo a pele o maior órgão do corpo humano, e considerando que a percepção da pessoa surda não tem seu início no órgão da audição é compreensível esta marca, mas há que se desmistificar como sendo o único modo delas vivenciarem sua musicalidade.

Retomando os achados do estudo supracitado, a autora demonstrou que, mesmo no caso de instrumentos percussivos, que poderiam ser percebidos pelas pessoas surdas, a princípio, por sua vibração, não houve inscitos. Sendo assim, outra alteração foi realizada, promovendo, desta vez, o ensino de dança para os participantes, pois, conforme professores que atuavam com os surdos, a dança poderia se tornar um canal para a vivência musical. Sem número de inscitos, a pesquisa citada tomou novo rumo, passando a questionar a representação social que a pessoa surda tinha de si, e de sua relação com a música. Como resultado do estudo, concluiu-se que as vivências musicais são de extrema importância para que a pessoa surda possa se reconhecer como ser musical, além da necessidade de ter profissionais especializados para atuarem no contexto da música e da surdez.

Concordamos sobre a importância destas vivências musicais para que a pessoa surda se perceba um ser musical. Em nossa dissertação ficou evidenciado o quanto ter experiências e vivências sonoras, desde a mais tenra idade, acarreta nesta percepção da pessoa surda como pertencente a este universo, que desde cedo lhe é privado por pessoas que desconhecem o fato de sermos, todos, seres musicais. Quanto mais for ofertado às pessoas surdas, mais elas se perceberão e se constituirão como seres musicais.

Vale destacar que, em Vigotski (2003) as experiências são responsáveis por engendrar a consciência do nosso comportamento, portanto, seja a pessoa surda ou não, quanto mais experiências tiver com o universo sonoro, mais percepção e

apropriação deste comportamento, isto é, de sua musicalidade, terá. Isto reforça a importância da experiência e vivência musical na vida de cada pessoa para este desenvolvimento.

Ainda no estudo de Kuntze (2014), a proposta do uso de instrumentos percussivos está relacionada com a marcação de tempo/ritmo, além da possibilidade da percepção de sua vibração. Na nossa sociedade, esses instrumentos são evidenciados nas práticas educativo musicais com as pessoas surdas, já que se considera, como mencionado, que suas vivências musicais se concentram basicamente nestes dois aspectos: marcação tempo/ritmo e percepção da vibração.

No referido estudo, não vimos o processo de educação musical como uma possibilidade de desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda, e nem mesmo considerado seu modo de vivenciá-la, já que o foco foi a aprendizagem de um instrumento, considerando-a como uma possibilidade de desenvolver, essencialmente, “o gosto pela música”. Assim, a atividade pode perpassar o caminho do desenvolvimento da musicalidade, mas que, por si só, não representa integralmente esta vivência, pois, esse processo requer, também, expressão e criação musicais, além da percepção e da apreciação sonora.

Outro aspecto apontado na pesquisa de Kuntze (2014), diz respeito à vivência da pessoa surda em relação a sua musicalidade. O que tudo indicava, após duas tentativas de oficinas, era que o caminho para tentar desenvolver o gosto pela música das pessoas participantes da investigação não seria necessariamente pela aprendizagem de um instrumento, visto a ausência de inscitos. A estratégia teria que ser outra. Dessa maneira, a não existência de inscitos indicou que elas não se consideravam como seres musicais, por não cogitarem a possibilidade de participarem de uma atividade como esta.

Estudos com este tema têm sua relevância por trazerem a reflexão da percepção que a pessoa surda tem sobre si mesma. Muitos podem ser os motivos desta falta de consciência de musicalidade e aqui, valendo-nos da Teoria Histórico - Cultural, lembramos que a constituição da personalidade acontece por meio das relações sociais que estabelecemos e, quando o outro não nos percebe musical, conseqüentemente acabamos por não nos perceber. Esta relação dialética faz parte do desenvolvimento humano em sua totalidade, em sua unidade e, embora pontuemos sobre o desenvolvimento da musicalidade, ele não é uma parte do todo,

mas faz parte do todo. Dessa forma acreditamos que este seja um dos motivos pela falta de adesão de participantes no estudo de Kuntze (2014).

A pesquisa “Música e Surdez: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular” foi desenvolvida por Gueidson O. de Lima, no ano de 2015, como dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O estudo de Lima (2015) propôs que o processo de educação musical contemplasse, no contexto de inclusão, alunos surdos e ouvintes. Neste estudo, a música e seu ensino foram considerados como eixo de expressão e comunicação entre pares, servindo para trabalhar aspectos extramusicais, tais como: concentração, criatividade, dentre outros e proporcionar situações de comunicação e relacionamento. Nela, notamos a preocupação com o ensino da música com base em seus elementos, como o ritmo e o pulso, de modo intelectual, mas não observando outras possibilidades de vivência musical, isto é, do criar, do expressar-se musicalmente, necessárias a um processo de educação musical.

Vale ressaltar que o aprendizado de instrumentos musicais não é a única atividade para nos desenvolvermos musicalmente, visto que temos no nosso corpo todo arsenal necessário para experiências e vivências musicais, como nos indica Amorim (2016, p.28), “nosso corpo é fonte sonora e criativa da expressão da nossa musicalidade”.

O estudo: “O desenvolvimento do sujeito surdo a partir da música”, foi realizado na Universidade Federal de Goiás, no curso de Graduação Letras/Libras. Trata-se de um artigo escrito por Hilkie Cibelle da C. Oliveira, no ano de 2014, com o objetivo principal de avaliar a contribuição da música para o desenvolvimento social da pessoa surda, considerando seu crescimento cognitivo, pessoal e social. Essa pesquisa não buscou investigar a percepção do desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda, o que corrobora nossa indicação a respeito das práticas da educação musical: elas, em sua maioria, priorizam atividades voltadas para outros aspectos e não para a musicalidade em si, tendo na atividade musical, um instrumento para outros fins que não o desenvolvimento da musicalidade.

Frequentemente, a educação musical quando menciona algum tipo de atividade para, e com a pessoa surda, orienta-se pela adaptação de atividades existentes, com centralidade a partir de pessoas ouvintes ou focam, como citado, por exemplo, na aprendizagem de um instrumento musical e/ou no desenvolvimento da

pessoa surda, centrada na oralização, na socialização, ignorando outras possibilidades. Percebemos, então, que a educação musical propaga fundamentos calcados, muitas vezes, em teorias dualistas, que não percebem o ser humano em sua integralidade, e ouvidocentristas, ou seja, centradas na experiência auditiva, perpetuando o que já está posto enquanto prática educativa. Assim, isolam o indivíduo de sua realidade, de sua experiência de vida, de suas vivências, de suas relações humanas.

Corroborando com os trabalhos citados, podemos perceber em Mathias (2019), que as pesquisas envolvendo a temática da surdez e da música englobam o mencionado em nossa dissertação de mestrado: o foco está muitas vezes ligado ao domínio de técnicas musicais, do aprendizado de instrumentos, do desenvolvimento social e outros. Os trabalhos também se preocupam com a acessibilidade da pessoa surda, ponto importante de enfatizar, visto que este ano (2022) a Lei de nº 10.436/2002, conhecida por reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão completa 20 anos e, mesmo assim, muitos espaços em nossa sociedade ainda não proporcionam esta acessibilidade.

Das pesquisas citadas, podemos inferir que todas partem do pressuposto que a pessoa surda é um ser de possibilidades, ou como alguns mencionam, um ser capaz, mas não evidenciam que ela também é um ser musical. Mencionar que as pessoas surdas podem gostar de música, e se relacionar com ela, não é o mesmo que trazer à baila a existência de sua musicalidade e de seu desenvolvimento. Compreender de antemão que ela é um ser musical abre caminho para todas as outras propostas, e não o inverso. Por exemplo: somos capazes de aprender piano porque somos seres musicais e não ao contrário, por aprendermos piano nos tornamos musicais.

Talvez pela falta da diferenciação do que seja música e musicalidade, sendo respectivamente, atividade humana e comportamento humano relativo ao mundo sonoro, os trabalhos se preocupem tanto em demonstrar que, se as pessoas surdas forem treinadas, se houver meios e técnicas assistivas, elas conseguirão fazer música e se relacionar com ela, definindo de forma equivocada música como musicalidade.

O que demonstramos na dissertação Modos de vivenciar a musicalidade da pessoa surda é exatamente isto: a presença da música na vida da pessoa surda não é o condicionante para percebê-la como ser musical, pois os modos de vivenciar a musicalidade nos apontaram para a condição humana da sua existência. O surdo

pode assoviar expressando sua musicalidade e nunca se interessar por aprender um instrumento musical e, mesmo assim, ele continuará sendo uma pessoa musical que aprendeu a vivenciar sua musicalidade de outra maneira, que não pelo aprendizado convencional da música, antes usando o próprio corpo para esta experiência e vivência sonora.

Pederiva (2009), em sua tese, afirmou que todos somos seres musicais. A amusicalidade está na limitação da pessoa que vê o outro como amusical, porque, ser musical, não é sinônimo de domínio de técnicas instrumentais, nem de afinação vocal. Ser musical, na nossa perspectiva, é ser capaz de criar, de se expressar, apreciar e de interpretar o universo sonoro em meio às vivências musicais.

Em minha dissertação de mestrado, comentada nos parágrafos anteriores, sinalizei que “Não somos levados a pensar em todas as possibilidades de desenvolvimento do ser humano. Elegemos uma possibilidade, normalmente aquela que nos convém e, com base nela, realizamos todo nosso fazer pedagógico” (PAULA, 2017, p. 133). Dessa forma, percebemos como as práticas pedagógicas exercidas na, e pela educação musical, têm priorizado a percepção auditiva como fonte para suas atividades justificando, por sua vez, a rotulação das pessoas surdas como seres amusicais, desconsiderando, também, suas vivências.

Outro aspecto apresentado na minha pesquisa de mestrado, foi a respeito do quanto os participantes tinham afinidade com o tema proposto, pois, o relato deles era exatamente este: **eles queriam ser visibilizados como pessoas surdas que gostam de música, que vivenciam sua musicalidade de diversos modos, deixando claro que, independentemente da perda auditiva, isto não é um impeditivo para tal.** Para alguns, **escutar música, ter a música no dia a dia era como respirar.** Não importava se este fato causava estranheza às pessoas ouvintes. E, assim, no contexto da investigação, as pessoas participantes se descobriram e perceberam-se como seres musicais e nós passamos a enxergar, na investigação, os modos como elas vivenciavam sua musicalidade.

A necessidade das pessoas surdas serem vistas e percebidas como seres musicais também ocorre porque sua história é marcada por uma imposição ouvintista, ou seja, as pessoas ouvintes dizendo o que a pessoa surda deve ou não fazer, o que ela é ou não capaz, gerenciando suas possibilidades de desenvolvimento, como citado em Paula (2017),

[...] devido à percepção, por parte dos surdos de que a cultura ouvinte ainda queria dominar as questões das pessoas surdas, surge, em 1970, a expressão audismo, termo do educador e autor americano surdo Tom Humphries, que, no Brasil, teve sua difusão em meados da década de 90, no século XX por meio da palavra ouvintismo e com o mesmo significado [...] (p. 53).

Pensar então, que a pessoa surda pudesse fazer parte do universo sonoro/musical, se tornava algo incompreensível e inconcebível, pois, se há uma perda auditiva, há uma impossibilidade de relação com o mundo sonoro/musical.

A negação por muito tempo, da presença da atividade musical entre as pessoas surdas também pode ser explicado pelo fato de que “[...] O fazer grupal é característica principal da atividade musical e reflete as regras desse grupo e seus modos de organização” (PEDERIVA, 2009, p. 48), logo, se à criança surda foi negado o contato com o universo sonoro e conseqüentemente a todas as pessoas surdas, este grupo passa a se perceber como não detentor de musicalidade, como excluído desse universo, sendo esta exclusão afirmada, a princípio, pelas pessoas não surdas que criam inúmeras atividades musicais a partir de si, e para si.

Dessa forma, percebemos que a sociedade foi se moldando, com base em padrões ouvidocêntricos, ou seja, em uma organização de espaço social voltado para pessoas não surdas e padrões ouvintistas impondo, muitas vezes, os caminhos e as formas das pessoas surdas se desenvolverem neste espaço. Por exemplo, a oralização como forma apropriada de comunicação para, e com as pessoas surdas, delegando a outrem, e não a elas, a decisão da melhor maneira de sua comunicação.

Criou-se, então, uma barreira entre a música, enquanto produção sonora e atividade musical, e as pessoas surdas. Produzir e fazer música sempre esteve no campo da audição. Ter a música como atividade musical sempre esteve neste mesmo campo vinculando, categoricamente e ao longo do tempo, a necessidade da audição para qualquer relação entre som e ser humano.

Música enquanto atividade musical é muito mais do que o senso comum faz ou acredita, pois a atividade musical tem um caráter e um papel no desenvolvimento humano, como afirmado por Pederiva:

[...] como atividade social organizada por meio de signos e de instrumentos, ela modifica o próprio homem, permite-lhe o controle sobre seu comportamento, o controle da natureza e modifica o rumo de seu desenvolvimento. Ela inaugura novas funções humanas. [...] A

atividade musical ligou-se às características e às necessidades singulares de cada agrupamento humano (2009, p. 59).

Ainda pensando a música como atividade musical educativa, vemos em Martinez e Pederiva (2014) o quanto ela foi usada, no contexto escolar, com funções diversas. As autoras relatam, por exemplo, que no período colonial, com os jesuítas, a música foi utilizada com o objetivo de catequizar. Já na década de 20, com o movimento da Escola Nova, o intuito era o da socialização.

Podemos observar, no quadro apresentado na figura abaixo, a história do uso da música:

Figura 1 - A música como atividade educativa [...]

Quadro 2 – A música como atividade educativa na educação escolar brasileira.

| Período | Estrutura | Princípios | Função |
|-------------|---|---|--|
| 1549 – 1759 | - Contexto: Brasil Colônia - Lei/Documento: <i>Ratio Studiorum</i> - Repertório: Músicas religiosas | - Servir aos interesses da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa. | - Catequizar - Colonizar |
| 1847 | - Contexto: Brasil Império - Lei/Documento: Música no currículo da Escola Normal - Repertório: Cantigas "infantis" | - Servir aos interesses do Estado em formação. | - Disciplinar - Transmitir valores. - Organizar o espaço e a rotina escolar. |
| 1890 | - Contexto: Brasil Império - Lei/Documento: Decreto nº 981, de 1890. - Repertório: Cânticos e coros | - Perpetuar a tradição europeia. | - Descobrir "talentos". - Formar artistas. |
| 1920 | - Contexto: Surge o movimento da Escola Nova. | - Igualdade - Escola pública, obrigatória, gratuita e laica. | - Socializar |
| 1930 – 1945 | - Contexto: Era Vargas; Movimento Nacionalista; Movimento Modernista. - Lei/Documento: Reforma Capanema - Repertório/Prática: Canto orfeônico; canções folclóricas brasileiras; Hinos pátrios. | - Servir aos interesses do Estado. - Foco no produto final. - Resgatar as raízes culturais brasileiras. | - Socializar - Caráter utilitário - Patriotismo - Formação moral e cívica |
| 1950 – 1964 | - Contexto: - Movimento da Criatividade - Lei/Documento: LDB nº 4024/61 (educação musical) | - Liberdade - Democratização | - Improvisação |

continua...

Fonte: Martinez e Pederiva (2014, pp. 57-58)

Figura 2 - A música como atividade educativa (continuação)

continuação

| Período | Estrutura | Princípios | Função |
|----------------------|--|--|---|
| 1964 – 1985 | <ul style="list-style-type: none"> - Contexto: Regime Militar, Tecnicismo. - Lei/Documento: Portaria nº 16 de 1967; Lei nº 5692/71 (educação artística). - Repertório/prática: Hinos pátrios, cívicos e militares. | - Racionalidade, eficiência e produtividade. | <ul style="list-style-type: none"> - Boa operacionalização do sistema. - Padronização |
| 1996 aos dias atuais | <ul style="list-style-type: none"> - Contexto: Obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. - Lei/Documento: LDB nº 9394/96 (ensino de arte); Lei nº 11.769/08. | - Período de transição. | - Período de transição. |

Fonte: Martinez e Pederiva (2014, pp. 57-58)

Hoje, quando pensamos que a atividade musical está ligada às características e necessidades de cada agrupamento humano, podemos afirmar que ela também pode se fazer presente na comunidade surda uma vez que, as produções acadêmicas apontadas em nossa dissertação (PAULA, 2017), e no trabalho de Mathias (2019), demonstram que as pessoas surdas estão adentrando o universo sonoro. Apropriam-se dele, e isto está ocorrendo independentemente das finalidades apresentadas, o que já é um passo muito importante na compreensão e no respeito com aqueles que querem participar, bem como com os que não querem. Vale ressaltar que isso é condição humana, há os que gostam e os que não gostam de música, e todos são musicais e podem vivenciar sua musicalidade de distintos modos.

Elucidado o que é uma atividade musical agora trazemos nossa compreensão, a partir da Teoria Histórico-Cultural, e conforme palavras de Gonçalves e Pederiva sobre o que é a música, como atividade musical educativa:

[...] é: o processo de organização do espaço educativo intencionalmente estruturado em uma prática colaborativa, para trocas de experiências, em meio à vivências de percepções, compreensões, emoções, expressões e criações musicais que criam condições de possibilidade para o desenvolvimento da musicalidade de pessoas musicais histórico-culturalmente constituídas, por meio de um processo educativo de aprofundamento consciente e da possibilidade de autorregulação do comportamento musical. (GONÇALVES E PEDERIVA, 2018, p. 315).

É corriqueiro percebermos que algumas pessoas ainda não se atentaram ao fato de que o indivíduo surdo é um ser musical, quiçá, vislumbrar a ideia de ele gostar de música, e da possibilidade de desenvolvimento de sua musicalidade por meio de uma atividade musical educativa em que haja a possibilidade de expressão, criação e interpretação do universo sonoro por meio de suas vivências musicais.

Por conta dessas situações relembremos Gonçalves quando nos apresenta e nos propõe, em sua tese, um outro olhar para a prática da atividade musical, num fazer que contemple todas as pessoas:

Tudo leva a crer que as investigações no campo da educação musical raramente objetivam detectar sua essência e ao mesmo tempo seus principais mitos, suas nebulosidades e lacunas metodológicas a fim de proporcionar uma nova síntese oriunda dos limites e avanços alcançados pelas teorias e práticas dualistas, que por serem inúmeras e indistintas, acabaram tornando-se contraditórias, confusas e que somente fazem sentido no âmbito de determinados contextos, em situações localizadas que, em resumo, não se expressam em uma educação musical voltada para as mais variadas tradições musicais e pessoas, em suas inteirezas (2017. p. 17).

Os aspectos que trazemos para reflexão, com base no exposto, fogem às padronizações dos estereótipos no âmbito do fazer em educação musical. Se, e quando partirmos do princípio educativo de que todos somos seres de possibilidades e seres musicais, não há o certo e o errado no processo pedagógico em música, nas práticas existentes sobre a atividade musical educativa. Não há a dicotomia do bom ou o ruim partindo deste princípio do respeito às diversas maneiras de se expressar, criar e interpretar o universo/fenômeno sonoro, há narrativas deste fazer, e para cada uma delas, uma determinada intencionalidade pedagógica se faz possível.

Porém, se partimos da suposição de que a musicalidade existe somente para, e em algumas pessoas, vemos nesta premissa um pressuposto equivocado e que cerceia possibilidades de desenvolvimento da musicalidade do ser humano, visto que

esta é condição e comportamento humano relativo ao mundo sonoro. Por esse prisma, há que se ter vigilância quanto as atividades propostas, pois elas podem alijar o ser humano de um processo que lhe pertence.

Quando pensamos nas padronizações existentes quando o assunto é o universo sonoro, lembramos do que Vigotski expõe sobre o comportamento humano e a fossilização da conduta humana. Ao mesmo tempo que o desenvolvimento do ser humano, ao longo da história e na cultura, perpetua comportamentos que possibilitam sua adaptação ao mundo, há também condutas que o escravizam:

[...] Esses modos ou formas de conduta, que surgem de maneira estereotipadas em determinadas circunstâncias, vêm a ser formas psicológicas petrificadas, fossilizadas, originadas em tempos remotos, nas etapas mais primitivas do desenvolvimento cultural do homem, que se vão conservando de maneira surpreendente, como vestígios históricos no estado pétreo e ao mesmo tempo vivo no comportamento do homem contemporâneo¹ (2012. p.63. Tradução livre).

Assim, vemos comportamentos que se conservam e são necessários ao desenvolvimento humano, porém percebemos como muitos estereótipos, também conservados na cultura, dizem respeito a um momento passado da história que requer nova reflexão, e precisa ser superado.

Posto isto, e como somos seres culturais em constante desenvolvimento, o que propomos é, enquanto pesquisa e ato educativo, esta desfossilização de conduta aparente, de que a pessoa surda não é um ser musical e nem se desenvolve musicalmente, para pensarmos como elas se desenvolvem culminando em **possíveis princípios norteadores, para uma prática em educação musical** que tenha como intencionalidade principal, o **desenvolvimento da musicalidade do indivíduo surdo**. Buscamos por uma educação musical que tenha em sua base o perceber as inúmeras possibilidades de desenvolvimento da musicalidade do ser humano.

Sendo assim, vislumbramos como a educação musical se caracteriza, a priori, por padrões calcados em um determinismo biológico, negligenciando as **possibilidades da pessoa culturalmente constituída**. Por isso, é importante pensar em um fazer que considere as vivências musicais desde o ventre materno.

¹ [...] Esos modos o formas de conducta, que surgen de manera estereotipada en determinadas circunstancias, vienen a ser formas psicológicas petrificadas, fossilizadas, originadas en tiempos remotísimos, en las etapas más primitivas del desarrollo cultural del hombre, que se han conservado de manera sorprendente, como vestigios históricos en estado pétreo y al mismo tiempo vivo en la conducta del hombre contemporáneo (VIGOTSKI, 2012. p.63).

Nos estudos de Schoreder (2005), a autora evidenciou como a educação musical, majoritariamente, quando trata da musicalidade das pessoas, se atem à audição, desconsiderando que o desenvolvimento da musicalidade humana abrange muito mais que somente este aspecto. Requer outros modos de vivenciá-la, conforme sinalizado na investigação já citada por Paula (2017)

Assim, acreditamos em uma educação musical que considere a vivência da pessoa surda. Que esta ofereça, também, as mesmas oportunidades de experimentação, de descoberta, em relação ao mundo sonoro/musical que a rodeia, que são ofertadas a todas as pessoas não surdas, como possibilidade e como direito à educação, bem como o pleno desenvolvimento de cada uma delas.

É importante reconhecer que não dependemos de um órgão específico para vivenciar nossa musicalidade, como o ouvido por exemplo. O organismo humano funciona por meio da integralidade experiencial de nosso corpo. Realizamos o que Vigotski (2012a), relatou sobre os caminhos confluentes, que diz respeito à superação dos limites diários que passamos ao longo do nosso desenvolvimento, seja ele um desenvolvimento típico ou atípico.

Portanto, a lei da compensação é aplicável por igual ao desenvolvimento normal e ao agravado. T. Lipps viu nisso uma lei fundamental da vida psíquica: se um fato psíquico se interrompe ou se inibe, ali onde aparece a interrupção, o retardo ou o obstáculo se produz uma “inundação”, isto é, um aumento da energia psíquica; o obstáculo cumpre o papel de dique (Stauung). A energia se concentra no ponto onde o processo encontrou um obstáculo e pode superá-lo ou tomar caminhos de rodeio. Assim, o lugar onde o processo se vê impedido em seu desenvolvimento, se formam novos processos que surgiram graças a este dique² (T. LIPPS, 1907, *apud* VIGOTSKI, 2012a, p. 15. Tradução livre).

Relembrando alguns passos da pesquisa de mestrado pudemos perceber, como já assinalado, como as pessoas surdas vivenciavam sua musicalidade. Fizemos uso de entrevistas e acompanhamento em redes sociais. As entrevistas com as pessoas participantes da investigação foram realizadas usando a língua materna

² *Por tanto, la ley de la compensación es aplicable por igual al desarrollo normal y ao agravado. T. Lipps vio en esto una ley fundamental de la vida psíquica: si un hecho psíquico se interrumpe o se inhibe, allí donde aparece la interrupción, el retardo o el obstáculo se produce una <<inundación!>>, es decir, un aumento de la energía psíquica: el obstáculo cumple el papel de dique (Stauung). La energía se concentra en el punto donde el proceso ha encontrado un obstáculo y puede superarlo o tomar caminos de rodeo. Así, e el sitio donde el proceso se ve detenido en su desarrollo, se forman nuevos procesos que surgieron gracias a este dique* (T. LIPPS, 1907, *apud* VIGOTSKI, 2012a, p. 15).

delas, a Libras – Língua Brasileira de Sinais, e traduzidas para o português. Fizemos uso de videochamadas, via *Skype*, e de entrevistas presenciais.

As análises aconteceram a partir da fala de cada participante e de maneira esplendorosa abria nosso universo para estes modos de vivenciar a musicalidade. A Teoria Histórico-Cultural foi a base para esta análise em todo tempo. Cada fala era tratada com o olhar muito particular que a singularidade dos participantes trazia e foi rico perceber que mesmo em meio às peculiaridades do desenvolvimento humano, a musicalidade se fez presente de uma maneira muito evidente, de que se tratava de uma condição humana e não de *uma* condição de um determinado grupo de pessoas.

Descobrimos que as *pessoas* surdas vivenciavam sua musicalidade vendo vídeos no *YouTube*, aprendendo os passos de uma música, tocando um instrumento, dançando com amigos e familiares, imitando outra pessoa dançar, criando seus próprios passos, improvisando notas musicais quando no aprendizado de um instrumento, frequentando uma boate, participando de campeonatos de dança, sentindo a vibração e o pulso de uma música, acompanhando a tradução de uma música por um intérprete de libras, enfim, vivenciando a musicalidade em todo seu corpo, como modo integral de ser e estar no mundo.

Todos esses **modos de vivenciar a musicalidade da pessoa surda são os modos de vivenciar a musicalidade do ser humano. A perda auditiva, seja ela em qualquer grau, não impede seu desenvolvimento, nem sua vivência.** Os resultados encontrados refutam qualquer estudo que separe as pessoas surdas de vivências musicais, considerando-as como amusicais.

Assim, por meio da pesquisa do mestrado trazemos a reflexão a respeito do quanto as experiências e vivências musicais da pessoa surda são importantes para oportunizarmos o desenvolvimento de sua musicalidade enquanto processo educativo.

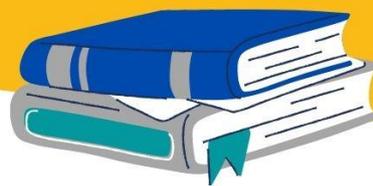
Com base nestes resultados surgiu uma nova questão: **Seria possível organizarmos processos educativos que apontem para uma prática voltada para o desenvolvimento da musicalidade das pessoas surdas?**

Pensar um fenômeno a partir do seu desenvolvimento atípico, nos proporciona compreender que, no desenvolvimento típico há inúmeras outras possibilidades que, geralmente, não são exploradas porque usamos, de forma limitada, apenas uma percepção. No caso da presente pesquisa, resolvemos estudar o desenvolvimento da musicalidade da criança surda a partir de suas experiências e vivências, pela

possibilidade de compreender o funcionamento humano nas múltiplas formas em que ele se apresenta na vida.

Procurar novos olhares no contexto da educação musical, a partir da Teoria Histórico-Cultural, que sejam capazes de elucidar a inexistência de padrão como sinônimo de regra, imposição, mas possibilidades de uma educação musical para o desenvolvimento da musicalidade do ser humano, nos leva ao encontro de alguns estudos dos quais citarei três. A pesquisa intitulada “Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música” indica princípios de uma educação musical calcada na Teoria Histórico-Cultural, que compreende a urgência da vivência na unidade educação-música como princípio para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa (GONÇALVES, 2017); a pesquisa “Infâncias musicais: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês” (MARTINEZ, 2017) afirma que o desenvolvimento da musicalidade dos bebês acontece na cultura, desmistificando a existência de uma musicalidade como dom inato e pertencente a poucos; e, a pesquisa “Batuca bebê: a educação do gesto musical” (AMORIM, 2017) demonstra que, por meio da organização de espaços educativos, nos quais a intencionalidade seja desenvolver a musicalidade dos bebês, é possível educá-los musicalmente a partir da educação dos seus gestos.

Juntamente a essas pesquisas, e ao estudar os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, nos foi proporcionado um novo olhar para como a pessoa não surda tende a ter a sua consciência de vivência de musicalidade, na maioria das vezes, voltada somente para o órgão da audição e, de como a pessoa surda vivencia sua musicalidade na unidade do seu corpo. Esse fato demonstra que, nós, ouvintes, focamos somente em uma, dentre tantas outras possibilidades de vivenciarmos nossa musicalidade. Enfatizamos a audição e não utilizamos todo o nosso corpo neste processo, de modo integral, por meio de todas as nossas possibilidades sensoriais. Por isso, igualmente, é preciso aprender com as pessoas surdas, as possibilidades de vivências educativo-musicais para além do ouvir.



ONDE ME ENCONTRO AGORA?



PAUSA NO CAMINHO: ONDE ME ENCONTRO AGORA?

Findo o processo da dissertação, retorno à sala de aula, lugar em que algumas situações ocorreram e nos levaram a querer dar continuidade, por meio da tese, ao estudo da musicalidade das pessoas surdas. Vamos aos fatos.

Voltei para sala de aula, no ano de 2017, agora, como intérprete educacional, IE. Qual o meu papel, então, em sala de aula? “O professor é responsável pelo ensino, por proporcionar o conhecimento científico ao aluno, e o IE é responsável por transformar a informação de uma para outra língua” (SANTOS, 2014, p. 30). Esse é um papel claro para os intérpretes educacionais, mas há aspectos que extrapolam este fazer. Porém, podemos começar com ele para entendermos a prática deste profissional que, em muitos momentos, acaba sendo confundido com o professor do estudante surdo devido, também, a relação direta e diária que mantêm.

Vale ressaltar que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB nº 9.394/96, a educação escolar é dividida em dois estágios, educação básica e superior, sendo a primeira, dividida em três etapas, a saber: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nas unidades escolares regulares em que há a oferta da modalidade de educação especial tem-se o atendimento dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. No caso dos estudantes surdos, quando em escolas regulares inclusivas, ficam em classes denominadas bilíngues mediadas, pelas presenças do professor e do intérprete educacional.

Um adendo antes de continuarmos. Embora ao longo deste trabalho incluamos a surdez no desenvolvimento humano com impedimento orgânico, usando a Teoria Histórico-Cultural, sabemos da discussão sobre considerá-la deficiência ou diferença, e concordamos com o pensamento de que deve ser vista a partir da “diferença linguística, em função da necessidade de se respeitar uma comunidade que se expressa e se desenvolve por outra via que não a oral” (SILVA, 2002, p. 36). Porém, a título de compreensão do leitor do motivo de trazermos a obra da Defectologia de Vigotski, sempre que falarmos sobre a pessoa surda, ela será vista, em todos os seus direitos, conforme a Lei Brasileira de Inclusão, por isso, abordada, também, nos aspectos da pessoa com deficiência.

Dentre as modalidades de ensino constantes na LDB, as pessoas surdas obtiveram uma conquista no ano de 2021, resultado de anos de debates e lutas, por

meio da Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021, que dispôs sobre a modalidade de educação bilíngue dos surdos, a saber:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (PLANALTO, 2021).

No meu caso específico, atuo em uma classe bilíngue mediada, o que significa que é composta por estudantes não surdos e por **uma estudante surda**, sendo eu, sua intérprete educacional. Interpreto as aulas ministradas pela professora regente em língua portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Assim como a maioria das crianças surdas, ela está em fase de desenvolvimento, aquisição e apropriação da Libras e da língua portuguesa, sendo este um aspecto de grande desafio no processo de ensino, visto que a linguagem (sistema de signos) é um instrumento cultural de suma importância para o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2021).

Mesmo tendo conhecido a estudante no ambiente externo à escola, haja vista a pesquisa de mestrado, ao me tornar sua intérprete educacional, no quarto ano, do ensino fundamental, a relação não foi a mais cordial, pois ela era muito apegada a intérprete anterior. A relação que se estabelece entre o intérprete educacional e o estudante surdo não é uma mera formalidade da educação inclusiva, mas uma relação humana permeada por seus afetos, assim, passamos basicamente o primeiro trimestre de 2018 em busca de um bom encontro para nossa relação, como diria Spinoza (2013).

Findo este momento, chegamos à festividade da escola do meio do ano: a festa junina. Ter em mente o conhecimento adquirido na dissertação de mestrado, sobre os modos pelos quais as pessoas surdas vivenciam sua musicalidade, contribuiu para que eu proporcionasse o maior número de experiências possíveis durante, e ao longo da festividade, para a estudante surda que estava comigo.

Sabemos que nas escolas este é um período em que a música é o motor de tudo e para tudo, tornando-se desde o objeto de estudo para os conteúdos de língua

portuguesa e de situações matemáticas, até os próprios passos para as apresentações das danças. Enfim, a música é usada para e em muitas vertentes, mas muito pouco para o desenvolvimento da musicalidade das crianças.

Foi então, durante os ensaios para a festa junina, do ano de 2018, envolvendo atividades musicais das quais eu sabia que a estudante surda poderia e deveria participar, que começamos a pensar e organizar processos educativos para o desenvolvimento de sua musicalidade.

A prática educativa exercida por mim, naquele momento, enquanto pedagoga e pesquisadora, configurou-se a partir das reflexões geradas pela dissertação e por seus resultados em relação às possibilidades de vivência da musicalidade de pessoas surdas. Eu sabia que um dos modos pelos quais as pessoas surdas vivenciavam sua musicalidade era observando e imitando os movimentos da dança, além da visualização de vídeos no *YouTube*. Esses conhecimentos geraram a possibilidade de **organizar processos educativos, a partir das vivências da estudante**, durante os ensaios que estavam acontecendo, voltados, de modo intencional, para o desenvolvimento desta criança, de sua musicalidade, considerando as experiências que tive com os participantes na dissertação.

Vigotski (2013), alerta-nos que **as experiências determinam a consciência**. Por isso, é de suma importância ofertar às pessoas surdas as mais e diversas possibilidades de experimentar o universo sonoro para o desenvolvimento da consciência de sua musicalidade. A participação da estudante surda no processo dos ensaios da música, enquanto processo educativo, constitui um novo olhar para as possibilidades existentes nos mais diversos tipos de desenvolvimento humano, principalmente da musicalidade.

Se hoje a sociedade diz que a pessoa surda não pode participar de suas atividades, das que envolvem os sons, esta afirmativa será incorporada e fossilizada culturalmente, pois impossibilita e engessa as experiências das pessoas surdas, o que **nega possibilidades educativas** frente a isso. Em contrapartida, temos o oposto, que também é válido, pois, se a sociedade lhes permite outros tipos de experiências, no campo das possibilidades vivenciais, a maneira como elas passam a se perceber também se modifica, uma vez que “[...] Relaciono-me comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo³” (VIGOTSKI, 2012, p. 147. Tradução livre.).

³ “[...] *Me relaciono conmigo mismo como la gente se relaciona conmigo*” (VIGOTSKI, 2012, p. 147).

As experiências que a pessoa surda tem em relação a sua musicalidade precisam ser enraizadas em suas vidas, afirmadas como plenas de sentido e significados autênticos, pois assim, a tomada de consciência de que ela é um ser musical ocorrerá, visto que “O significado não se refere ao pensamento, mas a toda a consciência⁴” (VIGOTSKI, 2013, p. 131. Tradução livre).

As práticas pedagógicas em educação musical (MATEIRO e ILARI, 2011), de maneira geral, não têm proporcionado experiências desta natureza, mantendo muitas pessoas surdas distantes do universo sonoro/musical. Essas experiências estão diretamente entrelaçadas ao desenvolvimento humano na cultura. É nesse espaço que as vivências selam a percepção que tenho de mim, e do outro.

Seguindo a trilha: A TESE

Assim, chego à hipótese central que tentarei demonstrar nesta tese: Dado que o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda é constituído por suas vivências e experiências educativas na cultura, **É POSSÍVEL ORGANIZAR PROCESSOS EDUCATIVOS VOLTADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE DA CRIANÇA SURDA.**

O desenvolvimento da musicalidade acontece em um movimento cíclico da *perejivanie* (termo em russo para vivência, na Teoria Histórico - Cultural) musical. Para se ter uma vivência musical há que se ter experiências com a musicalidade e essas acontecem na dialética do desenvolvimento humano, na relação com o outro. É na cultura que esse movimento cíclico da experiência, *perejivanie* do desenvolvimento da musicalidade acontece como campo de possibilidades, já que a existência de um está relacionada diretamente ao outro, não como linhas paralelas de, mas, como uma tripla hélice, lembrando o DNA humano.

⁴ “*El significado no se refiere al pensamiento, sino a toda la conciencia*” (Vigotski, 2013, p. 131).

Figura 3 - Tripla Hélice do desenvolvimento da musicalidade



Fonte: elaboração da pesquisadora

Para demonstrar a tese, o trabalho está estruturado do seguinte modo:

I – Desenvolvimento humano: para além dos padrões. O presente capítulo tem como objetivo demonstrar as ideias que norteiam nosso olhar para o ser humano e seu desenvolvimento, perpassando aspectos da musicalidade;

II – A educação: esse capítulo tem como objetivo demonstrar o que entendemos por educação, o papel do professor e a organização dos processos educativos que considerem as experiências e vivências dos estudantes para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda;

III – Caminho metodológico: o objetivo do capítulo é apresentar **o método, a metodologia e as ferramentas metodológicas que engendraram a investigação,**

como caminho percorrido para efetivar a pesquisa, bem como os princípios que a norteiam;

IV – Análises: o capítulo tem como objetivo descrever os resultados da investigação, bem como as suas análises, e discussão;

V – Conclusão: abordamos o desfecho das análises;

VI: Considerações finais: trazemos algumas palavras finais para os leitores.

“[...] NENHUMA TEORIA É POSSÍVEL SE PARTE
EXCLUSIVAMENTE DE PREMISAS NEGATIVAS”

VIGOTSKI



I- DESENVOLVIMENTO HUMANO: PARA ALÉM DOS PADRÕES

[...] uma pessoa que sempre foi vista e tratada como diferente deveria passar a fazer parte do comum, da comunidade, de uma comunhão pública educativa, segundo a qual todos e cada um de seus membros possam ser considerados em situação e condição de igualdade inicial, assim como a possibilidade de serem considerados em situação e condição de singularidade e diferença.

Skliar.

O presente capítulo tem como objetivo demonstrar as ideias que norteiam nosso olhar para o ser humano, seu desenvolvimento e sua musicalidade. Iniciamos com a frase de Vigotski citada como capa deste capítulo: “[...] nenhuma teoria é possível se parte exclusivamente de premissas negativas” (2012a, p. 13), e aqui já apontamos nossa primeira ideia: percebemos o ser humano a partir de premissas positivas.

Para pontuar quais são as premissas positivas é importante falarmos das negativas e o peso que trouxeram na forma como hoje olhamos, percebemos e concebemos o outro que é diferente de nós. Como nossa constituição humana perpassa aspectos culturais, muitas vezes nem percebemos o quanto submetemos o corpo alheio aos nossos ideais de desenvolvimento humano, impregnando-o de rótulos que tolhem sua capacidade, perpetuando um preconceito, ou seja, um posicionamento pela falta de conhecimento do outro. Veja pelo relato de Sacks como a pessoa surda era vista no século XVIII:

A situação das pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala, e portanto “mudos”, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restrito a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis – a sorte dos surdos era evidentemente medonha (SACKS, 2010, p. 24).

As premissas negativas fazem parte do rol das ideias relacionadas à quantificação do desenvolvimento humano e sua manutenção. Tudo o que foge a padronização convencionada como o normal, o saudável, enquanto sinônimo de “perfeição” e “normalidade”, o ideal, o bom, o aceitável, compõe o rótulo do desenvolvimento ruim, de menos valia, de falho, ou seja, de um desenvolvimento que é hierarquizado, avaliado e validado por outrem que se considera dentro da normalidade aceitável.

A manutenção da ciência enquanto saber que legitima o ser humano em determinada especificidade de desenvolvimento é o que nos leva a refletir sobre este poder dado a ela, atrelado também ao saber científico da medicina. A grande questão é pensar que, mesmo diante da existência de um desenvolvimento padrão, isto é, de uma regularidade de desenvolvimento humano, ele não pode ser visto, e não podemos deixar que seja visto, percebido e validado como qualitativamente melhor porque, quando falamos de desenvolvimento humano nos direcionamos para processos qualitativamente diferentes que aparecem com mais, ou menos frequência.

Ao examinarmos este poder dado à medicina, voltamos um pouco nossa história para entendermos o que aconteceu. Foucault (2010), ao nos apresentar casos jurídicos, conduz nossas reflexões, explicando que a linha tênue que separa o poder da jurisdição e da medicina, em algum momento da história, se uniu em prol de rotular os cidadãos e de sentenciá-los como lhes aprazia. Vejamos: “[...] os relatórios de polícias ou os depoimentos dos policiais têm, no sistema da justiça francesa atual, uma espécie de privilégio com relação a qualquer outro relatório e depoimento, por serem enunciados por um funcionário juramentado da polícia” (FOUCAULT, 2010, p. 10) e, ainda, quando relata acerca do poder dos exames psiquiátricos e do enviesamento do seu verdadeiro papel “Trata-se, pois, num exame como esse, de reconstruir a série do que poderíamos chamar de faltas sem infração, ou também de impedimentos sem ilegalidade. Em outras palavras, buscava-se mostrar como o indivíduo já se parecia com seu crime antes de o ter cometido” (FOUCAULT, 2010, p. 18).

Percebemos que, ao procurar, usando da validação destes exames, comportamentos que justificavam o crime e sua punição, chancela-se também de forma embrionária no seio da sociedade, a ideia do desenvolvimento humano enquanto padrão de comportamento quantitativamente e qualitativamente melhor ou pior, de humano aceitável ou de humano inaceitável.

O poder conferido à justiça e à medicina culmina no poder que posteriormente é denominado de poder normalizador, constituído pela, e na sociedade:

[...] através de toda a sociedade moderna, um certo tipo de poder – nem médico, nem judiciário, mas outro, é que conseguiu colonizar e repelir tanto o saber médico como o judiciário; um tipo de poder que desemboca finalmente na cena teatral do fórum, apoiando-se, é claro, na instituição judiciária e na instituição médica, mas que, em si mesmo, tem sua autonomia e suas regras. Essa emergência do poder de normalização, a maneira como se instalou, sem jamais, se apoiar numa só instituição, mas pelo jogo que conseguiu estabelecer entre diferentes instituições, estendeu sua soberania em nossa sociedade (FOUCAULT, 2010, p. 23).

O julgamento dos casos não era mais baseado nos delitos ocorridos, o foco se voltava para características da pessoa considerada culpada. Embora essa extensão, de tentar desvendar o motivo do crime, fosse parte do caso, tinha como pressuposto maior trazer características capazes de rotular a pessoa para assim, ao se depararem com outra pessoa que apresentasse as mesmas características, poder justificar a natureza de seus atos pelos rótulos impostos, e não pelo motivo real dos crimes cometidos. A ideia era normalizar uma pessoa para enquadrá-la ou não em um ato e dessa forma justificar o próximo passo: o controle do que eles passariam a chamar de os anormais.

Como explicitado, quando esses aspectos são validados pela medicina e/ou pelas vozes de poder social, a informação entra em circulação, a sociedade a recebe e fecha-se para novas proposições. Esse circuito perpetua ideias equivocadas a respeito do desenvolvimento humano e de suas possibilidades, mantendo o vínculo hierárquico de quem é mais ou quem é menos, validando nossas ações e a necessidade constante de exercer poder sobre o outro.

[...] As influências culturais estabeleceram nossas idéias básicas a respeito da mente, do corpo e do universo; elas determinam as perguntas que fazemos, os fatos que buscamos, a interpretação que damos a fatos, e a nossa relação a essas interpretações e conclusões (MYRDAL, 1944, *apud* GOULD, 2014, p. 7).

Atrelados a normalização do comportamento para justificar a necessidade do poder, há também a normalização no âmbito do aspecto biológico. Essa, por sua vez, se torna um novelo em que, à medida em que é aberto, novas tramas são apresentadas e desvendadas à sociedade e numa mescla de compreensão, a

sociedade normaliza e é normalizada tendo o aval da ciência médica, para perpetuar pareceres que muitas vezes se tornam limitadores das possibilidades de desenvolvimento humano, da extensão que engloba este processo.

A ideia da normalização, do que é aceitável, bom ou considerado superior, atravessa não somente os aspectos citados e relacionados ao comportamento, abarca aspectos biológicos e físicos, referindo-se ao desenvolvimento humano em toda sua constituição e relações, alcançado também por questões culturais. Em um relato emocionante e baseado em fatos reais, registrado no filme “Bem-vindo a Marly-Gomont” o pai, um médico congolês, que se formou na França, comenta com seu filho sobre a importância da educação principalmente para eles que são negros, ao que o filho lhe pergunta por que tem que ser mais difícil para quem é negro. O pai fica calado sem saber o que explicar naquele momento. Fica explícito, então, a normalização do branco como padrão de pele e superioridade humana. Aqui, a questão biológica da cor da pele como um diminutivo para as pessoas negras tem muita relação com a cultura escravagista que, lá atrás, distorceu o conceito de ser humano. Não entraremos nessa explicação porque as reflexões são inúmeras e não se esgotariam facilmente pela complexidade do próprio tema, mas que foi aqui apontada para elucidar esta normalização, no âmbito social, que temos mencionado.

Para refletirmos sobre o desenvolvimento humano, tenhamos sempre em mente que não há como definir de maneira quantitativa ou qualitativamente melhor determinados processos de desenvolvimento. Mas sim que eles são diferentes e, em suas especificidades, há uma pessoa que precisa e deve ser percebida, concebida e contemplada a partir de premissas positivas, isto é, de suas potencialidades e possibilidades.

E é assim que continuamos a viver neste contexto social. Buscando novos olhares e possibilidades para as nossas ações, lutando contra as premissas e influências negativas que estabelecem nossas ideias a respeito do desenvolvimento humano:

“[...] Não se nega a existência da patologia, mas se convida à reflexão sobre o grau de responsabilidade da própria sociedade no surgimento desta patologia e sobre a facilidade muitas vezes apressada e irresponsável de se desvencilhar de crianças física e mentalmente diferentes e cujo comportamento não se enquadra nos moldes oficiais (JANUZZI, 2012, p. XI).

E, enquanto pesquisadora e educadora, fazendo uso também da Teoria Histórico-Cultural, que permite um olhar para além do que está dado e posto pela sociedade enquanto desenvolvimento humano padrão ideal, aqui, ampliamos, juntamente com outras reflexões, a importância de perceber que neste processo, a única certeza que temos, é a da diversidade deste desenvolvimento biológico humano.

Para além da nomenclatura de desenvolvimento humano típico, atípico, normal, anormal, patológico ou não, da existência de um impedimento biológico ou não, o que é importante termos em mente, é o respeito pelo ser humano, é a empatia com o outro, a alteridade. Vale lembrar que para além desses rótulos, que querem determinar o que é viável para o outro fazer, sem questioná-lo, e cercear suas potencialidades, há uma pessoa plena e pronta para ter seu desenvolvimento aguçado na sua maneira mais ampla porque:

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma portaria giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral (SKLIAR, 2003, p. 29).

Portanto, quando pensamos o desenvolvimento humano e sua relação com o presente trabalho, isso nos faz questionar a exigência contínua da presença de um padrão de desenvolvimento como sendo a única forma correta, ideal, aceitável e positiva de ser e estar no mundo. Nesse padrão, tudo o que não se encaixa nestes padrões é considerado, como já exposto, dentro de um prisma de inferioridade, de menos valia, de incapacidade e incompletude.

Toda essa carga de ideias e premissas negativas relacionadas aos tipos de desenvolvimento biológico humano e a superioridade de um em detrimento de outro, partem do pensamento constituído a partir das premissas negativas. Na sua essência estão considerações de uma constituição biológica ideal e única, desconsiderando também as relações existentes na cultura e a possibilidade da compensação e dos caminhos confluentes que possibilitam este desenvolvimento (Vigotski, 2021). Nos próximos parágrafos, neste mesmo capítulo, explicaremos de que se trata esta compensação e caminhos confluentes.

Para entendermos a complexidade da propagação destas ideias negativas advindas do determinismo biológico, temos como exemplo, a histórica perpetuação falsa da superioridade das raças a partir da medição dos crânios. Embora muito tenha sido estudado e supostamente “comprovado cientificamente”, esta visão de superioridade das raças e tantas outras questões que discriminam o outro, trouxeram para o imaginário coletivo consequências nefastas para as pessoas rotuladas como tal, tanto que, não importa a nomenclatura que a pessoa receba, o tratamento segue sendo o mesmo, conforme elucida Skliar:

[...] não nomear o negro como negro, não chamar o deficiente de deficiente, onde não seria melhor chamar o índio de índio. É o mundo do eufemismo, do travestismo discursivo. Não nomeá-los, não dizê-los, não chamá-los, mas manter intacta as representações sobre eles, os olhares em torno deles (2003, p. 80).

A história do determinismo biológico nos traz ideias grotescas a respeito do ser humano com base em sua estrutura biológica. “A biologização da vida, que acarretou a naturalização das diferenças como raças, justificou tanto a escravidão do negro quanto sua inoperância para o trabalho livre” (LOBO, 2015, p. 188). Essas premissas negativas e deterministas foram e são enraizadas na cultura de tal forma que, parafraseando Myrdal, determinam nossas ações face ao outro.

Para as pessoas surdas a história não foi diferente. Ao longo dos séculos foram consideradas não humanas, anormais, deficientes. Foram excluídas do convívio social e por vezes assassinadas.

No século XV, a pessoa surda é considerada incapaz e, portanto, sem acesso à educação. O século XVI torna-se o século em que a pessoa surda passa a ser considerada humana, ou seja, “[...] apto à linguagem, capaz de comunicar-se, de pensar, de expressar sentimentos, um ser de moral, não é mais considerado um ser rudimentar”, assim declarado, primeiramente em 1579 por Girolamo Cardano, polímata italiano (PAULA, 2017, pp. 43 e 44).

Os pensamentos provenientes do determinismo biológico passaram por suas histórias, deixaram marcas e ecoam ainda em nossa contemporaneidade. Perlin e Reis (2012), pesquisadoras surdas, baseadas em suas experiências, nos falam o quanto suas vidas foram pautadas em questões de normalização:

[...] despontamos nossas vidas num espaço onde fomos submetidas às questões de normalização, ou seja, o contexto moderno. A identidade ouvinte era a única saída, o modelo, a possibilidade, a norma. Não nos deixavam assumir nossas vidas, nossas identidades, sermos surdos, conhecer nossos espaços de transformação, de diferença. O que imperava era a obrigatoriedade de narrarmos-nos entre os deficientes, o controle rígido e o medo ao deficiente impetrados (PERLIN e REIS, 2012, p. 29).

Notamos que esse olhar para o outro, a necessidade da normalização foi sendo construída e idealizada pelos poderes dominantes, ao longo do tempo. A história é dinâmica e viva, e pode valer-se do seu passado para alterar o seu futuro ou perpetuar suas ideais. As representações que temos do outro são diariamente construídas enquanto acontece a vida. E é nesse contexto que nossas posturas precisam mostrar e esclarecer que o outro, em meio as suas especificidades de desenvolvimento, é um ser humano e como tal, precisa ser visto assim, não por meio da imposição da normalidade, “[...] Como se o ser diferente fosse sinônimo de sobra, de desperdício. Como se o diferente não pudesse viver entre os homens e devesse se retirar da vista do mundo” (SKLIAR, 2019, p. 155). .

Há ainda o hábito e o costume de olharmos o outro, o que nos é diferente, o que não nos pertence como algo estranho, anormal, com o eco do passado de que este outro vale menos que nós. Isso por vários motivos já elencados ao longo do texto, lembrando o uso da craniometria para justificar inteligências e superioridades de raças a partir da visão limitadora e preconceituosa do determinismo biológico, que tem como critério e objetivo a inferiorização do outro.

[...] Em princípio, anormal seria tudo que foge à norma. Nesse sentido tão amplo, os autores brasileiros descrevem classificações estrangeiras que ora limitam o termo a idiotas, imbecis, surdos-mudos e cegos, ora estendem-no aos mais diversos tipos de ‘déficit’ [...] um traço comum a todas elas, sem exceção: o critério negativo da falta que a polaridade da norma firma a serviço das práticas institucionais da medicina, da educação e da justiça (LOBO, 2015, p. 363).

A propósito das práticas institucionais da medicina, podemos pensar na cultura ouvinte e na cultura surda. A cultura ouvinte, enquanto cultura dominante, há muito se esforçou e de certa forma, continua se esforçando na normalização das pessoas surdas, e sempre com a perpetuação da validação médica para os procedimentos efetuados. Desfocando das questões, por não ser tema da nossa pesquisa, que envolvem o benefício ou malefício do uso de aparelhos auditivos, por parte da pessoa

surda, e da liberdade de escolha que ela tem, e os aspectos relacionados a sua cultura. Assim, trazemos à tona esta reflexão sobre uma possível imposição em busca da normalização, dado que a cirurgia para o implante coclear pode ser realizada a partir da idade mínima de 12 meses (OLIVEIRA, 2005), sendo nestes casos e, portanto, uma decisão dos responsáveis, em sua maioria, ouvintes e não conhecedores da Libras.

Alguns fatos podem ser aqui narrados para exemplificar esta constante busca pela normalização. Vale ressaltar que, independentemente das escolhas e dos posicionamentos mais variados existentes nesta linha, a existência dos aparelhos auditivos, por exemplo, adentra a sociedade, por via médica, e pode ser percebido com a intenção primeira de tornar a pessoa surda uma pessoa “normal”.

Em entrevista concedida a Tessa Padden em seu programa Close up, Laddy Padd declara que, apesar de ser uma causa perdida o uso/imposição do implante coclear, faz-se necessária a apropriação e o uso da língua de sinais por parte das pessoas surdas implantadas, como forma de se perpetuar também, a cultura surda. Um adendo a quem é Padd Ladd, além de ativista surdo, cunhou o termo *deafhood* que diz respeito a essência do Ser Surdo, como parte do resultado de sua tese de doutorado em 1998, intitulada “*In Search of Deafhood: Towards an understanding of British Deaf Culture*” (Em busca da surdez: em direção à compreensão da cultura surda britânica. Tese de Doutorado em Filosofia. Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Estudos Surdos. Unigted Kingdom: Universidade de Bristol, 1998).

Voltando às reflexões da normalização, o próprio Paddy Ladd relata o que os médicos disseram aos seus pais quando do diagnóstico de sua surdez aos 3 anos de idade: “Seu filho não é verdadeiramente surdo. Ele é normal, porém não escuta bem. Para se tornar normal, é preciso que ele utilize uma prótese senão ele será para sempre esquecido pelo mundo ouvinte⁵” (MOTTEZ, 2006, p.76. Tradução livre).

Notamos nesse relato o posicionamento frente a normalização da pessoa surda, o argumento usado para justificar a utilização de uma prótese auditiva remonta os parâmetros normalizadores do determinismo biológico. Faz-se necessário que se use um aparelho auditivo para se tornar como uma pessoa “normal”.

⁵ « [...] Votre fils n'est pas vraiment sourd. Il est normal, mais il n'entend pas très bien. Pour devenir tout à fait normal, il faut qu'il se serve bien de sa prothèse sinon il sera à jamais perdu pour le monde entendant» (MOTTEZ, 2006, p. 76).

Aqui, evidenciamos o pensamento enraizado em nossa sociedade. Se a pessoa apresenta alguma característica/condição que foge do desenvolvimento biológico humano preconizado como o padrão ideal, há necessidade de, quando possível, realizar algum procedimento para normalizá-la. Portanto, o que percebemos é a constituição de uma sociedade que, baseada no saber médico e no poder a ele conferido, se esforça em normalizar o outro, isto é, se a maioria da sociedade é composta por pessoas que ouvem, devemos condicionar todas as demais pessoas a este padrão. Assim, Machado nos alerta para:

O que se tem chamado de *medicalização da sociedade*- processo que na atualidade cada vez mais se intensifica – é o reconhecimento de que a partir do século XIX a medicina em tudo intervém e começa a não ter mais fronteiras [...] a medicina social esteve, desde a sua constituição, ligada ao projeto de transformação do desviante – sejam quais forem as especificidades que ele apresente- em um ser normalizado [...] (MACHADO et al., 1978, p. 156).

E não cabendo somente às decisões médicas, outros momentos de normalização também foram vividos pelas pessoas surdas. Se voltarmos aos anos 80, lembraremos do Congresso de Milão (1880), momento conhecido pela proibição do uso da língua de sinais, por votação de maioria de pessoas não surdas, tendo enfoque na própria oralização. A partir de então, as pessoas surdas estariam proibidas de usar a língua de sinais e seriam educadas, nas escolas, pelo método oralista, que consistia na oralização, isto é, na comunicação por meio da língua oral de seu país,

“[...] No entanto, segundo um líder americano surdo, ‘a infeliz resolução de Milão abriu o caminho para impingir aos surdos de todos os pontos do globo um método repugnante, hipócrita na exigência, desnaturado na aplicação, e com resultados finais que atrofiam a mente e matam a alma’” (LANE, 1992, p.111).

E dessa forma, os surdos continuaram e continuam sendo vistos e percebidos, muitas vezes, como pessoas de falta, tendo seu direito de pleno desenvolvimento negligenciado por uma medicina que rotula para diminuir, por uma pedagogia que não proporciona uma organização de espaço educativo que proporcione este desenvolvimento. Consequentemente, a sociedade os invisibiliza como seus cidadãos, enquadrando-os em um desenvolvimento humano que percebe somente os aspectos biológicos preconizados como “normais”, “ideais” devido a organização dos espaços sociais.

Em contraponto a todos esses aspectos de visões limitantes e limitadoras do desenvolvimento do ser humano, seja ele com alguma deficiência ou não, considerando simplesmente a condição humana para reflexão de suas ações, começamos a perceber outra face possível deste processo.

Iniciamos, apoiados pela Teoria Histórico-Cultural, um novo olhar para o desenvolvimento biológico humano. Aqui, partimos do princípio de que o desenvolvimento da condição humana, diferentemente dos animais, extrapola o que é considerado biologicamente “atípico”. Portanto, a pessoa surda tem seu pleno desenvolvimento vinculado às suas experiências e relações com o outro, aos seus vínculos sociais.

A maneira como percebemos o ser humano engloba a dialética do desenvolvimento do seu biológico, seja ele com impedimento ou não, na cultura. Nessa linha de pensamento ele caminha com premissas positivas, em que a pessoa é um ser de possibilidades, e que precisamos organizar os espaços educativos e sociais para proporcionar seu pleno desenvolvimento.

Por exemplo, pensar o desenvolvimento humano da criança com deficiência possibilita-nos percebê-la como um ser de possibilidades, pois, a existência do impedimento orgânico não inviabiliza o seu desenvolvimento. O que ocorre é um condicionamento social relacionado as suas possibilidades pois, “[...] O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o impedimento em si mesmo, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial⁶” (VIGOTSKI, 2012a, p. 19. Tradução livre). A sociedade é composta por desenvolvimentos humanos com, e sem deficiência, sendo pensados segundo suas especificidades, e qualitativamente diferentes. Como mencionado, não há hierarquia entre eles. Infelizmente, a sociedade caminha em passos lentos na sua organização para as pessoas cujo desenvolvimento orgânico apresenta, segundo Vigotski (2012a), algum defeito.

Um adendo para o sentido da palavra defeito nas citações de Vigotski. Quando ele escreveu sua obra Defectologia (1924), à época, usou esta palavra no campo biológico do ser humano, para designar o impedimento biológico da pessoa com deficiência. Conforme preconizado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (2006) e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015,

⁶ “[...] *Lo que decide el destino de la persona, en última instancia, no es el defecto en sí mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicossocial* (VIGOTSKI, 2012a, p. 19).

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Art. 2º).

Fazendo uso da explicação de Fonseca e concordando com seu pensamento, temos por impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial:

[...] atributos, peculiaridades ou predicados pessoais, os quais, em interação com as diversas barreiras sociais, podem excluir as pessoas que os apresentam da participação na vida política, aqui considerada no sentido amplo. As barreiras de que se trata são os aspectos econômicos, culturais, tecnológicos, políticos, arquitetônicos, comunicacionais, enfim, a maneira como os diversos povos percebem aqueles predicados⁷. O que se nota culturalmente é a prevalência da ideia de que toda pessoa surda, cega, paraplégica, amputada ou com qualquer desses impedimentos, foge dos padrões universais e por isto têm um “problema” que não diz respeito à coletividade (FONSECA, 2012, p. 48).

Quando pensamos que o desenvolvimento é uma dialética do orgânico e do cultural, podemos perceber que a condição social da deficiência perpassa muito mais que a existência do impedimento orgânico, chega a ser determinista, ela se apresenta e representa, para a pessoa que carrega o rótulo da deficiência, uma sensação constante de inadequação social, trazendo um sentimento de inferioridade “[...] Adler denomina sentimento de inferioridade (*Mindenwertigkeitsgefühl*) ao complexo psicológico que surge sobre a base da degradação da posição social por causa do impedimento⁸” (VIGOTSKI, 2012a, p. 18. Tradução livre).

Ao mesmo tempo em que as reflexões acerca de um desenvolvimento humano com base em premissas negativas refletem a maneira como a sociedade percebe e age frente ao ser humano, ao concebermos o desenvolvimento humano a partir de outro raciocínio, isso nos permite trazer para a sociedade e apontar-lhe novos caminhos da percepção deste desenvolvimento. Essa nova concepção indica um desenvolvimento como algo que não está fadado ao insucesso por se apresentar com

⁷ A palavra “predicado” é utilizada aqui no sentido poético, como fez o poeta Chico Buarque na canção Choro Bandido: “Mesmo que você feche os ouvidos/ E as janelas do vestido/ Minha musa vai cair em tentação/ Mesmo porque estou falando grego/ Com sua imaginação/ Mesmo que você fuja de mim por labirintos e alçapões/ Saiba que os poetas como os cegos/ Podem ver na escuridão” (nota da citação).

⁸ “[...] Adler denomina sentimiento de inferioridad ((*Mindenwertigkeitsgefühl*) al complejo psicológico que surge sobre la base de la degradación de la posición social a causa del defecto” (VIGOTSKI, 2012a, p. 18).

um mecanismo biológico diferente daquele que a sociedade se propôs a se organizar para receber.

Pensar o desenvolvimento humano a partir da proposta da nossa tese, engloba o que foi dito, isto é, perceber o desenvolvimento natural (orgânico) e o cultural (social) como uma unidade dialética, como uma fusão. Vigotski afirma que “[...] Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural- coincidem e se fusionam um com outro⁹” (2012a, p. 26. Tradução livre).

Quando consideramos que o desenvolvimento humano envolve esses dois aspectos como parte de um único processo percebemos que, na cultura, torna-se possível a compensação do desenvolvimento com impedimento orgânico realizando assim, caminhos confluentes.

Quando falamos de compensação tratamos de processos compensatórios em nosso organismo, considerando diversos fenômenos psicológicos, e diretamente relacionados às funções psíquicas superiores. Elas são novas estruturas geradas a partir das já existentes no organismo, que têm como alavanca o desenvolvimento humano na cultura. Esses fenômenos psicológicos estão relacionados à memória, atenção, atividade combinatória, pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2021a).

Um dos processos compensatórios acontece quando:

“[...] umas funções se substituem por outras, traçam-se vias colaterais e ele (o processo de desenvolvimento cultural), em seu conjunto, oferece possibilidades completamente novas para o desenvolvimento da criança anormal¹⁰” (VYGOTSKI, 2012, pp. 152 e 153. Tradução livre).

Percebemos aqui que a compensação é definida de forma diferente a do senso comum quando, por exemplo, alguém menciona que a compensação da pessoa cega acontece pela existência de um “tato mais desenvolvido”, e da pessoa surda, por uma “excelente visão”.

Embora esses aspectos existam, em nada são relacionados à compensação da qual aqui mencionamos, o fato do tato mais desenvolvido e de uma visão mais aguçada diz respeito somente ao uso mais frequente de tais sentidos, ao uso contínuo

⁹ “[...] *Ambos planos del desarrollo – el natural y el cultural - coinciden y se fusionan uno con el otro*”. (VIGOTSKI, 2012a, p. 26).

¹⁰ “[...] *unas funciones se sustituyen por otras, se trazan vías colaterales y ello, en su conjunto, ofrece posibilidades completamente nuevas para el desarrollo del niño anormal*” (VIGOTSKI, 2012, pp. 152 e 153).

e habitual para determinadas ações do cotidiano. A compensação no campo da Teoria Histórico-Cultural compreende a explicação a seguir:

[...] Se por causa de uma menos valia morfológica ou funcional algum órgão não pode cumprir plenamente suas tarefas, o sistema nervoso central e o aparato psíquico do homem assumem a tarefa de compensar o funcionamento dificultado deste órgão. Criam sobre o órgão ou a função insuficiente uma superestrutura psicológica que tende a proteger o organismo no ponto falho, no ponto ameaçado. [...] O impedimento se converte, por conseguinte, em ponto de partida e principal força motriz do desenvolvimento psíquico da personalidade¹¹ (VIGOTSKI, 2012a, p. 15. Tradução livre).

Relembrando que os primeiros estudos realizados por Vigotski referentes à defectologia datam de 1924 (Vigotski, 2021) e, à época, ele usava o termo defeito para designar as crianças com deficiência, porém, não tinha o cunho de menos valia que hoje pode apresentar ao lermos.

Voltando ao campo dos processos compensatórios, os caminhos confluentes são definidos também pelo surgimento de vias colaterais, porém, por vias colaterais psicofisiológicas no desenvolvimento. “[...] A linguagem escrita dos cegos, e a escrita no ar dos surdos-mudos, formam as vias colaterais psicofisiológicas do desenvolvimento cultural no sentido mais literal e exato da palavra¹²” (VIGOTSKI, 2012, p. 311. Tradução livre.), referindo-se ao desenvolvimento realizado por meio da cultura, assim, “[...] o novo ponto de vista preconiza, [...] que se analise positivamente sua personalidade e a possibilidade de criar vias de desenvolvimento colaterais, de rodeio¹³” (VIGOTSKI, 2012, p. 313. Tradução livre.).

Todos esses pontos assinalados sobre a dialética do desenvolvimento com, ou sem impedimento orgânico do ser humano e dos processos compensatórios, abarcam o desenvolvimento de sua musicalidade. Nossa musicalidade é constituinte humana, está presente na nossa organização biológica e se desenvolve na cultura, conforme

¹¹ [...] Si a causa de una minusvalía morfológica o funcional algún órgano no puede cumplir plenamente sus tareas, el sistema nervioso central y el aparato psíquico del hombre asumen la tarea de compensar el funcionamiento dificultado de ése órgano. Crean sobre el órgano o la función insuficiente una superestructura psicológica que tiende a proteger al organismo en el punto débil, en el punto amenazado. [...] El defecto se convierte, por consiguiente, en punto de partida y principal fuerza motriz del desarrollo psíquico de la personalidad (VIGOTSKI, 2012a, p. 15).

¹² “[...] El lenguaje escrito de los ciegos y la escritura en el aire de los sordomudos forman las vías colaterales psico-fisiológicas del desarrollo cultural en el sentido más literal y exacto de la palabra” (VIGOTSKI, 2012, p. 311).

¹³ “[...] el nuevo punto de vista preconiza, [...] que se analice positivamente su personalidad y la posibilidad de crear vías de desarrollo colaterales, de rodeo” (VIGOTSKI, 2012, p. 313).

ilustrado na figura da tripla hélice sobre o desenvolvimento da musicalidade da pessoa.

Os processos compensatórios, as vias colaterais psicofisiológicas existentes neste processo enfatizam a importância e urgência de oportunizarmos o maior número de experiências para que haja o pleno desenvolvimento da totalidade do ser humano, seja no aspecto de sua musicalidade, ou em qualquer outro aspecto.

A unidade com que nosso organismo funciona é capaz de se beneficiar de toda e qualquer experiência e, em se tratando da musicalidade, beneficiar-se das experiências musicais, para que suas vivências sejam marcos neste desenvolvimento, é fundamental.

Para a pessoa surda,

[...] Aprender a ouvir música e reproduzir sons e pulsações é adquirir um “estilo” de ouvir, um uso novo do corpo, é enriquecer a imagem corporal. Seja este corpo um sistema motor ou um poder perceptivo, ele certamente não é apenas um objeto para um “eu penso”, ele é um agrupamento de significados vividos que se dirige ao equilíbrio. Algumas vezes forma-se uma nova organização de significados, os movimentos anteriores integram-se em entidades motoras novas, os dados visuais transforma-se em entidades sensoriais, os dados auditivos transformam-se em outras entidades mais complexas (CERVELLINI- HAGUIARA, 1986, p. 9).

Dessa forma fica evidenciado também o papel que as experiências trazem nas novas organizações do nosso organismo, em seus processos compensatórios estruturados e possibilitados pelo desenvolvimento cultural.

É importante perceber, como descrito na citação, como o organismo se reorganiza nos processos compensatórios, e isto só é possível por causa das relações acontecidas na cultura. Distinguir, a partir do que temos definido por desenvolvimento humano, e agora um desenvolvimento relacionado às pessoas com deficiência, o que são estes processos compensatórios que englobam a compensação por vias colaterais das funções psicológicas superiores, e por vias colaterais psicofisiológicas, denominadas caminhos confluentes, é primordial.

Ratificando, a compensação está relacionada aos processos psíquicos das funções superiores, por exemplo, da memória, atenção e da atividade combinatória. Os caminhos confluentes, relacionados ao novo curso, por meio da cultura, que o desenvolvimento toma frente ao obstáculo orgânico e o uso habitual de um sentido.

Quando pensamos na criança com deficiência, há uma divergência nesta dialética pelo fato de a cultura estar organizada para um determinado tipo específico biológico (Vigotski, 2012a). Por isso, a importância do papel do educador na organização do espaço e dos processos educativos, com adaptações culturais, quando necessário, com o intuito de proporcionar processos compensatórios para elas.

É de suma importância termos este conhecimento a respeito da unidade do desenvolvimento humano, principalmente quando mencionamos acerca das pessoas com deficiência. Assim, podemos quebrar o ciclo vicioso da incapacidade orgânica, e abrirmos nosso olhar para as inúmeras possibilidades que o meio cultural dispõe.

Dessa forma concebemos o desenvolvimento humano com base em premissas positivas. Como mencionado no primeiro parágrafo deste capítulo, é quando entendemos que as pessoas são seres de possibilidades, quando é necessário oferecer as condições adequadas para seu pleno desenvolvimento, saltando do lugar comum que nos limita, e cujas bases são totalmente negativas, para um devir que liberta.



Eu não me enxergo bem
Se vivo a vida sem querer
saber de mais ninguém.

Crombie

II- “A EDUCAÇÃO É ALGO QUE ATRANSBORDA OS LIMITES DA ESCOLA” – RUBEM ALVES

[...] nada é o que é por si mesmo, em si mesmo, senão na relação com algo ou com alguém
Skliar

No capítulo anterior, para apresentarmos o nosso olhar a respeito do desenvolvimento humano, partimos de uma visão de premissas negativas, contando um pouco a histórica de algumas delas como fontes de perpetuação de ideias validadas por algumas instituições que se apoderaram da sua posição na sociedade, para depois apresentarmos as premissas que regem nosso olhar sobre o desenvolvimento humano. Premissas essas que partem da ideia de que todo ser humano é um ser de possibilidades, e que seu desenvolvimento é um processo dialético do biológico (natural) com o cultural (social), o que permite e oportuniza novas e diferenciadas ações no campo das relações humanas.

No presente capítulo, falaremos de processos educativos, contemplando não somente as possibilidades vividas em uma sala de aula, mas, como algo além do que é sugerido no âmbito da escola e de todo sistema escolar, trazendo também aspectos relacionados a musicalidade nestes processos educativos.

Nosso foco é pensar processos educativos como algo que faz parte da vida, e não somente presente no processo da, e na escolarização. Explicitaremos que é interessante que haja um espaço educativo organizado intencionalmente para determinados processos educativos, mas, que antes de pensar estes espaços, é primordial saber que processos educativos ocorrem ao longo da vida, sejam eles dentro ou fora da escola.

Pensando processos educativos que envolvam um olhar sobre a potencialidade do desenvolvimento humano, deslocados da limitação, do que está sempre dado e convencionado como campo de possibilidades do outro. Assim, começamos a refletir acerca das estratégias utilizadas, na educação musical, que permitam o desenvolvimento da musicalidade de todas as pessoas que queiram vivenciar este processo e contexto, independente das especificidades de seu desenvolvimento orgânico, ou seja, da existência de uma deficiência.

Quando focamos na potência que um ser humano tem, atrelada as suas relações com o outro, fica difícil pensar em métodos engessados como propostas únicas de processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da

pessoa surda. Isso porque entendemos por processos educativos o “processo de reorganização social das formas biológicas da conduta” (VIGOTSKI, 2003, p.34), isto é, uma reorganização social para oportunizar o desenvolvimento do comportamento da pessoa com deficiência para além do que vemos e percebemos. Esse aspecto é extremamente importante para o presente trabalho, visto que no contexto da atual organização social da pessoa surda, seu comportamento musical muitas vezes não é concebido no campo das experiências sonoras, embora esta visão comece a mudar a passos vagarosos (Mathias, 2019).

O que se torna viável e coerente com nossa visão e proposta de trabalho é, partindo destas relações, pensar processos educativos em um ambiente organizado com determinada intencionalidade. Nesse caso, do desenvolvimento da musicalidade da criança surda, de tal maneira que esse permeie e ofereça, para cada pessoa envolvida, o máximo, senão, todas as possibilidades possíveis para este processo.

Refletir acerca do encaminhamento que damos aos processos educativos diz muito a respeito do que desejamos desenvolver. A intencionalidade presente neste processo se beneficia diretamente da adaptação do organismo vivo ao ambiente que nada mais é do que o próprio comportamento (VIGOTSKI, 2003), e “o material humano possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta” (VIGOTSKI, 2003, p. 200). O processo educativo faz parte deste meio social organizado e esta adaptação mencionada é a luta dialética, e constante, que o organismo trava com o ambiente e vice-versa, sem relação com uma conformação deles.

Não há como saber quais são todas estas possibilidades da plasticidade do material humano na dialética com o meio. Mas, as pistas presentes na experiência e vivência de cada um, evidenciadas em seu comportamento, são capazes de nos orientar para a organização destes processos educativos e num caminho de mão dupla, ir percebendo o movimento das relações e se reorganizando conforme a demanda.

Em nossa constituição humana dois aspectos estão presentes, e constantemente moldando nosso comportamento: as experiências e as vivências. As **experiências** podem ser individuais/pessoais, históricas, sociais, coletivas e duplicadas. A experiência individual/pessoal é adquirida por meio dos reflexos condicionados. A experiência histórica é aquela que faz uso da experiência herdada e acumulada historicamente pelas gerações anteriores, como fruto da sua relação

social ao longo do tempo. A experiência social coletiva constitui nosso comportamento utilizando a experiência social do outro, a partir da experiência individual/pessoal e, por fim, temos a consciência do nosso comportamento desenvolvido pela possibilidade da duplicação da experiência. Isto é, conseguimos pensar, e posteriormente executar, uma mesma tarefa (duplicando a experiência) graças a esta organização e orientação do comportamento (VIGOTSKI, 2003).

Ter o conhecimento dessas experiências como fundantes em nosso comportamento nos servem para pensar diretamente a respeito dos processos educativos que organizamos. Por sua vez, as **vivências** são “os momentos essenciais para a definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente” (VIGOTISK, 2018, p.75).

Assim como o DNA, no campo biológico, carrega a identidade de cada ser humano, as vivências, que são do campo cultural, se apresentam como esta identidade ímpar, como um aspecto do desenvolvimento humano concebido no meio cultural e que altera o desenvolvimento da pessoa.

Cada ser humano é único e, diante das experiências e situações vividas, desenvolvem **relações** pessoais e particulares com o ambiente que interferem, diretamente, no seu desenvolvimento posterior. Isto é, a relação da pessoa com o ambiente realiza, em cada uma delas, um **modo diferente de perceber os acontecimentos** (tomada de consciência), de atribuir sentido a eles, e de se relacionar afetivamente (VIGOTSKI, 2018). O modo como nos relacionamos com o meio, e como ele se relaciona conosco, essa maneira única de se perceber modificando o meio e sendo modificado, diz respeito à vivência.

É o ano de 2020, ano de uma pandemia mundial, a Codiv-19. Todos passamos pela mesma experiência: a incerteza do amanhã, a morte iminente, os noticiários trágicos, a busca pela cura, um novo jeito de viver com uso de máscaras, a falta do abraço, a ausência do toque. Isso foi o comum a todos, mas a forma como cada um se relacionou com estes episódios, a forma como esta experiência moldou o comportamento humano de cada pessoa que sobreviveu diz respeito somente a particularidade de cada uma, é algo extremamente pessoal, individual, único, é a sua/nossa vivência em meio à pandemia.

As experiências por sua vez, apoiadas na memória, são elementos vívidos em nossa constituição humana, em nosso comportamento. É possível nos constituirmos a partir das experiências de outra pessoa, porém essa relação só se faz presente

quando, na experiência pessoal e direta, as situações vividas proporcionem o aparato necessário para a compreensão da experiência alheia, “[...] Sempre se deve partir do conhecido e do sabido para compreender o desconhecido e o ignorado” (VIGOTSKI, 2003, p. 155), por isso, também, o grande **foco na experiência pessoal quando falamos de educação e processos educativos.**

É por meio das experiências que nos constituímos. Ao acessarmos experiências anteriores conseguimos resolver situações presentes, desenvolvemos conceitos, somos capazes de **perceber o social em nós**, tomamos consciência de nossos atos, somos capazes de organizarmos ambientes para o desenvolvimento humano. Portanto, **não há possibilidade de concebermos processos educativos à margem das experiências das pessoas**, e quando pensamos em processos educativos no contexto de uma escola, torna-se mais latente ainda considerar estas experiências e vivências como o seu eixo organizador.

Por meio das nossas experiências e vivências nos constituímos e elaboramos nosso comportamento e personalidade. Essas elaborações não ocorrem de forma aleatória, estão vinculadas às funções psíquicas superiores que se organizam, engendrando-os posteriormente aos vínculos realizados. Tudo isto só é possível dentro do desenvolvimento na cultura.

Dentre as funções psíquicas superiores, ao falar que o pensamento organiza uma forma de comportamento estamos dizendo que ao “[...] Ensinar o aluno a pensar corretamente sobre si mesmo equivale a estabelecer em sua experiência vínculos corretos entre seus pensamentos e atos, ou seja, entre suas reações preparatórias e as efetoras” (VIGOTSKI, 2003, p. 176). O que salta aos nossos olhos é a grandiosidade de percebermos esta premissa como mecanismo norteador para a organização de um ambiente educativo de tal maneira que ele permita este pensar sobre si, e os atos posteriores. Os processos educativos precisam pinçar estas minúcias presentes no campo maior do comportamento para orientar o desenvolvimento do estudante.

Assim, quando concebemos um processo educativo considerando estes aspectos, e tantos outros presentes na Teoria Histórico-Cultural, que tem como princípio fundante o de ser uma teoria humanizadora, devemos ofertar estratégias que potencializem o desenvolvimento humano dos educandos, principalmente se pensamos a educação no contexto formal.

Logo, a educação em que acreditamos e pela qual trabalhamos está estabelecida e fundada nestes aspectos que valorizam o ser humano no sentido mais estrito da palavra. Isto é, uma educação em que o outro é considerado parte no, e do processo de desenvolvimento. As relações que se estabelecem são de partilha, de compartilhar experiências, de saber, de conhecimento, em que a competitividade e o comportamento individualista não cabem neste espaço.

Essa educação que acreditamos percebe todos os seres humanos como seres de possibilidades, respeitando suas trajetórias de vida, as experiências contidas neste processo, agregando a tudo isto o verdadeiro **papel do professor como organizador do espaço e dos processos educativos** (VIGOTSKI, 2013). Assim, alijamos a ideia de que professor é um mediador e detentor de conhecimento, porque, nesta concepção de educação o conhecimento está disponível para todos, não é propriedade do professor para que ele faça a mediação ou transmissão. **Ele organiza o meio e os processos de tal forma a proporcionar que os estudantes tenham acesso ao conhecimento cultural historicamente organizado, e continuem se desenvolvendo.**

Assim, compreendendo o papel das experiências e das vivências, bem como da atribuição que as funções psíquicas superiores desenvolvem também na elaboração do nosso comportamento, é notório que a organização de um espaço educativo para o desenvolvimento da musicalidade do ser humano é assunto que requer comprometimento das pessoas envolvidas. Que haja consciência do fazer, do processo educativo, da prática realizada. Que haja intencionalidade, e que essa considere as especificidades do desenvolvimento humano.

Muito se discute sobre a acessibilidade, sobre como deve ser a nossa prática para que as pessoas com deficiência sejam participantes das atividades propostas. Assim, quando pensamos nelas, muito além de uma discussão que poderíamos trazer, queremos apontar que há uma maneira deste fazer. E ele se baseia no olhar que temos para o outro, considerando suas especificidades como qualitativamente diferentes, como tudo na criação.

A condição que cada ser humano tem de ser e estar no mundo só é tratada como deficiência quando em contato com as barreiras sociais. A deficiência é um conceito social, como dizia Vigotski (2012) e esclarecido neste trabalho. Então, nossa prática para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda considera que essa

pessoa é um ser musical, de potencialidades, e precisamos ter isso em mente ao organizarmos processos educativos com esta intencionalidade.

A seguir, abordaremos um pouco mais sobre o que entendemos por educação, o papel do professor como organizador dos espaços e processos educativos em face da intencionalidade do desenvolvimento do comportamento humano. Isso porque a musicalidade, como mencionado, é por nós entendida como comportamento humano musical (PEDERIVA, 2009).

2.1. Educação

Vigotski, segundo Blonski, define educação como sendo a “influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo” (BLONSKI *apud* VIGOTSKI, 2003, p. 37). Alerta ainda para a necessidade de se saber como a influência deve ser organizada, quais procedimentos utilizar nesta organização e qual a orientação a se tomar.

Todos os aspectos assinalados, da necessidade de uma influência, da sua organização e orientação nos levam ao denominador comum de que, a **educação está voltada para o desenvolvimento humano e, portanto, deve estar organizada intencionalmente para alcançá-lo.**

Assim como o desenvolvimento humano tem uma unidade, em seu processo, constituindo-se de uma base biológica que se desenvolve em meio à cultura, na educação também vemos esta unidade constituída pela presença do educador, do educando e do meio. Assim, é de suma importância compreendê-la, pois, as ações no campo da educação precisam, em sua intencionalidade, considerar o impedimento presente no desenvolvimento biológico humano e o ambiente em que ele se desenvolve. Abarcar esse contexto torna possível a organização do espaço educativo e seus processos para o pleno desenvolvimento deste organismo. Vigotski expõe a existência do biológico e do ambiente:

[...] O fator biológico determina a base, o fundamento, das reações herdadas, de cujos limites o organismo não pode sair e sobre os quais se constrói o sistema de reações aprendidas.

Ao mesmo tempo, é evidente que esse novo sistema de reações é totalmente determinado pela estrutura do ambiente no qual o organismo cresce e se desenvolve (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

Entendemos que as reações aprendidas acontecem a partir das experiências anteriormente mencionadas (VIGOTSKI, 2013), por isso, ao pensar a educação devemos considerá-las. Nota-se, por sermos seres sociais, que nossa constituição humana acontece em meio as nossas relações com o outro e, nelas, fazemos uso das nossas vivências e experiências, preparando nosso comportamento humano para a convivência em sociedade.

Como a musicalidade é um modo de comportamento humano, é imperativo que na educação se comece a perceber o verdadeiro papel e o objetivo do uso da música, como atividade musical, em seu espaço. Aqui a ênfase é dada à educação nas escolas de ensino regular, pela lembrança da exigência do ensino das artes visuais, da dança, teatro e da música no currículo da educação básica em seus diversos estágios, conforme a Lei nº 13.278/2016.

Nesse contexto, muitas vezes a música adentra o espaço físico e toma outra finalidade fora a da atividade musical, que como já exposto, é muito confundida, entre o senso comum, que basta colocar uma música em qualquer atividade, principalmente escolar, para que esta seja uma atividade musical educativa. Pelo contrário, o uso da música tem que ser uma finalidade em si para que seja compreendida como uma atividade musical educativa.

Sendo assim, o desenvolvimento da musicalidade não é um item a parte da educação escolarizada, pois ela recebe as crianças plenas de vivências e experiências musicais, por isso devemos saber que:

O desenvolvimento da musicalidade humana, ou seja, do comportamento musical, engloba as reações musicais hereditárias, somadas à experiência pessoal, às experiências musicais de caráter histórico e às experiências musicais de caráter social. Em outras palavras, à medida que a criança se desenvolve na sociedade humana, os reflexos musicais incondicionados (genéticos) se tornam condicionados e se forjam através do outro, do social, enfim, da cultura. Isso nos habilita a dizer, pelo olhar da teoria que nos alicerça, que toda função psicológica musical superior (escuta voluntária ou atenta, memória e imaginação, musical, etc.) historicamente, origina-se de uma relação social entre pessoas antes de a internalizarmos intrapsicologicamente. Neste momento, queremos explicitar que conceber uma didática específica da educação musical calcada na teoria histórico cultural é primar pela ética no sentido mais estrito do termo, a saber: defender a conduta e o sentimento de alteridade para com as experiências musicais do outro que nos constitui musicalmente (PEDERIVA, GONÇALVES, 2018, pp. 316 e 317).

Todas as vivências e experiências que nos constituem, na cultura, enquanto humanos, traçam o caminho do nosso comportamento musical, do desenvolvimento da nossa musicalidade. Pederiva e Gonçalves (2018) apontam, além das experiências, a importância da didática como defesa da conduta e do sentimento de alteridade frente às experiências musicais do outro que nos constituem. Essa postura possibilita a organização de processos educativos com as pessoas surdas e assim termos, enquanto educadores responsáveis por este espaço educativo, a função de mantermos firmes esta didática.

2.2. O papel do professor na organização dos processos educativos

A educação representa muito mais do que compreendemos ao pensarmos a palavra propriamente dita. Ela é permeada e constituída pelas vivências e experiências de cada estudante e, como diz Vigotski (2003), é a própria vida.

Refletindo sobre a intencionalidade da educação, aquela influência, mencionada no início do tópico 2.1, que precisa ser organizada e orientada por meio das ações dos processos educativos, paramos para analisar a respeito das leis que regem o desenvolvimento como forma de direcionar, e orientar, nossas ações face aos educandos.

No desenvolvimento de um organismo, tendo como base os pressupostos da “defectologia”, obra de Vigotski (2012a), consideramos a existência humana independente de um impedimento biológico, para, e na organização de um espaço e de processos educativos direcionados para o seu pleno desenvolvimento. Cabe lembrar que o impedimento biológico engendra processos compensatórios das funções psíquicas superiores bem como de sua psicofisiologia, ambos necessários para a continuidade do desenvolvimento. Ressaltamos agora que, o fato do organismo realizar certos tipos de compensação, nem sempre, culminarão em êxito.

[...] Como qualquer processo de superação e de luta, a compensação também pode ter dois desfechos extremos: a vitória e a derrota, entre os quais se situam todos os níveis possíveis de transição de um ponto a outro. [...] Mas seja qual for o desfecho esperado ao processo de compensação *sempre e em todas as circunstâncias* o desenvolvimento agravado pelo impedimento constitui um processo (orgânico e psicológico) [...] de abertura de novos caminhos de rodeio

para o desenvolvimento¹⁴ (VIGOTSKI, 2012a, p. 16. Grifos do autor. Tradução livre).

Ter em mente esse conhecimento, trazendo-o para a organização dos processos educativos, sabemos que acarretará uma mudança de comportamento por causa das reações envolvidas. A reação, vista como parte do comportamento, é “sempre uma resposta do organismo a determinadas modificações do meio e representa um mecanismo de adaptação sumamente valioso e biologicamente útil” (VIGOTSKI, 2003, p. 47). Isso é sumamente valioso, porque resulta da luta do organismo e do meio, e não da sua passividade, e biologicamente útil porque elabora percursos compensatórios.

Portanto, a organização de processos educativos tem como premissa a necessidade de novos olhares, visto que “[...] o ambiente é um mecanismo poderoso que enviará constantemente à criança a impressão reflexa de seu ato” (VIGOTSKI, 2003, p. 221), dessa maneira as crianças vão se constituindo e se desenvolvendo, buscando e refletindo em suas relações o próprio processo do desenvolvimento.

Pensando nessa constituição e nesse desenvolvimento, na importância do ambiente e nesta seta de duas pontas em que a criança se relaciona com o meio modificando-o e sendo modificada (VIGOTSKI, 2018), podemos fazer uso de sua memória. Explicaremos a seguir, como a memória pode ser fonte para o nosso fazer pedagógico ao organizar o meio, e os processos educativos.

A memória tem um papel importante no que diz respeito ao nosso comportamento, e também nos constitui psiquicamente. Resgatamos nossas experiências e vivências por meio dela e, um dos aspectos fundamentais em sua utilização, na hora de organizarmos estes processos educativos, diz respeito ao seu enlace com as emoções, a saber:

[...] Nada se recorda tanto como aquilo que, em determinado momento, esteve ligado ao prazer. Esta parece ser a expressão da tendência biológica do organismo, ou seja, reter e reproduzir vivências relacionadas ao prazer (VIGOTSKI, 2003, p. 149).

¹⁴ “[...] Como cualquier proceso de superación y de lucha, también la compensación puede tener dos desenlaces extremos: la victoria y la derrota, entre los cuales se sitúan todos los grados posibles de transición de un polo a outro. [...] Pero sea cual fuere el desenlace que le espere al proceso de compensación siempre e en todas las circunstancias el desarrollo agravado por un defecto constituye un proceso (orgánico y psicológico) [...] de la apertura de nuevos caminos de rodeo para el desarrollo (VIGOTSKI, 2012a, p. 16. Grifos do autor.).

Essa tendência biológica do organismo se estende à cultura, porque é nela que as emoções são vividas, já que, como dito anteriormente, o desenvolvimento humano é uma relação dialética, neste caso, do impedimento biológico e do cultural. Portanto, o professor pode realizar a organização dos processos educativos a partir desta premissa, de que as tarefas propostas precisam proporcionar experiências direcionadas para trazer à memória recordações que gerem um comportamento potencializador de seu desenvolvimento.

A memória “[...] É um processo criativo de elaboração das reações percebidas e alimenta todas as esferas da nossa psique” (VIGOTSKI, 2003, p. 150), podendo ser utilizada, principalmente, pelo educando, como uma porta para se perceber um ser de possibilidades, um ser de potência, “[...] Não se esqueçam de estimular o sentimento do aluno sempre que quiserem que algo fique enraizado em sua mente.” (VIGOTSKI, 2003, p. 149), pois,

[...] como se pode lembrar alguma coisa que não está presente, se é apenas o afeto (sensação) que está presente, e não o fato? Porque é óbvio que se deve considerar o afeto que é produzido na alma pela sensação, e naquela parte do corpo que contém a alma (o afeto, o estado duradouro o qual chamamos memória) como um tipo de figura/retrato; porque o estímulo produzido imprime uma espécie de semelhança do percepto (SMOLKA, 2000, p. 177).

E é com essas experiências, com o uso da memória das quais queremos que os estudantes se percebam, enquanto seres sociais e de possibilidades dentro, e/ou, fora da escola. Que eles possam ser afetados por suas potencialidades.

Nesse quadro de desenvolvimento em que o comportamento humano representa, em si, o processo vivido pelas pessoas em suas relações, a memória mais uma vez está presente porque “[...] está implícita na memória a utilização e a participação da experiência anterior no comportamento presente” (VIGOTSKI, 2003, p. 151).

Se nos utilizamos, por meio da memória, das experiências anteriores dos estudantes, elas já se constituem em práticas educativas humanizadoras nesta organização do ambiente, porque muitas vezes, nos deparamos com processos educativos que são, por sua natureza, métodos que minguem as forças dos educandos, alheios a suas experiências.

Práticas educativas humanizadoras condizem com o que entendemos sobre ser humano e educação, isto é, que todo ser humano é uma pessoa de possibilidades

e não de limites, e a educação diz respeito ao nosso desenvolvimento enquanto a vida acontece, abrangendo também o espaço da escola.

A elaboração de processos educativos voltados para o exercício da potência humana também é objetivo do educador. O que vemos, comumente nos espaços escolares são organizações de experiências que, de certa forma geram memórias negativas, destrutivas, selando determinado tipo de comportamento em que o educando se sente inferiorizado num contexto que deveria potencializá-lo. Essa é a prática que negligencia o verdadeiro papel da educação, que é proporcionar o pleno desenvolvimento do ser humano.

Esses tipos de processos que desacreditam o outro estão baseados em condutas individualizantes e de competitividade, em que um educando tem que ser melhor que outro, tem que se sobressair, resultando em vivências nocivas e frustrantes para o seu desenvolvimento. “[...] o sistema escolástico e clássico de educação foi o caráter absolutamente abstrato e inerte de conhecimentos. O saber era assimilado como um prato pronto, e ninguém sabia o que fazer com ele” (VIGOTSKI, 2003, p. 194). Dessa forma, pensar a educação dentro do sistema escolar era prioritariamente esvaziar o ser humano de suas potencialidades, de sua possibilidade de compartilhar, renegando-o ao lugar da competitividade e do individualismo.

Ao pensarmos na organização de processos educativos e no papel do professor, além de considerarmos práticas que englobem e oportunizem experiências, utilizando ou criando memórias, é necessário refletirmos a respeito das especificidades presentes no desenvolvimento humano. Por exemplo, quando mencionamos a educação no contexto da criança cega, Vigotski nos diz que “[...] A tarefa da educação consiste em introduzir a criança cega na vida e criar a compensação da sua insuficiência física” (VIGOTSKI, 2012a, p. 61). Criar essa compensação abarca também fazer uso das experiências vividas pela criança, para acessar e enraizar experiências que a conduzam neste processo. E assim deve ser realizado com toda e qualquer criança.

Ao abordarmos, no primeiro capítulo, os dois tipos de compensação quando falamos em desenvolvimento humano: compensação das funções psicológicas superiores e compensação psicofisiológica, lembramos aqui que a memória integra as funções psicológicas superiores, isto é, se desenvolve na cultura e, não só por isso,

mas, principalmente por este fato, deve ser explorada no contexto da organização dos processos educativos. As memórias representam a própria experiência.

Por isso, o conhecimento da experiência do aluno é uma condição imprescindível da tarefa pedagógica. Sempre se deve conhecer o terreno e o material sobre o qual nos dispomos a construir, pois senão correremos o risco de erguer um edifício frágil sobre a areia. (VIGOTSKI, 2003, p. 154).

Sendo assim, educadores precisam conhecer, fazer uso e ter consciência das ferramentas disponíveis ao organizar o espaço e os processos educativos durante sua prática pedagógica, e tanto a memória como as experiências fazem parte deste rol de artefatos disponíveis para acessarmos nossos estudantes, pois, segundo Vigotski: “[...] No processo educativo a experiência pessoal do aluno é tudo” (2003, p. 75) e seguimos com um exemplo desta importância:

[...] Se desejarmos suscitar no aluno uma representação vívida do Saara, devemos encontrar em sua experiência real todos os elementos a partir dos quais essa representação deve ser construída. Por exemplo, a esterilidade, as dunas, a imensidão, a falta de água, o calor; tudo isso tem de ser unido, mas ao mesmo tempo tudo deve se basear na experiência direta do aluno (VIGOTSKI, 2003, p. 154).

Aqui, se evidencia a importância de considerarmos a experiência do estudante para realizarmos, em nosso processo educativo, atividades que tenham sentido e significado real para eles, que comecem a partir de algo que lhes toque, porque como visto, a experiência, enquanto aspecto social de nosso desenvolvimento, é a base da constituição humana e de nosso comportamento. Utilizamos experiências passadas para generalizarmos e chegarmos aos conceitos. Percebemos o outro por causa das nossas experiências. Mantemos ou alteramos o comportamento com base nelas. A experiência, assim, torna-se a base para a educação.

Por isso, os processos educativos devem respeitar a vida trazida pelo educando e, dessa forma, alimentar sua autonomia, sua reflexão em torno do seu saber, do seu aprender e do seu ensinar.

O respeito ao ser humano deve-se fazer presente em todo momento, a busca pela autonomia do estudante, a leitura crítica do mundo, a importância das e nas relações, a constituição humana como um processo histórico e cultural, o ser

inacabado que somos, a educação como um movimento que perpassa a vida são aspectos presentes na hora de pensarmos os processos educativos.

O processo educativo aqui mencionado tem como intencionalidade primeira o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda e precisa contar também com: a memória, comportamento afetivo/emoções, experiência, coletividade/comportamento social, pensamento, atenção, consciência, vivência estética. Esses são aspectos que caminham juntos com a experiência nos processos educativos, que estão ligados à constituição e ao desenvolvimento do comportamento.

O processo educativo vinculado a Teoria Histórico-Cultural é permeado pela colaboração. As relações humanas são cooperativas e o partilhar das experiências permite que haja possibilidades para o desenvolvimento humano imerso na cultura. Já citada a importância da experiência alheia na constituição humana, ratificamos esse mesmo aspecto na organização do espaço educativo.

Aspirar um espaço em que o outro pode aprender a partir da experiência alheia e esse aprendizado ser visto como possibilidade de desenvolvimento, e não como reprodução de uma ação isolada, requer compreender alguns aspectos ainda não mencionados sobre a teoria de Vigotski.

É usual conceber a imitação como um processo de cópia, de repetição de comportamento de base mecânica em que o funcionamento de funções psíquicas superiores, e a colaboração nas relações, não são considerados. A sustentação de tal ideia advém do equívoco de que “[...] Aquilo que sou capaz de fazer por imitação não diz nada ainda sobre minha própria mente [...]”¹⁵ (VIGOTSKI, 2007, p. 354. tradução livre).

Portanto, sendo essa ideia um equívoco, trazemos o que Vigotski (2007, 2012) entende quando menciona a importância do processo da imitação no desenvolvimento humano. Ela diz respeito a um modo de colaboração nas relações humanas, pois há uma constituição de si a partir da experiência do outro, ao uso das funções psíquicas superiores. Como exemplo, mencionamos o uso da memória nos comportamentos vindouros a partir desta primeira experiência de imitação, o que conduz e culmina na compreensão de que só é possível imitar “[...] somente o que se encontra na zona de suas próprias possibilidades intelectuais”¹⁶ (VIGOTSKI, 2007, p. 354), logo, a imitação

¹⁵ “[...] *Aquello que soy capaz de hacer por imitación no disse nada aún sobre mi propia mente [...]*” (VIGOTSKI, 2007, p. 354).

¹⁶ “[...] *sólo lo que halla en la zona de sus propias posibilidades intelectuales*” (VIGOTSKI, 2007, p. 354).

não é um processo mecânico. Para que aconteça é preciso que internamente haja a compreensão desta via, isto é, ocorra a possibilidade intelectual.

Essa é a chave de muitos processos encontrados no que o autor denominou de zona de desenvolvimento iminente: “[...] A maior ou menor possibilidade da criança passar do que sabe fazer por si só ao que faz com ajuda constitui o sintoma mais sensível para caracterizar a dinâmica do desenvolvimento e do êxito da atividade mental¹⁷” (VIGOTSKI, 2007, p. 355), e esta ajuda pode ser por meio da colaboração em diversos aspectos, inclusive pela imitação.

No campo da educação musical para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda estes são aspectos fundamentais quando da organização do espaço educativo. Há que ter colaboração, imitação, possibilidades inúmeras que proporcionem a troca de experiência e conseqüentemente prováveis desenvolvimentos.

Todo esse processo educativo, quando pensado a partir da Teoria Histórico-Cultural e seus pressupostos, traz à tona o quanto somos seres que se constituem por conta das relações sociais. É importante reafirmarmos esta argumentação porque se trata de uma evidência fundante para nossa prática enquanto educadores. É vital, sempre que falarmos de desenvolvimento da musicalidade do ser humano, ter esta proposição em mente. Ela nos apoia, nos elucida, nos orienta em nossas ações.

Cada pessoa, dentro de suas especificidades de desenvolvimento, precisa ser considerada como unidade deste processo, como participante dele. Não basta organizarmos o espaço educativo, com determinada intencionalidade em seus processos, se não trouxermos para ele todas as pessoas. É certo que cabe a cada uma delas decidir, diante da oferta concedida, o que lhe é interessante ou não, o que lhe cabe ou não. Assim, memórias são construídas, experiências adquiridas e a vivência sendo modulada pelas possibilidades de escolha, e respeito.

Acreditamos que processos educativos, organizados intencionalmente para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda, demandam este olhar. Hoje, uma atividade educativa musical pode alcançar uma criança surda e, amanhã, esta mesma atividade pode não fazer sentido para esta mesma criança, pois,

¹⁷ “[...] La mayor o menor posibilidad del niño de pasar de lo que sabe hacer por su cuenta a lo que sabe hacer con asistencia constituye el sintoma más sensible para caracterizar la dinámica del desarrollo y del éxito de su actividad mental” (VIGOTSKI, 2007, p. 355).

O corpo humano (pelo post. 3 da P.2) é afetado pelos corpos exteriores de muitas maneiras. Dois homens podem, portanto, ser afetados, no mesmo momento, de maneiras diferentes. Logo (pelo ax.1, que se segue ao lema 3, após a prop. 13 da P.2), podem ser afetados diferentemente por um só e mesmo objeto. Além disso, (pelo mesmo post.) o corpo humano pode ser afetado, ora de uma maneira, ora de outra e, conseqüentemente (pelo mesmo ax.), pode, em momentos diferentes, ser afetado diferentemente por um só e mesmo objeto. C.Q.D. (SPINOZA, 2013, p. 221).

Sendo assim, pelos motivos expostos neste capítulo, pela maneira como somos afetados a partir das memórias, das experiências e vivências seladas em nossa constituição humana, retomamos a lembrança da importância da consciência que o educador precisa ter do seu verdadeiro papel ao organizar os processos educativos.



[...] É com base nas relações sociais que a criança aprenderá e para onde o seu desenvolvimento seguirá.

Márcia Goldfeld



III - CAMINHO METODOLÓGICO

*[...] Se eu fosse escrever um livro
 sobre a pedagogia do amor,
 o primeiro capítulo seria: “O olhar do professor”.
 É preciso saber olhar para uma criança.
 É nos olhos que o amor primeiro se revela.
 Os olhos têm um poder mágico.
 Um olhar pode tranquilizar ou amedrontar,
 mesmo que a boca não diga nada.
 A tranquilidade excita a inteligência.
 O medo a paralisa.
 Uma criança amedrontada
 não pode aprender.*
 Rubem Alves

No capítulo anterior enunciamos nosso entendimento acerca da educação, do papel do professor na organização dos processos educativos, e da visão que ele precisa ter ao considerar as experiências e vivências dos estudantes alicerçadas nas funções psicológicas superiores, sobretudo na memória.

Elucidado também nosso lugar de fala a respeito da compreensão do desenvolvimento da musicalidade no desenvolvimento humano, nossa proposta para o presente capítulo é apresentar o método, e o caminho metodológico que constituem a afirmação da presente tese, de que **é possível organizar processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda.**

O método, na Teoria Histórico-Cultural, diferencia-se dos procedimentos metodológicos por apresentar uma “lente” que direciona a forma de ver o fenômeno, enquanto os procedimentos nos apresentam ferramentas para este fazer (VIGOTSKI, 2018). Aqui, o método compreende o ser humano na sua integralidade, tendo por base o desenvolvimento humano em sua unidade, entendendo os aspectos psíquicos e físicos “[...] como um processo único e integral¹⁸” (VIGOTSKI, 2013, p. 101. Tradução livre).

¹⁸ “[...] como un proceso único e integral” (VIGOTSKI, 2103, p. 101)

Vigotski, o criador da Teoria Histórico-Cultural, pronuncia-se a respeito do sistema científico: “[...] O investigador, na medida que não seja somente um técnico, um registrador e um executor, é sempre um filósofo, e sua forma de pensar se reflete nas palavras que utiliza¹⁹” (VIGOTSKI, 2013, p. 334. Tradução livre). Portanto, ao longo deste capítulo, compreendemos que os conceitos estruturantes deste trabalho estão calcados nesta Teoria, evidenciando por onde estamos caminhando e os motivos de tal escolha.

Paula, a participante da pesquisa:

Desde o ano de 2018, iniciamos o contato com a participante desta investigação. A partir de então, voltamos nosso foco para a organização de processos educativos que possibilitassem o desenvolvimento de sua musicalidade, uma vez que já compreendíamos sermos seres musicais e de possibilidades, independente das especificidades presentes no desenvolvimento humano, e que nesta pesquisa está voltada para a pessoa surda.

Chamaremos nossa participante de Paula, nome escolhido por ela. Fez 11 anos no final do ano de 2020. Mora com o pai, a mãe e a irmã de 17 anos. Em conversa com sua mãe, soubemos que Paula nasceu surda bilateral, e quem percebeu a surdez, aos 3 anos de idade, foi sua avó materna, pois ela não respondia às brincadeiras. Naquela época, moravam no Maranhão, chegando à Brasília no final do ano de 2011, quando estava com 4 anos de idade.

Em 2012 fez a cirurgia de implante coclear, no ouvido esquerdo, no Hospital Universitário de Brasília – HUB. Usou o implante por 3 anos e como ele quebrou, seu uso foi interrompido, retornando a usá-lo somente em 2019. Neste ínterim fez uso do aparelho auditivo, mas se mostrava desconfortável com seu uso, muitas vezes deixando guardado na mochila. O uso do implante coclear também teve seu período de adaptação e ajustes.

Previamente a esta investigação, no ano de 2016, conheci Paula e convidei-a para participar da pesquisa intitulada “Modos de vivência da musicalidade da pessoa

¹⁹ : “[...] *El investigador, en la medida que no sea solo un técnico, un registrador y un ejecutor, es siempre un filósofo, y su forma de pensar se refleja en las palabras que utiliza*” (VIGOTSKI, 2013, p. 334)

surda”. Criamos, à época, um laço de amizade, até mesmo pela frequência com que nos víamos.

Paula é uma menina alegre, divertida, amorosa, por vezes tímida, outras vezes, é comunicativa, embora nem sempre seja possível compreender sua fala oral, sendo apoiada pelo uso da Libras. Como indicado, conheci-a durante a pesquisa de mestrado, o que nos proporcionou um contato, efetivamente, de quase três anos, contato que resultou numa relação de afeto, promovendo todas as trocas existentes nesta pesquisa.

Importante mencionar o afeto nesta relação, pois acreditamos que a forma como a pesquisa ocorreu e foi conduzida diz muito respeito da sua construção. Uma relação de respeito e carinho, entendendo que Paula não era apenas e somente mais uma participante, escolhida por uma pesquisadora, mas antes de tudo um ser humano que está constituindo suas relações com, e no mundo. Na relação com esta pesquisadora, Paula permitiu-me adentrar em seu mundo, nas suas relações e na sua constituição humana, para além do espaço escolar.

[...] Portanto, dependendo de como cada um, em virtude de causas exteriores, é afetado desta ou daquela espécie de alegria, de tristeza, de amor, de ódio, etc., isto é, dependendo de qual é o estado de sua natureza, se este ou aquele, também o seu desejo será este ou aquele (SPINOZA, 2013, p. 231).

Assim sendo, acreditamos que o desejo de Paula, diante das relações de afeto estabelecidas, proporcionou uma fluidez para a realização da pesquisa, conferindo uma característica particular em que a participante, mesmo diante da pesquisadora, não se encontrava imbuída de uma timidez ou de reservas ao se perceber observada. Antes, entrava em diálogos com certa naturalidade, concedendo, na sua unidade de ser, possibilidades de observações e trocas únicas.

Como referido na introdução deste trabalho, eu estava como sua intérprete educacional desde 2018, em uma escola situada no Guará, Região Administrativa do Distrito Federal. Por isso a escolha, a partir deste tempo prolongado, para pensar e refletir, com base em nossa relação diária e direta, por meio do nosso compartilhar de experiências e vivências, a respeito desse processo contínuo que percebi, do desenvolvimento de sua musicalidade.

Ressaltamos que nesse processo há também uma dialética forte do meu papel de pesquisadora e intérprete. A cumplicidade de nossos laços, nossas experiências

afetivas, permitiu captar alguns momentos que, talvez, sendo eu somente pesquisadora, não me seria permitido, como já anunciado.

Na pesquisa de mestrado, nosso caminhar metodológico aconteceu por via da etnografia sensorial, compreendendo que nosso organismo funciona de forma multissensorial, alijando as limitações impostas pela sociedade, até mesmo da compreensão do funcionamento do nosso corpo de modo integrado e orgânico, que é capaz de muitas coisas além do previsto, em termos de comportamentos já esperados socialmente. Esse caminhar sempre esteve em consonância com a Teoria Histórico-Cultural que abarca também a unidade do nosso organismo.

Dentre as descobertas da referida investigação, juntamente com a participação de outras pessoas surdas, Paula nos elucidou questões importantes sobre os modos de vivenciar sua musicalidade. Ela vivenciava por meio de visualizações de vídeos no *youtube*, pela imitação de expressões e movimentos, por meio da dança realizada por sua irmã, por tocar um instrumento, ao cantar no coral da igreja, dentre outros. Enfim, ela demonstrou vivenciar sua musicalidade como qualquer outro ser humano, independentemente de ser surda.

Assim, a imposição, a limitação e o aparente distanciamento das pessoas surdas com o mundo sonoro, foi identificada como uma questão social, ou seja: **não são oferecidas as mesmas oportunidades de vivência da musicalidade para a pessoa surda e para a pessoa ouvinte, já que se tem por pressuposto que, para isso, seria necessário ouvir, ou seja, não ter um impedimento biológico no órgão da audição.**

Após a compreensão de como ela vivenciava sua musicalidade, sentimos a necessidade de, por meio do presente estudo, compreender, de modo mais aprofundado, como ela, Paula, desenvolveu sua musicalidade em meio aos processos educativos intencionalmente organizados para este fim. Como foi possível organizar estes processos?

O contexto de investigação e instrumentos metodológicos:

A pesquisa teve como contexto o ambiente escolar, considerando os acontecimentos cotidianos que transbordam vida e musicalidade, de **comportamentos musicais, criados e expressos por Paula**, para além do espaço físico que tivemos.

Nesse caminhar, com base nos modos de vivência da musicalidade da pessoa surda buscamos organizar processos educativos que, por meio dos comportamentos musicais expressos por ela, nos apontassem pistas a respeito do desenvolvimento de sua musicalidade.

Percebemos que as **observações** realizadas e **registradas em áudio e vídeo**, bem como o **uso de conversas informais**, nos serviram como recursos disponíveis e viáveis para o nosso fazer metodológico, sem engessar, sem amarrar, sem padronizar, respeitando, sobretudo, as especificidades presentes num fazer baseado na Teoria Histórico-Cultural.

A escolha dos registros em áudio, feitos pelo celular, deve-se ao fato de, em meio às atividades, observações e conversas com Paula, ser um mecanismo rápido e de fácil acesso para o registro das informações: “O registro da observação é feito no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas. A mais frequente consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons ou imagens” (GIL, 2008, p. 105). Como estava também como intérprete, nem sempre foi possível realizar uma pausa e anotar acontecimentos pertinentes à pesquisa, por isso, a opção pelo uso do gravador de áudio do celular.

Locus de pesquisa:

A presente pesquisa tem por *locus* uma escola regular, em uma turma composta de estudantes não surdos e uma estudante surda, a professora regente e eu, a intérprete educacional. Esta escola é caracterizada por ser uma escola inclusiva, que abraça os estudantes em suas mais diversas peculiaridades de desenvolvimento. Atende estudantes das séries iniciais do ensino fundamental e educação especial. Possui um número de 390 estudantes sendo bem diversificada em seus aspectos sociais, econômicos e em suas estruturas de formação enquanto espaços sociais de convivência.

Enquanto intérprete e pesquisadora, passei cinco dias da semana, durante 5h por dia, junto à Paula. Começávamos nossas atividades 7h30 e finalizávamos às 12h30. Durante esse período tivemos nossos momentos de conversa paralela ao conteúdo ministrado pela professora, o que nos permitiu trocar experiências, informações e, ao mesmo tempo, usufruir de uma constante observação sobre este processo de desenvolvimento de sua musicalidade.

Conversávamos, por exemplo, sobre o ensaio das crianças na apresentação da igreja. Ela gostava de contar coisas que fazia fora de escola. Relatava que passava muito tempo ao celular jogando e, que também ouvia músicas pelo *youtube*. Mostrou o fone que ganhou, colocando-o no ouvido, demonstrando felicidade. Dessa forma, mantivemos uma relação diária com acontecimentos, nas atividades em sala de aula, e em comportamentos musicais de Paula, por vezes sutis, que nos permitiram procurar por indícios que apontassem, a partir da organização de processos educativos, o desenvolvimento de sua musicalidade.

Nesta pesquisa, a Teoria Histórico-Cultural iluminou nossa compreensão sobre o ser humano, sobre a existência da sua unidade afeto-intelecto e da dialética de seu desenvolvimento biológico-cultural. Assim, tivemos na Teoria o suporte da pedologia que nos permitiu, por suas características, olhar para o fenômeno em questão, isto é, a organização de processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda.

Findo o exposto, seguimos para o próximo tópico em que abordaremos a respeito do método pedológico e de suas características, para melhor elucidar o olhar pelo qual nossa pesquisa foi alicerçada.

3.1 Método pedológico

É a Teoria Histórico-Cultural a luz que clareia nosso caminho. Podemos então, neste caminhar e com esta luz delimitar o foco do nosso estudo. Trazemos, portanto, e para melhor compreensão das nossas análises, o método pedológico. Com ele estabelecemos os limites da realidade que estamos buscando, ou seja, na própria teoria delimitamos nosso objeto de estudo, que é o desenvolvimento da criança, e apontamos as especificidades existentes ao estudarmos a pedologia gerada por Vigotski.

Vigotski (2018), em sua obra sobre os fundamentos da pedologia, auxilia-nos a pensar sobre como acontece o desenvolvimento da musicalidade da criança surda. Mas, antes de adentrarmos este aspecto da pedologia, sentimos a necessidade de explicarmos seus fundamentos e o porquê da necessidade de compreendê-la para nosso estudo.

Então, o que seria a pedologia? Em Vigotski (2018), temos que esta é a ciência do desenvolvimento da criança. Por quê estudá-la? Porque, com ela, compreendemos

que o desenvolvimento infantil possui determinadas características, como exemplo: 1) **acontece de forma cíclica**; 2) **possui uma desproporcionalidade/impedimento neste desenvolvimento**; e, 3) há a existência de **mudanças qualitativas neste processo**. Assim, esse estudo nos possibilita diferenciar nosso fazer científico de outros fazeres científicos.

Quando se pensa em desenvolvimento infantil, grupos de teorias são endereçados em três possibilidades, a saber: as teorias com base na embriologia, no determinismo, e na compreensão de que a formação humana possui particularidades que precisam ser consideradas. Cada teoria traz de forma muito distinta conceitos e maneiras de se perceber o desenvolvimento humano, suas particularidades e sua relação com o mundo.

As teorias com base na embriologia apoiam-se na ideia de que no embrião já está toda forma futura da pessoa, isto é, o desenvolvimento humano está dado desde o início de sua concepção de vida. As teorias deterministas, em contrapartida, dizem que é o meio que determina o desenvolvimento da pessoa. A criança é percebida como um ser vazio que absorve tudo que está ao seu redor. Por fim, temos as teorias que compreendem a complexidade do desenvolvimento humano como algo dinâmico que vai além do foco no impedimento biológico, ou do meio. É exatamente a maneira como olhamos para as possibilidades deste desenvolvimento que nos capacita superar o que está posto por, e nestas teorias.

Neste trabalho, como declarado, o alicerce é a Teoria Histórico-Cultural, ela é o próprio método, que compreende a complexidade do desenvolvimento humano como algo que abarca a existência da relação do impedimento biológico, e do meio. Eles caminham dialeticamente sem imposição de uma dimensão sobre a outra.

Diante da definição do conceito de pedologia, isto é, do que vem a ser a **ciência do desenvolvimento da criança** na Teoria Histórico-Cultural, tomamos esse aporte como princípio para investigar as características, a forma como organizar processos educativos, e para o desenvolvimento da musicalidade desta criança e o que rodeia este processo.

Vale, de antemão, destacar que **a pedologia estuda o desenvolvimento da criança e seu processo, considerando a própria criança**. Ela é o centro de toda observação, inclusive, quando há comparação de processo, esta acontece a partir dela, e em relação a ela. Ponto importantíssimo que nos diferencia em relação a outras ciências e fazeres.

Na pedologia, conforme Vigotski (2018), considera-se que o desenvolvimento acontece de forma cíclica, e não linear em que o tempo histórico é considerado, ou seja, nosso desenvolvimento está envolto em momento de elevações, quedas e retrações. Não se encontra em uma linha reta. É uma dinâmica circular. Também não está engessado em um tempo cronológico, fundado em etapas, em que este acontece estanque e isolado. Caso não ocorra naquele tempo, daquele jeito, a criança costuma ser considerada como atrasada em seu desenvolvimento.

Aqui, pelo contrário, **ela passa a ser comparada com ela mesma para que haja uma compreensão de qual momento em seu processo ela se encontra, e para tentar compreender como ela pode se desenvolver por meio de processos educativos organizados intencionalmente para isso.**

A pedologia estuda também suas regularidades e compreende que estas não dizem respeito a padrões pré-determinados de excelência de desenvolvimento, de aspectos positivos e negativos do mesmo. Ela compreende que, somente na presença de uma regularidade de desenvolvimento há a necessidade de se olhar os saltos qualitativos que são dados por esta criança em seu percurso desenvolvimental.

Vigotski (2018) ressalta outra característica da pedologia: o desenvolvimento da criança possui mudanças qualitativas em seu processo, assim como na metamorfose de uma lagarta em borboleta, em que um dado momento do processo há transformação da lagarta em casulo e depois em borboleta, acontecendo alterações qualitativas, e não quantitativas. A borboleta não é melhor que o casulo, que não é melhor que a lagarta, ambos fazem parte de um todo, e possuem características distintas em determinados momentos de seu desenvolvimento.

Nesta linha de raciocínio colocamos em xeque todos os padrões que engessam e quantificam as pessoas em seu processo de desenvolvimento porque, até quando o biológico apresenta algum impedimento, é possível repensar qualitativamente este desenvolvimento oportunizando outros caminhos.

A presença de um desenvolvimento humano regular, sem impedimento biológico, significa somente e apenas isto, que ele aparece com maior frequência e não que sua qualidade é melhor. De fato, essa condição humana nunca deveria ser vista com os olhos preconceituosos que a sociedade olha, percebe, impõe.

Infelizmente, a sociedade se organizou, desde sempre, para um único tipo de desenvolvimento humano e, em passos muito lentos e com muita luta, as pessoas que possuem uma condição diferente da apresentada, ou seja, as pessoas com deficiência

vêm ganhando espaço e voz, visibilidade. Este trabalho é fruto desta luta. As pessoas surdas querem ser vistas como pessoas que gostam de música, se relacionam com o mundo sonoro, possuem musicalidade e querem o direito de entrar neste espaço como qualquer outra pessoa.

Evidente que nem todas as pessoas da sociedade estão no mesmo pacote que excluiu o diferente e por isso, pensar o desenvolvimento humano a partir da obra de Vigotski é considerar, todos os dias, a existência do impedimento biológico e da possibilidade de haver desenvolvimento humano, por meio de caminhos confluentes. A presença do impedimento biológico nunca foi obstáculo para tal. E é assim quando pensamos sobre este impedimento, sobre outra condição humana que diversa da condição que aparece na sociedade como forma preponderante.

A palavra deficiência sempre carregou um cunho de desvalia, de invalidez e, para Vigotski essas definições eram distintas. Ao falar sobre impedimento biológico o cunho era estritamente em relação ao aparato humano, ao falar de deficiência havia uma construção social nisso, e uma construção, como supracitado, de invalidez, de menos valia. O impedimento biológico não impossibilita o desenvolvimento da pessoa, a deficiência, muitas vezes aponta o que ela não é capaz.

Aqui percebemos que a condição humana, qualquer que seja, não é a questão, mas as barreiras encontradas na sociedade, por isso, este estudo defende, a todo tempo, que somos seres capazes, basta que sejam ofertadas possibilidades para o pleno desenvolvimento humano.

Continuando nos aspectos dos estudos de Vigotski (2018) sobre a pedologia, ele nos apresenta a máxima de que todo desenvolvimento possui desproporcionalidades em seu processo, não acontece de modo igual o tempo todo. Para exemplificar o que seria essa desproporcionalidade podemos tomar como referência o crescimento dos membros do corpo. Às vezes os braços estão maiores que as pernas, e a cabeça apresenta desproporção em relação ao corpo. De igual modo, as funções psíquicas superiores (memória, atenção voluntária etc.), que se desenvolvem de forma dinâmica. Assim, o organismo e a personalidade vão se reestruturando em cada novo momento durante o processo de desenvolvimento.

[...] Na vida mental da criança, num determinado período de desenvolvimento, nunca ocorre que, digamos, sua percepção, sua memória, sua atenção, seu pensamento se desenvolvam de forma completamente regular e por igual. Sempre algum aspecto de sua vida

mental se desenvolve mais rapidamente e outros, mais devagar (VIGOTSKI, 2018, p. 24).

Em Vigotski (2018), como aludido, temos que as funções psíquicas superiores, como a atenção, memória voluntária, pensamento abstrato, são fruto do desenvolvimento cultural do ser humano. Elas possuem como fundamento uma base orgânica, mas seu desenvolvimento acontece na cultura. Isso abre portas para encarar os processos educativos como caminhos possíveis para o desenvolvimento humano.

Esclarecido o que a pedologia estuda, agora, passaremos para o como ela o faz, a fim de demonstrar nossa proposta, a partir do fenômeno a ser estudado, no intuito de cumprir com o objetivo da tese, que é demonstrar como é possível organizar processos educativos para o desenvolvimento da musicalidade das crianças surdas.

A pedologia, assim como toda a Teoria Histórico-Cultural, tem por base o estudo da unidade dos fenômenos, como, por exemplo, a unidade da pessoa-meio, ou a unidade afeto-intelecto. Esse aspecto é fundante em todo o pensamento de Vigotski. Sua teoria se distancia da dualidade cartesiana e caminha sob a ótica de Spinoza, que desenvolve a visão monista.

Vigotski pensava o método pedológico como um processo que estuda a unidade do desenvolvimento. Pensar **o desenvolvimento humano como uma relação dialética do orgânico e do cultural** é pensar essa **unidade do desenvolvimento**. Não há uma sobreposição de um em relação ao outro. Há uma articulação destes fatores corroborando para o pleno desenvolvimento da criança.

[...] ele é **um método de estudo da unidade do desenvolvimento**; abrange não apenas um aspecto do organismo, da personalidade da criança, mas todos os aspectos de um e de outro. Por isso, desde antigamente, afirma-se que o método pedológico é o da unidade (grifos do autor. VIGOTSKI, 2018, p. 37).

Como reportado acerca das teorias do desenvolvimento, há as que acreditam que o desenvolvimento já está dado desde o embrião, negando a participação do meio neste processo, e há também as que acreditam na exclusividade do meio para o desenvolvimento, negando a participação das questões hereditárias. Quando estudamos a criança pensando esta unidade, contemplamos muitas possibilidades neste desenvolvimento, ao considerar aspectos antes negligenciados.

Para compreendermos o desenvolvimento da criança precisamos considerar os aspectos hereditários e os do meio, em relação dialética, sem fragmentação. Compreender que mesmo sendo dois aspectos distintos, apresentam-se como um único processo durante o desenvolvimento da criança.

Outra característica deste método é que esta unidade é passível de análise. Isso significa que, na análise a ser realizada a respeito desta unidade do desenvolvimento, o que precisamos fazer, em termos metodológicos, é recortar uma parte do todo para compreendê-lo, sem fragmentar seus elementos, decompor em unidades ou, nas palavras de Vigotski, “[...] **a análise destaca as partes que não perderam as propriedades do todo** (grifos do autor. VIGOTSKI, 2018, p. 40) e ainda:

[...] diferentemente da análise química, não representa uma generalização. Ela não se relaciona com a natureza da totalidade do fenômeno, mas pode ser uma análise por meio da decomposição para explicar diferentes propriedades de uma totalidade complexa (grifos do autor. VIGOTSKI, 2018, p. 41).

Ao expor a análise da unidade, Vigotski alerta-nos que ela conserva em si as características do todo. Isolar a influência que o meio exerce no desenvolvimento da criança, ou estudar somente os aspectos hereditários neste processo, é como realizar uma análise química em que não se tem, na análise, as características do todo, mas dos elementos isolados, que por sua vez não conservam as características do todo. Impossibilitando, assim, a compreensão do fenômeno, como, por exemplo, a molécula da água, H₂O, que não pode ser compreendida apenas pelo oxigênio, ou pelo hidrogênio, separadamente.

Já vimos que o método pedológico é o sistema da unidade em que sua análise é realizada pela sua decomposição, conservando em si as características do todo. Ao estudar a unidade, a pedologia estuda tanto a hereditariedade quanto o meio.

Outra característica do método pedológico é que ele também é clínico, ou seja, tende a explicar como algo surgiu e não apenas seus sintomas. É investigar a partir dos processos de desenvolvimento, é procurar a causa dos sintomas, o que os provocou. Não fica na superfície dos acontecimentos, mas procura suas causas, a sua essência.

Ainda pensando o método pedológico, ou seja, a maneira de se investigar o desenvolvimento da criança, temos outra característica aí presente, como o fato dele ter um **caráter genético comparativo**, o que significa, em uma pesquisa, poder

comparar a criança a ela mesma. Devemos enfatizar a questão de ser um método genético comparativo, uma vez que esta aferição acontece da criança em relação a ela mesma, diferentemente de um método puramente comparativo que realiza a comparação entre várias crianças.

Diante de tais características buscaremos indícios para responder algumas perguntas que compõem o método pedológico. Essas perguntas nos permitirão pensar na unidade do desenvolvimento e em sua análise, que nos auxiliarão a compreender o fenômeno em questão.

- 1) Como Paula manifesta sua musicalidade?**
- 2) Como, a partir desse comportamento, podemos organizar processos educativos para o desenvolvimento de sua musicalidade?**
- 3) De que modo o desenvolvimento de sua musicalidade se expressa?**

Vale ressaltar que, na pedologia, o método de análise é o sistema da decomposição da unidade e não dos elementos, visto que esse mantém, em sua propriedade, as características do todo. Exemplificando:

[...] Se, por exemplo, quero explicar por que a água apaga o fogo, por que alguns corpos afundam e outros flutuam na água, não posso responder a isso dizendo que a água é composta de hidrogênio e oxigênio, sendo sua fórmula H_2O , pois, ao decompô-la em hidrogênio e oxigênio, as propriedades nela presentes desaparecem nesses elementos. Contudo, o oxigênio mantém o fogo, o hidrogênio sofre a combustão e a propriedade da água é a de apagar o fogo, que, nesse caso, desaparece e não pode ser explicada pela soma das propriedades do oxigênio e do hidrogênio (VIGOTSKI, 2018, p. 39).

Temos como ponto de partida para a pesquisa a **análise das vivências** de Paula. Elas se constituem por meio de uma relação mútua da existência de sua musicalidade e do meio, ou seja, “[...] **a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança**, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” (grifos do autor. VIGOTSKI, 2018, p. 77).

Assim, entender um pouco mais acerca da relação da hereditariedade e do meio é necessário para compreendermos melhor as vivências de Paula a partir de suas experiências. Compreendemos que, na nossa metodologia, a vivência faz parte

dos indícios que encontraremos a respeito de como Paula desenvolve sua musicalidade.

Segundo Vigotski (2013), a experiência determina a consciência, e ela estrutura o comportamento humano. Logo, quanto mais conseguirmos observar as experiências vivenciadas pela Paula e identificarmos suas vivências, ou seja, o que possibilitou a mudança em seu desenvolvimento, maiores as possibilidades de apresentarmos indícios que caracterizem sua musicalidade, e a organização de processos educativos para o seu desenvolvimento.

3.2 O estudo da hereditariedade

O método pedológico possui três características fundamentais para se traçar um caminho investigativo: é um método que estuda a unidade do desenvolvimento e analisa essa unidade quando a decompõe, não em elementos, mas em partes que carregam em si a característica total do organismo, como já afirmado anteriormente.

Ainda em Vigotski, temos o processo como um método clínico, porque procura investigar os processos de desenvolvimento que levam ou levaram a determinados sintomas, tentando encontrar o cerne de determinada questão e não somente elencando sintomas deste desenvolvimento. É, também, um método genético comparativo por ter como premissa realizar comparações da criança em relação a ela mesma, assim denominados como cortes etários comparativos.

Pensar a unidade deste desenvolvimento é refletir sobre qual o papel da hereditariedade e do meio neste processo. Precisamos ter em mente que nosso estudo é um estudo pedológico, ou seja, tem como objetivo estudar o desenvolvimento da criança e não aspectos isolados dele. Para compreendermos essa unidade, precisamos saber como a hereditariedade e o meio são concebidos, vistos e estudados pela pedologia.

Diferentemente da biologia, estudar a hereditariedade pela via do método pedológico é aprender as características complexas da criança. O que seriam essas características? São os aspectos, as qualidades, que sofrem influência do meio. Podemos exemplificar assim, na genética/biologia, estuda-se, no campo da hereditariedade, características simples, aquelas que não sofrem influência do meio,

como a cor dos olhos. Elas são transmitidas pela combinação exclusiva dos genes. Já na pedologia, o foco está nas características que são influenciadas pelo meio.

Este é um dos aspectos do estudo da hereditariedade na pedologia: vislumbrar as características complexas. Outro aspecto diz respeito à própria definição do que vem a ser uma característica complexa **“aquelas cujo desenvolvimento sofre influência conjunta do meio e da hereditariedade”** (grifos do autor. VIGOTSKI, 2018, p. 58) são características de origem híbrida.

Outro entendimento deste estudo dentro do campo da pedologia diz respeito à inclinação hereditária, isto é, como essa inclinação, junto aos acontecimentos do meio, conduz a criança a determinado tipo de desenvolvimento. Podemos refletir, então, como a condição biológica da criança surda e suas vivências se constituem para organizar, por meio de processos educativos, o desenvolvimento de sua musicalidade.

Voltamos então ao estudo da hereditariedade, na pedologia, que estuda as características complexas, ou seja, características influenciadas pelo meio. Em outras palavras: qual influência o meio pode exercer neste desenvolvimento? Isso pode explicar não somente o fato do desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda, como também da pessoa ouvinte, uma vez que compreendemos todos como seres musicais. Em ambas as condições de desenvolvimento humano encontramos pessoas que se desenvolvem e outras que não desenvolvem sua musicalidade, que permanecem de alguma forma estagnadas, visto que este desenvolvimento não está atrelado somente a constituição hereditária e biológica, mas à influência que o meio pode exercer, culminando no que já compreendemos como a unidade do desenvolvimento.

Outro aspecto da hereditariedade na pedologia é o estudo das características dinâmicas, compreendidas como características que surgem ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018), e que não são estudadas na genética, uma vez que essa procura características constantes e dependentes geneticamente.

Todos esses pontos precisam ser esclarecidos, porque o estudo da pedologia do desenvolvimento da criança diferencia-se do estudo da criança em outras ciências pela sua proposta de investigação. E é com o olhar do método pedológico que realizamos nossa investigação, pensando constantemente na unidade deste desenvolvimento, nas características complexas e em sua dinâmica ao longo do processo. **“A pedologia estuda o papel da hereditariedade no desenvolvimento e, por isso, focaliza características híbridas, instáveis, e que se submetem a**

alteração no processo de desenvolvimento da criança” (grifos do autor. VIGOTSKI, 2018, p. 59).

Do nosso ponto de vista, a grande contribuição do método pedológico vem desta visão de unidade do desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, da percepção que não acontece isolado, de forma independente.

Sendo assim, o fato da nossa participante ser surda não é impeditivo para compreendermos este fenômeno, neste caso específico, pois seu desenvolvimento não acontece somente em relação ao seu impedimento biológico, mas, na unidade dessa condição e sua relação com o meio. Por esse raciocínio, é notória a possibilidade de a pessoa surda desenvolver sua musicalidade, o que justifica a organização de processos educativos voltados para o seu desenvolvimento em Paula.

No processo do desenvolvimento da criança, algumas **leis** existentes auxiliam nosso fazer metodológico. Vigotski fez um longo estudo com gêmeos univitelinos para sinalizá-las. **A primeira lei** diz respeito às funções complexas que **surgem ao longo do desenvolvimento sobre as funções elementares**, que têm base biológica, sendo **fruto do desenvolvimento histórico do ser humano**, o que caracteriza a **segunda lei do desenvolvimento**.

Temos então que as **funções complexas**, constituídas pela dinâmica da hereditariedade e do meio, surgem depois das funções elementares, e são sedimentadas nelas como consequência do desenvolvimento do ser humano ao longo de sua experiência histórica. A passagem de uma função elementar para uma função complexa não acontece de forma gradativa, mas ocorre por meio de uma ruptura. Essas são as duas primeiras leis.

A **terceira lei** elucida que:

[...] a hereditariedade não se modifica ao longo do desenvolvimento etário, mas o peso específico de sua influência pode sofrer alteração se, de fato, como falamos desde o início, surge algo novo que não estava prontamente contido nas inclinações hereditárias (grifos do autor. VIGOTSKI, 2018, p. 70).

Por isso, compreendemos a possibilidade de desenvolvimento da musicalidade da, e na criança surda, por meio de processos educativos intencionalmente organizados para este fim. Seu impedimento biológico pode percorrer caminhos confluentes neste processo.

Na **quarta lei** do desenvolvimento, ainda com base nos estudos de Vigotski, o autor demonstrou que **a influência hereditária é um aspecto dinâmico**, pois **não guarda uma relação linear**, engessada. Antes **sofre alterações em diversos aspectos, e em momentos diferentes, com os fatores que a cercam**.

3.3. O estudo do meio

Segundo Vigotski (2018), e já tendo explanado sobre a hereditariedade na pedologia, como ela é vista, qual o seu papel no desenvolvimento e o que ela estuda, agora daremos foco ao estudo do meio como parte desta unidade do desenvolvimento da criança.

Mas como a pedologia estuda o meio? Ela não tem como objetivo descobrir como é a constituição do meio, mas qual é o papel do meio e o significado de sua participação no desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2018). Ele é parte da unidade relacional, e não fator determinante. **Existe uma relação dialética entre hereditariedade e meio**.

Mas, só conseguimos compreender a função do meio neste desenvolvimento quando estudamos também a relação da criança com ele, porque, em um movimento dialético, como dito anteriormente, criança e meio são alterados “[...] o mero fato de **a criança mudar, no processo de desenvolvimento**, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio que parecem permanecer inalterados” (grifos do autor, VIGOTSKI, 2018, p. 75).

Compreendemos, assim, que o desenvolvimento da musicalidade da criança surda é fruto desta constituição unitária do desenvolvimento pelo qual, estudar a hereditariedade e o meio é, cada vez mais necessário, como forma de compreensão deste processo.

3.4. Do método à metodologia

É imprescindível, portanto, compreendermos este arsenal teórico para termos suporte durante nossas observações, pois, sem ele, muitos fatos já foram observados e que ainda virão, poderiam passar despercebidos diante da sutileza, e até mesma da correria e da dinamicidade, de uma sala de aula.

Dadas as características do método, nosso entendimento e explicação a respeito dele, a liberdade que nos proporciona a partir de suas possibilidades de

orientação do que, e do como observar o fenômeno a ser estudado, não foi possível para este estudo, mensurar a quantidade de encontros com nossa participante, bem como quantas observações foram cabíveis para tal. Isso dependeu dos acontecimentos ao longo deste processo que compreendeu nossa relação ao longo do início do mestrado, em 2016, e do início do doutorado em 2018, possibilitando um novo olhar a partir dos resultados da dissertação, dos modos de vivência da musicalidade da pessoa surda.

O que se viabilizou e, diante da minha relação com a estudante Paula, foi descrever o tipo de situações em que meu olhar esteve mais voltado, focado e atento a perceber, nesta cotidianidade, as vivências a partir dos acontecimentos, das experiências vividas. Muitas delas relatadas por ela, e outras das observações diretas que fiz, e de como, com base e a partir disso, os processos educativos foram organizados para o desenvolvimento de sua musicalidade.

A fim de registrar e pontuar algumas das vivências observadas e contadas, como indícios do desenvolvimento de sua musicalidade, utilizei o gravador do celular, pois, como mencionado, Paula gosta de conversar e contar fatos que acontecem com ela fora da escola. Esses foram momentos ricos, e que aconteciam de forma muito rápida, necessitando de praticidade para o registro porque, parar naquele instante, e ir anotando, ou deixar para anotar em outro momento, resultaria na possibilidade de perda de alguns detalhes. Como usei, na maior parte do tempo, as mãos para me comunicar, o gravador do celular me ajudou a registrar, de imediato ao fato, as vivências.

A forma como Paula participou da pesquisa da dissertação foi por meio das conversas que tivemos com sobre a continuidade do estudo, bem como de seu desejo, ou não, de continuar na pesquisa comigo. Para tanto, nós conversávamos sobre o trabalho de pesquisa, que incluiria a observação, resultando no uso do celular, por minha parte, para gravar fatos que eu teria observado e/ou sobre nossas conversas, tendo como foco sua relação com os sons e com a música, pois o objetivo era buscar, em suas vivências, como acontecia o desenvolvimento de sua musicalidade e de como seria possível organizar processos educativos para tal.

Dialogamos lembrando do dia que fui até a sua casa, durante o mestrado, e que gravei-a quando pegou o violão para tocar e cantar. Ela riu e me respondeu que também se recordava deste dia, então contei que meus estudos eram continuidade, de certa forma, daquele dia.

De maneira simples e para seu entendimento, o que foi explicado para Paula é que agora eu estudo como ela desenvolve sua relação com a música. Curioso que, mesmo após toda essa explicação, em um dia, após uma **observação**, peguei meu celular e comecei a **gravar o áudio**. Durante minha gravação ela logo me perguntou o que eu estava fazendo, ao que eu a lembrei sobre a pesquisa e disse que observei uma “coisa legal” para escutar depois e estudar.

Quando acabei de gravar e fui nomear o áudio, ela quis olhar o que tinha escrito e viu que tinha a letra P. Claro, ela perguntou o que era, e eu disse que era a letra do seu nome. Logo me perguntou por que eu tinha escrito seu nome e, novamente, lembrei que era sobre a pesquisa, e ela é a pessoa que eu observo e sobre quem anoto os acontecimentos, e aquele áudio era para, depois, recordar-me dos fatos, já que precisaria saber o assunto do áudio para localizar, de maneira fácil, quando fosse estudar.

Aproveitei esse momento, e expliquei que se ela quisesse, poderíamos usar o seu nome ou outro nome, qualquer um que ela escolhesse para aparecer na pesquisa. Ela ficou de pensar, decidir e de me avisar. Sua mãe soube dessa possibilidade e, no termo de consentimento, a estudante escolheu o uso fictício do nome Paula. Depois dessa conversa, meu olhar de pesquisadora mergulhou em aspectos singulares que vivenciei no cotidiano com a Paula. E tudo ao nosso redor passou a ser colhido com outros olhos.

Fazendo uso da Teoria Histórico-Cultural, no primeiro capítulo apresentamos nossa compreensão de desenvolvimento humano perpassando as premissas negativas vigentes em nossa sociedade, e as muitas possibilidades que permeiam nosso olhar para este desenvolvimento. No segundo capítulo relatamos nosso entendimento sobre a educação, o papel do educador e a organização do espaço e dos processos educativos envolvendo o desenvolvimento da musicalidade da criança surda.

Já no terceiro capítulo explanamos o uso do método escolhido para esta caminhada, o método pedológico. Agora, podemos sistematizar, no quadro abaixo, o caminho metodológico.

Quadro 1 - Caminho metodológico

| | |
|----------------------------|--|
| Quem? | Participante: Paula (nome fictício escolhido por ela). Idade: 9 anos (2018) |
| Onde? | Ambiente escolar. Cinco dias da semana durante 5h diárias. |
| Como? | Conversas e observações registradas em gravações de áudio e vídeo. |
| Duração da pesquisa | Ao longo dos anos de 2018 e 2019. Durante os eventos realizados na escola que possibilitaram a organização de processos educativos, realizados por mim, enquanto educadora, para o desenvolvimento da musicalidade de Paula. |

Fonte: elaboração da pesquisadora

A partir das informações coletadas realizei o tratamento analítico, com base no método pedológico, explicado anteriormente, por ser um sistema de análise com a possibilidade de verificar a unidade do desenvolvimento da criança, os processos para além da superficialidade dos sintomas que ocorrem, e pelo seu caráter genético comparativo que coteja a criança com ela mesma.



Ensinemos , sim, e desejemos com todo o corpo que haja aprendizagens, inclusive ainda que sejam completamente diferentes das esperadas. Ou, sobretudo, por essa razão.

Carlos Skliar



Min e as mãozinhas

IV- RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

[...] As escolas, nem é preciso dizer, são lugares onde os espaços são demarcados e os relógios determinam o ritmo. [...] Criança não tem poder, portanto criança não decide. Então escola é gaiola e criança passarinho. Que a escola é gaiola não é novidade. Lá até os saberes vêm engradados, em “grades curriculares”. Até parece que foi um carcereiro desempregado que bolou a expressão. E se foi de bom grado aceita sem que ninguém protestasse, é porque “grade” combina com o espírito da escola.

Rubem Alves

Iniciamos a presente investigação no início do ano de 2018, momento do meu início como intérprete educacional de Paula, uma das participantes da minha pesquisa anterior, e estudante surda na escola em que trabalhei logo após a conclusão do mestrado e retorno à sala de aula. Permanecemos juntas neste processo até final do ano de 2019.

Como apresentado no capítulo anterior, a presente pesquisa foi realizada em uma escola classe, em turma bilíngue, com uma estudante surda, de 11 anos de idade (2019), no período entre sua frequência no 4º e 5º ano do ensino fundamental I, e teve como objetivo **demonstrar processos educativos, intencionalmente organizados, voltados para o desenvolvimento de sua musicalidade.**

No 4º ano (2018) Paula teve três professoras e que denominaremos de Agnes, Márcia e Letícia. O semestre começou com Márcia, que foi substituída pela Agnes no início do segundo semestre e, depois, por Letícia, em outubro, que permaneceu até a conclusão do ano letivo. No 5º ano (2019) Paula teve duas professoras ao longo do período, as quais chamaremos de Lúcia e Lara. Ambas as turmas eram compostas pela maioria de estudantes que já se conheciam de anos anteriores, ou mesmo, da própria escola. Um ou outro estudante era novato, evidenciando que grande parte da turma sabia da surdez de Paula e que, além disso, teria um intérprete em sala de aula, sendo seu direito e a realidade que a acompanhava desde a entrada, no 1º ano, na referida escola.

Nesse contexto, começamos a refletir, diante das possibilidades que nos foram ofertadas no tocante à experiências em relação ao mundo sonoro, objetivando a organização intencional de processos educativos para o desenvolvimento da musicalidade de Paula. Quem preparava e organizava as atividades propostas para a turma era a professora regente, tanto no 4º, como no 5º ano. Enquanto intérprete educacional de Paula, todo o meu contato com as professoras se mostrou bem amigável, sendo notório o perfil de cada uma delas em relação as potencialidades da pessoa surda em todo o seu desenvolvimento humano.

A professora Agnes demonstrava certo interesse pelo que acontecia com Paula, se ela entendia ou não os conteúdos, se estava acompanhando a turma e, nas atividades propostas em relação ao mundo sonoro, houve um pouco de hesitação em relação a ela por ser surda, por ter havido uma proposta de apresentação de *cup song*, jogos rítmicos musicais com copos, que será posteriormente explicitada.

Já a professora Márcia apontava uma preocupação com o conteúdo a ser vencido no 4º ano e as experiências sonoras eram vistas como cumprimento do calendário escolar, por exemplo, a dança para a festa junina. A professora Letícia chegou na turma depois da Agnes e, por isso, não foi possível dar continuidade a proposta de fazer uma apresentação ao final do ano em que a turma exibiria o *cup song*. Todas as percepções sobre a impressão das professoras frente à Paula, principalmente em relação ao mundo sonoro, serão desenvolvidas ao longo das análises.

No 5º ano, como mencionado, Paula também teve uma mudança de professora. O ano começou com a educadora Lúcia e, ainda no primeiro semestre, houve sua substituição pela professora Lara. A relação entre mim, como intérprete, Paula e as professoras foi muito respeitosa, de parceria e cumplicidade, oferecendo o andamento das atividades propostas para Paula com o menor ruído possível. Seguimos com a intenção de proporcionar à Paula uma relação direta com as professoras, tal como fizemos no 4º ano.

Tanto no 4º como no 5º ano, a turma de Paula tinha um dia em sua agenda escolar para aprender um pouco de Libras, para possibilitar uma relação com ela, usando a sua língua.

Cada atividade proposta pelas professoras era discutida comigo, enquanto sua intérprete, e na maior parte do tempo, durante as coordenações pedagógicas da escola a fim de realizar as adaptações e ajustes necessários, buscando organizar a

melhor forma de participação de Paula, uma vez que tudo lhe era explicado, e nas atividades com música, dada a liberdade para participar ou não.

As professoras Lúcia e Lara eram muito parecidas no quesito de demonstrar curiosidade, interesse e preocupação em como seriam feitas, com Paula, as atividades diárias. Em relação as propostas sonoras, somente a professora Lúcia não vivenciou tais experiências, pelo curto período de tempo com a turma.

A seguir, apresentamos cronologicamente algumas experiências musicais que Paula teve neste período e suas vivências com elas, que representaram processos educativos organizadas por mim, com a intencionalidade voltada para o desenvolvimento da sua musicalidade, bem como dos demais estudantes.

Quadro 2 - Vivências educativo-musicais de Paula

| | | | | | | | |
|-------------------|-----------------|----------------------|------------------|----------|--------------------|------------------------|-------------------------|
| Festa Junina 2018 | <i>Cup Song</i> | Assovio e Cantarolar | Música Trem Bala | Pandeiro | Festas junina 2019 | Festa dia das crianças | <i>Show de talentos</i> |
|-------------------|-----------------|----------------------|------------------|----------|--------------------|------------------------|-------------------------|

Fonte: elaboração da pesquisadora

A festa junina, a festa do dia das crianças e o show de talentos foram atividades executadas no contexto da proposta do calendário escolar, e por isso, previamente pensadas, organizadas e elaboradas em um determinado tempo. Embora o cup song não estivesse na lista de atividades do calendário escolar, também foi inserida pela possibilidade prévia de sua organização.

Assim, em cada uma delas, foi possível colocar em prática a organização de processos educativos com a intencionalidade do desenvolvimento da musicalidade de Paula e, à medida que novas oportunidades surgiram no percurso, sua reorganização ocorreu.

Tudo o que eu pensara para Paula foi conversado com cada professora. Nas festas juninas os processos organizados para o desenvolvimento de sua musicalidade englobaram o uso do vídeo para visualização dos passos da música que foi apresentada; o acesso à caixinha de som como forma dela sentir o ritmo da música, conferindo a compreensão dos passos e movimentos trabalhados nos ensaios; e, por fim, a imitação da coreografia.

A letra da música foi apresentada à ela em Libras e em português. No 4º ano alguns momentos da música tinham a sinalização realizada pelos estudantes, já no 5º toda a música foi elaborada em Libras. Logo, eles tiveram que aprender os passos e os sinais da música. Independente dessa relação da música com os passos e a sinalização, é necessário que, numa proposta inclusiva, as atividades estejam voltadas para uma efetiva inclusão. Não faria sentido todos os estudantes saberem o que estão dançando e cantando, se ela não tivesse esta mesma oportunidade.

O assovio e o cantarolar e o pandeiro foram situações que não estavam preestabelecidas no calendário escolar e surgiram diante das vivências que Paula nos apresentava, permitindo uma organização imediata de processos educativos intencionalmente voltados para o desenvolvimento da sua musicalidade.

Vale ressaltar que esta organização, sem ser previamente pensada, foi possível pelo fato de, enquanto sua intérprete, eu também era a pesquisadora que estava a todo tempo com os olhos fitos em toda e qualquer situação que pudesse ser utilizada para seu desenvolvimento. Quando Paula conversou comigo sobre o assovio, sobre sua vivência, que será posteriormente detalhada, no Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL20), e os instrumentos que ela não sabia o nome e nem da ação do batucar, a organização de processos educativos para o desenvolvimento de sua musicalidade se iniciou. Assim, por meio de suas vivências, ela continuou se expressando e explorando os sons por meio do seu corpo, no caso do assovio e do batuque, bem como da experimentação do uso do fone de ouvido para continuidade de sua expressão musical.

Como mencionado, meu papel como intérprete/educadora/pesquisadora reconheceu nestes momentos toda a potencialidade musical dela, oportunizado pelo início de uma conversa despretensiva, de uma curiosidade musical, culminando na organização destes processos.

Assim, cada organização dos processos educativos, aqui mencionados, oportunizou à Paula o desenvolvimento, a consciência e a internalização/cristalização de sua musicalidade como dimensão humana relativa aos fenômenos sonoros.

Podemos verificar esses aspectos, por exemplo, quando ela trocou de lugar com a professora em determinado momento, passando, a ser ela, a pessoa que seria observada e imitada, isto é, ela desloca o seu papel de aprendiz para o de educadora.

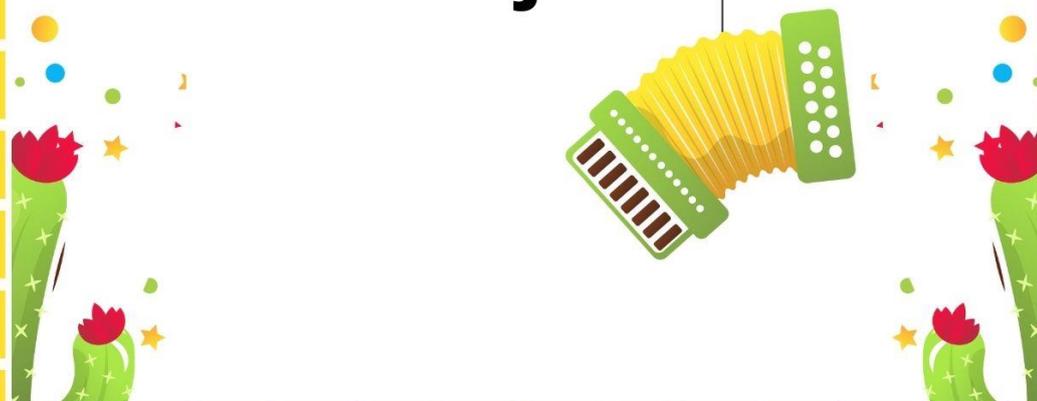
²⁰ Para mais informações acessar: <https://www.ceallp.org.br/>

Outro momento que observamos foi o do próprio assovio como possibilidade de se expressar musicalmente. Ela não sabia assoviar, nunca tinha tentado e demonstrou interesse em experimentar. Aqui vemos o salto qualitativo de seu desenvolvimento, uma mudança no seu comportamento. Todas essas vivências educativo-musicais serão descritas, analisadas e discutidas a seguir, a fim de demonstrar a tese aqui defendida.



Vivência 01

Festa junina



Vivência 1: Festa junina 2018

Figura 4 - Eu e Paula no dia da festa junina



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A turma do 4º ano era composta por 14 meninos e 15 meninas, totalizando 29 estudantes, tendo somente Paula como estudante surda e eu, sua intérprete/educadora. Em seu percurso educacional, a maior parte das vezes, esta foi sua realidade, ser sempre a única estudante surda em sala de aula.

O ano teve início com a professora Márcia. Ela demonstrou ser uma professora mais rígida, que gostava muito da disciplina, e que se preocupava de maneira muito marcante com a necessidade de cumprir todo o conteúdo programático proposto para o 4º ano. Esse comportamento se refletiu diretamente em sua conduta diária, no sentido de não flexibilizar os conteúdos e nem de propor algo diferente. Dentre as atividades ao longo do ano letivo, houve a **festa junina**²¹, celebrada por toda a

²¹ A festa junina é uma tradicional festividade popular que acontece no mês de junho. Durante as festas juninas no Brasil, são realizadas danças típicas, como as quadrilhas. Também há produção de inúmeras comidas à base de milho e amendoim, como canjica, pamonha, pé de moleque, além de

comunidade escolar, realizada normalmente em um sábado, oportunizando a participação, no evento, de pais e de responsáveis. Como pesquisadora/intérprete/educadora, vi neste momento **o ensejo de organizar processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade de Paula.**

Nesta escola, havia o costume de perguntar aos estudantes quem gostaria e poderia participar do evento. Caso o número de estudantes por turma estivesse em quantidade reduzida, as professoras se uniam e faziam uma mesma coreografia com todos eles.

Dessa maneira, a turma do 4º ano da professora Márcia, se reuniu com outras duas turmas de 5º ano. Uma das professoras do 5º ano que aqui denominaremos de Fernanda, ficou responsável pela coreografia, enquanto Márcia permaneceu em sala de aula com outro tipo de tarefa com os demais estudantes. Foi realizada votação entre os estudantes de cada turma sobre qual música seria utilizada. A seguir detalharemos a situação e como ocorreu a organização dos processos educativos neste momento.

Após a decisão do dia da festa junina, e da escolha da música para a dança, começou o processo de preparação para o ensaio. A proposta da professora Fernanda era que os estudantes pudessem também criar alguns dos passos da dança escolhida. Assim, em um primeiro momento, cada professora, com sua turma, assistiu ao vídeo da música em sala de aula para que os estudantes pudessem observar os passos e seus movimentos, organizando internamente suas funções psicológicas superiores²², dentre elas, a memória, para fazer uso posteriormente.

Vale evidenciar que os movimentos em uma dança são executados em tempos e espaços específicos, conforme a pulsação e ritmo da música, sendo, portanto, uma característica do fenômeno sonoro e considerados como expressões musicais, isto é, como parte do processo de desenvolvimento da musicalidade. É a própria musicalidade vivenciada em forma de dança.

A primeira organização de processos educativos para este desenvolvimento, aconteceu de forma imperceptível para a professora que estava ensaiando as turmas.

bebidas como o quentão. Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/detalhes-festa-junina/origem-festa-junina.htm>

²² Vigotski denominava de funções psicológicas superiores as funções que, a partir da sua estrutura natural, tinham seu desenvolvimento na cultura por meio da utilização dos signos. (VIGOTSKI, 2012.)

Ela não tinha consciência do que estava acontecendo, mas, eu organizei o espaço educativo para oportunizá-lo à Paula, em termos do desenvolvimento de sua musicalidade.

O que Fernanda apenas questionou em relação à Paula foi sobre como faria para acompanhar os colegas na dança, já que era surda. Entretanto, não houve sugestão, e nem objeção, quanto a sua participação na atividade proposta. Ou seja, a professora não sabia como lidar com a musicalidade de uma criança surda, muito menos, concebia a possibilidade de organizar um espaço educativo para este fim, talvez permeada pelos preconceitos sociais sobre a pessoa surda e sua relação com o mundo sonoro, cabendo a mim essa tarefa, já que conhecia essas possibilidades.

O suporte da Teoria Histórico-Cultural, juntamente com outros estudos e o contato com as pessoas surdas, corroboraram diretamente para que minha prática se concretizasse no campo das possibilidades educativas a respeito da relação da pessoa surda com o universo sonoro.

Ter tido contato com pessoas surdas que se relacionavam com a música e descoberto o encantamento delas, durante a pesquisa de mestrado, sobre o fato de haver alguém olhando para esta possibilidade sem qualquer preconceito, abriu meu olhar para o fato de que as pessoas surdas gostam e podem se relacionar com o mundo sonoro. Sendo assim, organizar processos educativos para o desenvolvimento da musicalidade de pessoas surdas tornou-se totalmente viável por esta lente e perspectiva.

A observação faz parte de um momento importante no contexto de desenvolvimento humano, pois, o passo a seguir, muitas vezes, culmina na imitação do que foi observado sendo, também, crucial neste processo. A imitação é uma experiência social, acontece com o outro, necessita da existência do outro para ocorrer, e aqui vemos a ênfase da lei geral do desenvolvimento humano discutida em toda a obra de Vigotski: nos desenvolvemos por meio das relações (2012).

É valioso que a criança surda tenha este tempo de experimentação, então, podemos começar organizando processos educativos que contenham momentos de observação das crianças, com a intenção de culminar na imitação, pois essa é parte da experiência social que vivemos:

[...] a influência da experiência social consiste em que, graças a imitação e ao emprego de instrumentos ou objetos de acordo com um padrão estabelecido, surgem, não somente na criança modelos já

preparados, estereotipados, de ações, mas também o domínio, no fim das contas, do próprio princípio da atividade realizada²³ (VIGOTSKI, 2017, p. 17. Tradução livre).

Nenhum processo no desenvolvimento ocorre de forma isolada. Vemos como ele comporta muitos aspectos que, juntos, proporcionam o encadeamento de novas situações. Partimos da observação, para a experiência social, para a imitação e, com ela, a internalização do comportamento musical de Paula e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sua musicalidade. Esse fluir de ações pode acontecer, ou não, desta maneira.

Não há como garantir que um movimento leve ao outro, posto que, como Vigostki relatou (2012), o desenvolvimento não é uma linha reta em que uma etapa é substituída subsequentemente por outra numa escala de evolução constante. Pelo contrário, neste processo também de involuções que integram o processo e todo este conjunto, por si só, permite a continuidade do desenvolvimento humano.

Cada estágio sucessivo do desenvolvimento do comportamento nega, por um lado, o estágio anterior, contestando-o no sentido de que as propriedades inerentes ao primeiro estágio do comportamento são superadas, eliminadas e, às vezes, convertidas em um estágio contrário, superior²⁴ (VIGOTSKI, 2012, p. 157. Tradução livre).

O que precisamos compreender é como isso ocorre, visto que, antes mesmo de criar, se expressar e interpretar o mundo sonoro, é necessário vivenciar estes mecanismos a ponto de internalizá-los. Ou seja, internalizar um comportamento musical como resultado do seu desenvolvimento a partir da consciência do mesmo, pois esta tem “[...] papel regulador a respeito do comportamento²⁵” (VIGOTSKI, 2013, p. 50. Tradução livre). Significa, desse modo, Paula se perceber cada vez mais como participante deste mundo sonoro, a partir do seu próprio corpo e uso de instrumentos sonoros culturais.

Seguido do momento de observação do vídeo com os passos da dança, começou o ensaio no pátio da escola. Colocar em prática o que se observou culminou

²³ “[...] la influencia de la experiencia social consiste en que, gracias a la imitación y al empleo de instrumentos u objetos ya preparados, estereotipados, de actos, sino que se llega a dominar, a fin de cuentas, al propio principio de la mencionada actividad (VIGOTSKI, 2017, p. 17).

²⁴ Cada etapa sucesiva en el desarrollo del comportamiento niega, por una parte, la etapa anterior, la niega en el sentido de que las propiedades inherentes a la primera etapa del comportamiento se superan, se eliminan y se convierten a veces en una etapa contraria, superior (VIGOTSKI, 2012, p. 157).

²⁵ “[...] papel regulador respecto al comportamiento (VIGOTSKI, 2013, p. 50).

num processo de imitação e, após essa experiência, a internalização dos movimentos ensaiados por Paula, propiciando uma vivência da sua musicalidade e, ao mesmo tempo, proporcionando seu desenvolvimento, visto que, ao imitar os passos lembrados do vídeo e reproduzidos pela professora Fernanda, foi oportunizado à Paula que se expressasse musicalmente. Isso realizado, ela demonstrou o desenvolvimento de sua musicalidade por meio da expressão musical em seu corpo, e na relação com os objetos sonoros.

Em Vigotski (2021) temos que a imitação é um processo complexo, envolvendo muito mais que a mera e simples repetição ou cópia de um movimento pois “[...] é possível imitar apenas o que está na zona de possibilidades próprias do ser humano” (VIGOTSKI, 2021, p. 201). Ao contrário da imitação mecânica entre os animais, não sendo este um processo estritamente intelectual, a imitação entre os humanos considera a colaboração por meio das relações existentes com o outro, e o salto qualitativo no desenvolvimento a partir do domínio de novas capacidades intelectuais.

A imitação está no campo de desenvolvimento que Vigotski (2007, 2021) denominou de zona de desenvolvimento iminente - ZDI. Nesse sentido só é possível imitar aquilo que se é capaz de fazer, em outro momento, de forma autônoma e consciente, por isso não se caracteriza como um processo mecânico. “[...] o desenvolvimento a partir da colaboração, por meio da imitação, é a fonte de surgimento de todas as propriedades humanas específicas da consciência²⁶” (VIGOTSKI, 2007, p. 357. Tradução livre), o que sinaliza a importância deste processo. **Conhecendo esse princípio, as atividades propostas foram organizadas, elaboradas e pensadas a partir da ZDI da musicalidade da criança surda.**

Como perceber a ZDI de cada criança surda? A observação, por parte do educador, pode ser um forte aliado neste momento, pois cabe a ele organizar estes processos. Como seres únicos que somos, o que funciona para uma criança pode não funcionar para outra. Portanto, ao organizarmos processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade desta criança, considerando sua ZDI, o resultado observado servirá como mecanismo de reelaboração destes processos, e o conhecimento prévio de suas vivências servirão como seus norteadores. Se a criança conseguiu realizar a atividade proposta imitando o outro, em colaboração com o outro,

²⁶ “[...] el desarrollo a partir de la colaboración [por medio de la imitación es la fuente del surgimiento de todas las propiedades humanas específicas de la conciencia”. (VIGOTSKI, 2007, p. 357).

e posteriormente executou a tarefa de forma autônoma, temos o pleno entendimento que tais processos educativos estavam na sua ZDI.

Percebemos nesse momento que o processo de imitação esteve no campo das possibilidades de Paula, sendo o aparato necessário para o desenvolvimento de sua musicalidade. A imitação envolveu a colaboração do outro e com o outro, requerendo relação humana e partilhar de experiências. Ela se utilizou da memória para compor o comportamento futuro e, nesta riqueza de experiências vividas e compartilhadas, Paula tomou consciência de sua musicalidade, internalizando seu comportamento musical como bem enfatizou Vigotski:

[...] Os atos repetidos, dizem os autores (S.A. Shapiro e Ye. D. Guierke) acumulam-se sucessivamente uns sobre os outros, como uma fotografia coletiva (uma série/sequência fotográfica), em que se destacam os traços comuns, e os diferentes se desfocam. Em resumo, consolida-se um esquema, assimila-se o princípio da ação²⁷ (VIGOTSKI, 2017, p. 17. Tradução livre).

Sendo assim, **o primeiro passo na organização de processos educativos com a intencionalidade de desenvolver a musicalidade de Paula** envolveu alguns **princípios** como: o uso da **observação**, a possibilidade da **imitação** por meio das **experiências coletivas** e do uso da **memória**, e a **internalização do comportamento musical**. As experiências com sua musicalidade geraram uma **consciência da potencialidade de seu corpo**. Suas **vivências** mudaram seu comportamento musical. Ser surda, e participar de uma atividade que englobou o contato com os sons poderia ter sido, a princípio, inibidor, mas, como ela não foi questionada se seria capaz ou não, outros caminhos lhe foram abertos. Assim, a condução para seu desenvolvimento seguiu outro rumo. Organizou-se o processo educativo para a vivência de sua musicalidade, que, dessa forma, foi desenvolvida, já que ela expressou sua musicalidade na atividade.

Destacamos que nem Márcia, nem Fernanda, nem a outra professora do 5º ano apresentaram objeção à participação de Paula na atividade da festa junina, porém, nenhuma delas propôs mecanismos que potencializassem o desenvolvimento de sua musicalidade. Esse comportamento evidencia o desconhecimento e afastamento das professoras quanto a realidade dos modos de vivenciar a musicalidade da pessoa

²⁷ [...] Los actos repetidos, dicen los autores, se acumulan sucesivamente unos sobre otros, al igual que una fotografía colectiva, en la que se destacan los rasgos comunes y se difuminan los diferentes. En resumen, se cristaliza un esquema, se asimila el principio de acción (VIGOTSKI, 2017, p. 17).

surda. Mesmo sabendo da importância de Paula participar das atividades, elas não puderam dar direcionamento nos processos educativos para o desenvolvimento da musicalidade de Paula. Salientamos então como é urgente que haja um outro olhar para a relação da pessoa surda e sua relação com o universo/fenômeno sonoro

Nada do que foi realizado durante todo o período que antecedeu a festa junina e a própria festa foi visto, por parte das professoras, como um momento oportuno para o desenvolvimento da musicalidade de Paula e dos demais estudantes. Cada ensaio realizado tinha o único objetivo de “cumprir com o calendário escolar” por meio de uma festividade. O que diferenciou as minhas ações de todo este modo de atuar das professoras foi o fato de estar também como pesquisadora que, imbuída de determinados conceitos, propósitos e **intencionalidades**, pôde capturar cada momento como oportuno para organizá-los em processos educativos.

Em continuidade à estruturação dos processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda, nesse caso, de Paula, disponibilizamos uma **caixinha de som**, que colocada na mão da estudante, no seu máximo volume, permitiu que ela pudesse **sentir a vibração** da música.

Interessante que **fomos para a parte detrás da escola**, levamos o **celular** para que ela **visse o vídeo** novamente e **escutasse a música** com a caixinha. Assim que a música começou, Paula ficou **sentindo a vibração em suas mãos**, depois alternou, colocando-a um pouco na **bochecha** e um pouco em seu **peito**, dessa forma **explorando várias partes do seu corpo para percepção do rítmica musical**.

Dentre os modos de vivenciar a musicalidade da pessoa surda temos a vibração (PAULA E PEDERIVA, 2017). Por ser o maior órgão do sentido, a nossa pele é o que nos expõe, em primeira instância a esta vivência. As pessoas não surdas costumemente não se apercebem disso por usarem, de maneira quase unânime, a audição como órgão principal para vivenciar sua musicalidade, sem, muitas vezes, em suas próprias experiências, considerar esta outra via sensorial.

Diogo Assis Pereira, amigo surdo e participante da minha pesquisa de mestrado, ministrou, em setembro de 2021, no 5º Encontro de Jovens Surdos de Minas Gerais, o minicurso *on-line* sobre “O ritmo visual manifestado através da dança”.

Ao relatar nesse minicurso sua experiência e vivência com a música, lembrou que ao perceber uma folha caindo do galho da árvore movimentando numa certa frequência e ritmo, teve consciência de que aquele movimento, de um lado ao outro, nada mais era também do que o ritmo característico e existente no nosso corpo,

manifestado pelo nó sinusal, o marcapasso natural do coração, conhecido por seu “[...] significado biológico como primeiro som” (MONTAGU, 1988, p. 173).

E esta experiência se inicia quando ainda estamos no útero de nossas mães:

Sabemos que o feto é capaz de responder tanto à pressão quanto ao som, e que os batimentos de seu próprio coração, a uma velocidade de mais ou menos 140 por minuto, e que o batimento do da mãe, numa frequência de 70, funcionam para ele como uma espécie de mundo sincopado de som (MONTAGU, 1988, p. 172).

Logo, a vibração, o pulso e o ritmo têm seu início no próprio corpo e, os surdos, quando inseridos no universo sonoro desde tenra idade, podem perceber esta correlação de forma habitual, haja vista a experiência de Diogo.

Diante das atividades propostas por meio da **organização do espaço e dos processos educativos** para que Paula participasse e desenvolvesse sua musicalidade, coube a ela decidir se queria ou não se envolver nelas. Porém coube a mim, enquanto organizadora do espaço e do processo educativo (VIGOTSKI, 2003.) da estudante surda, juntamente com a professora, naquele momento, **proporcionar esta experiência** a partir dos modos como ela vivenciava sua musicalidade. Utilizando, para tanto, as ferramentas disponíveis para isso, visto que acreditamos que este desenvolvimento implica em **criar oportunidades educativas para experiências e vivências musicais singulares.**

Aqui foi possível apontar **dois processos educativos** que englobaram diversos momentos: o primeiro, diz respeito à **observação** do movimento a ser proposto, que é quando Paula pôde **assistir ao vídeo** com os **passos da dança** a ser realizada e depois **executá-los**. O segundo, diz respeito à possibilidade dela **sentir o ritmo da música** e poder unir a **imitação do movimento** com o **ritmo sentido**, assim, gerando o modo como ela se **expressou musicalmente**, configurando como outra possibilidade de **desenvolvimento de sua musicalidade.**

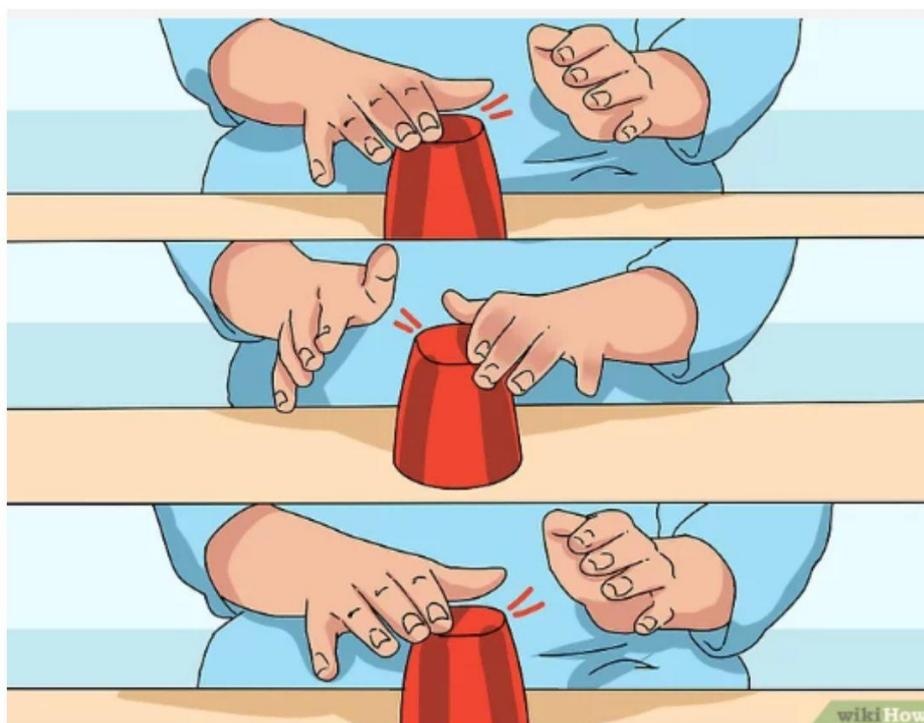
Vale frisar que os acontecimentos durante o processo das experiências relativas à festa junina corroboraram com a ideia que temos sobre a necessidade de nos percebermos como seres musicais. Também, da necessidade de nos valermos das **experiências e vivências musicais** que a pessoa surda tem para vivenciar uma organização de espaço e processos educativos com a intencionalidade de desenvolvimento de sua musicalidade. As vivências dizem respeito a impressão

individual e única, tal qual o DNA humano, que cada pessoa carrega em si devido a sua relação com o mundo.

Provavelmente, se a estudante não se percebesse como um ser musical não teria demonstrado interesse em participar dos ensaios para a festa junina. Em um universo que é permeado pela ideia do silêncio, perceber o interesse de Paula em frequentar todos os espaços que lhe são oportunizados, sendo estes sonoros ou não, nos leva a acreditar que ela, por causa de suas experiências e vivências, se constituiu e afirmou-se como ser musical.

Paula sempre frequentou o coral infantil de sua igreja, sempre gostou de ouvir música no fone, assistir vídeos musicais no *youtube*, tocar violão, tanto, que pediu de presente para sua mãe este instrumento. Perceber-se musical é permitir-se criar, explorar, experienciar o universo sonoro em todas as suas possibilidades.

Vivência 02



Fonte: <https://pt.wikihow.com/Fazer-a-M%C3%BAsica-do-Copo>

Cup Song

Vivência 2: Cup Song

Antes do término do primeiro semestre de 2018, a professora Márcia teve uma conversa com a turma explicando que não seria mais a professora da turma no semestre seguinte. Muitos estudantes começaram a chorar com a notícia e, antes da minha explicação para Paula do que a professora estava falando, ela viu alguns colegas chorando e me questionou sobre o motivo. Conteí o que estava acontecendo, e perguntei se ela ficara triste com a notícia. Respondeu que não se importava porque eu continuaria com ela.

No âmbito da secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no seu processo de inclusão²⁸, há sete tipos de turmas para atendimento dos estudantes com deficiência e uma delas é a classe bilíngue mediada. Sua característica é a presença de estudante surdo e intérprete educacional de Libras. Muitas vezes, nesse contexto, o estudante surdo cria um vínculo com o intérprete e o seu contato com a professora acontece por esta via. Em nossa convivência, mesmo que eu tentasse uma aproximação entre ambas, pelo fato da professora não saber Libras, existia uma barreira de comunicação que refletia diretamente em como elas se relacionavam.

Paula demonstrava que eu era sua referência em sala de aula e não a professora, tanto que, quando queria algo, pedia diretamente para mim, e esse foi um dos aspectos trabalhados na relação entre as duas. Por diversas vezes, eu pedia para Paula não se dirigir a mim, mas a sua professora, principalmente quando se tratava de coisas simples, como por exemplo a solicitação de ir ao banheiro, uma vez que a docente e a turma já tinham aprendido alguns sinais para se comunicar com ela. Esse era um momento de contato entre as duas, que acontecia de forma mais natural, porém com menor frequência.

Seguindo a conversa prévia da professora com a turma, no segundo semestre de 2018 chegou a nova docente. A turma estranhou um pouco, como qualquer mudança, mas logo teve início uma boa relação entre todos. Nesse período Paula tinha 9 anos, completando 10 anos somente em outubro. Agnes, a nova professora, apresentou-se e, dentre os diálogos ao longo do tempo com a turma, surgiu uma atividade, proposta por ela, que os estudantes gostaram e aceitaram. A ideia era uma

²⁸ Para mais informações acessar: <https://www.educacao.df.gov.br/processo-de-inclusao/>

apresentação, da turma, para toda a escola, ao final do ano. Eles apresentariam o *cup song*, que é a realização do ritmo de uma música com o uso do copo.

No ano de 2012, uma cena do filme “Pitch Perfect”, no Brasil traduzido para “Escolha Perfeita”, viralizou no mundo e conquistou milhares de adeptos. A cena consistia em um momento de audição de estudantes, em uma escola, em que uma menina faz uso das suas mãos e do copo que está sobre a mesa dos jurados para realizar o ritmo da música e o acompanhamento da canção escolhida. Esse fenômeno, de usar um copo e as mãos para dar ritmo/fazer o som da música, ficou conhecido como “*cup song*”. O sucesso foi tamanho que, a atriz do filme, Anna Kendrick foi convidada a gravar um *clipe* do *cup song*, pela plataforma VEVO, com a mesma música. Nos QR Codes abaixo disponibilizamos a música em Libras, a cena do filme e a gravação oficial do clipe pela VEVO..

Figura 5 - "When I'm Gone" - Libras



Fonte: elaboração da pesquisadora

Figura 6 - Clip "Pitch Perfect Cups"



Fonte: link do YouTube

Figura 7 - Anna Kendrick - Cups (Vídeo oficial - Vevo)



Fonte: link do YouTube

Como mencionado, a ideia da professora sobre a realização de uma apresentação em forma de *cup song* foi aceita, e os estudantes demonstraram muita empolgação. Alguns já tinham visto ou ouvido falar sobre, tendo, portanto, iniciado uma conversa paralela entre os mesmos, sendo necessário que a professora pedisse silêncio para explicar como seria a atividade. Dessa maneira, ela mostrou o vídeo na televisão, anotou o *link* da música no quadro de giz, e pediu para todos treinarem com os copos em casa, porque em outro dia e horário, eles se reuniram na sala para praticarem juntos.

Ciente da presença de Paula, antes mesmo de propor esta atividade sonora, a professora perguntou-me como seria com ela. Ela conseguiria? Ela participaria? O que seria feito? Pensar no surgimento de todas estas perguntas, de todas estas dúvidas sobre como Paula, sendo surda, participaria da atividade, aponta-nos uma discussão necessária sobre como a sociedade percebe a pessoa surda e sua relação com o mundo sonoro pois,

A escola é, por assim dizer, um espelho da sociedade e reflete tudo que acontece dentro e fora dela. Entretanto, a escola é também um ambiente capaz de, por sua influência sobre os que ali estão, formar novas concepções de agir e pensar, o que talvez seja nossa maior e mais importante ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e digna (BELING e LUSTOSA, 2014, p. 01).

Ao longo dos capítulos nesta pesquisa já mencionamos como o desenvolvimento da pessoa com deficiência é permeado pelo olhar do outro por aspectos limitadores e, aqui, refletido nas questões levantadas pela professora, o receio do que seria feito com esta estudante pois a atividade seria com música e ela é surda cancela parte deste olhar.

A indagação da professora indicou resquícios desta forma excludente de pensar e, também, do quanto ainda não estamos atentos ao novo que já nos cerca. Portanto, é uma pergunta legítima, posto que grande parte da sociedade desconhece a existência da musicalidade da pessoa surda. O bom, e o diferencial na postura da professora foi que, naquele momento, nenhuma das perguntas foram caracterizadas por uma imposição da não participação de Paula. Pelo contrário, externou uma preocupação de como ela poderia participar por causa de sua surdez. Mas, o que ficou em evidência foi o fato de a professora não ter ideia de como incluí-la na atividade.

Talvez um dos grandes enigmas relacionando à pessoa surda e ao mundo sonoro diga respeito às possibilidades dessa relação. Quando a pessoa não surda compreende o que é possível, não sabe como realizar a atividade e, foi neste ensejo, que tive a oportunidade de mostrar para a professora como seria organizada a ação educativa com Paula.

Desse modo, houve a intencionalidade na organização dos processos educativos, e Paula também se organizava internamente para participar, a medida do que lhe era ofertado. Nós duas estávamos aprendendo juntas, partindo do princípio dos modos de vivenciar sua musicalidade.

A abertura para o mútuo aprendizado é condição básica para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda. Somente dando ouvido as suas necessidades, é que se pode descobrir os caminhos educativos para elas.

Para colocar em prática o processo para o desenvolvimento da musicalidade de Paula, o primeiro fator a ser considerado foi o de explicar a atividade para a estudante e perguntar-lhe se gostaria de participar. Depois, a partir de suas possibilidades, organizar os processos educativos que oportunizariam, a partir do *cup song*, o desenvolvimento de sua musicalidade.

Tudo o que Agnes ensinou para os estudantes também foi ensinado para Paula. Ela teve contato com o vídeo e anotou o *link* que constava a música para estudar em casa para a apresentação no dia posterior. Todos os estudantes ficaram de levar um copo para realizar a atividade. Um único questionamento, por parte de Agnes, permaneceu: como Paula conseguiria fazer a atividade? Essa não era uma preocupação minha, porque, enquanto sua intérprete e educadora, eu sabia como ela faria. Paula passou por outras experiências sonoras que lhe conferiram a consciência da sua musicalidade e por mecanismos internos de internalização de comportamentos

musicais capazes de oferecer à ela o desdobramento necessário para a realização da tarefa proposta.

Paula conhecia a necessidade da **observação**, do uso de sua **memória** e da **imitação** como recursos ferramentais para o êxito da atividade pois esta é “[...] uma das vias fundamentais do desenvolvimento cultural da criança [...]”²⁹ (VIGOTSKI, 2012, p. 136). Entendemos também a urgência destas estratégias e, portanto, todo o processo educativo esteve focado nelas. E, como foi rico o retorno de Paula no dia seguinte. Poder contemplar o desenvolvimento de sua musicalidade, **observável em sua expressão musical nos copos**, sem inibição em relação aos colegas não surdos, leva a constatação sobre a importância de a criança surda ver no outro o seu potencial, e não uma limitação.

Chegado o dia seguinte, a professora colocou uma mesa de referência para os estudantes, e perguntou quem tinha treinado em casa e gostaria de ir à frente da sala para mostrar o resultado do ensaio musical à turma. Assim que falei com Paula, ela foi uma das primeiras a levantar a mão, dizendo que gostaria de se apresentar.

Houve surpresa por parte dos seus colegas de turma, não de todos, mas, alguns estavam com uma feição de espanto. A professora pareceu também surpresa com a hipótese de se ter tantos estudantes na sala, a maioria não surdos, e pelo fato de Paula, a estudante surda, ter se candidatado para a apresentação. Nesse momento lembrei da frase de Jean Cocteau (S.I): “Não sabendo que era impossível, foi lá e fez”. E foi exatamente assim. Paula levantou-se, pegou seu copo e começou a fazer o ritmo da música. Embora sem cantar a melodia da música ensaiada, todos perceberam e sabiam do que se tratava por meio de sua **expressão musical, revelando o desenvolvimento de sua musicalidade na atividade**. O tempo musical e o movimento corporal eram exatos e estavam conforme a música que a professora ensinou.

Eu ainda não tinha conversado com Paula sobre como havia sido o ensaio dela em casa. Deixei acabar a apresentação e perguntei como foi o treino. Ela respondeu que, com o celular, procurou pela música no *YouTube* e assistiu ao vídeo “da menina virando o copo”, e começou a contar quantas vezes cada movimento era repetido e qual a sequência deles. Ou seja, **ela criou estratégias, a partir de outras experiências educativas, para a vivência consciente de sua musicalidade**.

²⁹ [...] una de las vías fundamentales del desarrollo cultural del niño [...] (VIGOTSKI, 2012, p. 136).

No estudo da criança anormal, o impedimento não diz muito ao psicólogo, desde que não se determine o grau de compensação dele, desde que não se mostre a linha que segue a elaboração das formas de comportamento que se opõe ao impedimento, quais são as tentativas da criança para compensar as dificuldades que encontra (VIGOTSKI, 2021a, p. 142).

Não é o fato da criança possuir uma deficiência que determina onde ela pode chegar, mas as possibilidades de compensação social, por meio do uso de signos, que proporcionam este alargamento de experiências e seu desenvolvimento cultural. Paula evidenciou, pelo mecanismo criado por ela mesma, da contagem dos movimentos e suas repetições, que o fato de ser surda não a impediu de participar de uma atividade que envolvesse ritmo, som, movimento.

Enquanto eu conversava com ela sobre isso, a professora deixou que toda a turma ficasse treinando. Então, vários colegas foram até a mesa em que Paula estava, **chamando-a para ensinar-lhes o *cup song***. Uma criança surda ensinando música aos colegas. Nesse momento, ela era somente uma menina em sua inteireza e potência como ser humano. Muitos sentiram dificuldade em decorar a sequência do movimento, outros, dificuldades na virada do tempo certo do copo, na troca da mão, na hora de bater a palma, enfim, muitas questões estavam em jogo para que o *cup song* saísse correto, e muitos se uniram no chão, ao fundo da sala, para ver Paula fazendo e pedir ajuda a ela. Outros estudantes também tiveram êxito na atividade proposta.

Abaixo apresentamos uma pequena sequência de fotos do momento de Paula ensinando o *cup song* ao restante da turma.

Figura 8 - Paula e amiga - Cup Song



Fonte: arquivo pessoal de observações da pesquisadora

Na figura 8, Paula está em frente ao copo laranja e sua amiga em frente ao copo verde.

Aqui, a amiga de Paula mostra como tem feito o *cup song*. O colega entre as duas fica observando. Diante do equívoco da amiga, Paula começa a mostrar como ela tem que fazer. Aproxima-se dela, pede para prestar atenção em sua mão e depois repetir o que foi feito. A amiga, aos poucos, foi acertando.

Paula segurando o copo laranja fazendo o *cup song* e rodeada pelos amigos. Todos concentrados em ver como ela fazia. Muitos impressionados porque ela errou pouco em relação aos seus colegas. E, quando isso acontecia, todos riam, inclusive ela, e assim, começava de novo. A grande questão era:

Amiga de Paula: - “Tia, como ela conseguiu? Ela é surda!”

Toda situação é propícia ao aprendizado e, nessa hora conversei com a amiga de Paula e seus colegas lembrando das experiências e vivências musicais que nós sabíamos que ela já tinha tido. A festa junina foi uma boa recordação. Junto a essas

lembranças também comentei que todo ser humano é um ser musical e que o fato dela ser surda não era limitador para seu desenvolvimento, principalmente, musical.

Figura 9 - Paula ensinando à amiga o cup song



Fonte: arquivo pessoal das observações da pesquisadora

Na figura 9, vemos a amiga de Paula, usando o copo azul. Ela estava com muita dificuldade em realizar os movimentos, quer fossem os de virada do copo, bem como o de bater a palma da mão no chão, e uma na outra.

Ela se aproximou de Paula, pediu para que fizesse o movimento, porque queria observar para realizar depois, ou seja, queria utilizar-se da estratégia da imitação. A amiga não teve muito êxito na hora de imitar os movimentos. Então, Paula decidiu **pegar na mão da colega** conduzindo-a no tempo certo e ajudando a contar cada um deles para que a sequência acontecesse de forma correta. Além de ter criado estratégias para si própria, Paula passou a organizar o ambiente educativo para os demais colegas.

A consciência de Paula, sobre sua musicalidade reflete o modo como ela foi vista, se percebeu e, também, tratou seus colegas. Não houve limitação para realizar a tarefa proposta, mesmo em se tratando de atividade que envolvia os sons e ritmos. Primeiramente ela se viu como aprendiz e depois como educadora. O fato de ter experienciado inúmeras vivências musicais resultou na internalização desse

comportamento. E essa mudança em sua conduta evidenciou o desenvolvimento de sua musicalidade. Uma criança surda que não se percebe musical não estaria apta, naquele momento, a se tornar educadora de seus colegas. Nesse ponto temos o salto qualitativo apresentado pela mudança de seu comportamento.

Aqui, o papel da educação, da organização de processos educativos faz menção ao que Vigotski preconiza sobre a influência das ações externas no desenvolvimento:

[...] não há nenhuma diferença precípua entre a educação da criança vidente e da cega; as novas ligações condicionais são estabelecidas da mesma forma para qualquer estímulos; a influência das ações externas organizadas é a força determinante da educação (2021a, p. 73).

Perceber Paula como organizadora do processo educativo-musical da colega é a riqueza do papel da educação descrito por Vigotski. Quando temos ações externas, ou seja, quando organizamos processos educativos intencionais para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda, nos deparamos com situações como estas. Possibilitar o desenvolvimento eclode, muitas vezes, em mudança de conduta.

Figura 10 - Paula ensinando a amiga (cont.)



Fonte: arquivo pessoal das observações da pesquisadora

Na figura 10, ainda com a mesma amiga, Paula segue segurando sua mão e fazendo toda a música *cup song* para que ela **percebesse** e acompanhasse o movimento no tempo e na sequência da música, com o intuito da amiga conseguir fazer sozinha depois. A isso denominamos zona de desenvolvimento iminente - ZDI. Hoje/agora a colega faz com a ajuda/colaboração de Paula o que ela fará amanhã/depois sozinha.

É no campo da colaboração que a imitação acontece. É no campo da imitação que encontramos a ZDI, e é nesse campo que o desenvolvimento pode ocorrer. É perfeito todo este mecanismo realizado por Paula. Sua autonomia em ajudar o outro no aspecto que muitos não a viam como capaz demonstra também conscientização sobre sua musicalidade.

Como vimos, na minha conversa com a professora Agnes, ficou evidente sua preocupação de como Paula participaria. Já mencionamos que essa dúvida também está ligada diretamente ao que a sociedade entende sobre a relação pessoa surda e mundo sonoro, e até mesmo sobre o que a pessoa surda é capaz de fazer, em uma ideia limitadora de fazeres.

Por mais que a professora não tivesse questionado se ela poderia e seria capaz de participar, pode-se inferir que o fato dela não saber como propor esta atividade parte do princípio dela não ter tido uma experiência anterior em que a pessoa surda tivesse sido convidada a realizar uma atividade semelhante.

Portanto, me coube explicar à professora, auxiliando nas estratégias para a organização dos processos educativos para Paula, por meio de sua ZDI, que seria conforme as dos demais estudantes, respeitando a especificidade de seu desenvolvimento. E aqui lembramos que Paula, diferentemente de outros colegas, não usou sua audição para saber a hora de virar o copo durante a música, antes, criou a estratégia de contar as repetições dos movimentos para executar a tarefa.

Nesta vivência de Paula, houve a surpresa também dos seus colegas. E a pergunta persistente foi:

Colega da turma de Paula - *Tia, como ela conseguiu? Ela é surda!*

Aqui vimos como é forte a concepção da necessidade da audição para realizar qualquer tarefa que envolva o som. Seus colegas não se fixaram no fato de ela ser surda e de, talvez, não obter êxito na tarefa. A grande questão era que os estudantes

não surdos treinaram o *cup song* a partir de sua audição, ou seja, memorizaram a melodia da música e a associaram aos movimentos a serem realizados. **Paula realizou o mesmo processo de memorização, porém, por outro caminho que não o da audição.** Ela **observou a sequência dos movimentos** e os realizou, por meio **da imitação**, em sua zona de desenvolvimento iminente, possibilitando que se originassem novos comportamentos (Vigotski, 2013).

Todos vivenciaram sua musicalidade fazendo o *cup song*, porém, Paula percorreu um caminho distinto. Ela usou o que Vigotski (2021a) denominou de caminhos confluentes. Se as pessoas não surdas aprendessem com as surdas os caminhos que elas utilizam no processo de desenvolvimento de sua musicalidade, o leque de vivências aumentaria, pois, “o estudo do desenvolvimento atípico é essencial para o entendimento dos processos comuns ou típicos” (VIGOTSKI, 2021a, p. 22) e ainda “[...] o estudo dos modos de compensação social desenvolvidos por pessoas defectivas colabora intensamente para a compreensão de processos compensatórios em pessoas normais e, vale dizer, muito mais do que o contrário” (VIGOTSKI, 2021a, p. 23).

O processo educativo organizado para o desenvolvimento da musicalidade de Paula, na atividade do *cup song*, foi baseado nas **experiências anteriores** que tivemos com ela. Na **feira junina** usamos da **observação**, das funções psíquicas superiores – **memória**- e da **imitação** como mecanismos para este desenvolvimento e podemos, mais uma vez, dar ênfase a imitação pois, “[...] O próprio processo de imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro. [...]”³⁰ (VIGOTSKI, 2012, p. 137. Tradução livre).

A imitação é tão marcante no processo de desenvolvimento de Paula que ela mesma realizou esta ação com a amiga, ao segurar sua mão para ensinar os movimentos do *cup song*. **Ela entende a importância de imitar o outro e isso se reflete em seu comportamento individual, e coletivo.** Paula troca de papel, ela passa de estudante para educadora. Ela percebeu a dificuldade da amiga em imitá-la, em aprender a música e, de posse do que ela utilizou, da sua vivência, organizou conscientemente – ela sabe que a amiga precisa aprender a imitação- o processo educativo para sua amiga, possibilitando a imitação a partir do contato físico. Eis aqui um salto qualitativo no desenvolvimento da musicalidade de Paula, **resultado dos**

³⁰ [...] El propio proceso de imitación presupone una determinada comprensión del significado de la acción del otro. [...] (VIGOTSKI, 2012, p. 137).

processos educativos organizados por mim, e realizados com suas vivências musicais.

Vivência 03



Assovio e cantarolar

Vivência 3: O assovio e o cantarolar

A musicalidade, enquanto comportamento musical que é, diz respeito a criação, exploração e interpretação dos sons, seja a partir do próprio corpo ou de outros instrumentos/ferramentas culturais. A vivência a seguir, em que podemos exemplificar um pouco mais sobre a constituição do ser musical, e que podemos organizar processos educativos para o desenvolvimento da musicalidade, diz respeito a exploração dos sons a partir do próprio corpo.

Lembrar de uma música e desejarmos assoviar, batucá-la, estalar os dedos em seu acompanhamento ou, e ainda, realizar tudo isso na presença da música, reflete o comportamento musical que conseguimos ver. Porém, algumas vezes ele não se exterioriza visto que “[...] a música nos motiva para alguma coisa, age sobre nós de modo excitante porém mais indefinido, ou seja, de um modo que não está diretamente vinculado a nenhuma reação concreta, a nenhum movimento ou atitude” (VIGOTSKI, 1999, p. 319).

Aqui dialogamos sobre o comportamento visível. É comum percebermos pessoas não surdas batucando em uma mesa ou assoviando alguma canção. É pouco comum presenciarmos pessoas surdas com este mesmo comportamento. Na verdade, não passa pelo imaginário da sociedade tal cena, pois “[...] o meio (social) [...] leva implícito em si, em sua organização, as condições que conformam toda nossa experiência³¹” (VIGOTSKI, 2012, p. 157. Tradução livre). E neste caso, nosso meio social diz, de forma majoritária, que as pessoas surdas não se relacionam com o mundo sonoro, quiçá, batucar uma canção.

A relação fenômeno sonoro e audição, som e ouvido é tão forte, que muitas vezes não abre espaço para outros olhares. O que temos demonstrado ao longo deste trabalho é exatamente o oposto, as pessoas surdas podem assoviar, batucar e cantarolar uma música. E da mesma maneira que imitamos outros processos, este também pode ser imitado.

Paula me viu assoviando e perguntou:

Paula: - O que você está fazendo?

³¹ [...] El medio (social) [...] lleva implícito en sí, en su organización, las condiciones que conforman toda nuestra experiencia (VIGOTSKI, 2013, p.157).

Pesquisadora: - Estou assoviando. Lembrei de uma música.

Paula: - ***Eu não sei assoviar. Me ensina?***

Pesquisadora: - Sim. É parecido com assoprar uma vela de aniversário e precisava de treino...

O papel do educador extrapola a mera organização de processos educativos calculados, algumas vezes de maneira fria, em busca de resultados por si só. A responsabilidade pelo processo, e não somente pelo resultado, enriquece as relações e proporciona um desenvolvimento saudável visto que,

O educador, com suas palavras, seus gestos, e até mesmo com seu olhar, pode estar, de alguma forma, comunicando algo à criança. Quem nunca se sentiu contente ou motivado ao ver que o professor sorriu alegremente após uma resposta correta? Um simples “parabéns!” ou mesmo um “muito bem, continue assim” são capazes de influenciar fortemente a aprendizagem do aluno, gerando consequências positivas e incalculáveis (BELING e LUSTOSA, 2014, p. 3).

Dessa forma, quando Paula pediu para ensiná-la a assoviar, a única resposta plausível foi a que executamos. Não houve objeção em momento algum.

Paula demonstrou interesse em explorar os sons de outras formas, de descobrir possibilidades a partir do próprio corpo, evidenciando o quanto ela se percebia musical e neste pequeno diálogo, organizamos o processo educativo para o desenvolvimento de sua musicalidade, ou seja, **a instrução do assovio**, visto que “[...] a instrução deve ajustar-se não ao nível do desenvolvimento atual, mas à zona de desenvolvimento iminente” (Vigotski, 2021, p. 150).

Já mencionamos o quanto ela se percebe musical e sabemos disso por causa do seu comportamento. Ela poderia ter ignorado o fato de ter me visto assoviando, o que não seria de se estranhar, visto que ao longo da constituição da pessoa surda há, diversas vezes, um distanciamento em relação ao fenômeno sonoro/musical. Essa atitude é rotineiramente imposta pelas pessoas não surdas a partir da ideia equivocada de que é necessário a audição para se ter qualquer experiência com os sons.

Ela poderia também dizer que não sabia, que não era capaz porque, sendo uma pessoa surda, seria mais difícil fazê-lo, e isso não ocorreu. Sucedeu exatamente o oposto, ela optou pela oportunidade da experiência sonora e, quanto mais ela deseja criar, explorar, experimentar os sons, seu conhecimento se expande ampliando também sua vivência, desenvolvendo sua musicalidade, selando cada vez mais a tomada de consciência de ser musical que é.

A pele é o maior órgão do sentido, portanto seria mais que natural usufruir dessa descoberta para fazer som, para desenvolver música, para oportunizar o desenvolvimento da musicalidade. Montagu, em seu estudo sobre a pele nos diz:

Após o nascimento, a pele é convocada a constituir muitas respostas adaptativas novas a um meio ambiente ainda mais complexo do que aquele ao qual esteve exposta até então, no útero. São transmitidos pelo meio atmosférico, além dos deslocamentos de ar, gases, partículas, parasitas, vírus, bactérias, mudanças na pressão, na temperatura, na umidade, na luz, na radiação e muitas mais (1988, p. 25).

E ainda “[...] o desenvolvimento de sua sensibilidade depende, em grande medida, do tipo de estimulação ambiental recebida” (1988, p. 24). Ao ouvirmos uma música, por exemplo, todos nós estamos sob esta estimulação sensorial, porém, as pessoas não surdas acabam usando a audição em contrapartida ao uso direto da pele, ou da visão, pelas pessoas surdas.

Imaginemos então, a quantidade de estímulo que a pessoa surda sente em sua pele. Por não ser regida por experiências sonoras a partir do órgão da audição, ela pode captar, por sua pele, inúmeras sensações que, por vezes, nós, pessoas não surdas, não captamos, ou demoramos a captar. E aqui vale ressaltar que não é uma questão de que sejam mais sensíveis às vibrações, por exemplo, mas pelo fato de ter sua percepção sonora aguçada pela, e a partir da pele que “[...] pertence à classe dos órgãos denominados exteroceptores porque recolhe sensações de fora do corpo” (Montagu, 1988, p. 113).

Sendo assim, sabemos que para todo o desenvolvimento humano é de extrema importância ofertar o máximo de possibilidades pois, “[...] Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência” (VIGOTSKI, 2018a, p. 25), inclusive para se perceber musical. Portanto, a intenção sempre foi ofertar à Paula todas as

experiências sonoras possíveis para potencializar o desenvolvimento de sua musicalidade.

O que ocorreu nesta vivência do assovio tem relação direta com os outros episódios aqui relatados. O desenvolvimento humano é um processo cíclico e acontece em unidade (VIGOTSKI, 2018), portanto, Paula desenvolve sua musicalidade a medida que está se desenvolvendo como ser humano. Embora nossa ênfase seja sobre o aspecto de sua musicalidade, é impossível fragmentar este processo. Nada nele é isolado, há uma unidade ímpar no funcionamento do corpo. No processo do assovio, enquanto ela pode usar as funções psicológicas superiores, ou seja, sua memória, por exemplo, para lembrar das músicas que quer assoviar, uma série de movimentos internos acontecem, seu corpo também se movimenta de forma a contemplarmos esse processo externamente.

Pela Teoria Histórico-Cultural somos seres sociais, e a lei geral do nosso desenvolvimento é que ele acontece nas relações humanas. A imitação do assovio pressupõe esta relação e se fez possível, para Paula, por não ter sido imposta uma limitação, pois, “[...] temos consciência de nós mesmos porque a temos dos outros, e pelo mesmo mecanismo, porque nós somos, com respeito a nós mesmo, o que os outros são a respeito de nós³²” (VIGOTSKI, 2013, p. 12. Tradução livre). Ela se percebeu capaz de realizar o assovio, de desenvolver sua musicalidade, por ter visto na intérprete o que poderia fazer.

Nesta vivência com o assovio a organização do processo educativo aconteceu de forma inusitada, não planejada, visto que o fato ocorreu durante um intervalo de atividade enquanto Paula fazia a tarefa, e eu esperava. Entretanto, apesar disso, pensar que a dinâmica de uma sala de aula é exatamente isso, a versatilidade de ações permitiu-me em um contexto diverso, não planejado, organizar um processo educativo para o desenvolvimento da musicalidade de Paula.

Esse é um desafio enfrentado que precisamos nos atentar e pensar na sua possibilidade. Por mais que soubéssemos as atividades, ao longo do ano, que usariam sons, que tivéssemos tempo para pensar e planejar os processos educativos, algumas situações podem acontecer e devemos aproveitar o momento para oportunizar o desenvolvimento da musicalidade da criança surda. Processos educativos extrapolam

³² [...] tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás y por el mismo mecanismo, porque nosotros somos con respecto a nosotros lo mismo que los demás respecto a nosotros (VIGOTSKI, 2013, p. 12).

o espaço físico de uma sala de aula, pois, a amplitude da vida, dos elementos constitutivos em processos educativos são todas oportunidades para o desenvolvimento humano em suas relações humanas, por meio de diversas experiências e vivências.

Em sala de aula, eu e Paula ficamos de frente uma para outra e ao seu lado fica sempre algum colega. Dependendo da situação e ocasião, já ocorreu de ficarmos uma ao lado da outra, mas, em regra, não. Na foto podemos ver Paula, de lacinho rosa na cabeça, a minha frente. Ao lado temos as amigas, durante uma aula de jogos, e, em pé, a professora de jogos.

Figura 11 - Eu e Paula em sala de aula



Fonte: instagram da escola

A mesa da professora da turma fica atrás de mim e não tem estudante ao meu lado. Assim nos organizamos no dia a dia.

Voltando à experiência com Paula, outro momento que tivemos foi durante o meu cantarolar da música “Ouvi Dizer”, do grupo Melim. Abaixo deixamos disponível, pelo QR Code, o vídeo em Libras.

Figura 12 - Música Ouvi dizer (Melim) - Libras



Fonte: elaboração da pesquisadora

Em determinado trecho tem um “Papapaparapapapa” e eu estava cantando exatamente esse trecho quando Paula viu minha boca mexendo e perguntou:

Paula - O que você está fazendo?

Pesquisadora: - Cantando uma música.

Ela logo olhou para o colega que estava ao seu lado e perguntou:

Paula: - Você gosta?

Amigo de Paula - Eu não conheço.

Então eu disse que depois mostraria para ele e, imediatamente, ela também disse que queria ver. Gostei de fazer essa provocação para ver se ela se incluiria na atividade sonora, pois eu não disse que mostraria o vídeo da música, nem mesmo a música em Libras, mencionei o fato de apresentar a música e somente isso.

Eu poderia ter dito que mostraria para os dois, mas, intencionalmente a instiguei a se incluir, ou não, no processo. Paula sempre agiu desta maneira, demonstrando a consciência de sua musicalidade e potencialidade, corroborando a todo momento com a organização dos processos educativos que foram organizados por mim, para seu desenvolvimento.

Não importou para Paula a forma como a música lhe seria mostrada, afinal de contas, ela já nos mostrou que vivencia sua musicalidade ouvindo música com o uso do fone de ouvido e, neste momento, acreditamos que, diante desta possibilidade, a única coisa que ela poderia dizer seria pedir o fone para ouvir a música também. A minha intenção era trazer esta **autonomia** de escolha para sua participação nesta **experiência sonora**, refletindo mais uma vez no desenvolvimento de sua **musicalidade**. Isso porque, à medida que suas experiências e vivências musicais forem se ampliando, conseqüentemente, sua musicalidade também.

Então, Paula voltou para a tarefa e eu parei de cantarolar, pensando estar distraíndo-a da atividade que ela estava realizando, porém, nesse momento, ela me olhou e disse:

*Paula: - **Pode continuar com a música.***

Paula é uma criança que demonstra estar sempre atenta ao que acontece ao seu redor. Não foi em vão ter me dito para continuar com a música, ela sabe como gosto. Já houve outros momentos em que ela me viu cantando ou dançando e questionou porque tudo o que eu fazia envolvia alguma música. Reafirmando sua capacidade como ser musical e mantendo nossa parceria, em todo este tempo, pois, sempre que ela me indagou qualquer coisa a respeito de música, nunca foi cerceada. Pelo contrário, sempre busquei oportunizar experiências musicais, a partir do que ela se propunha, desde suas curiosidades até seus questionamentos pois acredito que “[...] O professor precisa compreender que é responsável por fazer junto. Ele deve demonstrar, sugerir, instruir e, acima de tudo, motivar a criança em seu desenvolvimento” (BELING e LUSTOSA, 2014, p. 7).

Todas essas experiências, toda sua vivência frente ao fenômeno sonoro, sua observação das outras pessoas em relação ao som, e mesmo o olhar destas para ela, todas essas questões fazem parte da sua constituição musical. É rico e necessário que seu espaço seja permeado por este tipo de situação. Se isolarmos Paula num universo distante do som, os relatos aqui narrados, provavelmente não teriam acontecido, e não por impossibilidade dela, mas pela falta de oportunidade.

Vale ressaltar que só foi possível organizar estes dois momentos pelo fato de estar com o olhar atento de pesquisadora, e por ter conhecimento prévio de uma série

de conceitos trabalhados nesta pesquisa e na de mestrado como: a musicalidade, a concepção a respeito das possibilidades da pessoa surda, dos modos de vivência de sua musicalidade e, também, da própria intencionalidade da pesquisa. Como num lapso, poderiam ter sido momentos perdidos, tanto a conversa sobre o assovio como o cantarolar da música se eu não estivesse ali, naquele instante, consciente do meu papel como organizadora de processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade de Paula. Se eu não soubesse como aproveitar a abertura dos assuntos trazidos por ela, por sua curiosidade.

Se falamos do **uso do corpo** como possibilidade para desenvolver a musicalidade, seja por meio do **assovio**, do **estalar dos dedos**, dos **sons elaborados pela voz**, podemos dizer então que nosso corpo é um instrumento musical? Concordamos com a reflexão que Consorte (2013) traz, de maneira muito interessante e importante, acerca do **corpo enquanto “recurso musical”** em contraponto a “instrumento musical”, vejamos:

Dependendo de como usamos a terminologia, estaremos optando por valores diferentes. Por exemplo, se, em vez de usarmos a palavra ‘instrumento’, usarmos a palavra ‘recurso’, estaremos transformando a visão de mundo atribuída ao corpo. Nós somos o nosso próprio corpo e, ao considerá-lo um instrumento, no sentido de ‘objeto’ ou ‘utensílio’, estamos atribuindo este valor a nós mesmos. Diferentemente, quando dizemos que o corpo é um recurso, no sentido de ‘origem’ ou ‘fonte’, exercitamos uma outra percepção: ao produzir música a partir dele, estamos produzindo música a partir de nós mesmos. Esta diferença é crucial para entendermos o significado da música que é produzida a partir dos sons do corpo, prática que sempre nos acompanhou, desde nossas origens (CONSORTE, 2013).

Desse modo, **temos na organização do processo educativo para o desenvolvimento da musicalidade de Paula a utilização de seu corpo enquanto recurso musical, capaz de produzir sons e fazer música.**

A intencionalidade educativo-musical, aqui, era Paula poder me **observar** e depois **imitar** e perceber que, **usando nosso corpo** como recurso musical, podemos fazer música e nos desenvolvermos musicalmente. Os processos educativos englobaram também a organização de um momento em que Paula pôde assistir ao vídeo da música cantarolada, mesmo que num segundo momento, haja vista que ela estava envolvida em outra atividade, bem como a prática do assovio, pela imitação.

Vivência 04



Música - Trem Bala

Grupo Melim

Vivência 4: Música “Trem bala” - Libras

Em seu plano de aula, a professora decidiu fazer uma atividade com música para a turma e durante nossa coordenação pedagógica, ajustando qual seria e como seria este momento, sugeri que fosse uma que estivesse em Libras. Essa situação permitiria que Paula tivesse acesso a letra da música, por meio de sua língua, e uma forma da turma também participar de sua realidade, percebendo e praticando a efetiva inclusão.

Nas buscas pela *internet* encontrei, dentre alguns vídeos, o da Rebeca Nemer, que sempre esteve envolvida com a comunidade surda. A música que interpretou, “Trem bala”, de autoria da Ana Vilela. Conversei então com a professora perguntando se estaria dentro do que ela queria para a turma, e o vídeo foi aprovado.

Abaixo segue o QR Code do vídeo que passamos em sala de aula para toda a turma. A música está em Libras.

Figura 13 - Música Trem bala (Ana Vilela) - Libras



Fonte: link do *YouTube*

Como a turma tem aprendido Libras, todos ficaram bastante empolgados em ver uma música, que eles gostavam tanto, sendo sinalizada. Paula ficou tão encantada que quando o vídeo terminou me perguntou quem era a intérprete, e disse que gostaria de conhecê-la.

Assim, vimos na prática o que Vigotski aponta em toda sua obra a respeito de como nos percebemos e nos constituímos a partir das relações. Se fizéssemos um levantamento dos vídeos existentes no *YouTube* que possuem Libras, seria uma quantidade ínfima, mesmo considerando as datas após a obrigatoriedade instituída pela Lei Brasileira de Inclusão, de 2015.

Ainda é um grande desafio a acessibilidade para as pessoas surdas, tanto pela falta de janelas de Libras como também pela ausência de legendas. Sem contar que as conquistas ainda são pequenas no aspecto de relacionar as pessoas surdas com a música. Se compararmos com tempos passados houve um salto considerável no reconhecimento de que as pessoas surdas gostam e se relacionam com os fenômenos sonoros, mas isto não é o suficiente visto a não acessibilidade, como mencionado.

Em seu artigo, Araújo e Alves (2017) discorrem sobre a implementação dos recursos de acessibilidade de audiovisual, denominados também de Tradução Audiovisual Acessível – TAVa. As autoras, com outros pesquisadores, elaboraram um guia para nortear as pessoas que trabalham com produção audiovisual no intuito de que seus produtos sejam acessíveis. Elas apresentaram as três modalidades existentes: a audiodescrição, janela de interpretação de língua de sinais e legendagem para surdos e ensurdecidos. Deste guia trouxemos a definição da janela de Libras e da Legendagem:

Janela de Interpretação de Língua de Sinais

É o espaço destinado à tradução entre uma língua de sinais e outra língua oral ou entre duas línguas de sinais, feita por Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), na qual o conteúdo de uma produção audiovisual é traduzido num quadro reservado, preferencialmente, no canto inferior esquerdo da tela, exibido simultaneamente à programação.

Legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE)

É a tradução das falas de uma produção audiovisual em forma de texto escrito, podendo ocorrer entre duas línguas orais, entre uma língua oral e outra de sinais ou dentro da mesma língua. Por ser voltada, prioritariamente, ao público Surdo e Ensurdecido, a identificação de personagens e efeitos sonoros deve ser feita sempre que necessário. (NAVES, MAUCH, ALVES e ARAÚJO, 2016, pp. 15-16) (ARAÚJO e ALVES, 2017, p. 310)

Todas essas questões de acessibilidade têm respaldo e obrigatoriedade garantida, como exposto em outros momentos deste trabalho, por meio da Lei Brasileira de Inclusão (2015), mas infelizmente a sua execução não é efetivada. Lembrando, também, que muitas vezes a legendagem não é útil para uma parcela dos surdos pelo fato deles não dominarem a língua portuguesa escrita, visto que sua língua primeira é a de sinais. Para exemplificar, seria como se não dominássemos o

inglês e nos disponibilizassem legendas nesse idioma. A luta é diária e contínua, tanto que existe uma campanha para a disponibilização de legendas nos filmes brasileiros³³

Ponderados os fatos sobre a acessibilidade, voltamos para a utilização da música nas escolas. Como referenciado por Martinez e Pederiva (2014), normalmente a música, no contexto escolar, não tem sua finalidade como atividade educativa musical, e dessa vez não foi exceção. A professora realizou, oralmente, uma interpretação de texto com toda a turma. Os estudantes gostaram da atividade e aqui ressaltamos que não há problema algum realizar este tipo de tarefa, mas devemos lembrar que a música precisa ter seu momento de uso como atividade fim, e não meio. Finda a tarefa, deu-se continuidade aos demais conteúdos planejados para o dia.

Alguns dias se passaram e Paula estava colando um recado na agenda, sentada em sua cadeira, quando começou a **balançar a cabeça e o corpo** como quem está dançando, então, se virou para mim e disse:

*Paula: **Música!***

Pesquisadora (sorrindo): Música? Qual música? Você está lembrando?

*Paula: **Sim, “Trem bala”***

Pesquisadora: Você viu mais alguma em casa?

*Paula: **Não.***

O uso da palavra em Vigotski é um meio de comunicação social e, portanto, uma forma de atuação nas relações agindo de forma individual e coletiva na consciência, logo no comportamento humano, pois, “[...] a palavra desempenha um papel central na totalidade da consciência e não em suas funções isoladas e afirmou: uma **palavra com sentido é o microcosmo da consciência humana**”³⁴ (VIGOTSKI,

³³ Para saber mais acesse: <https://www.legendanacional.com.br/>

³⁴ “[...] la palabra cumple un papel central en la totalidad de la conciencia y no en sus funciones asiladas y afirmó: una palabra con sentido es el microcosmos de la conciencia humana” (VIGOTSKI, 2007, p. 515).

2007, p. 515. Tradução livre - Grifos nossos). Assim compreendemos que, quando Paula traz a palavra música para esta situação, está permeada pelos sentidos de suas vivências musicais.

De igual modo:

[...] Para entender a fala dos outros, nunca é suficiente entender apenas algumas palavras, é preciso compreender o pensamento do interlocutor. Mas mesmo a compreensão do pensamento do interlocutor, se não se compreende seu motivo, pelo qual expressa o pensamento, resulta em uma compreensão incompleta.³⁵ (VIGOTSKI, 2007, p.510).

Por isso, continuamos nossa conversa com ela partindo do princípio e da compreensão que, ao exclamar a palavra música, referia-se a alguma experiência sonora que queria me mostrar, me falar.

Sendo assim, como é importante que Paula tenha experiências sonoras como estas, ou seja, plena de sentido e significado e aqui não somente, mas também porque, era a primeira música do semestre, e foi disponibilizada em Libras. Então, lembramos de Vigotski, em seus estudos, quando mencionou sobre a importância delas – experiências- na constituição da consciência e do comportamento humano. Sendo assim, a musicalidade de Paula é desenvolvida e forjada em cada experiência e vivência ocorrida.

Consolidando a importância das relações humanas nestes processos que criam experiências e vivências, concordamos com Beling e Barbosa quando dizem que:

[...] o desenvolvimento da musicalidade passa a ser entendido como obra do próprio homem em suas relações com outros homens; o que implica dizer que tal processo ocorre através da mediação do outro e por uma profunda imersão no mundo musical. Assim, **afirmamos a compreensão da musicalidade** não como sinônimo da execução de códigos e padrões específicos de determinada música, nem tampouco como um “dom” presente de forma especial em alguns poucos. Nós a consideramos, por outro lado, **como potencialidade humana universal**, quer dizer, estando **presente em todos os seres humanos** potencialmente, **sujeita-se, entretanto, aos processos mediados social e historicamente de**

³⁵ [...] Para comprender el habla ajena, nunca es suficiente comprender solo algunas palabras, debemos comprender el pensamiento del interlocutor. Pero incluso la comprensión del pensamiento del interlocutor, si no comprende su motivo, aquello por lo cual expresa el pensamiento, resulta una comprensión incompleta (VIGOTSKI, 2007, p. 510).

apropriação –da mesma forma que Vigotski postula a apropriação da linguagem verbal (2014a, p. 5. Grifos nossos).

Por profunda imersão musical entendemos que são as muitas experiências sonoras que tornam possível a conscientização do ser como ser musical. Lembramos então da história de vida de Paula. Desde sempre ela esteve imersa em contextos sonoros, seja no coral da igreja, vendo sua irmã tocando instrumento em casa, sendo ela mesma querendo tocar, ouvindo música em casa, vendo os vídeos no *YouTube*, enfim, experienciando e sendo marcada por vivências musicais.

É importante lembrar essas suas relações posto que “Vigotski defende a investigação observacional e dialógica das várias facetas do meio social e de sua relação com o indivíduo, captando a vivência da criança no interior de um feixe de relações sociais” (TOASSA, 2011, p. 199).

Por mediação do outro compreendemos o trabalho que temos feito de organização de processos educativos voltados para o desenvolvimento de sua musicalidade. Por isso, na referida citação, Beling e Barbosa (2014a) assinalaram que é obra do próprio ser humano em suas relações com outras pessoas.

Às vezes as pessoas não surdas pensam que

“[...] ser surdo é carecer de audição. Muitas pessoas surdas vivenciam a surdez não como ausência, mas como uma presença. A surdez é uma cultura e uma vida, uma linguagem e uma estética, uma fisicalidade e uma intimidade diferente de todas as outras (SOLOMON, 2013, p. 80).

E assim temos visto e percebido em Paula. Dessa maneira, **conversar** com ela sobre o que estava vivenciando é organizar um espaço de diálogo e **validação de suas vivências** para além do uso de sua audição.

Trazer à **memória** estas **experiências e vivências musicais** fez parte da organização do processo educativo. Nesta vivência relatada Paula lembrou, por si só. Mas, exercitar a recordação do que ela vivenciou fez com que revivesse sua experiência, internalizando seu comportamento musical. O que fiz foi dar continuidade, por meio do diálogo/linguagem, ao **movimento corporal** apresentado por ela.

Se eu tivesse ignorado aquele momento, se não tivesse perguntado qual música era, se, ao ouvi-la exclamando a palavra música pedisse silêncio e seu retorno as outras atividades, teria cerceado e inibido o desenvolvimento de sua musicalidade.

Não teria cumprido com o papel de educadora, ou seja, de organizar o processo educativo de tal maneira a proporcionar o desenvolvimento do educando.

O espaço escolar é um contexto permeado pelas relações humanas. Todo tempo, cotidianamente, fatos novos surgem, oportunidades são construídas. Não hierarquizar essas relações favorece o convívio, enriquece a troca e confere a Paula a liberdade de questionar o que estou fazendo quando me viu assoviando (até então ela não sabia o nome), e depois cantarolando a música do grupo Melin.

Sabemos que,

[...] O professor é um elemento que também pode aprender com a experiência dos seus alunos, e isso ocorre à medida que ele explicita e incorpora novos significados à sua estrutura cognitiva, por meio de intercâmbios constantes entre ele, os conteúdos e o aluno, constituindo um processo de contínua atualização e reformulação frente às diferentes demandas e cenários culturais trazidos pelos seus alunos (MOREIRA, 1999, *apud* DESSEN e COSTA JÚNIOR, 2005, p. 198).

Com esta liberdade, e na parceria do caminhar com Paula descobrindo possibilidades e novos processos educativos para o desenvolvimento de sua musicalidade, podemos elaborá-los a partir do uso de sua **memória**. Isso demonstra que mesmo na ausência da atividade com música, ela pode continuar **criando, se expressando, interpretando e explorando os sons a partir do que lhe vem à mente**, utilizando, ou não, seu **corpo como recurso musical**. Assim, internalizando seu comportamento frente aos fenômenos sonoros e suas facetas.

Vale ressaltar a importância que as relações ocorridas na cultura, de forma consciente ou inconsciente, podem fortalecer e reafirmar seu desenvolvimento enquanto ser musical. Toda uma geração pode ser impactada. O relato abaixo corrobora com este pensamento do papel da cultura nas nossas formações musicais, culminando, ou não, em aprendizados formais da música, e no nosso caso, no desenvolvimento da musicalidade.

[...] Uma vez que o bebê passa muitas horas no quadril da mãe, enquanto ela pila o arroz, é muito interessante sabermos que Colin McPhee, maior autoridade mundial sobre música balinesa, descobriu que o tempo básico da música de Bali é o mesmo tempo dos movimentos de pilar o arroz executado pelas mulheres. Os etnomusicólogos não parecem ter se dedicado ao estudo das possíveis relações entre experiências da infância e a natureza da música de uma cultura em particular (MONTAGU, 1988, p. 145).

Julgamos pertinente essa associação das experiências na infância com a natureza da música balinesa, mencionada em Montagu, visto que nos constituímos como seres sociais na cultura e, dessa forma, nossa produção musical, intelectual e cultural sofre influência do meio em que estamos. Portanto, oportunizar experiências sonoras desde a mais tenra idade para as crianças surdas faz todo o sentido, pois, à medida que ela tem contato com o universo sonoro, mais ele passa a ser parte de sua vida.

Lembramos ainda que, ao fazer uso do signo “música”, ele é atrelado às relações sociais que Paula tem a seu respeito. Portanto, quando ela lembrou da música e mencionou a palavra, trouxe a sua consciência suas vivências sonoras visto que, “[...] Quando uma pessoa diz “pasta”, não somente designa uma coisa determinada, também inclui em um determinado sistema de enlaces e relações” (LURIA, 1986, p. 25).

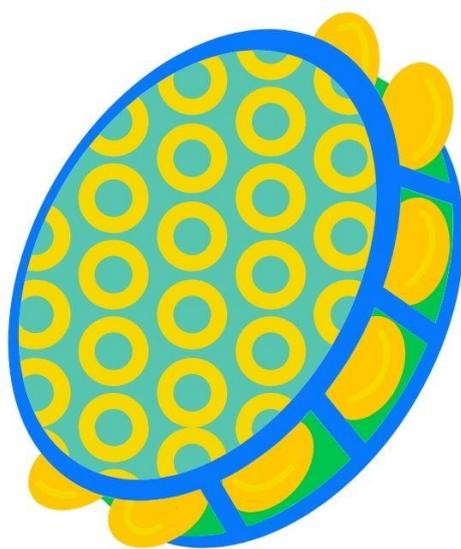
Dessa maneira, fizemos **uso da palavra**, enquanto codificadora da **experiência humana** (Luria, 1986), e das **memórias das experiências e vivências sonoras** de Paula para organizar o processo educativo capaz de proporcionar o desenvolvimento de sua musicalidade.

Todos os elementos que estiverem ao nosso alcance devem ser usados ao pensarmos os processos educativos intencionalmente organizados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda. Aqui empregamos a **palavra**, as **experiências e vivências sonoras** e, também, a **memória** de Paula como elementos pertinentes e necessários para constituição destes processos.

Evidenciando seu desenvolvimento, Paula **expressou sua musicalidade com seu corpo**, com o uso da palavra e com base na validação de suas experiências e vivências sonoras que fazem parte também de suas memórias. Meu papel nesse processo foi identificar cada um destes elementos e trazê-los para integrarem o processo educativo de Paula.

Assim, ela segue percorrendo o caminho do desenvolvimento de sua musicalidade, em um movimento cíclico e não linear, em que não há como garantir o resultado, mas onde é possível organizar o processo.

Vivência 05



Pandeiro

Vivência 5: Pandeiro

Certo dia em sala de aula, isso já decorrido um ano dos acontecimentos anteriores, ou seja, quando Paula se encontrava no 5º ano do ensino fundamental, começou a batucar em sua mesa e perguntou-me:

*Paula: **O que é isso?***

Pesquisadora: - Você está batucando. Onde você viu isso?

*Paula: **No CEAL, com a professora Carla** (nome fictício).*

*Então ela começou **a movimentar as mãos** como quem **toca um pandeiro**³⁶.*

*Paula: **Qual o nome disso?***

*Pesquisadora: **Pandeiro.***

Em nossa constituição humana é por meio do uso de signos e ferramentas culturais que nos desenvolvemos (VIGOTSKI, 2012) e, pensando na **musicalidade** de Paula, a representação que traz do **pandeiro** foi uma oportunidade para conscientização do uso destas **ferramentas culturais** para o desenvolvimento de sua musicalidade, pois,

A confecção de instrumentos sonoros e, por conseguinte, a sua utilização com o sentido de imitação caracterizavam um novo modo de experienciar a musicalidade, que pôde, a partir de então, prolongar-se por meio dos instrumentos musicais inventados pelo homem e, assim, iniciar um novo tipo de vivência de sua musicalidade calcada na ferramenta (PEDERIVA, 2009, p. 56).

³⁶ Instrumento de percussão constituído de um aro de madeira, recoberto ou não por uma membrana, com aberturas no aro onde se colocam soalhas ou guizos; tambor-basco (Dicionário Oxford Languages).

Dessa maneira, à medida que ela se expressava de forma curiosa a respeito do instrumento, eu aproveitava para explicar e, também perguntar, o que ela sabia a respeito. Essa ação do nosso diálogo agregou a organização de processos educativos voltados para o desenvolvimento da sua musicalidade. Embora eu não tenha começado a conversa, o fato de estar como pesquisadora, como já exposto, me deixou em alerta constante para todas as oportunidades de proporcionar seu desenvolvimento.

Assim, quando nomeamos a ação que ela executou com suas mãos, educamos musicalmente, demonstrando que existem instrumentos sonoros culturais disponíveis para o batucar, lembrando que:

[...] o que diferencia o homem dos outros animais e marca sua especificidade encontra-se ancorado no âmbito da produção cultural, por isso o destaque na centralidade da linguagem e do uso de instrumentos como transformadores da história da espécie humana (SILVA, 2022, pp. 33-34)

Aqui também contemplamos que ao usar seu corpo – as mãos - ela está criando e se expressando musicalmente, ou seja, há um processo de desenvolvimento de sua musicalidade.

A organização do processo educativo para o desenvolvimento de sua musicalidade, neste momento, diz respeito ao **conhecimento destas ferramentas culturais**, pois, por meio delas há a possibilidade da **ação musical**, do fazer música, e da continuidade da sua ação ao batucar com as próprias mãos.

Diferentemente da festa junina quando houve a possibilidade de uma organização prévia dos processos, aqui, a partir da vivência musical trazida por Paula, organizamos imediatamente as possibilidades para seu desenvolvimento. Como eu estava com ela o tempo todo, as observações eram constantes a fim de aproveitar toda e qualquer experiência e vivência musical que ela trouxesse, ou mesmo que ocorresse durante nosso convívio, como no caso desta nossa conversa sobre sua vivência musical no CEAL. E então, continuamos nosso diálogo.

*Pesquisadora: **E você fica com qual lá?***

*Paula: **Com esse e outro. Ah! Você lembra, ano passado o copo?***

Como exposto, Paula também frequentou, ao longo do ano de 2018 e 2019, o CEAL - Centro Educacional da Audição e Linguagem Ludovico Pavoni, e **lá participou de várias atividades, ao que tudo indica, atividades também com música.**

De certa forma, para ela, estar em situações permeadas por aspectos sonoros não é algo novo, visto que **suas vivências sonoras acontecem em vários espaços e contextos de sua vida como, por exemplo: na escola, na igreja e em casa.**

Já sabíamos dessas suas vivências e acreditamos que, por meio delas, assim como as músicas balinesas carregam em sua base os movimentos aprendidos na cultura através do balançar da mãe durante o pilar do arroz, Paula também traz consigo toda esta carga cultural. Sendo assim, o perceber-se ser musical, o querer participar das atividades sonoras, o ensinar amigos com o *cup song* só foram momentos possíveis de anotarmos como constitutivos do desenvolvimento de sua musicalidade, por estarmos imbuídas da Teoria Histórico-Cultural que humaniza, potencializa o fazer do outro, e o concebe também na cultura.

Paula sempre esteve em um ambiente que a percebia e ainda percebe como musical, tanto que, em um dia aleatório, ela trouxe para sala de aula um encarte de **CD que sua mãe** lhe dera. Assim que abriu o papel, me mostrou a música que ela mais gostava nele, então eu lhe perguntei:

Pesquisadora: E dança ouvindo este CD em casa?

Paula: Sim!

Acessar experiências passadas, por meio da memória, permite, como dizia Vigotski, duplicar a experiência. Embora já tenhamos falado sobre este assunto neste trabalho, vale lembrar sua importância, pois são elas que dão acesso a internalização da conduta, ou seja, do comportamento. Esse último é nosso foco em questão por defendermos que é possível organizar processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda. Salientamos, então, que estas experiências também geram vivências, e como bem assinalado anteriormente, as vivências são como um DNA social, pois são únicas e pessoais.

Ao relatar sobre suas vivências e experiências musicais, Paula faz bastante uso da memória e, nessa hora, nós nos apropriamos de cada uma delas para dar

continuidade ao seu desenvolvimento e construir, juntamente com ela, sua história enquanto ser musical e de possibilidades, pois

[...] A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, flúidas, fragmentadas, certa organização e estabilidade. Assim, a linguagem não é apenas instrumental na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história (SMOLKA, 2000, p. 187).

Não sabemos como foi a organização dos processos educativos no CEAL, mas acreditamos que, como a educação, vista a partir de um âmbito maior, acontece na própria vida, mesmos nestes momentos, sem uma intenção primeira de desenvolver a musicalidade, Paula apropria-se, mais uma vez, de sua potencialidade enquanto ser musical.

Tomar ciência desse acontecimento, de que no CEAL ela usou o pandeiro, proporcionou-me, por meio de sua experiência com um instrumento sonoro, ampliar suas vivências musicais. Mostrei-lhe no celular outros tipos de instrumentos de percussão visto que ela mencionou ter usado o pandeiro e outro. Infelizmente ela não soube dizer qual foi o segundo instrumento.

A intencionalidade, aqui, foi ampliar seu conhecimento sobre as possibilidades de fazer música com diversos instrumentos, fossem eles de percussão ou não. Mostrei a bateria, o surdo, e também disse que, assim como usou o pandeiro para dar o ritmo da música, poderia fazer isso usando suas mãos. E assim, voltamos ao uso do corpo como recurso musical e possibilidade de, por meio dele, nos desenvolvermos musicalmente. Assim nos desprendemos mais uma vez da prática do fazer música e se desenvolver somente a partir de uma educação musical convencional, isto é, a partir de notações e teoria musical.

O corpo segue sendo um ótimo recurso musical, como já vimos, pela potência que temos na pele como receptora das sensações,

Sons de vários tipos podem ser vividos e experimentados por suas qualidades táteis como, por exemplo, quando alguém diz que a voz de outra pessoa é “macia”, é como “veludo” ou “acaricia”. A música pode ser vivida de maneira semelhante. Sally Carrighar, em sua autobiografia, nos conta que, aos seis anos, quando ouviu um famoso violonista tocar, “parecia que estava recebendo aquele som magnífico não pelos ouvidos, mas através da pele de todo o corpo”.

Edmund Carpenter comenta que “os cantores determinam a altura do som pela sensação que o mesmo lhes causa. Essa experiência não é diferente da do rock, em que a pessoa sente a música, geralmente com o corpo todo” (MONTAGU, 1988, pp. 170-171).

O corpo humano possui uma vibração natural e toda vez que uma frequência externa coincide com a interna, há uma amplificação do movimento, ou seja, há uma ressonância. Talvez, por isso, as pessoas acreditem que os surdos vivenciem sua musicalidade somente pela vibração. Paula e Pederiva (2017) já demonstraram que não, sendo este sentido tátil mais uma possibilidade que o uso do corpo nos permite.

Conversamos com Paula sobre isso, sobre o fato de seu corpo ser fonte sonora de expressão musical (AMORIM, 2016), e apontamos que o batucar com as mãos como se fossem um pandeiro, assim como o assovio da música, eram possibilidades de um fazer musical. Assim, apontar para Paula essas situações permitiu direcionar processos educativos intencionais para o desenvolvimento de sua musicalidade. Se antes de conversar comigo, naquele dia, Paula não sabia que seu fazer era um batucar, quando nomeei aquela ação, trouxe à luz um comportamento inconsciente, ou seja, Paula toma conhecimento de que a ação de bater as mãos, uma na outra, daquele jeito que ela fazia, era batucar e conseqüentemente, poder fazer música com o corpo.

De igual modo com o *cup song* que ela mesma lembrou. Era o ano de 2018 e de repente Paula, a única estudante surda na sala de aula, foi a primeira a levantar a mão para se apresentar. Na verdade, quando usamos a expressão “de repente” de fato não é assim que ocorre. Não foi, como dizem, da noite para o dia que ela se percebeu musical, que quis participar do universo sonoro e aceitou brincar com o *cup song*.

Paula tem uma caminhada relacionada aos fenômenos sonoros. Ela não lembraria de uma atividade sonora se isso não fizesse parte de quem ela é. A primeira vez que fui em sua casa, entre nossa conversa, ela pegou o violão da irmã para me mostrar uma música aprendida na igreja. Foi proporcionado à Paula uma série de experiências sonoras que hoje podemos potencializar cada uma delas, organizando processos educativos para o desenvolvimento de sua musicalidade, de forma que se conscientize de sua própria mudança.

Duas atividades distintas com objetivos semelhantes, desenvolver a musicalidade de Paula. A primeira partindo de uma ação ocorrida no CEAL, por meio

do uso do pandeiro, em que aproveitamos a experiência trazida por ela para ampliar o leque de possibilidades de fazeres musicais com instrumentos construídos culturalmente, e com o uso do seu corpo. A outra, a partir de sua memória, de uma situação que nós duas tínhamos passado, o *cup song*. Tanto uma como a outra dizem respeito diretamente a rítmica da música e, aqui, lembramos o que Montagu diz: “A disposição para responder a estímulos rítmicos parece ser geneticamente originada, mas a maneira de se expressar essas respostas é determinada culturalmente” (1988, p. 174).

É exatamente no quesito da cultura que entra o processo educativo. Todo o aparato biológico para o desenvolvimento da sua musicalidade está formado. Agora, precisamos organizar os processos educativos com esta intencionalidade. Então, quando ela me perguntou sobre o pandeiro, ele foi nomeado e eu lhe apresentei outros instrumentos para que, somada a sua experiência e vivência musical, seu repertório se ampliasse, possibilitando seu desenvolvimento pois, a partir deste momento, ela pôde usar suas mãos, num batuque, e criar e se expressar musicalmente. Da mesma maneira quando ela questionou se me lembrava do *cup song*.

A palavra, signo por excelência, assume centralidade não somente pela possibilidade de o homem comunicar-se por meio da negociação de significados, mas também pela mudança que o significado promove no plano mental (SILVA, 2002, p. 35).

Logo, Paula já tinha vivenciado musicalmente este momento e ao trazê-lo à tona por meio da palavra, evidencia seu aprendizado, internalizado, pois, em se tratando de uma atividade rítmica, de imediato ela associou a expressão e criação musical do pandeiro com a do *cup song*.

Ali, ela demonstrava que aquele processo educativo estava internalizado/cristalizado e agora era possível ela perceber que o batuque seguia a mesma lógica, isto é, de criação, expressão e interpretação musical. Não se tratava de uma atividade isolada realizada no CEAL porque, para ela, superando o que foi proposto lá, houve um significado maior. Então, ao mesmo tempo que organizei, no passado, o processo educativo para ela, quando em face de uma nova vivência e longe de mim, ela mesma se auto-organizou, trazendo novos elementos para seu processo de desenvolvimento musical, no caso, os instrumentos sonoros musicais, possibilidades criadas culturalmente.

Além desses elementos, Paula trouxe outra possibilidade. O encarte do CD. Eu não pedira e nem perguntara se havia algum CD em casa que quisesse me mostrar. Sua atitude nos leva a evidenciar a potencialidade do seu desenvolvimento e sua autonomia nesse processo. Paula vem, ao longo dos anos, dentro e fora da escola, convivendo com pessoas que não se importam pelo fato dela ser surda e gostar de música, pelo contrário e, ao que tudo indica, por onde ela passa este seu desejo tem sido alimentado. É, como dissemos, quando organizamos os processos educativos para o desenvolvimento de sua musicalidade devemos lembrar, e considerar, suas experiências e vivências musicais.

Neste momento, aproveito para perguntar, com o encarte do CD, se havia alguma música que ela gostava. Claro que sim! por isso ela trouxera, para me mostrar. Ao realizar esta pergunta, tenho a intenção de marcar mais uma vez o ser de possibilidade que ela é e, que mesmo sendo surda, isso jamais será impeditivo para que siga se relacionando com o mundo sonoro.

Intencionalmente questionar qual música ela gosta requer uma resposta de escolha. Ela terá que lembrar, em sua mente, todo aquele encarte e decidir por uma, ou mais de uma, caso houvesse interesse. Muitas vezes fazemos assim, quando há um CD que gostamos muito e alguém pergunta qual a música preferida, passamos por quase todas, mentalmente, até decidirmos. Outras tantas vezes, a paixão por determinada música é tão evidente que de pronto respondemos. Já ouvimos tanto aquela faixa musical que não resta dúvida que será a escolhida. Acredito que com Paula tenha sido a segunda opção, visto que prontamente ela respondeu. Não houve demora, como se pensasse um pouquinho sequer nas outras músicas.

Pensar a resposta, a partir da minha pergunta culminou na expressão musical de Paula, posto que ela apontou a letra no encarte e logo em seguida, por meio da nossa conversa, respondeu que dançava em casa com ela. Essas duas situações, a da escuta e a da dança são vivências musicais. Reviver cada uma delas leva a tomada de consciência de sua musicalidade. Possibilita seu desenvolvimento. Quando mentalmente eu organizo os passos da dança que estou pensando, desenvolvo minha musicalidade, e estimular Paula lembrar da dança em casa teve este intuito, porque quando ela de fato dançar, materializará o que já foi executado em sua mente.

[...] O movimento do meu braço, perceptível pelo olho, pode ser igualmente um excitante, tanto para meu olho como para o de outra pessoa, mas a consciência deste movimento, as excitações

proprioceptivas que surgem e provocam reações secundárias, existem somente para mim³⁷ (VIGOTSKI, 2013, p. 51. Tradução livre).

Quando pensamos nas crianças surdas, muitas não apresentam esta autonomia em relação ao mundo sonoro e fazem somente o que lhe é mostrado e sugerido. Paula fez por si só, por compreender sua musicalidade, por se perceber musical.

Assim, aqui, foi possível, mais uma vez, demonstrar que quando eu nomeio a ação de Paula com o batuque das mãos, apresento-lhe ferramentas culturais, ampliando seu repertório e conhecimento de instrumentos musicais que oportunizem o fazer música. Aponto-lhe, também, que o corpo é um recurso sonoro para sua criação, expressão e interpretação musical, proporcionando uma organização de processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda.

³⁷ [...] El movimiento de mi brazo, perceptible por el ojo, puede ser igualmente un excitante, tanto para mi ojo como para uno ajeno, pero la consciencia de este movimiento, las excitaciones propioceptivas que surgen y provocan las reacciones secundarias, existen solo para mí (VIGOTSKI, 2013, p. 51).

Vivência 06



Festa junina - 2019

Vivência 6: Festa junina 2019

Duas festas são muito esperadas ao longo do ano, a festa junina e a festa culminância da semana do dia das crianças.

Vamos começar pela festa junina. É um período de grande envolvimento de toda a comunidade escolar. Há gincana entre as turmas, para arrecadação de alimentos para festa. Em dias específicos determinados alimentos recebem uma pontuação extra e dura por 24 horas, é o que chamamos de prova surpresa.

A competição é sempre acirrada e a busca pelo prêmio movimenta a todos. Este ano não foi diferente, todas as turmas queriam ganhar em primeiro lugar: um passeio à casa de festa. Houve premiação para o segundo e terceiro lugares também. Nossa turma não foi premiada.

A decoração é feita com a colaboração dos estudantes, mas a arrumação final fica a cargo das equipes de professores, que são responsáveis pela ornamentação das barracas. Os ensaios para a festa junina acontecem ao longo da semana e a culminância deste momento acontece no dia da festa, que normalmente é um sábado letivo. Há a presença de familiares e responsáveis dos estudantes e cada turma realiza sua apresentação em horários agendados. Toda a comunidade escolar é convidada para este momento.

Quando soubemos da data e do início dos ensaios para a festa junina de 2019, a organização dos processos educativos, voltados para o desenvolvimento da musicalidade de Paula, foram semelhantes aos do ano de 2018. Similares porque, mesmo que organizássemos um processo educativo inspirado nas ações do ano anterior, Paula não é mais a mesma, o ambiente e as relações estabelecidas também não, pois,

O desenvolvimento não é um somatório de funções isoladas que se desenvolvem independentemente, mas um movimento de ir e vir construído a partir de rupturas. **Cada elemento novo traz uma perspectiva nova no desenvolvimento** (SANTANA, 2020, p. 206. Grifos nossos).

Este ano (2018) tivemos novos elementos, dentre os quais, o fato de que os ensaios e as apresentações das danças seriam por turma, sem a união delas como no ano passado. Portanto, esta nova dinâmica interferiu em seu desenvolvimento. Quando mencionamos que houve interferência, não foi uma questão quantitativa de

um maior ou menor desenvolvimento, mas em seu processo interno, qualitativamente. Foi uma mudança na vivência de Paula pois a vivência é “[...] exatamente o entre-lugar em que a pessoa não está na cultura, mas é cultura; não está na história, mas é a própria história” (SANTANA, 2020, p. 16), é aquele momento da relação social que transforma o seu comportamento, como mencionado, é a formação do DNA social.

De maneira democrática, a professora Lara fez uma lista de música sugeridas pelos estudantes colocando-a no quadro branco para que houvesse uma votação. Os estudantes participaram, um por um, da votação. Após a definição da música começamos a pensar as próximas etapas. Neste momento de votação, Paula já sabia que seria a escolha da música para a festa junina, e todas as músicas foram mostradas para ela, pelo meu celular. Como ela não conhecia as músicas sugeridas, acabou optando por escolher a que recebeu mais votos.

Habitualmente a escola encaminha aos responsáveis o bilhete de autorização para a participação na festa junina. Os estudantes têm uma noção se poderão ou não envolver-se, por isso, mesmo sem a devolutiva imediata da autorização, começamos os ensaios, ressaltando a necessidade que temos da ciência dos responsáveis. A professora queria saber se Paula participaria, e ela confirmou.

A primeira sugestão, da professora, foi a visualização dos passos da dança usando o aparelho de TV disponível em nossa sala de aula. Então, assistimos ao vídeo. Infelizmente, não tinha a legenda e, por isso, realizamos uma tarefa diferente com Paula, baseada na sua experiência visual. Ela assistiu ao vídeo com a turma e antes de irmos para parte detrás da escola para sentir a vibração e perceber o ritmo da música, ela teve acesso a letra, em língua portuguesa, acompanhada por imagens, proporcionando a experiência de uma pedagogia visual, bem como a interpretação da música.

[...] Aspectos da visualidade na educação de Surdos, ou pedagogia surda é assim denominada considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender (CAMPELLO, 2008, p. 128).

A pedagogia visual está baseada no signo visual, não somente no uso da língua de sinais, mas na experiência visual da pessoa surda. O uso de equipamentos visuais também integrou esta pedagogia, logo, ao nos preocuparmos com o acesso de Paula a sua experiência visual de vida, o vídeo da música foi uma escolha assertiva.

Quando interpretamos a música para Paula e mostramos as imagens das palavras que ela não conhecia, conferimos sentido e significado ao contexto que toda a turma estava acessando. As imagens usadas no texto escrito foram pensadas de maneira a mostrar a percepção da realidade de cada momento, visto que se tratava de uma música sobre rodeio, sendo este evento distante de nossa realidade. Vejamos a importância desta percepção:

[...] Os sujeitos Surdos, em sua relação com o mundo, não desconhecem a presença do som, mesmo que não o registrem pelo órgão dos sentidos apropriado para tal. Ao contrário, criam estratégias para lidar com os indícios visuais do som interpretando estes indícios pelo contexto em que se encontram [...] (CAMPELLO, 2008, p. 87).

[...] Assim, as pessoas Surdas que não conhecem ou nunca ouviram um “som”, como se salientou, sentem, muitas vezes, a sua presença pelos elementos que os acompanham, apreendem aquilo que dá significado ao percebido e que permite a interpretação, por exemplo: sentir as nuvens prenunciando a chuva e seus ruídos; quando um carro vai chocar com outro; perceber quando alguma coisa vai cair e imaginar qual o tipo de barulho que vai causar; perceber a expressão de desagrado das pessoas expressa em suas faces quando ouvem um risco de giz em um quadro negro. Essas são as interpretações visuais que imaginamos como se fossem os sons. São os “sons” imaginários que substituem o “não poder ouvir”. Em contrapartida, a ausência é substituída pela visão, que é condicionada de acordo com a percepção visual que vai sendo construída no e do mundo (CAMPELLO, 2008, pp. 87-88).

Ao interpretar a música eu sugeri que toda a turma aprendesse os sinais para que nossa apresentação tivesse os passinhos e fosse em Libras. Todos amaram, inclusive Paula.

Após este momento, enquanto os colegas continuavam em sala vendo a dança, fomos para parte detrás da escola, eu e Paula. Com o celular e a caixinha de som em mãos, expliquei-lhe que estávamos ali para ela ver o vídeo e sentir a música, percebendo o ritmo. Ela segurou o celular em uma das mãos, vendo os passos da dança, e a caixinha na outra. Começou a música e ela intercalou o uso da caixinha entre sua bochecha e o tórax.

[...] Na qualidade de órgão do sentido mais antigo e extenso do corpo, a pele permite que o organismo aprenda o que é seu ambiente. A pele e todas as suas partes diferenciadas é o meio pelo qual o mundo

externo é percebido. O rosto e a mão como “órgão dos sentidos” não só transmitem ao cérebro informações sobre o meio ambiente, como também lhe passam determinadas informações relativas ao “sistema nervoso interior” (MONTAGU, 1988, p. 23).

Dessa maneira, percebemos a importância deste momento em que Paula, por meio de sua pele, acessou informações sobre a música, não somente de ritmo, mas uma percepção geral que extrapolou o contato pele e ritmo. Há uma sincronia de sua percepção tátil externa e sua sensação interna, visto que possuímos, por meio do nó sinusal, uma frequência cardíaca de ritmo natural. “Não só a pele reage a todo tipo de estímulo com mudanças físicas as mais apropriadas como ainda o fará comportamentalmente, pois a pele é capaz de comportar-se de modos muito perceptíveis” (MOTANGU, 1988, p. 278), e ainda,

[...] A pele em si não pensa, mas sua sensibilidade é tão grande, combinada a sua capacidade de apreensão e transmissão de uma variedade extraordinariamente grande de sinais, e sua capacidade de fazer uma gama tão extensa de respostas, excedendo as que são emitidas por todos os demais órgãos do sentido, que permitem considerar sua versatilidade como secundária apenas à do próprio cérebro (MONTAGU, 1988, p. 278).

Dada tamanha polivalência deste órgão, Paula se beneficia de usar, muitas vezes, como fonte primeira das experiências sonoras, sua pele, haja vista que as pessoas não surdas acabam por usar seu ouvido. Quando voltamos para o pátio e nos unimos à turma, Paula ficou junto aos colegas e eu, e a professora, na frente da turma fazendo os passinhos da dança e sinalizando a letra, ao som da música.

Determinada hora, no ensaio, Paula chamou-me para ficar no lugar dela, e ela ficou no meu lugar ao lado da professora. Essa troca de lugar só foi possível por dois motivos: 1) pela liberdade, pelo afeto e relação construída entre nós duas, por ela saber que meu olhar esteve sempre sobre as suas potencialidades, pois o fato dela ser surda nunca foi um impedimento para participar de qualquer atividade que a professora sugerisse, fosse proposta sonora ou não; e, 2) pela compreensão que ela tem de sua musicalidade.

As experiências sonoras de Paula consolidaram seu comportamento musical. No momento que ela trocou de lugar comigo, foi possível organizar outro processo educativo validando o desenvolvimento de sua musicalidade. Garantir que ela fizesse o papel de professora da dança, naquele momento, na frente de todos os seus colegas

não surdos, foi de suma importância para ela se reafirmar como ser musical, e isso também é promover seu desenvolvimento. A intencionalidade desta vivência foi mostrar que ela era capaz e que ela podia estar à frente de uma turma conduzindo uma atividade musical.

Por algum motivo, Paula não compareceu no dia da festa junina, embora tivesse participado dos ensaios, e vale ressaltar que sua ausência neste dia não interferiu em seu desenvolvimento. Todo o processo vivenciado por ela no contexto escolar e principalmente nos ensaios da festa junina de 2018, toda sua vivência em relação ao fenômeno sonoro apontou para o quanto ela tem se sentido pertencente. Também demonstra como gosta deste tipo de atividade, indicando assim, em suas ações, em seu comportamento, indícios deste desenvolvimento.

Ela, por si mesma, ter ido para frente da turma se passar por professora, ensinando os passos da dança e interpretando a música foi um ponto alto e notório de seu desenvolvimento. Todos os processos educativos que foram organizados no ano de 2018 com a intencionalidade de desenvolver sua musicalidade reverberaram nesta conduta: Paula se tornou a professora de dança da turma. Sua postura, em 2018, na festa junina, foi igual a de seus colegas, uma participação ativa dentro do esperado, que culminou no aprendizado dos passos e no desenvolvimento de sua musicalidade, permeado pela prática colaborativa da imitação juntamente com seus colegas. Já em 2019 ela apresentou autonomia ao se colocar na frente da turma para ensinar.

Cada experiência que Paula vivenciou serviu para este momento, o da conscientização do quanto é capaz e pertencente ao espaço que quiser participar. A maneira como a percebemos reverbera em suas atitudes, e ela se sente livre e parte das experiências sonoras.

A professora Lara não demonstrou objeção quanto a sua participação nos ensaios, nem seus colegas a olharam como incapaz e nem ficaram surpresos como quando da experiência do *cup song*. Paula, em todo tempo, se mostrou receptiva as atividades propostas, ao aprendizado com os colegas, de maneira cordial e amigável.

Acreditamos que pelo fato da turma de 2019 ser composta, em sua maioria, pelos colegas de 2018, e como todos estiveram envolvidos nos preparativos e ensaios da festa com Paula, testemunharam sua participação. Desta vez, não houve novidade nem espanto relacionado ao fato dela saber fazer, estar junto e se envolvendo com música.

Esse fato evidenciou que a cada nova conduta de Paula, isto é, sempre que ela demonstrava o desenvolvimento de sua musicalidade a partir da organização dos processos educativos que eu organizava, seus colegas percebiam sua mudança de comportamento e também mudavam seu olhar para ela.

De experiências que impactavam a cada um pelo fato dela ser surda, ao não estranhamento de seu comportamento diante de cada nova atividade sonora, toda a turma passou por um movimento de reconhecimento de sua musicalidade naquela situação. Acarretando, assim, um novo olhar sobre as possibilidades de Paula no contexto da festa junina.

Diante do exposto, demonstramos que foi possível organizar processos educativos para o desenvolvimento da musicalidade de Paula usando suas experiências e vivências sonoras acrescentando elementos a este processo tais como: o uso do vídeo - quando ela e seus colegas assistiram ao vídeo da dança escolhida; quando disponibilizamos uma caixinha de som para que sentisse a música; no ato de escolher a música – isso também é comportamento musical-; nos ensaios com seus colegas e a professora – por meio da imitação, sendo esse um processo de colaboração humana; e, por fim, quando ela, de forma autônoma, se coloca no papel de educadora musical.

Quando ofertamos à Paula a participação nestes processos educativos e ela se envolve demonstrando compreensão e consciência do que está acontecendo, de forma autônoma, evidencia o desenvolvimento de sua musicalidade. Isso é notório, principalmente, quando ela deixa o lugar de educanda para o de educadora.

Vivência 07



Dia das crianças

Vivência 7: Dia das crianças

A comemoração do dia das crianças ocorre com uma série de atividades na escola. Há oficinas, brinquedos infláveis e a festa, de cada turma, que acontece em sala de aula, sendo a culminância dos eventos.

Durante a semana, a professora regente da turma combinou que **cada criança poderia escolher uma música** para ser tocada durante a festa. Assim, uma folha de papel foi passada entre elas, em que cada uma escreveu seu nome e o nome da sua música preferida.

Atenta a esse processo, no tocante à garantia de que Paula pudesse participar, procurei, de pronto, perguntar onde estava a folha a ser assinada, porque ela também escolheria uma música. Curiosamente, uma das crianças, amiga de Paula, com uma expressão de espanto, logo me perguntou:

Amiga de turma: “-Ué? Mas a Paula vai escolher uma música? Ela nem ouve!”

*Pesquisadora: Sim, ela não ouve, mas **se ela quiser escolher alguma música, ela tem o direito. Vou explicar para ela o que está acontecendo e ela decide***

Quando me posicionei explicando para a colega de Paula sobre seu direito de escolher a música, iniciei, com aquele ato, a organização do processo educativo para o desenvolvimento de sua musicalidade.

E continuando a organização, assim eu fiz. **Entreguei o papel para Paula e ela me perguntou se poderia ser uma música que ensaiara no coral da igreja.** Era de uma apresentação recente da qual ela participara. Eu respondi que sim, e anotei o nome da música. Esse fato demonstra sua inserção em outros contextos musicais nos levando a crer que, de certa forma, há um olhar para sua inclusão, em alguns espaços em sua vida, em contextos sonoros.

Participar de ambientes em que a musicalidade de pessoas surdas é considerada aponta para uma reflexão importante quando entrelaçamos o assunto pessoa surda e o som. Não se trata meramente do ponto de vista da inclusão, mas,

da quebra de paradigmas de que a vivência de experiências sonoras só é possível às pessoas não surdas.

Voltando à amiga de Paula, sua fala diz respeito exatamente à **condição social da deficiência**, isto é, se ela não ouve, supostamente não seria capaz de participar de uma atividade que estivesse relacionada com o som, nem minimamente, à simples escolha de uma música.

Socialmente, convencionamos que este tipo de experiência, ligada aos sons, só seria possível para pessoas não surdas o que, para Vigotski, se configuraria na situação social de desenvolvimento e, nesse caso, do desenvolvimento de uma criança com um impedimento orgânico, e como ele mesmo defendeu:

[...] o impedimento se realiza como desvio social. Vão se reestruturando todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar do homem no meio social, seu papel e destino como partícipe da vida, todas as funções da existência social³⁸ (VIGOTSKI, 2012a, p. 18. Tradução livre).

Ao nos depararmos com uma criança surda, sua condição é vista e percebida, habitualmente, com um obstáculo para as experiências e vivências sonoras. Soa inusitado pensar em processos educativos voltados para o desenvolvimento de sua musicalidade e, dessa maneira, a sociedade não organiza o espaço ao redor desta criança, inviabilizando seu acesso e as suas possibilidades de escolha. Portanto, propor outro olhar é imperativo. Lembramos da importância do papel de educadores como organizadores deste espaço social de desenvolvimento, bem como dos processos educativos que perpassam todo este ambiente, como afirmado nas discussões anteriores.

Quando desconhecemos a realidade de que a pessoa surda é um ser de possibilidades e um ser musical, é provável, como costuma acontecer, que ignoremos qualquer experiência sonora para ela. Não seria novidade, em outro ambiente e lidando com pessoas que ignoram a musicalidade da pessoa surda, que Paula jamais tivesse **acesso a lista de escolha de música** traçando, assim, seu destino à margem dos sons, cerceando seu desenvolvimento. Por isso a importância em sabermos que todas as pessoas são musicais (Pederiva e Tunes, 2013).

³⁸ “[...] el defecto se realiza como desviación social. Se van reestructurando todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar del hombre en el medio social, su papel y destino como partícipe de la vida, todas las funciones de la existencia social” (VIGOTSKI, 2012a, p. 18).

Na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski é esse o olhar que deve ser levado em consideração nas ações educativo-musicais no caso de pessoas surdas. Ou seja, a organização do espaço social e dos processos educativos como fator de possibilidade de desenvolvimento. Vigotski argumenta: “[...] Na medida em que o desenvolvimento orgânico (com impedimento) se realiza em um meio cultural, vai se transformando em um processo biológico historicamente condicionado”³⁹ (2012a, p. 26. Tradução livre.). De outra forma, o que resta é a repetição de posicionamentos e ações que cerceiam o direito de escolha de participar, ou não, de atividades que proporcionem o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda, assim negando e perpetuando esta prática.

Portanto, educadores, ao organizar este ambiente cultural, por meio de processos educativos com esta intencionalidade, provoca-se condições de proporcionar a transformação dos “limites” estabelecidos pelo desenvolvimento humano com impedimento orgânico. Por isso defendemos, com base no referencial da Teoria em questão, que mesmo o som não sendo considerado como parte da cultura surda, a própria imposição do mundo ouvinte em alijar as crianças surdas deste universo diz respeito às regras sociais estabelecidas em sociedade pois, “[...] para a criança existem regras sociais implicadas na solução de uma tarefa. Creemos que estes exemplos nos oferecem situações que não são de maneira alguma exceção à regra geral que rege seu comportamento em circunstâncias similares⁴⁰” (VIGOTSKI, 2013, p. 229. Tradução livre). Assim, se a criança é surda, não há motivo para inseri-la no universo sonoro, sendo impossível desenvolver sua musicalidade uma vez que se acredita na impossibilidade de ela ser um ser musical.

No decorrer dos acontecimentos, a amiga de Paula permaneceu atenta ao que estava acontecendo e, de pronto, indagou se ela escolhera alguma música, questionando-me qual seria. Respondi que sim, dizendo o nome da música escolhida por Paula. Sua expressão facial foi de surpresa, não me perguntando mais nada e voltando ao seu lugar na sala. Podemos observar que não é sem razão este tipo de comportamento. Moldado pela sociedade, uma parcela grande de pessoas ainda não

³⁹ “[...] *En la medida en que el desarrollo orgánico (irregular) se realiza en un medio cultural, se va transformando en un proceso biológico históricamente condicionado*” (VIGOTSKI, 2012a, p. 26)

⁴⁰ “[...] *para el niño hay reglas sociales implicadas en la solución de la tarea. Creemos que estos ejemplos nos ofrecen situaciones que no son en modo alguno excepción a la regla general que rige el comportamiento del niño en circunstancias similares*” (VIGOTSKI, 2013, p. 229).

percebe a pessoa surda como ser musical, considerando também que a música não faz, e não poderia fazer parte de sua vida.

No dia da festa em comemoração ao dia da criança, expliquei para Paula que tinha **baixado na internet os vídeos das músicas escolhidas com as legendas** pois, o uso delas se constitui como um direito das pessoas surdas e, caso ela quisesse cantar, deveria apenas **olhar para as legendas na televisão** que estaria disponível para ela. Minha intencionalidade aqui foi evidenciar os direitos de Paula em ter legendas e janela de Libras nas mídias audiovisuais, proporcionando-lhe acessibilidade em outros conteúdos de música, colaborando, assim, com suas experiências, possibilitando a internalização de cada uma delas e seu desenvolvimento.

Durante a **execução dos vídeos**, duas situações aconteceram. Em determinada música, ela relatou-me que seu pai gostava da canção. Eu perguntei como ela tinha conhecimento disto, e ela respondeu **imitando um microfone com a sua mão**, dizendo que ele “fazia assim”. Então, indaguei se ela o tinha visto cantando aquela música específica, ela riu, e respondeu que não, mas que estava **imaginando** que seria assim. “Caímos na risada.”

[...] a relação do surdo diante da cultura está presente de forma bastante peculiar. As crianças brincam de tocar instrumento e de cantar música, situações que não se encontram facilmente disponíveis à maioria dos surdos; de fato, cantar oralmente e tocar instrumento não são ações possíveis à maioria dos surdos. Isto não significa dizer que há uma ausência de música na vida do surdo, pelo contrário, muitos deles “cantam em sinais” e o universo da música invade suas vidas e faz que seus interesses sejam pertinentes a questões musicais (SILVA, 2002, p. 26).

O fato dela expressar o gesto de cantar com um microfone por meio de sua mão, mesmo que imitando seu pai, **demonstrou um campo de vivência de sua musicalidade** que, embora englobe situações pouco disponíveis às pessoas surdas, são possíveis. Assim, Paula indicou um processo de **desenvolvimento criador**, uma vez que **usou sua imaginação para expressar** como seu pai fazia. A imaginação é um mecanismo importante no desenvolvimento humano, proporciona experiências que ajudam a **interiorizar o comportamento a partir das relações vividas**.

Para as crianças em idade escolar, a imaginação é “a brincadeira sem ação” (VIGOTSKI, 2021, p. 213) o que significa que é carregada de regras de

comportamentos sociais. Paula, usando sua imaginação, poderia ter imitado seu pai em diversos momentos, mas, elegeu um que, a princípio, pode ser visto como algo aparentemente distante de seu campo experiencial. O seu modo de lidar com essa situação específica, porém, nos evidencia o contrário, apontando para sua consciência a respeito de sua musicalidade e não para uma negação da mesma, o que se poderia supor, a princípio.

As situações vivenciadas por Paula lembram que, cercear seu direito ao desenvolvimento musical é também uma forma de enfatizar um sentimento de inferioridade, de inadequação. “[...] de não pertencimento àquele momento, àquela atividade educativa. O ponto primeiro e básico de toda a educação, é a luta contra o sentimento de inferioridade. Não se deve permitir que este se desenvolva, que se apodere da criança e a leve a formas mórbidas de compensação⁴¹” (VIGOTSKI, 2012a, p. 18. Tradução livre). Os saltos qualitativos no desenvolvimento humano só são possíveis quando, diante de um obstáculo, o ser humano adquire um impulso suficiente para ultrapassá-lo. Diante do sentimento de inferioridade, o indivíduo é paralisado, comprometendo todo o processo.

Enquanto os outros videoclipes seguiam a sequência de apresentação na TV, Paula **observava** as crianças dançando e dizia para mim e para a professora dançarmos também, convidando-nos a uma **relação mais próxima por meio da atividade**. Aproveitei a situação e convidei-a para também **dançar conosco**, mas ela respondeu que não gostava de dançar e continuou sentada vendo os movimentos da dança e observando os vídeos. Vale ressaltar que **ela não era a única** a estar sentada assistindo aos clipes. Enquanto alguns dançavam, cantavam e brincavam, outras crianças permaneciam sentadas, assim como ela, numa riqueza de modos distintos de se vivenciar a musicalidade.

Já externamos ao longo do texto, que os modos de vivenciar a musicalidade da pessoa surda são os mesmos de qualquer outra pessoa, uma vez que faz parte da constituição do ser humano. Pensar que o fato de Paula ficar sentada, assistindo ao clipe, seria devido ao fato de ela ser surda, segue o protocolo das ideias deterministas permeadas pela falta de conhecimento sobre o outro, regendo ideias equivocadas sobre as possibilidades de desenvolvimento do ser humano. Como mencionado, ela

⁴¹ “[...] el punto primero y básico de toda la educación es la lucha contra el sentimiento de inferioridad. No se debe permitir que este se desarrolle, que se apodere del niño y lo lleve a formas morbosas de compensación (VIGOTSKI, 2012 a, p. 18).

e outras crianças, se permitiram vivenciar aquele momento da música a partir da experiência comum de assistir ao vídeo sem ter que, necessariamente, se enquadrarem em atividades impostas, antes, permitindo a liberdade de seu processo enquanto ser musical.

Não há uma regra para o modo de vivenciar a musicalidade, o que é comum ao ser humano é que todos são musicais (PEDERIVA, 2013) e podem desenvolver suas musicalidades por meio de processos educativos e experienciais. A condição da pessoa surda pode, em um momento inicial, fazer com que ela própria e também as pessoas que a cercam, acreditem numa impossibilidade da vivência deste processo. Porém, a compreensão desta musicalidade é percebida à medida em que experiências e vivências sonoras são oportunizadas em seu cotidiano, pois o comportamento humano também é fruto do “[...] processo da experiência pessoal durante os mais diversos períodos e não são fruto da herança, mas de peculiaridades individuais da experiência pessoal” (VIGOTSKI, 2003, p. 49), ecoando nas vivências de cada pessoa trazendo a consciência da musicalidade.

O papel do educador, ou da educadora, em todo este processo, como aconteceu no contexto escolar, é a peça-chave quando se tem a consciência da importância da organização dos processos educativos para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda. Cada atividade pensada e executada nos ambientes educativos, intencionalmente organizados para esse fim, devem considerar este desenvolvimento, pois “[...] as crianças com impedimento o alcançam de *modo distinto, por um caminho distinto, com outros meios*, e para o pedagogo é importante conhecer a *peculiaridade* do caminho pelo qual deve conduzir a criança⁴²” (itálico do autor. VIGOTSKI, 2012a, p. 17. Tradução livre). A singularidade da criança surda em relação ao desenvolvimento de sua musicalidade é que ela pode percorrer caminhos confluentes para este desenvolvimento, como veremos na vivência do *show* de talentos.

Notamos que há uma constância de propostas educativas musicais pensadas sempre no campo auditivo (MATEIRO E ILARI, 2011), excluindo as pessoas surdas deste processo. Por isso, aqui relatamos a necessidade de se compreender as

⁴² “[...] los niños con defecto lo logran de *distinto modo, por un camino distinto, con otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño*” (itálico do autor. VIGOTSKI, 2012a, p. 17).

peculiaridades deste desenvolvimento e, então, organizar processos educativos que permitam o uso de outros caminhos

Importante ressaltar que quando organizamos qualquer atividade focados no desenvolvimento da criança com deficiência, as crianças sem deficiência também são contempladas visto que, compreender o desenvolvimento da primeira acarreta na possibilidade de desenvolvimento da segunda (Vigotski, 2012a).

No quesito da musicalidade da pessoa surda, como sabemos, os modos de vivenciá-la são os mesmos que os da pessoa não surda (PAULA E PEDERIVA, 2017), o que as diferencia são os caminhos confluentes que elas podem percorrer para seu desenvolvimento. Quando organizei os processos educativos para o desenvolvimento de Paula por meio dos vídeos do *YouTube*, com legenda, isso proporcionou um momento rico para toda a turma. Todos puderam explorar outras possibilidades na experiência musical, que não somente a audição. Tanto que a professora fez uma observação sobre o ocorrido:

“Nossa, Tati! Que legal você trazer os vídeos! Viu como eles gostaram?”

Essa fala ratifica que os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda são os modos de vivência da musicalidade de qualquer ser humano, como afirmado anteriormente, e nos mostra, igualmente, que os modos pelos quais organizamos nossa prática educativa pode modificar o olhar de todos ao nosso redor. Olhar a partir de um único ponto, de uma única vertente, e nesse caso, a vivência da musicalidade a partir de um único órgão do sentido, desconsiderando a unidade do corpo no desenvolvimento, é a maneira frequente de organização dos processos educativos. Remodelar a ação abre novos horizontes.

Assim, a professora percebeu que uma atividade, organizada intencionalmente para o desenvolvimento da musicalidade de uma criança surda, alcançou também as crianças não surdas, de um modo a ampliar suas experiências. De forma habitual, nas festas, quando se tem música, ela é reproduzida em um aparelho de som, ou mesmo na TV, ou, em formato mp3 (arquivo de música). O uso de vídeos é, em geral, esquecido, desta forma, priorizando e oportunizando uma experiência sonora baseada na audição, o que limita as experiências sonoras de quem não ouve. Poder **assistir aos vídeos no *YouTube*** das músicas selecionadas por eles, proporcionou a

experiência visual do que era cantado, pelas **imagens** que apareciam, uma **reação estética visual** poderia ser somada a reação estética sonora.

Essa mudança de perspectiva da turma, e da professora, foi possível com base nos constantes **diálogos** que tivemos com as pessoas participantes deste processo. Toda a troca foi efetuada sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, sobre as possibilidades de organização de processos educativos com a intencionalidade previamente definida para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda.

Por mais que minha intenção fosse **possibilitar e garantir o reconhecimento da musicalidade de Paula**, e **organizar processos educativos para sua participação** na atividade durante a festa, as outras crianças também foram alcançadas nas suas vivências e no olhar sobre as possibilidades musicais delas, desenvolvendo, também, suas musicalidades. Elas perceberam que tudo o que faziam estava dentro das possibilidades de Paula, quer fosse **sentar-se para assistir ao vídeo, dançar, cantar ou imitar um colega lembrando de alguma cena**. Meu papel foi o de **organizar aqueles processos para que se tornassem um ambiente propício ao desenvolvimento da musicalidade de Paula**.

A existência de um desenvolvimento humano padrão não pode ser considerada como a única opção de se pensar o ser humano e, a partir dele organizar a sociedade e os seus processos educativos em seus espaços físicos e suas relações. Embora, ainda hoje, funcione assim, é necessária a compreensão de que a diversidade humana não está somente no que consideramos regular, mas também nos desenvolvimentos que possuem algum impedimento orgânico.

A importância em considerar os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda para que o espaço educativo social oportunize este desenvolvimento se deve ao fato de que “Com frequência são necessárias formas culturais peculiares, criadas especialmente para que se realize o desenvolvimento cultural da criança deficiente (com deficiência)⁴³” (VIGOTSKI, 2012 a, p. 27. Tradução livre).

Um dos processos educativos organizados para o desenvolvimento da musicalidade de Paula foi o uso do vídeo, e este pode ser considerado parte da pedagogia visual dos surdos. Ou seja, é uma forma cultural peculiar do desenvolvimento da pessoa surda, e saber deste aspecto de seu desenvolvimento possibilita uma organização assertiva.

⁴³ “Con frecuencia son necesarias formas culturales peculiares, creadas especialmente para que se realice el desarrollo cultural del niño deficiente” (VIGOTSKI, 2012a. p. 27).

As experiências musicais de Paula foram possíveis, dentro do contexto escolar, por ter seu início pensado por mim, e conhecedora da realidade da musicalidade das pessoas surdas. Também, na relação com a professora, que passou a ter um novo olhar sobre a potencialidade do ser humano, verificando como uma atividade, organizada com certa intencionalidade, pode abarcar todas as crianças. Este era meu papel enquanto educadora. Como a professora não conhecia esta realidade, ela se conscientizou e engajou-se na situação oportunizando, também, o desenvolvimento de Paula e das demais crianças, a partir de atividades musicais organizadas para elas.

Pode ocorrer alguma ocasião em que Paula seja convidada a participar de alguma atividade que envolva o contexto sonoro simplesmente para que seja supostamente incluída na proposta escolar, mas, não pela crença de que ela seja um ser musical. Esses são aspectos que precisam ser desmistificados, e que só se tornam possíveis por meio de novas bases epistemológicas e novos modos de organização do processo educativo, a partir das oportunidades que lhe são concedidas. Basta ao menos uma pessoa da escola pensar assim para que se configure um início de quebra de paradigmas relacionados à pessoa surda e ao som.

A minha parceria com a professora regente da turma em questão foi fator primordial para que as intervenções educativo-musicais necessárias ao desenvolvimento da musicalidade de Paula acontecessem, e que ela estivesse envolta em todo o contexto aqui apresentado. Estando como intérprete educacional e a pesquisadora em campo, muitas situações aconteceram intencionalmente e outras surgiram nos desafios que se apresentavam em cada momento, a partir de uma reorganização necessária. Exemplo disso foi o *show* de talentos que aconteceu na escola.

Como queríamos demonstrar, foi possível organizarmos processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade de Paula quando ela participou da escolha da música, e quando assistiu ao vídeo com a turma. O desenvolvimento ficou evidenciado quando ela teve a oportunidade de lembrar de sua participação do coral na igreja e quando, por meio da sua memória e criação, imaginou seu pai cantando ao microfone. Todas essas ações são parte do que podemos denominar de condutas/comportamentos musicais, conseqüentemente, de demonstração do desenvolvimento de sua musicalidade.

Vivência 08



Show de talentos

Vivência 8: Show de talentos

Figura 14 - Show de talentos



Fonte: arquivo pessoal das observações da pesquisadora

Nessa foto, Paula já começou a se apresentar, foi o dia do *show* de talentos. Ao seu lado, de vestido preto sou eu e, ao meu lado, de vestido florido, a professora regente.

Para comemorar o aniversário da escola, foi proposto um compilado de atividades para realização ao longo da semana tendo como culminância desta data festiva, a apresentação, por parte dos estudantes, no *show* de talentos. A ideia do *show* era que os estudantes escolhessem algum tipo de arte para se apresentarem para toda escola. As modalidades de apresentação eram: de forma individual, em dupla ou grupo. Dentre os tipos de arte poderiam explorar, por exemplo, o uso da poesia, música, contação de piada e mágica.

Diante disso, lembrei o quanto Paula havia gostado do *cup song* do ano passado (2018). Mostrou-se feliz pela sua participação na turma e, quando descobriu que não haveria mais a apresentação no final do ano, foi, de certa forma, uma decepção. Como a professora que sugeriu a atividade saiu da escola, a turma não se apresentou, mas aprendeu o *cup song*.

Então, conversando com Paula sobre a festividade e as atividades propostas durante a semana do aniversário da escola com a culminância em um show de talentos, perguntei se ela gostaria de participar se apresentando sozinha, ou com algum colega, o *cup song*. Poderíamos escolher a música que ela quisesse e ensaiaríamos.

Quando ofertamos a Paula a possibilidade de participar de atividades que envolvam fenômenos sonoros, estamos oportunizando experiências sonoro-musicais que desenvolvem sua consciência relativa a esses fenômenos, conseqüentemente, sua musicalidade (PAULA e PEDERIVA, 2017). Ao usar suas mãos, também trazemos o seu corpo como possibilidade sonora, posto que “A consciência corporal é produzida pela estimulação do corpo, principalmente através da pele [...]” (MONTAGU, 1988, p. 254). Vale lembrar que no *cup song* ela faz exatamente isto: estimular seu corpo a partir do tato com o movimento.

O funcionamento do corpo humano é de uma imensidão ímpar, a ponto de não conhecermos plenamente que, “[...] existe um relacionamento muito mais profundo entre o tato e o som do que temos consciência. A versatilidade da pele é de tal monta que se torna capaz de responder às ondas sonoras da mesma forma como às da pressão” (MONTAGU, 1988, p. 293), portanto, ter no corpo um recurso sonoro-musical para o desenvolvimento da musicalidade é totalmente viável e possível.

Assim, cada estudante se mobilizou em dupla, em grupos, ou individualmente para a inscrição com a professora Lara, e Paula também fez o mesmo. Inscreveu-se para apresentar o *cup song* e optou por fazê-lo sozinha. Ela não pensara em nenhuma música, e eu sugeri a do Peixe Vivo, dos compositores Valdemar de Jesus Almeida e Neurisvan Rocha Alencar. Abaixo disponibilizamos o Qr- Code da música em Libras.

Figura 15 - Música: Como pode o peixe vivo - Libras



Fonte: elaboração da pesquisadora

Quando conversei com ela sobre a sugestão da música a ser ensaiada e apresentada, concordou afirmando que conhecia a canção. Então, **começamos o processo educativo. Encontrei um vídeo com a música, mostrei-lhe e sinalizei a canção.** Como ela conhecia a música e eu já sinalizara, comecei a ensaiar com ela. **Expliquei que durante nosso ensaio eu cantaria e faria o tempo com o copo** para, dessa forma, ela ter seu primeiro contato com a música junto aos intervalos e movimentos existentes no *cup song*.

[...] O termo *intervalo* na música significa a diferença de altura ou tonalidade entre duas notas quaisquer. A grande variedade de intervalos que se experimenta no tato conduzem informações para o cérebro, que então dota-os de significado (MONTAGU, 1988, p. 186).

O intervalo ali experimentado por Paula, estava sendo significado em seu cérebro, primeiramente pela experiência alheia e, posteriormente, pela sua própria. Então, após minha explicação e demonstração, ela fez. Esta foi a sequência do processo educativo para o desenvolvimento da musicalidade de Paula.

Fizemos isso algumas vezes juntas, e ela sempre atenta. Depois fez sozinha. Aqui ficou evidenciado que as ações constantes do processo educativo para o desenvolvimento da musicalidade de Paula estiveram na sua zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 2018), pois o que ela fez com minha ajuda, imitando, numa colaboração social, em seguida fez sozinha. Como já mencionamos, o desenvolvimento é um processo cíclico e por isso Paula poderia ter observado, tentado imitar e, mesmo assim, não ter conseguido realizar a tarefa proposta, caracterizando que essa atividade não foi elaborada na sua zona de desenvolvimento iminente. Se isso tivesse ocorrido faríamos uma adequação dos processos conforme suas possibilidades.

Combinado como faríamos, começamos o ensaio.

Pesquisadora: Paula, agora eu **ficarei ao seu lado, sinalizarei a música uma vez e você fará o *cup song*, você dará o ritmo da música, combinado?**

Paula: **ok.**

Enquanto eu sinalizava, ela tentava olhar para minhas mãos e fazer o *cup song*. Percebi que não havia dado muito certo deste jeito, porque ela demonstrou não conseguir se concentrar nem na interpretação, nem no *cup song*. Isso significou que os processos educativos precisam acontecer com a parceria das pessoas surdas, para conferir se fazem sentido para elas.

Foi necessária uma mudança de estratégia, e esse é o papel do educador. Ao organizar os processos educativos estar atento ao que precisa ser reestruturado, reorganizando enquanto possibilidade máxima de desenvolvimento do outro. Não tem que ser o que melhor atende ao educador, mas sim ao educando, assim,

Quiçá uma das questões mais interessantes - e por isso a mais preocupante, a mais complexa – seja a de entender o educador como aquele que dá tempo aos demais – tempo para pensar, para ler, para escrever, para brincar, para aprender, para perguntar, para falar – e dá tempo a si mesmo – para escutar, para ser paciente, para não se submeter à lógica implacável da urgência de cumprir metas, finalidade, programas (SKLIAR, 2019, p.27).

Então, sugeri que eu ficasse ao seu lado, falasse para ela a hora em que deveria começar, para que eu começasse a cantar em português. Não funcionou muito bem, então mudamos a estratégia. Como ela já conhecia a música pensei em começar a cantar e sinalizar sua entrada com o ritmo por meio do *cup song*. Essa forma funcionou, mas Paula sugeriu que, para entrarmos juntas na música, ela faria a contagem do “1, 2, 3 e já”, levando-nos a acreditar também “[...] que existe uma predisposição natural para o movimento rítmico no homem” (MONTAGU, 1988, p. 175), independente da via usada para sua execução.

Esta nova organização do processo educativo para o desenvolvimento de sua musicalidade fez sentido para ela e demonstrou sua conduta autônoma frente ao fenômeno sonoro. Ela não hesitou em sugerir o que seria melhor para ela. Por causa de suas vivências sonoras, Paula pôde, neste momento, continuar se desenvolvendo musicalmente. Este comportamento, de propor algo, acontece de novo. Lembra que na festa junina ela trocou de lugar comigo? Ela saiu de um estado de comportamento para outro. É como quando Vigotski faz a metáfora da metamorfose da borboleta comparando ao desenvolvimento e suas mudanças qualitativas. Paula estava em um casulo e agora virou borboleta. Houve aqui, uma evidência de desenvolvimento.

Vale ressaltar que este novo comportamento ocorreu pelo que Vigotski denominou de caminhos confluentes (VIGOTSKI, 2021a). Paula, diante da

organização dos processos educativos, precisou se organizar internamente para que a atividade acontecesse e decidiu, usando outra via, realizar uma contagem para que começássemos o *cup song*.

Conseguimos perceber, em Paula, o uso deste caminho confluyente porque no ano de 2018, quando treinamos esta atividade, basicamente todas as crianças não surdas, a princípio, usaram sua audição como forma de organizar sua conduta frente a realização da tarefa. Elas associavam o som ao tempo que teriam que virar o copo. Já Paula, associou a quantidade de vezes que teria que fazer cada movimento antes de partir para o outro, estando atenta a sequência rítmica da atividade.

De igual modo, vemos como na brincadeira da criança surda há também esta evidência do uso de outras vias para seu desenvolvimento:

[...] Pode-se inferir que o fato de uma criança surda não ter acesso ao mundo por meio dos mesmos recursos linguísticos que seus pais (nesse caso, ouvintes), acarreta peculiaridades na formação de seus processos simbólicos. Tanto sua percepção como a compreensão do mundo percorrem vias distintas das ocorrentes em crianças que possuem uma sintonia linguística com seus pais [...] (SILVA, 2002, p. 93).

E ainda,

[...] Talvez, a própria demanda gestual da língua de sinais acarrete uma utilização diferente da linguagem, no brincar, pois as mãos acabam tendo várias utilizações concorrentes - enunciar em sinais, realizar gestos, compor a cena etc. (SILVA, 2002, p. 94).

Por isso, neste processo educativo, o que me instigou foi tentar entender como ela faria para finalizar o *cup song* sem estar acompanhando de algum modo a música. E abaixo, pontuamos exatamente o que foi supracitado a respeito da possibilidade do desenvolvimento a partir de caminhos confluentes.

Pesquisadora: Paula, como você vai fazer para me acompanhar?

Paula: Eu decorei quantas vezes tenho que fazer cada movimento do copo e quantas vezes tenho que fazer a mesma coisa até a música acabar, porque eu vi que você tinha parado de mexer a boca. Agora é só a gente treinar de novo.

Como assinalado, Paula usou outra via para realizar a atividade. Ela encontrou, intrapsicologicamente qual caminho a percorrer, e me explicou o processo.

E desse jeito fizemos. No dia do *show* de talentos, expliquei para a plateia que Paula apresentaria o *cup song* e, portanto, precisaríamos da ajuda de todos para cantar a música Peixe Vivo. Fiquei ao seu lado, nos olhamos, **e ela começou a contagem do “1, 2, 3 e já”, e deu início a apresentação.** A escola cantou e Paula deu o ritmo por meio do *cup song*.

Esse se configurou com um momento rico em termos educativos. O processo educativo pensado para a atividade contou com algumas ideias já sugeridas e realizadas com Paula anteriormente, pois, **assistimos ao vídeo e depois treinamos de maneira que primeiramente ela me imitou, e depois fez sozinha.** O salto qualitativo do seu **desenvolvimento musical** foi a sua explicação consciente sobre como faria para conseguir me acompanhar na música durante a apresentação. Ela criou mecanismos internos e explicou-me como eram: **memorizar a quantidade e a sequência dos movimentos, ou seja, ela sabia que quando fizesse X sequências, a música teria acabado,**

[...] o mais importante para a história da evolução da memória infantil é precisamente a transição da recordação passiva ao domínio voluntário e autônomo desta recordação. [...] essa transição representa uma mudança no princípio da organização desta função, desta atividade, ligada a reprodução do passado na consciência⁴⁴ (VIGOTSKI, 2013, pp. 235-236. Tradução livre).

Perceber o desenvolvimento de Paula a partir das suas vivências sonoras possibilitou a reflexão tão necessária para nossa prática educativa, principalmente quando pensamos na educação musical com as crianças surdas. O papel da imitação e da memória, por meio das experiências, caminham juntas neste processo e, em se tratando da experiência sonora com uma criança surda, é de suma importância visto que: “É a partir de repetidas experiências sensoriais com as estimulações culturalmente prescritas que a criança aprende como se comportar segundo as exigências desta sua cultura” (MONTAGU, 1988, p. 282). Mas, muitas vezes este tipo

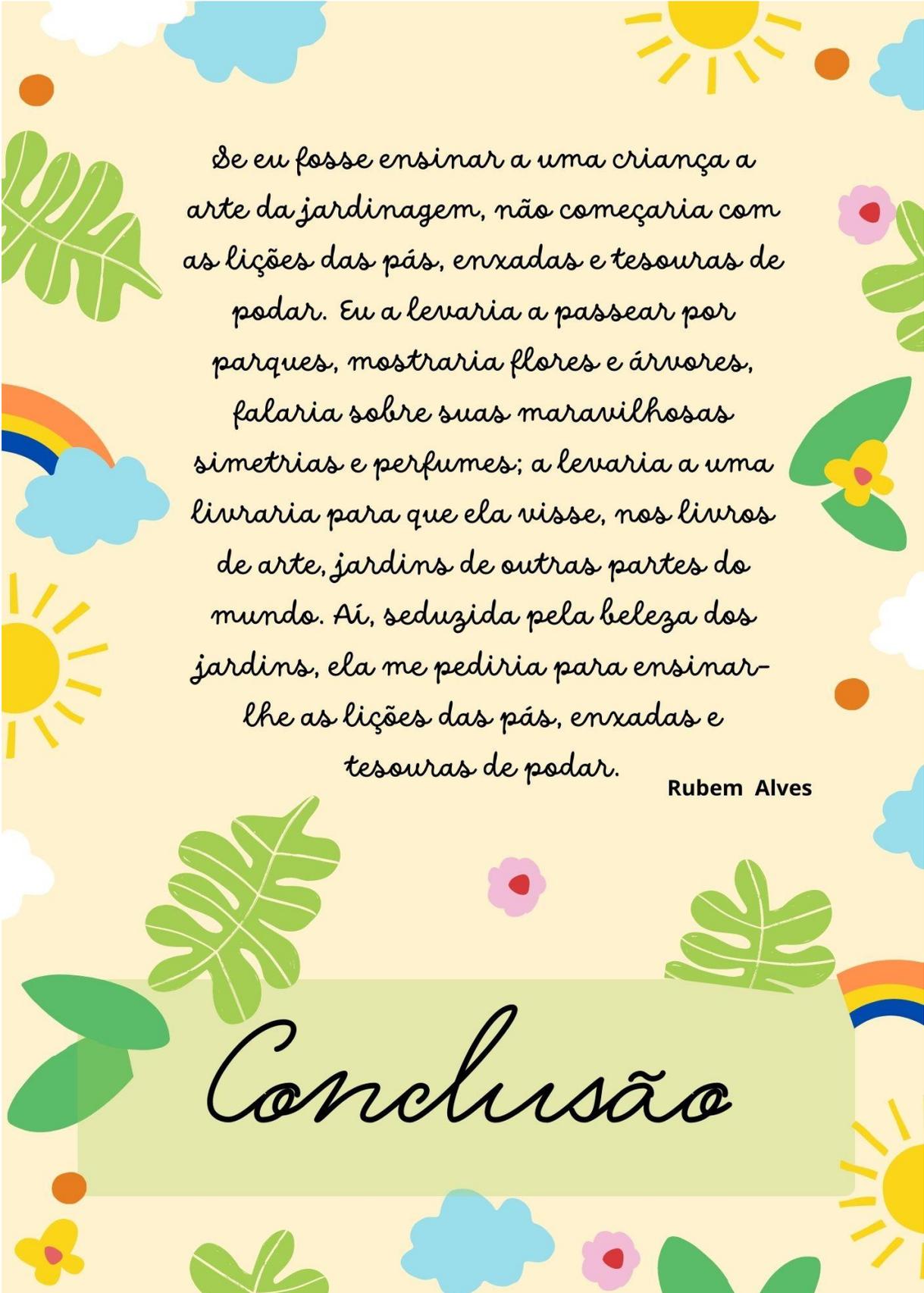
⁴⁴ [...] lo más importante para la historia de la evolución de la memoria infantil es precisamente la transición desde el recuerdo pasivo ao domínio voluntarioy autónomo del recuerdo. [...] esta transición representa un cambio en el propio principio de organización de esta función, de esta actividad, ligada a la reproducción del pasado en la consciencia (VIGOTSKI, 2013, p.p 235-236).

de experiência não é ofertado às pessoas surdas, que passam a serem vistas, sempre, como seres não musicais.

A internalização da musicalidade, por parte de Paula, parte do princípio básico apresentado por Vigotski (2013): a experiência duplicada gera a consciência e a internalização do comportamento/conduta. Logo, quando proporcionamos experiências sonoras, e ela se conscientiza de suas possibilidades musicais e cada vez mais é instigada a participar destes momentos, criando vivências sonoro-musicais que proporcionam se perceber como ser musical e potencializam o desenvolvimento de sua musicalidade, a internalização está ocorrendo.

Sendo assim, identificamos que todo o nosso fazer, nossa organização de processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda perpassou por suas experiências e vivências sonoras e, aqui, demonstramos estes processos quando organizamos o vídeo para Paula assistir a música do Peixe Vivo. Também quando fizemos o ritmo do *cup song* e, por meio da imitação, foi possível que ela acompanhasse o ritmo musical criando, ela mesma, outro caminho que possibilitasse este fazer.

Desenvolver sua musicalidade é também possibilitar que seu comportamento musical seja afirmado, primeiramente para ela, depois, em suas relações sociais no contexto de toda e qualquer atividade sonora, e relembrando a epígrafe deste capítulo, que nossa escola, nosso fazer, que a organização de nossos processos educativos não seja como aquela escola gaiola. Que nossos estudantes voem!



Se eu fosse ensinar a uma criança a arte da jardinagem, não começaria com as lições das pás, enxadas e tesouras de podar. Eu a levaria a passear por parques, mostraria flores e árvores, falaria sobre suas maravilhosas simetrias e perfumes; a levaria a uma livraria para que ela visse, nos livros de arte, jardins de outras partes do mundo. Ai, seduzida pela beleza dos jardins, ela me pediria para ensinar-lhe as lições das pás, enxadas e tesouras de podar.

Rubem Alves

Conclusão

V- CONCLUSÃO

Nenhum saber já dado sobre o outro pode entender o estar sendo. O estar sendo é um acontecimento da alteridade que retira de nossas bocas as palavras habituais, as frases precisas, a gramaticalidade correta.

Carlos Skliar

Compreendermos, assim como Vigotski, que “A tarefa da análise consiste em descobrir a lei que serve de base para o experimento natural⁴⁵” (2013, p. 376. Tradução livre) e chegamos à conclusão que, o melhor modo de organizar processos educativos com a intencionalidade de desenvolver a musicalidade da criança surda é permeado de propostas da Zona de Desenvolvimento Iminente dela. Isto é, dentro das suas possibilidades de imitação do outro, pois a partir dessa experiência social há uma probabilidade dela realizar a tarefa sozinha no futuro, trazendo assim uma soma de experiências que proporcionem a constituição de sua consciência acerca do fenômeno e a autorregulação do seu comportamento pois,

[...] para a criança a imitação constitui fundamentalmente o caminho para adquirir aquelas atividades que estão distantes de suas próprias possibilidades, o meio para adquirir funções como a linguagem e as funções psicológicas superiores. Neste sentido, disse Koffka, a imitação é um potente fator de desenvolvimento⁴⁶ (VIGOTSKI, 2013, p. 227. Tradução livre).

Embora muito se discorra e se propague sobre a relação da pessoa surda com a música sempre a partir da vibração, vimos que esta é mais uma possibilidade. Talvez, pelo fato de a pele ser o maior órgão do nosso corpo, persista a crença equivocada de que, por não ouvir, a pessoa surda vivencie sua musicalidade sempre e, unicamente, pela vibração. É possível que por causa de estudos como o de Madsen e Mears, relatado abaixo, esta ideia se perpetue.

⁴⁵ La tarea del análisis consiste en descubrir la ley que sirve de base al experimento natural. (VIGOTSKI, 2013, p. 376).

⁴⁶ [...] para el niño la imitación constituye fundamentalmente el camino para adquirir aquellas actividades que están muy lejos de sus propias posibilidades, el medio para adquirir funciones como el lenguaje y las funciones psicológicas superiores. En este sentido, dice Koffka, la imitación es potente fator de desarrollo (VIGOTSKI, 2013, p. 227).

Madsen e Mears, usando sujeitos surdos, descobriram que vibrações sonoras têm um efeito significativo sobre o limiar tátil; um som de 50 ciclos por segundo, tanto em pressão alta quanto baixa, dessensibilizam a pele e elevam o limiar, enquanto que um som de 5.000 ciclos por segundo, em níveis de pressão tanto alta quanto baixa, sensibilizam a pele (MONTAGU, 1988, p. 293).

Entendemos que, dado o anseio de se buscar por alternativas que incluam as pessoas surdas no âmbito, a priori, da educação musical, não há que nos queixarmos das proposições iniciais das pesquisas. Tudo sempre foi, e é aprendido. Faz parte do processo. Porém, atualmente, se pensarmos na vibração como único modo de vivenciar a musicalidade da pessoa surda, desenvolvê-la ficaria sob a custódia de atividades, de processos educativos que valorizassem somente este aspecto, ou seja, inúmeras outras possibilidades se perderiam.

A própria definição que temos de musicalidade está inserida em um campo muito maior de possibilidade de desenvolvimento do que os vistos nas pesquisas elencadas neste trabalho envolvendo as pessoas surdas. Ainda há o equívoco de que a musicalidade, e seu desenvolvimento, estão relacionados ao aprendizado proposto pela educação musical, em que se aprende um instrumento com todo o aparato teórico profissional que isto envolve.

A pesquisa da Cervellini – Haguiarra (1986), embora traga elementos riquíssimos sobre o desenvolvimento da musicalidade da criança surda, não tinha como objetivo este desenvolvimento, e acabou passando despercebido. Ela queria saber como as crianças surdas reagiram em relação à música.

Quando da pesquisa de mestrado (PAULA e PEDERIVA, 2017), nossa descoberta sobre os modos de vivenciar a musicalidade da pessoa surda foi ao encontro dos achados de Cervellini – Haguiara (1986). Durante as entrevistas com os familiares das crianças surdas a autora descobriu que muitas delas, desde cedo tiveram contato com a música, “[...] Até hoje a mãe canta para Sérgio, embora muitas vezes tenha se questionado: “porque estou cantando se o menino não escuta?” Quando ela canta, Sérgio tenta imitá-la vocalizando coisas do tipo: “iá-iá-twá-twá” (p. 131).

O fato de, desde criança terem contato com a música, cria uma gama de experiências sonoras que, em determinada hora do desenvolvimento, traz à consciência o ser musical que elas são. A audição não se apresenta como fator

primordial para as vivências musicais, e nem para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda.

Portanto, conhecer os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda possibilita pensar na organização de processos educativos que viabilizem o desenvolvimento de sua musicalidade. Todos os processos foram pensados, também, a partir de experiências e vivências sonoro musicais.

A intencionalidade na organização dos processos educativos é fundamental para que as ações propostas sejam coerentes. Cada processo educativo pensado e organizado tinha, de antemão, um objetivo a ser alcançado, no caso do presente trabalho, o desenvolvimento da musicalidade da criança surda.

Na figura abaixo podemos ver que quando organizamos processos educativos paralelos às experiências e vivências musicais – *perejivanie* musical – a próxima hélice deste desenvolvimento é o do desenvolvimento da musicalidade, acontecendo na cultura, em meio as relações sociais.

Figura 16 -Desenvolvimento da musicalidade



Fonte: elaboração da autora

Para tanto, pensamos nos modos de vivenciar a musicalidade da pessoa surda. Organizamos processos educativos que estivessem na sua zona de desenvolvimento

iminente. Consideramos as experiências e vivências sonoras anteriores. Agregamos aos processos o uso da memória e a possibilidade da internalização das condutas sonoro musicais, por meio de suas experiências.

Assim, por meio dos resultados aqui elencados, pudemos demonstrar no presente trabalho a tese em questão: **É POSSÍVEL ORGANIZAR PROCESSOS EDUCATIVOS VOLTADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE DA CRIANÇA SURDA** considerando suas experiências e vivências musicais na cultura.

Paula, nossa criança surda, chega no 4º ano com experiências musicais que temos conhecimento por causa da relação que tivemos desde a pesquisa de mestrado: ela já cantou no coral da igreja com outras crianças, gostava de usar fone de ouvido nos momentos de escutar música, assistia vídeo de música no *YouTube*, pediu um violão para a mãe porque queria aprender a tocar igual a irmã, dançava com sua irmã em casa, imitando seus passos, enfim, possuía uma conduta de possibilidades estabelecida no universo sonoro.

Começamos a organizar os processos educativos para que este comportamento se desenvolvesse. Dentre algumas ações educativas elencadas nas vivências apresentadas como resultado deste processo, podemos citar dois momentos marcantes que evidenciaram de forma muito lúcida seu desenvolvimento.

Quando oportunizamos que assistisse ao vídeo para a atividade da festa junina, tivesse contato com a caixinha de som, que participasse do momento da dança imitando os passos da professora, todos foram processos educativos voltados para o desenvolvimento de sua musicalidade. E cada vez que ela se mostrava apta a experimentar estas possibilidades, seu comportamento musical comprovava o desenvolvimento de sua musicalidade. Como foi possível perceber isto? Pela **autonomia, em termos de percepção, expressão e criação musicais, que ela adquiria ao longo do processo, demonstrando, assim, nossa tese de que é possível organizar processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda**. Se no início de um aprendizado hesitamos porque não dominávamos o assunto, à medida que foi se desenvolvendo e nos apropriamos dele, adquirimos segurança e autonomia, ou como dizia Vigotski, internalizamos/cristalizamos a conduta posto que foi consolidada.

Dessa maneira fomos observando em cada vivência de Paula, como começava de forma mais tímida, embora tivesse consciência da sua musicalidade, e no final da tarefa, após toda a organização do processo educativo, percebíamos o

desenvolvimento. A característica mais marcante foi, de fato, sua autonomia frente as situações que envolviam os fenômenos sonoros. Foi muito impactante para mim, enquanto pesquisadora, e de forma muito especial, ver dois momentos que saltaram aos meus olhos quanto ao desenvolvimento de sua musicalidade.

O primeiro ocorreu logo após organizarmos os processos educativos para o *cup song*, no 4º ano ainda. Disponibilizamos o vídeo para assistir na sala e no outro dia, depois de treinarem em casa, as crianças poderiam mostrar aos colegas. Paula voluntariou-se para a demonstração aos colegas. Depois desse momento, muitos colegas pediram que ela ensinasse e, então, saindo do lugar de educanda e passando ao lugar de educadora, ela segura nas mãos de sua amiga para ensinar como fazer o *cup song*. Paula, mesmo sem o conhecimento teórico de que aquela atividade, na maneira como ela encaminhava o processo de desenvolvimento da musicalidade de sua amiga, envolvia a zona de desenvolvimento iminente dela, organizou, assim, também um processo educativo.

O segundo momento ocorreu quando já no 5º ano, ensaiávamos para a apresentação no *show* de talentos. Organizamos os processos educativos para o desenvolvimento de sua musicalidade a partir do vídeo da música Peixe vivo, continuando com a explicação de como seria nosso treino da música com o *cup song*. Diante da possibilidade de encontrarmos uma maneira para que pudéssemos entrar juntas na hora da música, ela me mostrou qual seria o caminho a ser feito, e usou uma via confluyente para se desenvolver. Ela mesma encontrou, e demonstrou.

Processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda podem acontecer dentro e fora da escola. É possível que o educador, organizador desses processos seja o professor, como também o responsável pela criança. No curta-metragem, disponibilizado no Qr-code abaixo, temos uma evidente demonstração desta organização, sendo a mãe de Tamara a educadora neste momento.

Figura 17 - Tamara (curta-metragem de animação)



Fonte: link do *YouTube*

No vídeo vemos como a mãe percebe sua filha como um ser de possibilidades e organiza todo seu ambiente proporcionando vivências sonoras que, cada vez mais, consolidam o comportamento musical dela. Tamara tem uma caixinha de música que, ao dar corda, uma bailarina dança. Ela vê, observa e imita o movimento da dança da bailarina expressando, assim, sua musicalidade.

É possível ver, embaixo de sua cama um instrumento musical - ferramenta criada culturalmente para fazer música - sinalizando que sua mãe não impõe limites em suas experiências e vivências sonoras. Tamara pode aprender um instrumento para fazer música, criando e se expressando musicalmente. Sua mãe a observa de longe e em seguida dança com ela. Este comportamento materno reflexa na vida de Tamara que a musicalidade é inerente ao ser humano, e ela pode se relacionar com o universo sonoro tal qual sua mãe, que não é surda.

Se pensarmos na vida de Paula, e da personagem Tamara, percebemos de forma latente, em todas as suas vivências, o que ficou evidenciado do desenvolvimento de sua musicalidade foi a autonomia no modo delas criarem, se expressarem e interpretarem musicalmente. Este era nosso objetivo com Paula, quando pensamos na organização de processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda, e acreditamos que o da mãe de Tamara também.

Assim,

[...] O educador começa agora a entender que, quando a criança adentra a cultura, não apenas tira algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora profundamente a composição natural de seu comportamento, e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento. A diferença entre os dois estágios de desenvolvimento comportamental – o natural e o cultural – torna-se o ponto de partida para a nova teoria da educação⁴⁷ (VIGOTSKI, 2012, p. 305. Tradução livre).

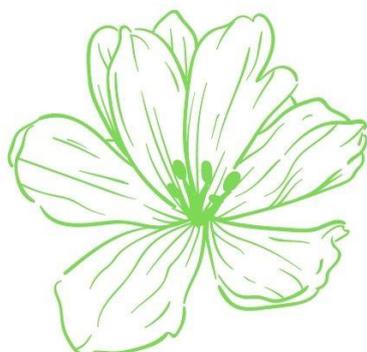
Embora sendo um ser musical, o comportamento natural da criança surda seria não participar de atividades sonoras, mas, em meio a cultura, quando lhe são ofertadas experiências sonoras, ela tem a oportunidade de moldar seu comportamento musical.

Assim, seu desenvolvimento não é estanque, continua a cada dia que novas experiências sonoras são possibilitadas, seja na escola ou na vida. Quando demonstramos que organizando processos educativos é possível desenvolver sua musicalidade, a intencionalidade educativa nesses processos potencializa este desenvolvimento. Isso ocorre visto que podemos, a todo instante, reorganizar as práticas educativas com o intuito de orientar ações que estejam na sua zona de desenvolvimento iminente e por isso este trabalho não se apresenta como uma possibilidade de cartilha para este desenvolvimento, mas como norteador de possíveis fazeres. Assim, possibilitando que outras crianças, no processo de desenvolvimento de sua musicalidade também se percebam musicais.

As vivências, enquanto DNA social de Paula, contribuem de maneira única para seu desenvolvimento uma vez que “englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles” (TOASSA, 2011, p.186). Esses aspectos ficaram evidenciados em cada vivência apresentada, pois Paula demonstrava uma autonomia na sua criação, expressão e interpretação sonora a partir da consciência da sua musicalidade. A consciência tem uma relação direta com sua conduta.

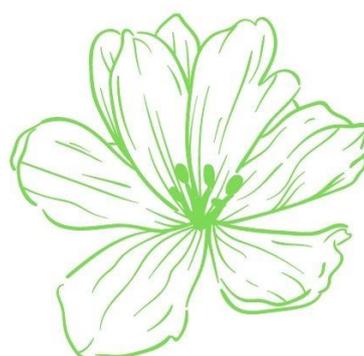
⁴⁷ [...] El educador empieza a comprender ahora que cuanto el niño se adentra en la cultura, no solo toma algo de ella, no sólo assimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo. La diferencia entre los dos planos de desarrollo del comportamiento – el natural y el cultural – se convierte en el punto de partida para la nueva teoría de la educación (VIGOTSKI, 2012, p. 305).

E aqui sinalizamos que, embora o foco tenha sido demonstrar o desenvolvimento da musicalidade da criança surda a partir da organização, intencional, de processos educativos, a autonomia adquirida por Paula ultrapassa os aspectos que envolvem sua musicalidade. É uma autonomia para vida, considerando que nosso desenvolvimento é integral e não fragmentado.



**E o semeador saiu a
semear...**

Lucas 8:5



VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Sousa Santos

No percurso de uma pesquisa, muitos são os desafios. Há uma luta pela adaptação, e esta entendida pela lente da THC diz respeito ao conflito dialético da personalidade e o ambiente circundante (VIGOTSKI, 2018), não é conformação a determinada situação.

Pensando na epígrafe da capa deste capítulo percebemos que os passos sobre um terreno pouco conhecido demandam entendimento profundo de suas possibilidades. Quando desejamos que haja frutos, há um cuidado especial em toda a jornada, há zelo, comprometimento e, em meio a organização e reorganização de processos, vamos encontrando, aos poucos, o momento propício para o plantio, desejando que as flores e os frutos surjam.

A atenção especial neste caminhar culminou em nosso trabalho à compreensão de que os processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda necessitam estar na sua zona de desenvolvimento iminente, porque como afirmou Vigotski:

[...]o estado de desenvolvimento nunca é determinado apenas por sua parte madura. Assim como o jardineiro que deseja determinar o estado de seu jardim cometeria um erro ao valorizá-lo apenas pelos frutos maduros das macieiras, pois deve levar em conta também as árvores que estão amadurecendo, o psicólogo, ao avaliar o estado de desenvolvimento, deve obrigatoriamente levar em consideração não só as funções que já estão maduras, mas também as que estão amadurecendo, não só o nível atual, mas também a zona de desenvolvimento proximal - iminente⁴⁸ (VIGOTSKI, 20007, p. 353. Tradução livre).

⁴⁸ [...] el estado de desarrollo nunca se determina sólo por su parte madura. Así como el jardineiro que quiere determinar el estado de sua jardín se equivocaría al inventar valoralo sólo por los frutos maduros

Dessa forma, descobrimos ao longo do caminho que o desenvolvimento da pessoa com deficiência faz parte do processo natural do desenvolvimento humano. Mesmo que a sociedade, em sua estrutura, tenha sido projetada para um determinado tipo de desenvolvimento humano, cabe a nós, também sociedade, alertar para a necessidade de mudanças.

Assim, percebemos que a sociedade caminha, mesmo que de forma lenta, a uma compreensão de que as pessoas com deficiência precisam de equidade em suas relações sociais, pois,

De séculos de rejeição, de séculos de reclusão, de séculos de separação e de séculos de exposição burlesca provêm as pessoas com as que hoje se quer reconciliação. Por isso entendo o gesto poético de Deligny. Entendo-o no sentido de que me comove, porque não imagino outro gesto para a conciliação que não seja o poético. Que palavra: conciliação. Aprendi em parte contigo. Conciliar-se não com o outro, senão com a diferença que há em nós. Esse gesto é desmensurado e, ao mesmo tempo, é um gesto mínimo, um gesto quase despercebido para a trama estridente da educação: olhar através de olhos que não são os nossos [...] (SKLIAR, 2019, p. 162).

De maneira assertiva e revolucionária Vigotski (2012a) apresenta este olhar, por meio da sua Teoria, ao considerar o desenvolvimento humano a partir de processos qualitativamente diferentes, considerando sua regularidade e as inúmeras irregularidades, sem colocá-las em degraus quantitativos.

O que acontece com a criança/pessoa com deficiência é que seu desenvolvimento com impedimento orgânico não é considerado nem mesmo visibilizado como condição humana. Dessa forma, a organização da sociedade, baseada somente no desenvolvimento regular, sem impedimento orgânico/biológico, deixa à margem de seus processos mais de 15% da população mundial, segundo dados da Organização Mundial da Saúde. Abaixo temos um vídeo da campanha que tem como objetivo enfrentar a discriminação.

de los manzanos, ya que también debe tener en cuenta los árboles que están madurando, el psicólogo, al valorar el estado de desarrollo, debe obligatoriamente tomar en consideración no solo las funciones ya maduras, sino también aquellas que están madurando, no solo el nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo (VIGOTSKI, 2007, p. 353).

Figura 18 - Nós somos 15%



Fonte: link do *YouTube*

Com base na Teoria Histórico-Cultural este trabalho oportuniza este olhar apresentando, como é possível e necessário que processos educativos sejam organizados intencionalmente para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda, rompendo com a barreira do preconceito de que a pessoa surda não é musical e nem gosta de música. Essa quebra de paradigma demonstra uma outra percepção.

Aprofundar e introduzir perspectivas sobre um assunto pouco difundido na, e da educação musical, a musicalidade, porém nem sempre percebido e compreendido, quiçá quando une a possibilidade de experiências sonoras com a pessoa surda, foi desafiador desde o início de nossa pesquisa. Talvez a maior provocação tenha sido esta: descortinar e desmistificar que a pessoa surda não possui musicalidade. Vencer esse obstáculo foi crucial para todo o restante do trabalho.

Essa questão se tornou central diante de todo o contexto que vivemos, desde a dissertação, quando no mestrado, vimos a importância da continuidade daquele trabalho, trazendo a possibilidade da organização de processos educativos para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda. Isso porque, tanto pessoas surdas como não surdas muitas vezes não compactuam com a ideia de que a pessoa surda pode gostar de música, é musical, quer participar deste mundo e das experiências sonoras que ele pode oferecer.

Assim, em colaboração com, e a partir das experiências e vivências sonoras de uma criança surda, começamos a pensar no projeto em questão. Já sabíamos como ela vivenciava sua musicalidade, agora queríamos saber se seria possível organizar processos educativos para desenvolvê-la. Sendo possível essa organização, algumas

perguntas surgiram: o que deveríamos considerar, quais caminhos trilhar, quais estratégias deveriam ser colocadas à mesa, o que funcionaria e o que não funcionaria nesta proposta?

Além da perspectiva sobre desenvolvimento humano atípico, tivemos que descortinar o mito de que nem todas as pessoas possuem musicalidade, visto que todos somos musicais. Outro passo a conquistar foi a própria definição de musicalidade, que muitas vezes está convencionada a sermos afinados e capazes de aprender um instrumento musical. Considerar, e trazer o corpo como fonte sonora, também foi necessário.

Definir musicalidade como comportamento humano relativo ao mundo sonoro, como uma dimensão humana em relação aos fenômenos sonoros (PEDERIVA, 2022-comunicação pessoal), desloca o fazer, na educação musical, vinculado ao aprendizado formal de suas notações e abre o leque a respeito das muitas facetas da musicalidade.

E a cada degrau vencido, novas questões foram sendo elucidadas. Sair da zona de conforto causa incômodo. Um incômodo social, porque o outro que nos lê pode ser afetado de alguma forma que não temos controle. E esse é o bom da vida. Não saber até onde, e nem até quando, este trabalho será útil para a sociedade.

Ele foi feito pensando nas pessoas surdas que, assim como Paula, amam a música, vivenciam a música, estão imersos em experiências sonoras e gostariam muito de não serem invisibilizadas pelos que acreditam que a música não é para eles. Talvez esse seja sempre o primeiro desafio, mostrar para as pessoas que a musicalidade é condição humana.

Assim, agradecida pela oportunidade de ter trilhado este caminho e descoberto a possibilidade de, organizando processos educativos, desenvolver a musicalidade da pessoa surda, trago o pensamento de Skliar, com quem concordo e deixo para nossa reflexão:

Em virtude disso, seria importante revisar qual é a pergunta para cuja resposta nas escolas é, quase sempre, “não estamos preparados”.

A esta altura dos acontecimentos, não sabemos o que quer dizer essa afirmação: o que significará estar preparado para trabalhar com crianças psicóticas ou com múltiplas deficiências ou com imigrantes ou com quem quer que seja? Implica antecipar o que virá e pré-fabricar o que se fará pedagogicamente?

É impossível o saber, o sentir-se e o estar preparado para aquilo que está por vir. Em todo o caso, teríamos de falar de um estar predisposto ou, dito de um modo mais enfático, de um “estar disponível” e ser responsável, no sentido de acrescentar, multiplicar, alargar e diversificar tanto a ideia de um aluno tradicional como a de uma aprendizagem comum, normal.

As noções de disponibilidade e responsabilidade são claramente éticas, **estou disponível** para receber seja quem for, qualquer um, todos, cada um; **sinto-me responsável por buscar os modos em que o ensino terá lugar** (2019, pp. 88-89. Grifos nossos).

E isso se relaciona, inteiramente, com a maneira pela qual percebemos o outro e, também, organizamos nossos processos educativos, sejam eles voltados para o desenvolvimento da musicalidade ou de outra faceta do ser humano. Não importa quem quer que o outro seja, que nós estejamos sempre disponíveis e sentindo-nos responsáveis. Que não haja impedimento para o nosso agir. Que não haja desigualdade no nosso olhar.

Que seja sempre sobre isso! Que dancemos até as estrelas pararem de brilhar.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de. **Batuca bebê**: a educação do gesto musical. 2017. 150 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31272>

AMORIM, Roberto Ricardo Santos de. **Batucadeiros**: educação musical por meio da percussão corporal. 2016. 179 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20165>.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ALVES, Soraya Ferreira. Tradução audiovisual acessível (TAVA): audiodescrição, janela de LIBRAS e legendagem para surdos e ensurdecidos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, p. 305-315, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138650164304021> Acesso: 08 jul. 2022.

BELING, Rafael e LUSTOSA, Eduardo. “Música? Ele não nasceu pra isso!” Práticas do professor de música e preconceito em sala de aula. **IX Encontro Regional Sudeste da ABEM**. Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. Vitória, 15 a 17 de outubro de 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v1/papers/826/public/826-2684-1-PB.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022

BELING, Rafael e BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Música, musicalidade e desenvolvimento humano: considerações sobre educação musical nas escolas. **IX Encontro Regional Sudeste da ABEM**. Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. Vitória, 15 a 17 de outubro de 2014a. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v1/papers/776/public/776-2681-1-PB.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 244 f., il. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182> Acesso: 06 jul 2022.

CONSORTE, Pedro. **O corpo é um instrumento musical?** Publicado em 22.04.2013. Disponível em: <https://fritosbr.wordpress.com/2013/04/22/o-corpo-e-um-instrumento-musical-parte-i/> Acesso: 08 jul 2022.

FERNANDES, Aretha. **Por que e como adotar a janela de Libras no seu conteúdo digital?**. Publicado em 20.04.2021. Disponível em: <https://mwpt.com.br/por-que-e-como-adotar-a-janela-de-libras-no-seu-conteudo-digital/> Acesso em: 08 jul 2022.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **O novo conceito constitucional de pessoa com deficiência: um ato de coragem**. Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região, São Paulo, n. 10, p. 45-54, 2012. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/78834>

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974 – 1975). Tradutor: Eduardo Brandão. São Paulo: WMF, Martins Fontes. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski**: a unidade educação-música. 2017. xiii, 277 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31392>

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. Tradução: Valter Lellis Siqueira. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

HAGUIARA- CERVELLIN, Nadir da Glória. **A criança deficiente auditiva e suas reações à música**. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, S.P: Autores Associados, 2012.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: A comunidade surda amordaçada**. Tradução Cristina Reis. Lisboa. Editora Horizontes Pedagógicos.1992.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2015.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Tradução Daian Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO et al. **Danação da norma: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Infâncias musicais: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês**. 2017. 306 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31631>.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibplex, 2011. (Série Educação Musical).

MATHIAS, Mércia Santana. **Produção acadêmica sobre música e surdez: o que revelam as publicações brasileiras**. IN: Revista da ABEM v. 27, n. 42, jan./jun. 2019. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/800> Acesso: 23 fev. 2021.

MOTTEZ, Bernard. **Les sourd existet-ils?** Paris: L'Harmattan. 2006.

OLIVEIRA, José, Antônio A. **Implante coclear.** Medicina (Ribeirão Preto) [Internet]. 30 de dezembro de 2005. 38(3/4):262-7. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/459>. Acesso em: 05 jul. 2022.

PADD, Ladd. The third series of Close Up. **BSL Zone's**, 2020. Entrevista concedida a Tessa Padden. Disponível em: <https://www.bslzone.co.uk/watch/close-up-series-3/close-up-paddy-ladd-pt-3> Acesso em 28 abr. 2020.

PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Sou surdo e gosto de música:** a musicalidade da pessoa surda na perspectiva histórico-cultural. 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2018.

PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de. **Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda.** 2017. 153 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31160>

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade.** 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4430>

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins e GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural:** uma didática para o desenvolvimento da musicalidade. Obutchénie: R. de Didat. E Psic. Pedag. |Uberlândia, MG|v.2|n.2|p.314-338| maio./ago. 2018 ISSN: 2526-7647.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins e TUNES, Elizabeth. **Da Atividade Musical e sua Expressão Psicológica.** Curitiba. Ed. Prismas. 2013.

PERLIN, Gladis; REIS, Flaviane. SURDOS: cultura e transformação contemporânea *In*: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

PLANALTO, Ministério da Educação. Lei nº 14.191 de 3 de Agosto de 2021. Educação bilíngue de surdos. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm Acesso: 08 jul 2022.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o Conceito de Musicalidade**: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. 2005. 225 p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252647> Acesso em: 22 fev. 2020.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. 3ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí?. Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A memória em questão**: uma perspectiva histórico-cultural. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Jul/00. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KVJmjgPbDQt56Jz3XXK9BRF/?lang=pt#> Acesso em: 27 jun. 2022.

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

SPINOZA, Benedictus de. **Ética.** Tradução e notas de Tomaz Tadeu. 3ª ed., 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski.** Campinas, SP: Papyrus, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica.** Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamiento y habla.** 1ª ed. – Buenos Aires: Colihue, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras escogidas III.** Problemas del desarrollo de la psique. Machado Grupo de Distribución. Madrid. 2012.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología.** Machado Grupo de Distribución. Madrid: 2012a.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras escogidas I.** El significado histórico de la crisis de la Psicología. Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid. Machado Grupo de Distribución. 2013

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras escogidas VI.** Herencia científica. Madrid. Machado Grupo de Distribución. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **7 aulas de L.S Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia Costa Guimarães Santana. 1. Ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VYGOTSKII, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico, livro para professores. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L.S. Vigotski. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas de defectologia v.1.** Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

APÉNDICES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis

Aos Responsáveis da criança envolvida na pesquisa,

A sua filha está sendo convidada para participar da pesquisa atualmente intitulada como “O DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE DA PESSOA SURDA” de responsabilidade de Tatiane Ribeiro Morais de Paula, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo principal desta pesquisa é defender que é possível organizar processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda.

A participação de sua criança ocorrerá em momentos de observação e eventos na rotina escolar que englobará todo o período de organização dos processos educativos voltados para o desenvolvimento de sua musicalidade.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua participação na pesquisa não traz nenhum risco.

A criança estará ciente da possibilidade de ser fotografada e participar de momentos que ocorrerão filmagens, para tanto, os senhores também assinarão o Termo de Cessão de Imagens que explicita sobre o sigilo de sua identidade.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu/sua filho/a não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a).

Os dados provenientes da aparição de sua filha na pesquisa em momentos de videograções e/ou fotos ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa a ampliação das possibilidades, dentro da educação musical, no que tange ao desenvolvimento da musicalidade das crianças surdas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones (61)98181-7858 ou pelo e-mail tatibiloca@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos a participante e a comunidade escolar, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Conforme Resolução de nº 12/2009 que Dispõe sobre Ética na Pesquisa em Educação na Faculdade de Educação da UnB, em seu Art 1º declara que: “Todas as pesquisas realizadas na Faculdade de Educação - que envolvam a participação direta de crianças, jovens ou adultos-, deverão apresentar um termo de consentimento dos sujeitos participantes ou de seus responsáveis”, portanto, aqui representado por este Termo.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo assinadas por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o (a) senhor(a).

Brasília, DF, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) responsável do participante

Assinatura da pesquisadora

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis

Aos Responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa,

Faremos uma pesquisa na escola onde seu (a) filho(a) estuda. Esta pesquisa atualmente está intitulada como “O DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE DA PESSOA SURDA” de responsabilidade de Tatiane Ribeiro Moraes de Paula, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo principal desta pesquisa é defender que é possível organizar processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda.

A participação de sua criança ocorrerá de forma secundária em momentos de observação da rotina escolar considerando sua relação com a (o) estudante foco da pesquisa. Este momento englobará todo o período de organização dos processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua participação na pesquisa não traz nenhum risco.

As crianças estarão cientes da possibilidade de serem fotografadas e participarem de momentos que ocorrerão filmagens, para tanto, os senhores também assinarão o Termo de Cessão de Imagens que explicita sobre o sigilo da identidade de cada criança.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu/sua filho/a não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a).

Os dados provenientes da aparição de seu/sua filho/a na pesquisa em momentos de videograções e/ou fotos ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa a ampliação das possibilidades, dentro da educação musical, no que tange ao desenvolvimento da musicalidade das crianças surdas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones (61)98181-7858 ou pelo e-mail tatibiloca@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos a participante e a comunidade escolar, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Conforme Resolução de nº 12/2009 que Dispõe sobre Ética na Pesquisa em Educação na Faculdade de Educação da UnB, em seu Art 1º declara que: “Todas as pesquisas realizadas na Faculdade de Educação - que envolvam a participação direta de crianças, jovens ou adultos-, deverão apresentar um termo de consentimento dos sujeitos participantes ou de seus responsáveis”, portanto, aqui representado por este Termo.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo assinadas por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o (a) senhor(a).

Brasília, DF, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) responsável do participante

Assinatura da pesquisadora

Termo de Cessão de Imagens aos Responsáveis da Criança

Aos Responsáveis da criança envolvida na pesquisa,

A sua filha está sendo convidada para participar da pesquisa atualmente intitulada como “O DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE DA PESSOA SURDA” de responsabilidade de Tatiane Ribeiro Moraes de Paula, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo principal desta pesquisa é defender que é possível organizar processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua participação na pesquisa não traz nenhum risco.

A participação da criança ocorrerá em momentos de observação da rotina escolar considerando todas as suas experiências e vivências sonoras para a organização dos processos educativos intencionais ao desenvolvimento de sua musicalidade.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome da sua filha não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la.

Os dados provenientes da participação de sua filha na pesquisa, tais como as observações, fotos, videografações; ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Em função do uso de imagens fotográficas/videogravadas, **será fundamental a cessão do direito de imagem, bem como do compartilhamento de suas produções videogravadas**, tais como as ocorridas durante as observações e nos eventos escolares ao longo da pesquisa. Em todos os casos, omitiremos a identidade da criança, embaçando/omitindo o rosto e seu nome, a fim de preservá-la.

Espera-se com esta pesquisa a ampliação das possibilidades, dentro da educação musical, no que tange ao desenvolvimento da musicalidade das crianças surdas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones (61)98181-7858 ou pelo e-mail tatibiloca@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos a participante e a comunidade escolar, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Conforme Resolução de nº 12/2009 que Dispõe sobre Ética na Pesquisa em Educação na Faculdade de Educação da UnB, em seu Art 1º declara que: “Todas as pesquisas realizadas na Faculdade de Educação - que envolvam a participação direta de crianças, jovens ou adultos-, deverão apresentar um termo de consentimento dos sujeitos participantes ou de seus responsáveis, para tanto, além deste termo de cessão de imagem, os senhores receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em anexo.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo assinadas por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o (a) senhor(a).

Brasília, DF, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) responsável do participante

Assinatura da pesquisadora

Termo de Cessão de Imagens aos Responsáveis da Criança

Aos Responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa,

Faremos uma pesquisa na escola onde seu (a) filho(a) estuda. Esta pesquisa atualmente está intitulada como “O DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE DA PESSOA SURDA” de responsabilidade de Tatiane Ribeiro Morais de Paula, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo principal desta pesquisa é defender que é possível organizar processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda.

A participação de sua criança ocorrerá de forma secundária em momentos de observação da rotina escolar considerando sua relação com a (o) estudante foco da pesquisa. Este momento englobará todo o período de organização dos processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua participação na pesquisa não traz nenhum risco.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome da sua filha não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la.

Os dados provenientes da participação de seu (a) filho (a) na pesquisa, tais como as fotos e videograções ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Em função do uso de imagens fotográficas/videogravadas, **será fundamental a cessão do direito de imagem, bem como do compartilhamento de suas produções videogravadas**, tais como as ocorridas durante as observações e nos eventos escolares ao longo da pesquisa. Em todos os casos, omitiremos a identidade da criança, embaçando/omitindo o rosto e seu nome, a fim de preservá-la.

Espera-se com esta pesquisa a ampliação das possibilidades, dentro da educação musical, no que tange ao desenvolvimento da musicalidade das crianças surdas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones (61)98181-7858 ou pelo e-mail tatibiloca@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos a participante e a comunidade escolar, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Conforme Resolução de nº 12/2009 que Dispõe sobre Ética na Pesquisa em Educação na Faculdade de Educação da UnB, em seu Art 1º declara que: “Todas as pesquisas realizadas na Faculdade de Educação - que envolvam a participação direta de crianças, jovens ou adultos-, deverão apresentar um termo de consentimento dos sujeitos participantes ou de seus responsáveis, aqui representado por este Termo de Concessão de Imagem, para tanto, além deste termo de cessão de imagem, os senhores receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em anexo.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo assinadas por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o (a) senhor(a).

Brasília, DF, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) responsável do participante

Assinatura da pesquisadora

ANEXOS

RESOLUÇÃO Nº 12 DE 2009

**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

RESOLUÇÃO Nº 12/2009

**Dispõe sobre Ética na Pesquisa em
Educação na Faculdade de Educação
da UnB.**

Considerando que o tema da ética em pesquisa é intrínseco às pesquisas realizadas no âmbito da Faculdade de Educação o Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, no uso de suas atribuições legais e a partir de decisão do Colegiado do Programa em sua 57ª reunião ordinária, realizada em 11 de setembro de 2009,

RESOLVE:

Art. 1º - Todas as pesquisas realizadas na Faculdade de Educação - que envolvam a participação direta de crianças, jovens ou adultos -, deverão apresentar um termo de consentimento dos sujeitos participantes ou de seus responsáveis.

§ 1º Esse termo deverá conter duas partes. 1) uma carta de apresentação do grupo/orientador/pesquisador explicitando os objetivos da pesquisa e contendo uma garantia de que o nome dos sujeitos participantes (entrevistados e/ou filmados) ou qualquer outro material que revele a sua identidade não será divulgado sem a sua permissão; 2) um termo de consentimento livre e esclarecido elaborado nos princípios que norteiam a resolução CNS 196/1996.

§ 2º Os termos de consentimento devidamente assinados deverão ser guardados pelo coordenador da pesquisa ou pelo orientador do aluno de graduação ou de pós-graduação por um prazo mínimo de cinco anos.

Art. 2º - O tema ética na pesquisa deverá ser abordado nas disciplinas Pesquisa em Educação (graduação e pós-graduação) e Epistemologia nas Ciências Humanas e Sociais assim como nas atividades de orientação acadêmica (tais como projetos 3, 4, 5 e iniciação científica) de modo que passe a se constituir como parte integrante do processo de formação do aluno de graduação ou de pósgraduação.

Art. 3º - É de responsabilidade da Faculdade de Educação a aprovação e acompanhamento dos projetos de pesquisa desenvolvidos por seus professores, pesquisadores e alunos.

§ 1º - Em caso de dúvidas dos procedimentos ferirem os princípios de liberdade, privacidade e confidencialidade dos sujeitos a serem pesquisados o orientando ou o orientador deverão apelar para uma instância superior a ser designada pelo coordenador do programa ou departamento ao qual a pesquisa está vinculada.

Brasília, 11 de setembro de 2009.

Prof. Dr. Gilberto Lacerda dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-
Graduação em Educação – FE/UnB