

CAROLINA DOS SANTOS MORAES



1290002781



FE

TCC/UNICAMP M791c

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A MÚSICA: UM ESTUDO
DAS RELAÇÕES

CAMPINAS, 2005.

200606224

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

CAROLINA DOS SANTOS MORAES

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A MÚSICA: UM ESTUDO
DAS RELAÇÕES

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência
parcial para a formação do curso
de Pedagogia, da Faculdade de
Educação da Universidade
Estadual de Campinas, sob
orientação da Prof. Dr. Ana Luiza
Bustamante Smolka.

CAMPINAS, 2005.

UNIDADE	F.E
Nº CHAMADO	CC/UNICAMP
	M791c
V:	
TOMBO	2781
PROC.	123/2006
C:	X
PREÇO	
DATA	24/03/06
Nº CPD	379144

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M791c Moraes, Carolina dos Santos.
A criança com deficiência visual e a música : um estudo das relações /
Carolina dos Santos Moraes. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Ana Luiza Bustamante Smolka.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Desenvolvimento humano. 2. Deficientes visuais. 3. Produção cultural.
Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

05-250-BFE

AGRADECIMENTOS

A meu pai e a minha mãe por serem alicerce forte.

Aos meus irmãos por crescerem comigo...

Ao Paulo pelo apoio, carinho, amor e paciência...

Aos meus amigos e colegas

À Fer por compartilhar comigo as alegrias e dificuldades da pesquisa

À Ana pela preciosa orientação e força

À Adriana Laplane e Cecília Batista por acompanharem o projeto

Às aprimorandas do CEPRE: Lucila, Mara, Paula e Micaela...

Às crianças participantes...

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a estudar as formas de interação de crianças com deficiência visual com "o outro" e com a música, a partir da concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano embasadas em pensadores como Vygotsky e Wallon. Nesta perspectiva a deficiência não é vista como um impeditivo para o desenvolvimento, mas como lugar para a criação do novo. A pesquisa empírica, realizada com crianças do Grupo de Convivência no CEPRE/FCM/UNICAMP, teve um caráter qualitativo e etnográfico (com registros em diário de campo e vídeo gravações), articulando intervenção e investigação. A intervenção procurou propiciar às crianças com cegueira e baixa visão condições de ampliação do repertório musical, contato com diferentes instrumentos e conceitos específicos de música, expressão corporal e dança, promovendo uma imersão mais consistente na cultura. As análises do material empírico evidenciaram as diversas formas de participação das crianças, com graus de intensidade e ritmos diferentes no contexto das atividades de musicalização. A partir da perspectiva assumida, procuramos ressaltar a importância da mediação na relação das crianças com os outros e com a música como produção cultural. As relações de ensino, mediação e interação possibilitaram novas formas de participação das crianças em práticas culturais socialmente valorizadas, abrindo novos rumos para o desenvolvimento desses sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento humano, deficiência visual e produção cultural.

SUMÁRIO

Caminhos e escolhas.....	1.
O olhar da perspectiva sobre o desenvolvimento humano.....	4.
Uma outra forma de "ver" o mundo.....	9.
A prática e a produção cultural.....	11.
A instituição: CEPRE.....	12.
Os grupos e os projetos de intervenção.....	14.
Quem são os sujeitos da pesquisa?.....	17.
As crianças, os adolescentes e adultos em relação.....	25.
Modos e Métodos.....	32.
Análise de situações: o que nos dizem os gestos e palavras?.....	34.
Desenvolvimento humano: abertura de possibilidades e condições.....	47.
Bibliografia.....	51.

CAMINHOS E ESCOLHAS

O meu período de formação em Pedagogia foi uma abertura de possibilidades e novas experiências através do contato com diversas áreas do conhecimento, leituras de teorias e autores e, vivências em diferentes espaços. Em meio às aulas, às conversas formais e informais, às curiosidades e dúvidas, encontrei, no Grupo de Pesquisa em Pensamento e Linguagem (GPPL) da Faculdade de Educação, formas de olhar para o desenvolvimento humano, para o desenvolvimento humano também nos casos de deficiência e para as produções artísticas, sob a luz da perspectiva histórico-cultural.

Nos caminhos abertos pelas interações entre professores, alunos e colegas, encontrei condições de me aproximar de pessoas com deficiência buscando entender seu desenvolvimento e suas formas de apropriação do conhecimento. As relações entre mim e as pessoas com deficiência aconteceram no Grupo de Convivência, pertencente a uma das linhas de pesquisa e assistência do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Dr. Gabriel Porto (CEPRE/FCM/UNICAMP), formado por crianças e adolescentes de faixa etária entre 8 e 14 anos, diferentes no aspectos relativos às deficiências, relação com o conhecimento, classe socioeconômica e escolaridade, incluindo crianças com baixa visão, cegueira, síndromes e/ou deficiências físicas e neurológicas.

No CEPRE, envolvi-me com este grupo de crianças e adolescentes em encontros semanais com a música e com a dança presentes nas atividades construtivas de relacionamento e conhecimento. A idéia de propor música, às crianças com deficiência visual, se apresentou a mim como a supremacia das idéias, como a forma de levar a alegria, as emoções e, ao mesmo tempo, o novo, os conhecimentos das práticas musicais. As atividades de musicalização foram planejadas e executadas juntamente com as propostas de movimentação do corpo guiada pela música, ou seja, de dança. Os saberes pertinentes ao

campo da dança foram ministrados por Fernanda Dias Pereira, uma colega que dividiu comigo o espaço e as vivências da pesquisa.

Inicialmente, as buscas da pesquisa limitavam-se a proporcionar a vivência musical a crianças com deficiência visual, acreditando em suas capacidades, possibilitando-lhes o acesso a novos saberes e formas de expressão. Além de criar condições de acesso à música e a diversos instrumentos musicais, sendo este um modo de ampliar as formas de participação dessas crianças em diferentes práticas sociais e de linguagem, pois no que se diz respeito à arte, o deficiente, muitas vezes é visto pela nossa sociedade, como incapaz de apreciação de uma obra e até mesmo como não criativo, passando-se por um sujeito que apenas se distrai e brinca com a linguagem artística. No decorrer do período da pesquisa empírica, acrescida a essas buscas, foi a constante procura por formas de trabalhar com as pessoas com deficiências, tentando encontrar o melhor modo de propor as relações de ensino e maior inserção nas práticas culturais.

Escolhi, diante dessas vivências, olhar para o outro, para a criança e o adolescente com dificuldades de percepção do mundo, mesmo estando inteiramente imersos nele. E, escolhendo estudar os caminhos do outro, precisei buscar formas de ler o desenvolvimento humano como um processo dialético a fim de me possibilitar compreender quem é este sujeito, o outro. Em que ele é considerado deficiente? O que sua deficiência limita? Como se dá seu desenvolvimento? Quais são suas condições de vida em sociedade? Como propor o novo, novas práticas, novos conhecimentos?

Foi, então, novamente pelas relações estabelecidas com o outro que diante dessas buscas e indagações a perspectiva histórico-cultural passou a fazer mais sentido para mim, dando-me, através das leituras de Vygotsky e Wallon, subsídios para articular as formas de pensar e de agir. Neste trabalho, portanto, pretende-se discutir o imprescindível papel do outro nas interações sociais para o desenvolvimento humano que pôde ser observado nos

encontros semanais, com o grupo de crianças com deficiência visual do CEPRE, durante dois semestres. Embasada pela perspectiva histórico-cultural, a pesquisa constituiu-se como um projeto de intervenção com propostas de musicalização e observações detalhadas dos modos de relação e participação de todas as crianças e adultos envolvidos no processo.

As atividades desenvolvidas tiveram como principal objetivo o oferecimento de vivências musicais, conhecimentos teóricos e diferentes tipos de expressões corporais. Para tanto, foi desenvolvido um trabalho com músicas, conhecidas pelas crianças e adolescentes, e com ritmos, utilizando diferentes sons (vocais, corporais e instrumentais). No decorrer dos encontros e atividades, vivenciamos tanto resistências e negações como total aceitação e envolvimento, o que construiu e reconstruiu os rumos das propostas de musicalização, abrindo condições para o trabalho também com tipos específicos de instrumentos musicais, como o teclado e alguns instrumentos de percussão (pandeiro, chocalho, paus de rumba).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural assumida, os modos de intervenção e investigação foram sendo construídos no processo que buscou intervir na realidade do Grupo de Convivência e observar as formas de participação de cada sujeito. Foram papéis da pesquisadora: desenvolver e aguçar o olhar voltado para os registros dos encontros em um trabalho de distanciamento da participação ativa para uma observação detalhada, aproximando os fatos relevantes aos estudos realizados pela perspectiva em questão.

O OLHAR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A perspectiva histórico-cultural concebe o desenvolvimento humano como um processo dialético que ocorre imerso na cultura. Desta forma, o desenvolvimento humano tem origem social, *"o conhecimento do mundo e de si mesmo passa pelo outro, é antes relação entre pessoas para então tornar-se função do/no sujeito, intrapessoal"* (DOMINGUES, 2004:9). A sociedade, portanto, é fator determinante da conduta do homem, todos os modos de interação do sujeito nos diferentes meios institucionais (como família, escola, igreja, fundações, agrupamentos políticos, entre outros) vão condicionar o processo de desenvolvimento individual e coletivo.

A natureza social do desenvolvimento humano formulada por Vygotsky parte de algumas elaborações teóricas do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. Destacando alguns postulados básicos temos a concepção de homem como ser histórico que se constrói através das suas relações com o mundo natural e social mediado pela cultura e, de sociedade como uma totalidade em constantes transformações dinâmicas e contraditórias, nas quais, a partir de elementos presentes, novos fenômenos surgem. Diante dessas teses, Vygotsky afirma que as atividades especificamente humanas, ou seja, (re)ação transformadora do homem sobre a natureza, produção, utilização de instrumentos, signos e emprego de ferramentas, guardam intrínseca relação com as mudanças provocadas em sua conduta. *"Conforme se transforma a estrutura da interação social ao longo da história, a estrutura do pensamento humano também se transformará"* (OLIVEIRA, 1997:99).

O desenvolvimento humano é tomado por Vygotsky e Wallon como não linear fruto de um processo dialético complexo. Mesmo marcado por leis ou etapas, nas quais cada indivíduo interage com o meio conforme as características individuais e as condições de existência, o desenvolvimento é marcado por: rupturas, retrocessos, reviravoltas, evolução,

revolução, crises, mudanças desiguais e transformações qualitativas de capacidade em um ritmo descontínuo.

Wallon tem os conflitos como propulsores do desenvolvimento humano caracterizado, este, em fases marcadas alternadamente pela cognição e afetividade. Os estágios são descontínuos passando por novos conflitos sempre que atingem uma certa estabilidade com o meio. Os conflitos podem ter uma origem endógena quando há *"desencontros entre as ações das crianças e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura"* e origem exógena quando os conflitos resultam dos efeitos da maturação do sistema nervoso (GALVÃO, 2003:42). Sempre o indivíduo está à procura de novas formas de se adaptar ao meio, tanto a criança como o adulto passa por contradições que impulsionam o seu desenvolvimento.

As relações sociais, os processos de mediação da cultura, a interação e o confronto entre os indivíduos são imprescindíveis na formação dos seres humanos. A inter-relação de um sujeito com "o outro" e com o meio proporciona a tomada de consciência individual, aquisição de conhecimentos e contato com novos saberes pela troca de experiências. O desenvolvimento do sujeito está ligado a sua relação com o meio sócio-cultural e a sua situação de organismo que somente se desenvolve com o suporte de outros indivíduos de sua espécie. O papel do outro social tem principal importância na formação dos indivíduos, pois possibilita o aprendizado que *"desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo"* (OLIVEIRA, 1997:60).

Para Wallon, a modelagem do eu, da consciência individual se dá pelo meio e pelo ambiente coletivo estando aberta a qualquer influência. Observando, no desenvolvimento humano, os recém-nascidos, nota-se a necessidade de uma assistência constante que completa, interpreta e compensa suas ações e reações. *"Incapaz de realizar algo por si próprio, ele é manipulado pelo outro e é, nos movimentos deste outro, que suas primeiras*

atitudes tomarão forma" (WALLON, 1959). As primeiras ações e gestos dos bebês suscitam nas pessoas ao redor, formas de intervenção. A intervenção, por sua vez, significará os gestos, formando conexões entre as manifestações espontâneas (ações e gestos do recém-nascido) e as reações úteis (intervenções dos sujeitos ao redor).

Este processo é análogo ao mecanismo de elaboração de reflexos condicionados, explicado por Vygotsky como a formação de reflexos condicionados a determinados signos e símbolos condicionados. Qualquer estímulo exterior, por meio dos olhos, ouvidos, nariz, pele etc, pode formar reflexos condicionados. Constatar a presença de fogo pode provocar cautela tanto quanto a leitura de símbolos pode propiciar interpretação e significação, desde que os estímulos e reflexos condicionados coincidam varias vezes. "*Cualquier elemento del ambiente, cualquier partícula del mundo, cualquier fenómeno, puede actuar en el papel de excitador condicionado*" (VYGOTSKY, 1983), possibilitando a formação de conexões cerebrais (a partir das ações e reações entre os sujeitos) para a satisfação das necessidades, vida em sociedade e compreensão do mundo.

As relações de desenvolvimento e aprendizado são questões também discutidas por Vygotsky a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Esta zona é definida como a distância entre dois níveis de desenvolvimento tidos como: nível de desenvolvimento real que é a "*capacidade do sujeito realizar tarefas de forma independente*" e nível de desenvolvimento potencial sendo "*a capacidade do indivíduo realizar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes*" (OLIVEIRA, 2003:59). Desta forma, a zona de desenvolvimento proximal é o caminho que os indivíduos percorrem nas soluções de problemas, no amadurecimento de funções. A interferência do "outro", do educador, dos pais, se dá nesta zona de desenvolvimento proximal contribuindo para a socialização dos "*membros imaturos da cultura*" (IBDEM).

A vida social e a interação dos seres humanos possibilitam a criação dos sistemas de relação, como a linguagem (tendo esta função primordial para o desenvolvimento humano), que vão conferir significados às condutas dos sujeitos e estabelecer novas conexões no cérebro, através dos signos. Vygotsky, então, inicia estudos sobre o princípio da significação pelo qual *"é o homem quem forma desde fora novas conexões no cérebro, o dirige e através dele, governa seu próprio corpo"* (VYGOTSKY, 1994:85 *apud* DOMINGUES, 2004:10).

Para Vygostky e também para Wallon, as leis do desenvolvimento humano estão fundamentadas nas interações sociais, nos princípios de mediação e significação. O papel do outro, portanto, tem importância fundamental para a formação das funções psicológicas superiores que são os mecanismos mais complexos, típicos do ser humano e que o diferencia dos demais animais. Homens, mulheres e crianças relacionam-se entre si através dos sistemas de signos criados e empregados pelo processo da significação. A essência do uso de signos consiste nas alterações que os mesmos provocam no comportamento humano ampliando de forma grandiosa *"a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar"* (DOMINGUES, 2004:11).

Segundo Vygotsky (1998), as funções psicológicas superiores, portanto, têm origem social. Primeiramente, cada função psicológica superior aparece no comportamento social como meio de funcionamento social (inter-relação entre sujeitos). Em segundo lugar, como comportamento individual, funcionamento pessoal, que são transferidos para a personalidade e transformados em processos psicológicos interiores.

Os modos como os homens se relacionam com a natureza e entre si, apropriando-se dos signos e práticas sociais, dependem das formas de organização e produção da sociedade e do acesso aos bens produzidos. Não são as capacidades naturais dos indivíduos que determinam suas condições de existência, mas suas condições de existência que determinam suas capacidades que são construídas sócio-historicamente. Vygotsky contrapõe à concepção

naturalista do desenvolvimento humano a concepção dialética que nos leva a procurar novos e distintos métodos que estudem e proporcionem o desenvolvimento (a todo) humano.

Nesta mesma linha sobre a natureza social e dialética do desenvolvimento a perspectiva histórico-cultural faz considerações quanto à deficiência. Vygotsky (1997), em Fundamentos da defectologia, enfatiza a supremacia dos fatores históricos e culturais às condições biológicas agravadas por algum déficit, *"reafirmando a tese da complexidade dialética entre o plano biológico e o cultural"* (DOMINGUES, 2004:13).

A tese central dos estudos da defectologia é que todo defeito cria estímulos para se elaborar uma compensação. Se qualquer falta orgânica cria dificuldades, o aparato psicológico humano e o sistema nervoso central buscam caminhos alternativos para viabilizar o funcionamento do organismo. Vygotsky "transportou" esta plasticidade do cérebro humano para o plano cultural, no qual a capacidade "plástica" humana se dará pelos recursos semióticos acessíveis. Se algo não pode ser realizado pelo bloqueio de uma via perceptual, outras possibilidades aparecem, outras vias de acesso são acionadas para o cumprimento dos objetivos iniciais (LACERDA, 1996). A ausência da visão pode possibilitar o desenvolvimento perceptual por outras vias como o tato, olfato e a audição.

Ao mesmo tempo, que a deficiência é uma limitação, uma debilidade, é também, justamente porque cria obstáculos, uma provocadora de impulsos, *"cada déficit cria estímulos para a produção de uma solução alternativa àquela via que se encontra obstruída"* (LACERDA, 1996:39). O organismo e a personalidade reagem frente ao déficit de acordo com as experiências particulares, as interações sociais e relações de ensino criando possibilidades para o novo. A compensação, portanto, não é biológica, mas social não ocorre apenas pela substituição de sentidos, mas pela reorganização de toda atividade psíquica. As possibilidades compensatórias do sujeito, no plano sócio-psicológico ocorrem na dependência das relações com o "outro" e das experiências em diferentes espaços da cultura. "O

desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade dessas vivências" (GÓES, 2002:99).

UMA OUTRA FORMA DE "VER" O MUNDO

A cegueira, que nos interessa mais particularmente neste trabalho, é a ausência ou debilidade da função visual que provoca uma reestruturação muito profunda de todas as forças da personalidade e do organismo dos sujeitos. Ao longo da história da humanidade, Vygotsky destaca três modos de consideração sobre a cegueira. Na Idade Média e grande parte da Idade Moderna a cegueira era olhada a partir de concepções místicas, sendo classificada como uma enorme desgraça e tratada com superstição. Além das atribuições dadas aos cegos como seres indefesos e abandonados, também existiam convicções quanto as suas capacidades de desenvolvimento de forças místicas superiores da alma resultando na acessibilidade ao conhecimento espiritual e visão espiritual em contrapartida à visão física ausente.

A partir do século XVIII, na época do Iluminismo, o místico foi "substituído" pela ciência através dos tratamentos biológicos destinados à cegueira e das tentativas, mesmo que ingênuas, de possibilidades educacionais. As novas concepções psicológicas criaram formas de educação e instrução para os cegos expressando a teoria da compensação dos órgãos dos sentidos na qual a carência de um órgão de percepção é compensada pelo funcionamento de outros. Mesmo significando um avanço, esta teoria foi criticada por Vygotsky, já que a compensação não é uma regra geral que ocorre de maneira fisiológica e direta ao déficit, mas se constitui como um fenômeno sócio-psicológico complexo e indireto.

A terceira linha de pensamento sobre a cegueira foi denominada por Vygotsky como científica ou sócio-psicológica que surgiu com a ciência da Idade Moderna. Nesta época, pensa-se a mobilização de todo o aparato psíquico e do sistema nervoso central para

possibilitar a compensação e o funcionamento defeituoso de algum órgão. A compensação passa a ser vista de forma mais abrangente. *"El defecto se convierte, de tal modo, en punto de partida y principal fuerza motriz del desarrollo psíquico de la personalidad"* (VYGOTSKY, 1997:103). Vygotsky não ignora que a cegueira cria dificuldades para a inserção da criança cega em muitas atividades da vida social, colocando o seu portador em uma situação particular e difícil. Sentimentos de inferioridade, insegurança, debilidade entre outros fatores que influenciam a significação que o cego faz de sua posição social. Todo o aparato psíquico, no entanto, reage frente ao déficit possibilitando o desenvolvimento de uma personalidade socialmente válida, superando os conflitos sociais e a instabilidade psicológica (VYGOTSKY, 1997).

Vygotsky, portanto, defende a necessidade e o direito à participação efetiva dos sujeitos com alguma deficiência na sociedade, especialmente através da educação e do trabalho, tirando os cegos de uma educação baseada no isolamento, invalidez e filantropia. Os mesmos princípios sobre o desenvolvimento e educação dos cegos podem ser aplicados aos deficientes visuais, assim designados devido a impedimentos de origem orgânica relacionados a patologias oculares que levam ao mau funcionamento visual (baixa visão ou visão subnormal), já que estes sujeitos também precisam do outro e da utilização de técnicas e instrumentos para uma inserção mais consistente nas práticas sociais. É importante lembrar, no entanto, que eles não são cegos, possuindo ainda possibilidades visuais, que através de recursos materiais, pode ampliar as condições de acesso ao que é legível.

Desta forma, as idéias de Vygotsky nos levam a entender que as limitações orgânicas e físicas são superadas histórica e culturalmente na criação de caminhos alternativos que não estão dados, mas são construídos socialmente, coletivamente.

A PRÁTICA E A PRODUÇÃO CULTURAL

Em meio às considerações e crenças generalizadas quanto aos princípios inatistas e universalistas da música que reiteram a idéia de musicalidade como algo natural do sujeito e à noção de ser humano constituído histórica e culturalmente, escolhi olhar para a música como produção cultural. Uma produção cultural artística e estética sem referente no mundo real, sendo uma convenção social e histórica, possuidora de um sistema de signos específicos que estabelecem relação entre si e com o todo.

"A significação não extrapola o fato musical e pode variar a partir do ato de apreciação, quando são articulados e doados os sentidos que transcendem a estruturação lógica da linguagem" (BERNARDES, 2001).

Considerando esta compreensão do que seja linguagem musical pode-se entender a música como uma organização lógica de sons no tempo, representados por símbolos convencionais. Este agrupamento de sons pode proporcionar estímulos fisiológicos e emocionais nos indivíduos compositores e/ou apreciadores. Qualquer sistema de signos precisa, segundo Bakhtin, ser compreendido na busca de seus sentidos. Desta forma, a música apresenta um significado, mas não um significado único, imutável. *"A música é complexa e rica de potenciais de significações e sentidos"* (BERNARDES, 2001:77). Uma mesma música proporciona diferentes estímulos em cada sujeito que a aprecia. Estes estímulos estão relacionados com a experiência de vida individual e coletiva e com o nível de conhecimento inter-relacionado. A música é uma linguagem com diferentes interpretações que abrangem os fenômenos artísticos e estéticos.

A estética

"se coloca sempre aberta, sem se preocupar com previsões ou modelos prévios a serem reconhecidos, pois trabalha no nível do sentido, e os sentidos são sempre renovados a cada obra (ou mesmo a cada novo contato com uma mesma obra)" (SCHROEDER, 2004: 213).

Tendo como base esta concepção musical, as práticas e relações de ensino, propiciadas às crianças e adolescentes no CEPRE buscaram estar de acordo às idéias de Wallon, construindo práticas

"(...) em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque. Afinal, o processo de construção da personalidade que, em diferentes graus percorre toda a psicogênese, traz como necessidade fundamental a expressão do eu. Expressar-se significa exteriorizar-se, colocar-se em confronto com o outro, organizar-se" (GALVÃO, 1995:99).

A exteriorização do eu pode ser propiciada, então, por atividades no campo da arte que favorecem a expressão de sentimentos, emoções, e vivências subjetivas. A música, portanto, contribui como uma forma de expressão, mas não somente por ser uma arte de expressão, como também uma linguagem, um novo saber. Sendo assim, as diferentes relações com a música permitem a apropriação de elementos e aspectos que formam novas ligações entre os signos e os significados.

A INSTITUIÇÃO: CEPRE

Cheguei ao Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Dr. Gabriel Porto – CEPRE, apenas com o conhecimento da existência dos Grupos de Convivência ministrados pela professora Adriana Laplane. Aos poucos, fui habituando-me com o ambiente, sua história e objetivos. O CEPRE nasceu, ligado à área médica, como um centro de reabilitação para atender às deficiências sensoriais (surdez e deficiência visual) e produzir pesquisas na área da reabilitação.

Pertencente à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, nos dias de hoje a instituição tem como finalidade a pesquisa, o ensino e a assistência a pessoas com deficiências sensoriais. Além de realizar e divulgar estudos e pesquisas, o CEPRE promove a formação e a especialização de pesquisadores e profissionais em cursos de

especialização, extensão e programas de aprimoramento, para atuarem na educação, habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência.

Os serviços dispensados às pessoas com deficiência sensorial estão, desta forma, entrelaçados com diversas áreas de conhecimento como a psicologia, medicina, fonoaudiologia, pedagogia e assistência social. Embora alguns espaços, mobiliários e formas de dizer sobre os encontros com as pessoas com deficiência, nomeados de atendimento, os trabalhos que vem sendo desenvolvidos estão, cada vez mais, ligados à educação. Sinto que os projetos que lá acontecem preocupam-se com os modos de participação dos sujeitos nas práticas sociais e o exercício de sua cidadania e direitos, buscando criar condições para melhor inserção nos processos educacionais, culturais e em espaços como a família e o grupo social.

O projeto dos Grupos de Convivência, o qual tomei como campo para a pesquisa empírica, está embasado em uma das linhas de pesquisa do CEPRE, que busca fundamentar teoricamente e analisar o processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência visual em seus diferentes aspectos.

Os Grupos de Convivência envolvem, também, orientação aos pais e às instituições, como a escola, que atendem crianças com problemas visuais. Os pais participam de atividades, ministradas por terapeutas ocupacionais, envolvendo artesanato, confecções de brinquedos entre outros, sendo espaço para socialização entre os responsáveis pelas pessoas com deficiência abrindo caminhos para a formação de círculos de amizade, trocas de experiências, saberes e cooperação.

O programa conta com o pagamento do transporte para pessoas com deficiência e acompanhantes quando as condições financeiras da família são precárias. Muitas famílias assistidas pelo CEPRE são de regiões afastadas e/ou de outras cidades, vindo para Campinas em busca de serviços que melhor atendam suas necessidades. O apoio às instituições, como a

escola, é dado através de reuniões para orientação e troca de informações com os professores das crianças e adolescentes com deficiência, no caso, visual. Nos casos de interesse por parte dos professores, coordenação e direção da escola, estes vêm em busca de soluções para o trabalho com os alunos com deficiência. Nas reuniões, acontecem palestras com especialistas em educação, assistência social, fonoaudiologia e psicologia que discutem diversos temas como o desenvolvimento humano, a família, a surdez, cegueira, os recursos materiais e os caminhos alternativos possíveis para os processos educacionais, além de trocar experiências e informações detalhadas sobre cada sujeito.

Os encontros com as crianças e adolescentes promovem a convivência, aprendizagem e experimentação de papéis através de diferentes experiências de leitura, escrita, matemática, educação física e outros conhecimentos apresentados de forma significativa.

A proposta dos Grupos de Convivência está baseada em uma perspectiva que concebe os processos de desenvolvimento humano como sendo de natureza social. Por isso, esses processos são analisados no contexto das práticas sociais em que estão imersas, considerando as crianças, suas famílias, suas experiências escolares entre outros contextos histórico-sociais da qual fazem parte. Dessa forma, a proposta permite o estudo da dinâmica das interações que se estabelece entre as crianças e adolescentes com baixa visão e cegueira, entre estas e os profissionais e com o conhecimento possibilitando compreender aspectos das relações de ensino e do desenvolvimento dos participantes do grupo.

OS GRUPOS E PROJETOS DE INTERVENÇÃO

Os Grupos de Convivência acontecem uma vez por semana no período contrário ao da escola. As crianças e adolescentes organizam junto a suas famílias o horário no qual poderão participar. Entre Agosto de 2004 e Dezembro do mesmo ano (primeiro semestre de pesquisa) os Grupo de Convivência estavam divididos em dois projetos de intervenção. Um deles

acontecia às segundas-feiras de manhã acolhendo seis crianças com idade entre 8 e 14 anos, promovendo relações de ensino de Química, ministrado por uma bióloga, doutoranda da Faculdade de Educação e por um bolsista (SAE), graduando da Faculdade de Química. Nestes encontros, eu e minha companheira de pesquisa Fernanda participávamos integralmente das atividades, como observadoras das crianças e do processo, também intervindo, compartilhando idéias e ajudando na organização do espaço, de materiais e conteúdos. Com as crianças do projeto de Ciências foram realizadas algumas atividades de música, despertando saberes, interesses e construindo relações.

O outro projeto acontecia às quintas-feiras à tarde com quatro crianças de 8 a 13 anos envolvidas em atividades, de musicalização e dança. Neste grupo nossa intervenção foi mais intensa constituindo foco específico de nosso projeto. Para todos os encontros, preparamos, em conjunto, práticas envolvendo musicalização e expressão corporal com o objetivo de trabalhar com as crianças agrupadas e envolvidas em uma mesma atividade.

As atividades preparadas tiveram como objetivo uma aproximação mais consistente às produções culturais: música e dança. De início, buscamos ampliar o repertório musical do grupo, introduzir alguns conceitos praticar expressões corporais e faciais. O planejamento de cada encontro apresentava objetivos e metas como a introdução de conceitos da teoria musical, estilos de música e dança, ritmos, formas de expressão e utilização de instrumentos musicais. O desenvolver das atividades ocorria de acordo às variações de participação dos sujeitos e às imprevisibilidades possíveis. Muitas vezes, os encontros não aconteciam como o esperado, muitas vezes, as propostas não suscitavam nas crianças e adolescentes nenhum envolvimento, pedindo reformulações e improvisações mais adequadas às situações do grupo nos determinados tempo e espaço.

Esta formulação de propostas decorre também da fundamentação teórica no materialismo histórico dialético incorporada por Vygotsky e Wallon. O homem é tomado

como ser histórico construído através de suas relações com o mundo natural e com a sociedade em processos contraditórios e dinâmicos de mudança. As transformações possibilitam o surgimento de novos fenômenos a partir de elementos já presentes em diversas situações (OLIVEIRA, 1997). Dessa forma, o projeto considera a transformação, a mudança e a imprevisibilidade a cada momento não tendo como linear os processos de aprendizado e de desenvolvimento humano.

Ainda em concordância com Vygotsky e Wallon, valorizamos o aprendizado nas relações interpessoais dentro de contextos sócio-culturais significativos. Em decorrência desta idéia, o projeto de intervenção propõe atividades diversificadas em um grupo heterogêneo já que o trabalho em grupo possibilita situações mais complexas e muitas trocas entre os adultos e as crianças participantes. A diversidade de atividade objetiva despertar interesses e gostos para o desenrolar do processo de aprendizado, mediados pelos adultos, crianças e objetos (BATISTA, 2003: 7).

No primeiro semestre da pesquisa (2004) foram encontradas dificuldades no trabalho com as crianças e adolescentes quando ao engajamento nas novas propostas de atividade. As crianças do grupo de musicalização e dança recusavam as atividades propostas em conjunto refugiando-se em tarefas isoladas como mexer sozinho no computador, ter instruções de teclado e/ou sapateado individuais, desenhar e realizar pequenos trabalhos manuais. O primeiro semestre de trabalho terminou, permito-me dizer, com algumas iniciações teóricas no campo musical e muitas indagações quanto às interpretações dos gestos e comportamentos e necessidade de construção do grupo todo.

As inquietações que estes meses de encontro com as crianças com deficiência visual do CEPRE me provocaram, não tinham soluções em livros e teorias; para as perguntas, não encontrei respostas prontas e diretas, mas os apontamentos e caminhos para as resoluções dos

problemas de pesquisa foram construídos no processo, nas interações, nas aproximações e (re)leituras do material empírico imergidos na perspectiva histórico-cultural.

Março de 2005 (segundo semestre da pesquisa) começou com novas configurações de grupo e com um único projeto de intervenção, dividido em dois grupos de crianças que se encontravam semanalmente, umas no período da manhã e outras no da tarde. O projeto consistia na continuação das atividades de musicalização e dança. Algumas crianças saíram dos Grupos de Convivência por motivos familiares como mudança e por necessidades de outras formas de atendimento. As crianças que permaneceram nos Grupos de Convivência mudaram seus horários de acordo com o período que freqüentam a escola regular de ensino.

QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA?

Os modos de participação de todas as crianças¹ envolvidas neste trabalho estão intrinsecamente ligados às suas experiências de vida nos mais diferentes espaços como na própria família, na escola, no grupo de amigos, na rua, bairro, igrejas, associações entre outros infinitos lugares coletivos. Desta forma, para o desenvolvimento da pesquisa, tanto quanto para a compreensão dos processos de relação de ensino, torna-se interessante conhecer um pouco de cada sujeito, o pouco que foi possível olhar, vivenciar e relacionar com as formas de inserção das crianças, adolescentes e familiares no projeto de musicalização e dança.

- **Eduardo**

Eduardo (10 anos) é um garoto com diagnóstico de síndrome de Saethre-Chotzen e cegueira. Aos seis meses foi submetido a uma craniotomia e aos dois anos a observação médica constatou microbraquicefalia, secundária à craniosinostose. Começou a ser atendido no CEPRE desde um ano de idade e aos dois anos, por razões não identificadas, Eduardo

¹ Os nomes dos sujeitos apresentados são fictícios.

começou a negar contato com pessoas não familiares, chorar e gritar bastante apresentando freqüentes crises de birra. A partir desta época, foram relatados repetições na linguagem e diálogos descontextualizados, seu comportamento caracterizou-se também como repetitivo (descer e subir escadas) e constante negação de novas situações.

Depois dos cinco anos, Eduardo passou a freqüentar um Projeto de Desenvolvimento de Crianças com Deficiência Visual (Prodevi) coordenado pela psicóloga Cecília Batista. Os relatos iniciais dizem que o garoto chorava ou gritava muito durante as sessões em grupo. Ao encontrar uma caixinha de música, puxou o cordão para acioná-la e colocou-a junto ao ouvido escutando a música e balançando o corpo em movimentos repetidos. Ao acabar a música, ele acionava novamente a caixinha passando a maior parte do atendimento ouvindo-a.

Com os trabalhos em grupo, aos poucos Eduardo começou a participar das atividades sem pedir a caixinha de música. Demonstrou um significativo desenvolvimento da linguagem, fazendo relatos sobre aspectos da memória, reconhecendo letras, dias da semana, mês, ano na ordem normal e inversa. No período anterior ao início do projeto de musicalização Eduardo comparecia às sessões do CEPRE participando de um Grupo de Convivência com crianças um pouco mais velhas contentando-se somente com o uso do computador.

A participação de Eduardo no grupo não acontecia. Eduardo começava a gritar por algo diferente, dizendo que gostaria de fazer outra coisa, até que o levassem para jogar no computador. Antes de jogar, Eduardo combinou com a coordenadora do Grupo de Convivência Adriana Laplane que ele deveria escrever alguma frase, com o objetivo de treinar desenvolver o raciocínio e a escrita, além de interagir com, ao menos, a pessoa que o orientasse. Ele sempre cumpriu com o combinado, mas a cada dia suas frases tornavam-se menores e pobres de significado.

De Agosto a Dezembro de 2004, desenvolvi atividades de musicalização com Eduardo, individualmente, considerando suas especificidades comportamentais, de interesse por determinadas coisas e recusa por outras. Nos primeiros encontros conversávamos sobre música, sobre situações cotidianas marcadas por elas entre outras coisas e mexíamos no computador, a única atividade que Eduardo se dispunha a fazer.

O projeto de musicalização iniciou-se com a apresentação de um instrumento musical, o teclado. Sua admiração pelo teclado foi enorme, quis ouvir todas as demonstrações e quis tocar todas as teclas. Aos poucos Eduardo foi cansando-se do teclado à medida que novas propostas, como execução musical e introdução a elementos teóricos, surgiam. A dificuldade é um obstáculo que Eduardo não gosta de enfrentar. Qualquer situação que o coloque diante de uma atividade de novos esforços é completamente negada. Eduardo pede coisas novas e inesperadas atividades, mas somente as aceita se conseguir domina-las.

O segundo semestre de trabalho iniciou-se com um certo isolamento de Eduardo das atividades de musicalização já que ele não aceitava as propostas nem permanecia com as demais crianças do grupo. Somente praticava jogos no computador. No final de Abril de 2005, Eduardo ouviu os colegas comentarem positivamente sobre as atividades de musicalização e dança dizendo que nos próximos encontros ele também participaria. Assim, Eduardo começou a permanecer no grupo, a participar das danças, voltou a tocar teclado e interessou-se também por instrumentos de percussão.

- **Daniel**

Daniel (12 anos) possui baixa visão proveniente de catarata e dificuldades físico-motoras associadas a um rompimento de uma veia da cabeça quando recém-nascido. Reside em Itatiba, onde é atendido pela Associação de Pais e Amigos do Deficiente (APAE). Daniel chegou ao CEPRE, em Fevereiro de 2001, com um diagnóstico de hiperatividade tendo

grande dificuldade de concentração, falta de limites e respeito para com os profissionais e colegas. Relata-se que Daniel não permanecia em nenhum grupo de crianças e também não realizava nenhuma atividade proposta, correndo pelos corredores do CEPRE. Aos poucos passou a fazer parte dos grupos de crianças, falando primeiro que os demais nas conversas iniciais, provocando e fazendo birras quando sua vontade não era satisfeita.

No primeiro semestre da pesquisa (2004) Daniel participava do grupo de segunda-feira realizando atividades de química. No grupo, ele destacava-se como o garoto mais ativo (porém não em excesso), prontificava-se em ajudar os adultos na organização dos materiais e nas explicações teóricas. Embora, de princípio, suas falas parecessem desconexas e afirmações nada modestas, aos poucos Daniel foi se apropriando dos conceitos químicos trabalhados e incorporando em seu discurso as principais idéias apreendidas. O mais interessante era observar como Daniel sentia-se parte integrante do grupo, tendo papéis e funções a serem desenvolvidas.

Em 2005, Daniel participou efetivamente das atividades de musicalização e dança propostas. No início, ele mal erguia os braços e muito menos se levantava. Com o passar do tempo, Daniel foi soltando-se, movimentando-se, dançando e criando passos para montar uma coreografia. Voluntariamente, Daniel demonstrava e ensinava seu passo aos colegas e aos adultos presentes nos encontros. Além disso, compôs músicas referentes às tarefas que realizava e, muitas vezes impunha limites aos colegas e/ou defendia-os verbalmente de provocações feitas por algum outro integrante do grupo.

- **Nádia**

Nádia (09 anos) tem um diagnóstico oftalmológico de glaucoma congênito agudo o que dificulta a visão, mas não restringe ao todo sua funcionalidade para com diversas tarefas, por exemplo, escolares. Enfrentou muitos problemas na escola regular onde a classificavam

como atrasada e possuidora de um déficit cognitivo. Os profissionais do CEPRE indicaram uma mudança de escola para que a garota não sofresse as discriminações e dificuldades presentes naquele ambiente escolar. Nádia é filha única e alvo de uma superproteção por parte dos familiares. Nunca apresentou problemas no CEPRE, desde 2003 quando passou freqüentar o Grupo de Convivência, participando de todas as atividades propostas, sendo bastante paciente com os colegas com maiores dificuldades.

As sugestões dos profissionais do CEPRE, para que Nádia freqüentasse o projeto consideram importante este oferecimento de relações a fim de manter as aquisições já presentes e facilitar as futuras.

No ano de 2004 Nádia participou do grupo de ensino de química destacando-se quanto à apreensão de conceitos e facilidade em comunicá-los aos companheiros de grupo. Em 2005, Nádia esbaldou-se com as atividades de musicalização e dança demonstrando grande interesse aos instrumentos musicais e à dança do sapateado. Sua avó (que sempre acompanhou Nádia no CEPRE) perguntava-nos com freqüência quanto à forma de participação de Nádia não só nas atividades como também nas ações individuais de organizar-se, tirar ou colocar agasalhos, calçar e descalçar os sapatos, comer entre outras. Nádia é bastante independente neste espaço, não pede ajuda em todos os momentos e gosta muito dos encontros realizados no CEPRE.

- **Fabiana**

Fabiana (13 anos) apresenta um diagnóstico de baixa visão: cicatriz de Coriorretinite AO, conseqüência, segundo relatório médico, de Hidrocefalia derivada e calcificações. Em 2004, Fabiana participava também do projeto de musicalização e dança, no qual procuramos, através do interesse demonstrado pela garota, promover contato com movimentos específicos da dança: sapateado. Cada passo aprendido era incorporado às músicas escolhidas por

Fabiana ligando suas experiências pessoais a novas práticas e novos saberes. A relação desta garota com a dança, a música e às novas experiências foi bastante proveitosa envolvendo aspectos de desenvolvimento psíquico, afetivo e cognitivo, na medida que ela incorporou novas formas de interagir com a dança e a música, construiu novas relações com “o outro” de confiança e amizade e envolveu a família em suas práticas, trazendo a irmã para vê-la dançar no CEPRE e ensinando-a, a cada dia, novos passos.

Em 2005, Fabiana passou por um processo bastante delicado devido ao falecimento da mãe. O relacionamento entre os pais de Fabiana foi marcado por diversos entraves gerando discussões e brigas até mesmo antes de seu nascimento. Essa situação culminou com a morte da mãe e a prisão do pai, colocando Fabiana e sua irmã em novas condições de vida e novos laços familiares. A irmã, Talita, continuou ressaltando a importância de Fabiana frequentar o CEPRE, onde o grupo propiciava acolhimento e conforto para conversar sobre suas dificuldades e condições para que, tanto Fabiana como sua irmã, pudessem continuar participando das práticas sociais, das relações com outras pessoas, tocando a vida para frente. Nas atividades de musicalização e dança, Fabiana e algumas vezes Talita, participaram com interesse, expondo opiniões, escolhendo músicas, passos e movimentos de expressão.

- **Elaine**

Elaine (09 anos) apresenta um diagnóstico de úlcera na córnea associada à ausência de sensibilidade da mesma, o que reduz seu campo visual. Ingressou no CEPRE em 1999, com muita timidez e pouca familiaridade com situações coletivas. Elaine passou por tratamento fonaudiológico que corrigiu o controle da saliva (ela babava bastante) e as dificuldades da fala. Sua audição apresenta um déficit do lado esquerdo acompanhado nas avaliações feitas por profissionais do CEPRE.

Inicialmente Elaine se recusava a entrar na sala exigindo sempre a presença da mãe, situação que foi mudando com o tempo, até que Elaine demonstrou maior independência, falando mais e brincando com as outras crianças e adolescentes.

Em 2004, participou do grupo de ensino de química tendo um comportamento bastante marcante. Elaine gosta de manter a organização do espaço e do pessoal, sempre que julga necessário arruma os materiais utilizados, as cadeiras e chama a atenção dos colegas. Seu primeiro contato com as propostas de atividades de música e dança não foi muito confortável. Elaine não aceitava todas as músicas utilizadas nem as propostas de expressão e movimentação, negava-se até a produzir qualquer som corporal como bater palma e/ou bater o pé no chão. Uma grande dificuldade era tocar em Elaine, ela ficava brava não aceitando, em algumas vezes, nem dar as mãos aos colegas.

Em 2005, as formas de participação de Elaine, a cada dia, tornavam-se mais intensas, começou a integrar-se nas atividades com os instrumentos musicais: teclado e pandeiro; dispendo-se até a dançar com os demais colegas do grupo. É interessante salientar como Elaine colocava-se no grupo: sempre que tinha uma opinião a expressar buscava algum adulto que melhor se identificava para cochichar, daí, então, pedia que sua idéia fosse passada para os demais. No final do trabalho, percebemos que ela melhor relacionava-se com os outros e aceitava as músicas, movimentos e passos propostos.

- **Valéria**

Valéria (14 anos) é albina e possui baixa visão. Desde 2004 presencia as atividades de musicalização e dança não participando das propostas até meados do primeiro semestre de 2005. Bastante tímida, Valéria mal levanta os olhos para quem lhe dirige a palavra respondendo a diversas perguntas com um sim ou não quase imperceptível. Ela ingressou no CEPRE em 2003 já com o diagnóstico de baixa visão congênita apresentando um

comportamento bastante peculiar: afastava-se das outras crianças e adolescentes, tinha muita ansiedade e não conversava espontaneamente. Ao ser questionada, Valéria demorava muito para responder, mordiscando os lábios por um longo período antes de pronunciar uma palavra.

Valéria pertence a uma família grande, com extremas dificuldades financeiras e de relacionamento com os pais. A mãe possui deficiências, depressão e é alcoólatra, o pai, também alcoólatra, rejeita e agrediu as crianças, provocando medo, nervosismo e choro em Valéria. Quando está em casa, realiza tarefas domésticas como limpar a casa, lavar a louça entre outros, no CEPRE, demonstra insegurança e ansiedade diante de situações novas, ficando detida em uma ou outra atividade. Junto com os demais irmãos trabalha como pintora de pequenas peças de cerâmica para o artesanato de sua cidade Pedreira. Não gosta de ir a escola por sofrer discriminação das outras crianças, mas, ainda assim, domina muito bem a leitura e a escrita.

Todas as atividades de expressão, por mínimas que fossem, eram negadas por Valéria, até mesmo algumas perguntas sobre música. Depois de um longo período de interação, conseguimos, eu e Fernanda, descobrir suas preferências de estilo musical o que possibilitou uma porta de entrada para maiores relações com esta garota. Pedíamos que trouxessem de casa o que gostavam de ouvir e que falassem sobre os cantores mais significativos. No final do primeiro semestre de pesquisa, Valéria trouxe de casa uma sacola cheia de fitas dos seus cantores prediletos. Utilizamos as fitas, as músicas, as fotos dos artistas para tentar construir novas relações dela com a produção cultural em questão.

Em Maio de 2005, Valéria participou algumas vezes dos ensaios com instrumentos de percussão realizados com o grupo todo. Valéria até tocou chocalho acompanhando os movimentos que a música escolhida pedia. As relações entre ela, nós pesquisadoras, os demais colegas e as práticas trabalhadas se tornaram mais significativas.

- **Alex**

Alex (10 anos) é irmão de Valéria, também albino e diagnosticado com baixa visão. Passa por muitas dificuldades em casa, como Vanessa, ajudando, também nas pinturas das peças de artesanato demonstrando bom relacionamento com a mesma. Não gosta de ir à escola porque não gosta de ler e escrever, sendo muitas vezes tachado como hiperativo e indisciplinado. No CEPRE, não causa problemas, gosta de ficar passeando, de fazer atividades manuais e de jogar bola com outras crianças, foge das tarefas de leitura, escrita e dança, como muitos garotos de sua idade.

Em 2004 inicialmente conversava muito pouco, ficando mais descontraído após o ingresso de outro garoto no grupo (que deixou de frequentar o CEPRE em junho de 2004). Esteve presente em todos os encontros de musicalização e dança não aceitando, porém, as propostas de expressão. Alex interessou-se pelo teclado em alguns momentos, mas não quis aprender, de fato, alguns conceitos mais teóricos em música. Em 2005, participou das atividades propostas, inclusive tocando instrumento de percussão, recusou-se, no entanto, dançar junto com os demais garotos e garotas.

AS CRIANÇAS, OS ADOLESCENTES E ADULTOS EM RELAÇÃO

Os dois semestres de pesquisa empírica foram recheados de novas experiências, surpresas e simples (mas profundas) descobertas. As primeiras atividades, de musicalização e dança, foram apresentadas com muito entusiasmo e expectativas. Eu e Fernanda esperávamos que todas as crianças e adolescentes participassem das propostas cantando, dançando, opinando, escolhendo músicas, fazendo barulho e rindo.

No primeiro dia de encontro com a música, Valéria e Alex já estavam presentes, os irmãos albinos e com baixa visão, que nos fizeram pensar e repensar relações de ensino e formas de aproximação. Os dois, possuidores de condições de vida em família e situações

discriminatórias extremamente parecidas reagem, frente às produções culturais e às aproximações afetivas, com o desvio do olhar, repulsa pelo toque, postura curvada e ausência de expressão corporal e verbal. Não desistimos, continuamos levando diferentes músicas e instrumentos, além de descrever e observar avidamente as formas de participação dos sujeitos.

Fabiana também começou freqüentar as atividades de musicalização desde o primeiro encontro. Esta garota, já adolescente, facilmente estabeleceu laços de amizade com as pesquisadoras, participando das atividades ora como adulta, buscando assemelhar-se às pesquisadoras presentes ora como criança/adolescente que pede atenção especial e ajuda na resolução de problemas. Começou a participar das atividades timidamente, modo que foi mudando no decorrer dos encontros e nas instruções de sapateado. Fabiana interagiu tanto com a dança e as pesquisadoras trazendo até a irmã para vê-la dançar e também participar.

Desde o início, algumas preocupações quanto às atividades estavam presentes, buscamos saber quais as preferências musicais e formas de apropriação das produções culturais nas mais variadas práticas sociais. Nem sempre as respostas eram claras, mas tornavam-se perceptíveis quanto mais vivíamos com as crianças e adolescentes. Em todos os encontros, buscamos conversar com os participantes sobre que músicas ouviam, Fabiana pronunciava orgulhosamente o nome dos cantores preferidos, Vanessa raramente colocava, com a voz bem baixa, algum nome e Alex acrescentava alguns artistas dizendo ser do interesse da irmã.

Alex e Vanessa recusaram no princípio as atividades que exigiam movimentação e expressividade, demonstrando mais interesse na realização de trabalhos manuais, o que fazem muito bem, com empenho e criatividade. Eles ajudam os familiares na pintura de pequenas peças para o comércio de Pedreira (cidade onde moram) recebendo uma quantia quase insignificante dos comerciantes por objeto entregue. O trabalho manual para eles é uma tarefa

fácil e gostosa de ser realizada, por conta, acredito, das experiências já adquiridas e das condições para a sua realização, que não exige exposição individual nem muito diálogo.

Partindo deste conhecimento sobre as crianças e adolescentes, realizamos uma atividade de produção de um objeto. Buscamos trabalhar o universo instrumental, através da produção de chocalho. Diversos materiais como copos descartáveis, latas recicláveis, papéis, pedrinhas, grãos de arroz, de feijão, de milho foram levados e espalhados sobre uma mesa. Conversamos sobre o instrumento, sua origem, seu uso por povos e tribos diferentes e por muitos estilos musicais na composição instrumental. Começamos a produção ao som de músicas compostas por chocalho e da preferência de Vanessa, Alex e Fabiana. Cada um podia fazer quantos chocalhos quisesse e como quisesse o que possibilitou uma variedade de chocalhos produzindo diferentes sons e com uma decoração bastante criativa.

Nesta atividade, Vanessa e Alex envolveram-se na elaboração dos instrumentos, sem conversar muito e sem pedir ajuda. Ao passo que Fabiana, a princípio, não quis fazer nada, aceitando apenas ajudar Fernanda na confecção de um chocalho. Quando todos acabaram, acompanhamos uma música com os instrumentos produzidos, Fabiana, Vanessa e Alex permaneceram sentados movimentando bem timidamente a mão que segurava o chocalho.

A partir do segundo semestre da pesquisa, Elaine passou a freqüentar o Grupo de Convivência no mesmo horário que Vanessa, Alex e Fabiana, possibilitando novas relações. Elaine, no começo, recusava as atividades de dança, não se levantava da cadeira dando risadinhas e apontando as outras crianças, principalmente Fabiana, com quem tinha certos atritos. Gostava, no entanto, do teclado e do pandeiro, e aos poucos começou aceitar as músicas que tocávamos e colocávamos para dançar interessando-se, também, pelo sapato do sapateado o que fez com que iniciasse as atividades de dança. A partir disso, Elaine demonstrava grande gosto pelas aulas de sapateado e ao final do semestre podíamos vê-la tocando pandeiro e dançando com o grupo.

Alex e Valéria apresentam um comportamento bastante parecido. São bastante tímidos o que os faz ficar apenas assistindo as demais crianças tocarem e dançarem. Em um dos encontros, lá para meados do segundo semestre da pesquisa, iniciamos o ensaio de uma música para apresentação. Trouxemos os instrumentos de percussão, pedimos para que cada criança escolhesse um. Todos pegaram, Fabiana, sua irmã Talita (que na ocasião estava presente), Elaine inclusive Alex e Valéria. Colocamos a música e começamos a tocar, falamos às crianças que poderiam ficar como quisessem, sentados ou em pé. Para nossa surpresa, Alex e Valéria levantaram e tocaram a música acompanhando os movimentos. Logo que esta acabou, já começamos ensaiar uma dança, também para a apresentação. Alex recusou-se, sentou imediatamente, Valéria continuou fazendo até que foi introduzido um passo com os braços levantados para cima, então ela sentou-se e não quis mais participar.

Aproveitando a ocasião, comecei conversar com eles sobre música e como elas podem ser tocadas no teclado. Toquei uma música que Valéria gosta muito perguntando se ela gostaria de aprender a toca-la. A resposta foi positiva, iniciamos, então, algumas aulas de teclado, eu, Valéria e Alex. Os dois irmãos mostraram-se muito mais próximos de nós, pesquisadoras, conversando mais e aceitando algumas propostas de atividade, desde que estas não pedissem muita exposição individual. Valéria esforçava-se em compreender os elementos musicais, procurando também decorar trechos para execução. Alex dizia não saber tocar, aceitando apenas mexer no ritmo e sons do teclado, insistindo que Valéria continuasse a tocar.

Estas foram algumas formas de participação que encontramos. Entre recusas e aceitações, fomos aos poucos conhecendo cada sujeito nas relações com o outro e com as produções culturais. Foi também neste contexto que conhecemos Eduardo, que teve sua participação no projeto de musicalização e dança caracterizada de três formas diferentes nas

suas relações com a família, profissionais do CEPRE, pesquisadoras e colegas do grupo de crianças e adolescentes.

Quando eu e Fernanda chegamos ao CEPRE, Eduardo participava dos Grupos de Convivência separado das outras crianças e adolescentes passando a maior parte do tempo intertido nos jogos do computador. Começamos com a apresentação do teclado, o que despertou grande interesse e entusiasmo por se tratar de um aparelho eletrônico diferente, com muitos botões, teclas, sons e músicas. Passado o primeiro entusiasmo com o teclado e com a introdução de elementos teóricos musicais e execução de músicas não tão simples, Eduardo mostrou-se inquieto com as atividades. Foi então que começou a negar o teclado e todas as propostas de musicalização e dança, irritando-se nas conversas, chorando e gritando até que atendêssemos seu pedido mais freqüente: os jogos do computador.

No segundo semestre da pesquisa, Eduardo mudou de período, passando a freqüentar outro grupo, com outras crianças. Neste grupo, tentamos inseri-lo nas atividades coletivas, mas quando entrava na sala onde nos reuníamos, perguntava o que estava acontecendo e começava a inquietar-se, gritar, dizer que não queria nada que precisava de outra coisa para fazer. Desta forma, era levado ao computador para escrever e depois jogar, única proposta que Eduardo aceitava. Enquanto Eduardo, no entanto, não se engajava nas atividades, continuávamos oferecendo-as às outras crianças, Daniel e Nádia, até que certo dia, na hora do lanche, comentaram sobre as atividades que vinham realizando com grande entusiasmo, disseram que quase derrubaram o CEPRE com tanto barulho e que fizeram a maior festa. Eduardo ficou curioso e interessado, dizendo que da próxima vez ele também iria tocar e dançar, porque ele sabia e também gostava.

Eduardo passou, então, a participar das atividades junto com o grupo, não apenas como fruto da conversa informal com os amigos, mas de um trabalho longo que criou condições de participação para Eduardo. Os encontros com a mãe de Eduardo passaram

objetivar a criação de práticas diferenciadas para que ele não ficasse acomodado na sua cegueira, inserindo-o nas tarefas domésticas, nas práticas familiares e em novas atividades que possibilitam aquisições e relações com o novo. A partir disso, Eduardo começou a fazer equitação, natação e participar das atividades de musicalização e dança no CEPRE.

Nos encontros, dançava muito, principalmente quando ouvia a música de Ivete Sangalo (Levantou poeira). Seus movimentos eram um pouco repetitivos, ficava sempre girando em torno de si mesmo batendo palmas perto do ouvido. Aos poucos, conseguimos passar novos movimentos a Eduardo como levantar os braços, bater os pés no chão entre outros. Alguns movimentos, no entanto, foram muito difíceis de explicar a Eduardo.

Ele não compreendia quando dizíamos para abaixar, agachar dobrando as pernas – ele inclinava seu corpo para baixo, como que encostando a cabeça nos joelhos – também não conseguiu pular de um pé só – batendo apenas um pé no chão, sem pular. Estas dificuldades em ensiná-lo novos movimentos, estavam em nós, pesquisadoras, já que acostumávamos a passa-los de maneira visual (com frases do tipo: levante o braço assim, olha...) o que não é possível para Eduardo. Então, colocávamos as mãos em seu corpo movimentando nos juntamente com ele até que conseguia mover-se sozinho.

Antes da participação de Eduardo, foram meses difíceis para o desenvolvimento do trabalho, não entendíamos o porquê da não participação das crianças. As propostas eram diversificadas, tinham as músicas que eles escolhiam, mas não estavam possibilitando o engajamento de todos nas atividades. Em uma ocasião, a atividade programada tinha o objetivo de trabalhar os andamentos, lento e rápido, da música através dos movimentos do próprio corpo das crianças. De acordo com o andamento da música realizávamos os movimentos. Depois, acompanhamos uma música com um instrumento de percussão, o pandeiro.

Eduardo, neste dia, chegou ao CEPRE gritando frases soltas, desconexas sobre crime, violência, tráfico, entre outras coisas que escutou em um programa de televisão. Ao entrar na sala, bateu algumas vezes as mãos da mesa e Nádia começou a chorar. Levaram Eduardo para outra sala a fim de acalmá-lo. Com Nádia e Daniel, a atividade correu sem problemas, eles fizeram os movimentos, tocaram pandeiro no ritmo da música e dançaram sapateado com as instruções de Fernanda. Eduardo permaneceu no computador o dia todo (situação transcrita e detalhada mais a frente).

Nádia é a garota que participa com grande entusiasmo mesmo que na maioria das vezes passa o tempo esperando pacientemente os colegas assumirem seus papéis. Ela gosta muito de brincar, cantar e dançar, mas também demonstra grande responsabilidade e apreensão de quaisquer elementos trabalhados. É bastante emotiva e sensível a qualquer alteração de comportamento e/ou humor dos companheiros de grupo.

O outro garoto do grupo, Daniel, participava dos encontros aceitando algumas propostas e recusando outras, quando dávamos voz a ele e esperávamos que falasse e fizesse o que queria, ele se interessava, se empenhava e ajudava os colegas. Daniel esquivava-se dos primeiros exercícios com o corpo, realizados nas atividades, de uma maneira ou de outra ele saía de perto dos integrantes do grupo ou nem se levantava da cadeira para brincar com os movimentos. Em momento algum, eu e Fernanda paramos de criar condições para que ele participasse, mesmo conhecendo as suas dificuldades físicas de movimentação. De encontro em encontro, Daniel começou a participar das propostas, interessado pelos instrumentos musicais e pelo sapateado.

Em algumas crianças que freqüentam o CEPRE, percebemos que o preconceito e as experiências que vivenciam na sociedade e nas escolas, nas quais muitas vezes são fracassadas, influenciam as formas como elas posicionam-se nos demais grupos sociais, visto que as crianças ficam extremamente retraídas. Estes fracassos acontecem não pela falta da

visão, mas por não serem oferecidas condições adequadas a elas para que novas experiências sejam vivenciadas. Mesmo no CEPRE, onde se busca o oferecimento de atividades com o máximo de adequações a estas crianças para que tenham experiências positivas, podemos observar a resistência de algumas, que recusam com frequência as atividades que exigem uma exposição um pouco maior, ou que seja extremamente nova para elas. Acreditamos que esta reação é uma forma de auto-proteção contra novos “fracassos”.

Vemos, portanto, que as histórias de fracasso das pessoas com deficiência acontecem como conseqüências das ações e significações que a sociedade pratica e atribui frente aos sujeitos. A partir do momento em que se oferecem atividades para além do despertar de interesses nas crianças, estas se sentem capazes para participar de novas práticas e enfrentar diferentes obstáculos, possibilitando a obtenção de preciosos resultados no desenvolvimento delas mesmas, assumindo papéis que não as remetem ao fracasso, mas ao sucesso.

MODOS E MÉTODOS

Todo o processo de oferecimento das atividades de musicalização e dança passou por transformações constantes tanto nas formas de preparação dos encontros como nos modos de observação, já que exigiam releituras do material empírico e aproximações à teoria na busca por soluções às dificuldades ocorrentes no cotidiano da pesquisa.

Em concordância à perspectiva histórico-cultural assumida, os modos de intervenção e investigação também são construídos no processo. "Objeto e método se constroem". A elaboração de problemas e a escolha dos métodos para sua investigação desenvolvem-se nas suas relações ao longo do tempo e do espaço. A perspectiva em questão repercute em todas as formas de agir e olhar os sujeitos, a deficiência, as relações sociais, as produções culturais, as relações de ensino e os modos de participação e apropriação das práticas (VYGOTSKY, 1998).

Diante desta dimensão metodológica, a análise dos processos vivenciados buscou primordialmente a compreensão das contradições de elementos presentes na totalidade histórica social em constantes transformações. Através deste método, observa-se a criança deficiente visual nas suas inter-relações com o meio e com o outro na totalidade, contradição e transformação de seu ser em contato com o mundo.

A observação foi escolhida como método de investigação, associada a outras técnicas como registros em diário de campo e gravações em vídeo, já que possibilita um "*contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado*" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:26) o que é relevante em extremo para este tipo de pesquisa na qual o observador acompanhou as experiências semanais dos sujeitos, buscando apreender os significados que os mesmos atribuem à realidade, a sua deficiência, aos outros, as suas ações, identidade e conhecimentos. Eu, como pesquisadora, observei também a minha forma de participação, pois, partindo dos pressupostos teóricos, chegamos à conclusão da total interferência deste "outro estranho" que intervém, modifica, relaciona-se, cria laços, passos e contratempos no ambiente o campo de pesquisa.

Os registros em diário de campo possibilitaram resgatar observações refletidas nos dias dos encontros, além de trazer à lembrança os acontecimentos principais. O vídeo permite um trabalho de observação um pouco mais detalhada, não somente do comportamento das crianças (foco), como também dos adultos envolvidos e da própria pesquisadora. Assistir as gravações em vídeo teve grande valor na medida em que possibilitou o distanciamento da pesquisadora: seu olhar mais reflexivo sobre sua própria prática e sobre as ações individuais dos integrantes do processo não levadas em conta em seus momentos.

Estes motivos e estas formas de relação e participação dos sujeitos da pesquisa me levam a refletir, a seguir, sobre situações que a meu ver possibilitaram refinar o olhar para a

análise de alguns gestos e palavras que demonstram a construção do processo e o desenvolvimento do projeto e seus integrantes.

ANÁLISE DE SITUAÇÕES – O QUE NOS DIZEM OS GESTOS E AS PALAVAS?

Como afirma Wallon (1986), “*o meio é o complemento indispensável do ser vivo*” (p.168), entendendo como meio não apenas o espaço físico, mas suas funções e inter-relações pessoais. Há, portanto os meios funcionais, como os meios profissionais, as escolas, as famílias que podem caracterizar-se, ao mesmo tempo, como espaços de encontro de sujeitos, membros de diversos outros meios e como grupos, os quais são formados por relações, trocas, imposições e aquisições de condutas sociais. Um mesmo sujeito pode pertencer a diversos meios, que são superpostos, valorizando e desejando uns, negando e envergonhando-se de outros.

Desta forma, concebemos os meios funcionais, nos quais vivemos, como formadores de nossos hábitos e guias para nossas escolhas. As próprias funções psicológicas superiores desenvolvem-se na coletividade, na interação dos sujeitos com os outros que os rodeiam, na experiência social (VYGOTSKY, 1983). “*As funções mentais são relações sociais internalizadas*” (SMOLKA, 2000: 30), sendo este o processo de desenvolvimento da personalidade, no qual o que é, hoje, interno foi primeiramente eterno, ou seja, uma relação social.

“não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar de relacionar-se” (SMOLKA, 2000: 30).

Assim, os sujeitos são constituídos pelas diferentes produções de seus meios, nas quais participam de diferentes maneiras, internalizando e produzindo signos e sentidos na relação com o outro. Isso fundamenta as análises do presente trabalho que olha para algumas situações vivenciadas nos encontros dos Grupos de Convivência focando os múltiplos

significados e sentidos das ações dos sujeitos o que torna as práticas significativas ou não "dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações" (SMOLKA, 2000: 31).

Um caso bastante marcante no desenvolvimento da pesquisa empírica foi encontrado nas formas de participação de Valéria e Alex, pois possibilitou, a nós pesquisadoras, olhar para além das resistências e recusas a se engajar nas atividades.

Situação I

(Transcrição do dia 09/12/04)

Carolina (pesquisadora), Fernanda (pesquisadora), Valéria e Alex estavam preparando a mesa para iniciarmos a atividade do dia: jogo chamado Memomímica. Nesse dia, apenas Valéria e Alex estavam presentes, Fabiana e Eduardo haviam faltado. Retiramos algumas peças do jogo, a pedido da psicóloga, que pudessem inibir os irmãos, uma vez que estes eram bem retraídos, deixando apenas peças que exigissem uma simples gesticulação. As cartas tiradas foram: dar uma reboladinha, imitar um coelho, imitar um macaco, entre outras. Como em todas as atividades, pedimos inicialmente que eles escolhessem alguma música para ser tocada enquanto jogávamos (havia diferentes cds, inclusive de cantores que eles gostavam).

(Depois de muito silêncio após o pedido).

1. *Valéria: Eu não vou escolher não.*
2. *Carolina: Tá, então a gente vai por esse aqui. Depois a gente coloca outro.*
(...)
3. *Fernanda: A gente vai brincar de um jogo chamado Memomímica, vocês já brincaram? (Fernanda senta-se em uma mesa com eles) (Silêncio).*
4. *Fernanda: Já V? Já A?*
(Valéria continua quieta e A balança a cabeça para frente afirmando que sim e coloca a mão em seu rosto).
5. *Fernanda: O quê que foi? Ta ruim?*
(Fernanda aponta para a janela devida a claridade).
6. *Alex: Não.*
7. *Carolina: Quer que feche a cortina?*
(Carolina senta-se também na mesa conosco).
8. *Alex: Não.*
9. *Fernanda: Então, só que esse jogo é diferente. É assim, a gente vai virando as cartinhas até achar o par, mas a hora que achou o par, ele fala para a gente fazer alguma coisa (mímica), daí todo mundo, nós quatro vamos fazer. Por exemplo, tem uma aqui que fala: "imite um gato" (Fernanda mostra a carta para Valéria), ta dando para ver Valéria?*
10. *Valéria: Eu não vou imitar nada não.*
(Valéria fala sorrindo um pouco envergonhada)
11. *Alex: Nem eu!*
12. *Carolina*: Ah, mas a gente imita junto.*
13. *Fernanda*: Ah, mas a gente imita tudo junto.*
14. *Carolina: Tem que fazer, é o jogo.*
15. *Fernanda: É o jogo, é super divertido!*

16. Alex: Não imitar, não vou imitar nada não.
17. Carolina: Não? Ah...
18. Fernanda: A gente faz tudo junto, tudo misturado assim.
19. Carolina: Tá bom?
(Valéria continua com a cabeça abaixada, como sempre fez e como estava desde o início de nossa conversa, e balança a cabeça, fazendo sinal de não).
20. Alex: Eu não vou imitar nada, não.
21. Fernanda: Vamos jogar para a gente ver o que sai?
22. Carolina: Tem umas coisas facinhas de fazer.
23. Fernanda: É, tem umas coisas super facinhas, dá para a gente fazer. Vamos tentar jogar?
(Valéria faz que sim com a cabeça, Alex fica quieto).
24. Fernanda: Então, vamos lá! Vou dar uma misturada aqui nas cartas e vou espalhar. Me ajuda espalhar Alex? Valéria também?
(Eles pegam o montinho de cartas que Fernanda colocou as suas frentes e as espalham juntamente comigo).
25. Fernanda: Não pode olhar, hein?
26. Carolina: A Valéria é boa de memória, né Valéria?
(Valéria não responde).
27. Fernanda: Você gosta Valéria?
(Valéria novamente não responde).
28. Carolina: Você lembra aquele jogo que a gente jogou?
(Valéria não responde).
- Fe: Então vai, quem que vai começar?
(Ninguém fala nada).
29. Carolina: Vai Alex, começa.
(Alex vira uma carta).
30. Fernanda: Você conhece esse personagem de história em quadrinhos?
(Ele olha para a carta e faz que não com a cabeça).
31. Fernanda: É o tio Patinhas. Você conhece Valéria?
(Valéria também faz um sinal de não com a cabeça).
32. Fernanda: Não? Então ó, tem que achar uma figura igual a essa.
(...)
(Na próxima rodada, Alex encontra um par).
33. Fernanda: Isso!
34. Carolina: Isso!
35. Fernanda: Vamos ver o que está falando aqui?
(Alex faz um sinal de sim com a cabeça).
36. Fernanda: Você sabe ler?
(Alex diz que não com a cabeça)
37. Fernanda: Não? Ó, estale os dedos.
38. Alex: Não, isso eu não vou fazer.
39. Fernanda*: Vamos!
40. Carolina*: Vai, vamos lá! É só estalar os dedos. Vai Valéria, faz.
(Valéria estala os dedos uma vez).
41. Carolina*: Aê!!!
42. Fernanda*: Aê!!!
43. Carolina: Alex fez!
44. Fe: Vai, Alex.
45. Alex: Mas, eu não sei!
(Alex fala um pouco envergonhado).
46. Carolina*: Só tenta.
47. Fernanda*: Vamos tentar aprender?
48. Alex: Não, eu não sei.
49. Fernanda: Ó, faz assim com os dedos.

- (Fernanda mostra movimento dos dedos para estalar).
50. *Fernanda: Quer ver? Deixa eu te mostrar.*
(Fernanda pega os dedos de Alex e coloca na posição para ele tentar estalar).
51. *Carolina: Só mexe.*
(A tenta estalar os dedos).
52. *Fernanda: Isso!*
53. *Alex: É muito difícil!*
54. *Carolina: Tá bom! Só de mexer já está bom.*
(O jogo continua).
(...)
- (Fernanda encontra um par e lê a mímica correspondente).
55. *Fernanda: Mostre com os dedos, quantos anos você tem.*
56. *Fernanda: Ih... O meu não cabe nas mãos.*
57. *Carolina: Vamos lá Valéria, mostra o seu.*
(Ela não se mexe, continuando com a cabeça abaixada).
58. *Fernanda: O meu, vou mostrar primeiro. O meu é assim (Fernanda mostra os dez dedos) mais assim. (Mostra mais dez dedos). Quanto é?*
(Eles olham, mas ficam quietos).
59. *Fernanda: Vinte.*
60. *Carolina: O meu também é assim, mais assim.*
(Também mostrando duas vezes os dez dedos).
61. *Carolina: E a Valéria, quantos anos você tem?*
(Ela permanece quieta).
62. *Alex: Eu não vou fazer.*
63. *Carolina: Ah, mostra a sua idade. Vamos? Vamos Alex? Quantos anos você tem? O seu cabe em suas mãos?*
64. *Alex: Cabe!*
65. *Carolina: Então vai, faz na mesa mesmo, não precisa levantar (os dedos).*
66. *Fernanda: Quanto que é?*
67. *Carolina: Faz Valéria, o seu.*
68. *Alex: Eu tenho onze.*
69. *Fernanda: Onze?*
70. *Valéria: Nove, nove (diz baixinho).*
71. *Alex: Onze não, nove.*
72. *Fernanda*: Então faz.*
73. *Carolina*: Então faz.*
74. *Alex: Ah, não.*
75. *Fernanda: Ah, mas por que vocês não querem fazer?*
(Ninguém fala nada).
76. *Carolina: Vamos fazer a idade dele Valéria?*
(Valéria não responde)
77. *Fernanda: Vamos, Vá?*
78. *Carolina: Faz o seu.*
(Carolina pede para Valéria fazer a idade dela).
(Ela faz sinal de não com a cabeça).
79. *Carolina: Não quer?*
80. *Carolina: Quantos anos você tem?*
81. *Valéria: Treze. (Diz baixinho).*
82. *Fernanda: Treze? Então faz assim (Fernanda mostra os dez dedos) e mais três (mostra três dedos).*
(Valéria não faz)
83. *Fernanda: Então vai, agora é o Alex.*
(E o jogo continua)

Eles continuam negando-se a fazer as mímicas posteriores (mexer a sobrancelha, o nariz, fazer um quatro com as pernas e dar duas voltinhas). Alex em um momento diz que esse jogo é de “mico” e que ele tem vergonha. Valéria continua quieta, sorrindo poucas vezes, timidamente, sempre observando a atitude que o irmão adotava quando era realizado o pedido para que eles fizessem algum gesto. Ao fim, o jogo continua sem as mímicas serem realizadas, em certo momento não insistimos mais e apenas continuamos o jogo de memória até que as cartas acabam. Fomos então à sala de brinquedos e eles escolheram um jogo que gostam, o qual tem procedimentos bastante individuais.

A partir da situação acima fica evidente a dificuldade de estabelecimento de relações entre as pesquisadoras e Valéria e Alex. Ao assistir as fitas e fazer as análises, a partir do referencial teórico assumido, pudemos focar e começar a perceber mais detalhadamente a dinâmica das interações, na qual éramos também protagonistas. Essa possibilidade de distanciamento tornava também possível re-significar, de um outro ponto de vista, os movimentos de Valéria e Alex prestar, por exemplo, atenção aos sorrisos tímidos de Valéria, acompanhar os olhares furtivos para o irmão, franzir a sobrancelha, entre outros gestos e palavras que vão demonstrando uma outra maneira de se participar da atividade e de se relacionar com o outro.

O silêncio, a recusa em responder, em se engajar nas atividades podem ser vistos como comportamentos inadequados, pois fogem aos básicos princípios convencionais de interação social. No entanto, como afirma Smolka (2000), na perspectiva histórico-cultural não é a adequabilidade das formas de participação ao que é esperado socialmente que torna as práticas e produções significativas aos sujeitos. Aqui, tem-se uma dificuldade em compreender o outro, não pelo que simplesmente ele é, mas pelo modo como se relaciona e se apropria das práticas culturais.

Aceitar a música proposta, sorrir, estalar os dedos, mesmo que timidamente foram formas de participação na atividade e de produção de sentidos ao que estava sendo vivenciado. Os movimentos de Valéria e Alex dizem tudo daquilo que suas (inter) relações com seus meios proporcionam na abertura de caminhos e possibilidades. O fato de Alex atribuir o gosto pela música sertaneja a Valéria e esta se interessar por figuras de cantores

deste estilo musical não querendo nem mesmo conhecendo outros estilos mostra muito da realidade que os cercam, dos "universos" e meios aos quais pertencem.

No turno 30 da transcrição acima aparece um novo elemento que suscita a mesma discussão. Conhecer o personagem e experienciar outras linguagens não foram condições criadas pelos meios freqüentados pelos dois irmãos. Isso diz respeito às condições de vida e à relação que se estabelecem com as produções culturais que são diferenciadas entre as crianças e também as pesquisadoras.

A precariedade das condições de vida, um meio familiar um tanto conturbado e uma escola não tão "inclusiva" como se julga ser são os meios vivenciados por Valéria e Alex. São estes meios, através das relações (inter) pessoais, que (re)constroem e atribuem significados ao que é interno nesses sujeitos, às suas ações e apropriações.

Estes modos de participação e apropriação das práticas, tanto das crianças como das pesquisadoras refletem aspectos relacionais de tensão entre o que somos e o que esperamos ser (adequados).

"...tornar próprio não significa exatamente, e nem sempre coincide com tornam adequado às expectativas sociais. Existem modos de tornar próprio, de tornar seu, que não são adequados ou pertinentes para o outro" (SMOLKA, 2000: 32).

Podemos analisar, desta forma, que Valéria e Alex apropriaram-se das produções culturais propostas nas atividades de musicalização de um modo próprio, tornando adequados a eles uma forma de sentido e significação que, a princípio, nos escapou do olhar de observadoras e do lugar de também protagonistas. É por este motivo que o distanciamento das pesquisadoras também se faz necessário e é o que possibilita apurar o olhar, focar as interações e construir o objeto para o aprofundamento das análises.

Tomando como elemento ainda outra dimensão da perspectiva histórico-cultural, o materialismo histórico-dialético, temos os processos de transformações de todas as ações e operações humanas que implica também em processos de construção e reconstrução interna

dos sujeitos. Assim, a participação nas práticas sociais possibilita apropriações diversas pelos sujeitos que vão modificando-se, tornando-se mais densas a partir de novas interações com o outro e com as produções culturais no estabelecimento de relações ao longo da história.

A cada encontro, novas interações se faziam com as pesquisadoras, Valéria, Alex e as demais crianças e adolescentes transformando seus movimentos e significando suas ações. Houve uma situação não vídeo gravada (por problemas técnicos) na qual Valéria e Alex novamente fizeram-se participantes nos seus distintos modos de significação e apropriação.

Neste encontro Valéria e Alex ainda não se entregaram a muito diálogo, nem mesmo ao contato visual, mas juntamente com o grupo de crianças e adolescentes presentes colocaram-se na escolha de instrumentos, acompanharam a música tocando chocalho e pandeiro. Além disso, Valéria realizou alguns passos de uma dança que estava sendo ensaiada, mesmo depois que o irmão recusou a proposta. Ela não terminou de dançar, nem mesmo apresentou-se no final do semestre, ele não aceitou fazer os passos, no entanto, suas formas de ação e interação foram modificadas, transformadas.

As transformações se dão no âmbito das relações sociais, se não há interação com o outro não há processos de desenvolvimento. Estas interações são das mais diversas ordens entre sujeitos de meios justapostos e, portanto, inúmeras vivências e experiências. Isso torna infinita a gama de relações que (re)cria aos sujeitos modos de se apropriar das produções culturais. Novamente ressaltando que, para a perspectiva histórico-cultural, estes modos de apropriação não estão enquadrados a uma norma, a uma única maneira de conceber e aceitar o outro.

É na interação social que acontece as intervenções que, segundo Vygotsky, atuam na zona de desenvolvimento proximal propiciando o amadurecimento das funções psicológicas superiores e novas formas de participação nas práticas sociais. Assim, a ação humana de intervir, de educar, de vivenciar práticas e produções culturais com o outro é transformadora.

Nos encontros com o Grupo de Convivência do CEPRE houve transformação e desenvolvimento nas formas de participação das crianças e adolescentes e das pesquisadoras. Um outro caso a ser analisado é o de Eduardo que torna claro alguns questionamentos da pesquisa como a abertura de caminhos alternativos para o desenvolvimento e as modificações propiciadas na relação e intervenção com e do outro.

Em Eduardo, inicialmente, encontramos recusas e, muitas vezes, um comportamento bastante específico. Por conta do seu costume em ouvir televisão qualquer hora, qualquer dia, envolvia-se com alguns programas e repetia algumas falas que impressionavam as pessoas ao redor e, ao mesmo tempo, não faziam sentido com o contexto e com sua própria vida.

Situação II

(Transcrição do dia 25/04/05)

Paula (psicóloga), Micaela (psicóloga – quem estava filmando o encontro), Carolina (pesquisadora), Fernanda (pesquisadora), Eduardo, Nádia entraram na sala conversando e sentando-se nas cadeiras ao redor de uma mesa.

1. *Paula: Como foi o feriado?*
2. *Eduardo: FOI BOM!*
3. *Carolina: O que você fez?*
4. *Eduardo: NÃO SEEEI...*
5. *Carolina: E a Nádia, vamos ouvir o que a Nádia fez de bom, Nádia?*
(Nádia vira de costa assustada, choramingando que não gosta dos gritos. Fernanda pega em sua mão e a leva para fora da sala).
6. *Carolina: E você Eduardo? Conta pra gente o que você fez.*
7. *Eduardo: Eu, eu não sei o que eu fiz...*
8. *Carolina: Coloca a cadeira um pouco pra trás se não você pode cair.*
9. *Eduardo: NÃO, EU VOU FALAR DE TIRO!*
10. *Carolina: Ah, então fala, pode falar.*
11. *Eduardo: EU TO NO CRIME!*
(Neste momento Daniel entra na sala).
12. *Paula*: Oi Daniel!*
13. *Carolina*: Oi Da!*
14. *Daniel: Oi...*
15. *Eduardo: EU TO NO CRIMÊÊ!*
16. *Daniel fala olhando para Eduardo: Eitá...*
(Eduardo dá um sorriso. Daniel senta-se do seu lado).
17. *Eduardo: Eu to no crime.*
18. *Daniel fala levantando a mão: Psiu, quieto.*
(Eduardo ri quando Daniel fala com ele).
19. *Carolina para Daniel: Conta pra gente o que você fez no feriado.*
20. *Eduardo: TO NO CRIME!*
21. *Daniel: Rãã...*
22. *Eduardo: TO NO CRIME!*
(Daniel bate na mesa perto de Eduardo. Eduardo dá risada).

Eduardo encontrou no colega de grupo manifestações contra o seu comportamento, pedidos de silêncio e broncas feitas por Daniel. Este tipo de resposta não foi ignorado por Eduardo, que apesar de continuar gritando por um tempo, entendeu o recado do colega e riu da forma como ele lhe dirigiu a palavra. Quando começamos a conversar sobre a atividade que faríamos naquele encontro, Eduardo gritou ainda mais, movimentando o corpo pra frente e pra trás e batendo a mão na mesa. Nádia, assustada, chorou levando a mão no rosto. Assim, a outra pesquisadora, Fernanda e uma psicóloga levaram Eduardo para outra sala na qual Adriana Laplane, a coordenadora do projeto conversou com ele até que o mesmo acalmou ficando a jogar no computador o período todo.

O comportamento de Eduardo, neste caso, pode ser visto, a princípio, como inadequado já que suas ações na situação de interação com os demais sujeitos parece não estabelecer relação de sentido e significação. Os modos de ser de Eduardo dizem muito das relações que ele vivencia em seus meios.

As frases soltas sobre crime, tiro entre outras coisas pronunciadas no mesmo dia refletem a forma como Eduardo toma as informações televisivas. Eduardo reconhece o impacto de suas frases no grupo, bem como do tom de voz elevado que provoca e o torna centro das atenções dos sujeitos envolvidos.

Essa forma de se comportar de Eduardo nos faz refletir sobre os impactos de suas palavras no grupo, e analisar as respostas tanto dos colegas como dos adultos presentes. Diante de suas manifestações houve intervenção dos demais sujeitos, houve formas de participação de Nádia, Daniel e dos adultos que foram atribuindo significados a seu modo de conduta.

Nos turnos 16, 18 e 21 Daniel responde às falas de Eduardo com pedidos de silêncio e manifestações de desconforto. As falas de Daniel Não foram despercebidas, mas apropriadas, de certa forma, por Eduardo. Os sorrisos e o silêncio de Eduardo mostram uma relação estabelecida entre os garotos. Uma relação de tensão, talvez, no entanto, uma relação entre sujeitos, portanto, construtiva.

Por esta e outras relações (inter)pessoais as transformações e o desenvolvimento acontecem. As formas de significação e atuação de Eduardo na família, no grupo de amigos, no CEPRE propiciaram a ele diferentes condições de imersão nas práticas culturais.

Situação III

(Transcrição do dia 02/05/05)

Carolina (pesquisadora), Daniel e Fernanda (pesquisadora) estão mexendo na rádio procurando uma música. Nádia está em pé e Eduardo está sentado ao lado do rádio. Paula (psicóloga que está filmando) e Micaela (psicóloga) também estão presentes na sala.

1. *Carolina: Agora aperta o play. / Vamos ver...*

2. *Fernanda: Vamos ver se é esta.*

(Daniel liga a música e mexe a cabeça acompanhando a música).

3. *Eduardo: É essa?*

4. *Fernanda: É legal?*

5. *Eduardo: É essa?*

6. *Fernanda: É.*

7. *Eduardo: ESSA EU JÁ VI!*

8. *Fernanda: Você gosta?*

9. *Eduardo: Um pouquinho.*

10. *Fernanda*: Então vamos dançar.*

11. *Carolina*: Daniel abaixa um pouco. / Vem, fica de pé, vem cá.*

(Daniel faz com a mão um sinal de espera).

12. *Carolina: Vem ficar de pé com a gente.*

(Daniel se levanta).

13. *Carolina: Quer ficar de pé, Eduardo?*

14. *Eduardo: Quero!*

(Eduardo diz levantando-se da cadeira. Carolina e Fernanda arrastam as cadeiras para o canto da sala).

15. *Fernanda: Então vamos lá, vem Daniel!*

16. *Carolina: Vamos lá, batendo palma. / Batendo palma e o pé.*

(Durante toda a música todos dançam. Nádia movimenta-se sozinha de um lado para outro inventando passos. Daniel anda um pouco pela sala, bate palma. Depois pede para ir ao banheiro, voltando logo para a sala. Eduardo gira em torno de si mesmo batendo palmas com as mãos posicionadas próximo aos ouvidos. A música acaba).

17. *Eduardo*: MUITO BOM!*

18. *Todos*: EHHHHH!*

19. *Eduardo: FUI BEM?*

20. *Carolina*: Muito bem!*

21. *Fernanda*: Demais!*

(...)

22. *Fernanda: Vocês gostam da música da Ivete Sangalo?*

23. *Daniel*: Gosto.*

24. *Nádia*: Eu adoro.*

25. *Eduardo*: Gosto um pouquinho.*

26. *Fernanda: É? / Vocês querem que eu coloco aquela música assim ó:*

27. *Fernanda*: Poeiraaaa.*

28. *Nádia*: Poeiraaaa.*

(Eduardo sorri mexendo na cadeira com entusiasmo).

29. *Eduardo: QUERO!*

30. *Fernanda: Vamos?*

31. *Eduardo: Queremos.*

32. *Fernanda: Só que ó, quando falar poeira a gente vai fazer assim ó...*

(Fernanda mexe os braços de um lado para outro).

33. *Fernanda: Vai erguer o braço e levar para o lado direito. Poeiraaaa...*

(Carolina pega nas mãos de Eduardo com a intenção de mostrar-lhe o movimento).

34. *Carolina: Levanta o...*
(*Eduardo se levanta da cadeira muito animado e sorrindo*).
35. *Fernanda: Vai fazer em pé, Eduardo?*
36. *Eduardo: Vou.*
37. *Paula: Vai que essa música é muito legal.*
38. *Eduardo: Eu vou dançar POEIRA!*
(*Todos se levantam*).
39. *Carolina: É isso aí...*
40. *Eduardo: E também vou cantar.*
41. *Paula*: É vamos cantar.*
42. *Carolina*: Você sabe cantar?*
43. *Eduardo: Sei.*
44. *Fernanda*: É, eu quero que todo mundo cante.*
45. *Paula*: Quem souber canta.*
46. *Fernanda: Mas ó, vamos treinar só uma coisa pra gente fazer juntinho. / A gente vai assim, todo mundo ergue o braço e, poeiraaaa...*
(*Fernanda, Nádia, Daniel e Micaela levantam os braços mexendo de um lado para outro enquanto Carolina levanta os braços de Eduardo ajudando-o a fazer o movimento*).

Por meio deste episódio, buscamos dar visibilidade à dinâmica dos encontros realçando movimentos e posicionamentos dos sujeitos nas relações que demonstram as transformações presentes em suas formas de participação. O envolver-se com a música, o querer dançar bem (turno 19), o expressar-se espontaneamente (quando Eduardo levanta-se da cadeira, depois do turno 34) foram alguns indícios de novos modos de apropriação das práticas.

Assim, temos clara a importância do outro na formação do eu, da coletividade e a emergência do desenvolvimento da história, na cultura. Nestas análises, considerando a natureza social do desenvolvimento cultural, a importância da mediação do outro e do signo torna-se evidente (SMOLKA e NOGUEIRA, 2002: 94).

Na mediação do outro, redimensionam-se os processos de significação construindo novos saberes, abrindo novas possibilidades. Nas interações entrelaçam-se diferentes experiências e apropriações formando, a partir destas, novos conhecimentos. Para analisarmos esta construção do conhecimento na relação com o outro segue abaixo outra situação.

Situação IV

(Transcrição do dia 18/04/05)

Carolina (pesquisadora), Fernanda (pesquisadora), Paula (psicóloga), Micaela (psicóloga que está filmando), Nádia, Fabiana, Daniel e Talita, (irmã de Fabiana) estão presentes. Cada um escolheu um instrumento de percussão (pandeiro, chocalho, paus de rumba, tambor, entre outros) a aguarda a explicação da atividade.

Daniel não pára de bater no tambor.

1. *Carolina: Então vamos lá... / Olha só, existe uma coisa na música que chamamos de pausa.*
2. *Daniel: Ai, ai, ai...*
3. *Carolina: Quem sabe o que é?*
4. *Daniel: Eu sei, eu sei. / Pausa.*
5. *Carolina: O que é?*
6. *Daniel: Quando dá pausa na música...*
7. *Carolina: Quando dá pausa na música o que acontece?*
(Daniel está com a baqueta na mão e mexe de um lado para outro enquanto fala).
8. *Daniel: Éééé... Pára de cantar.*
9. *Fernanda*: Isso!*
10. *Carolina*: Ah! Então é um silêncio?*
11. *Daniel: Eu sei.*
12. *Carolina*: Pausa é um silêncio.*
13. *Nádia*: É um intervalo, né?*
14. *Fernanda: Na dança a gente faz isso também.*
15. *Carolina*: Olha lá que legal!*
16. *Fernanda*: Na dança também tem pausa.*
17. *Carolina: Então vamos fazer um silêncio antes da gente começar a falar. / Um silêncio, os instrumentos não podem mexer.*
(Daniel bate no tambor, Fabiana faz uma careta de reprovação. Faz-se um silêncio).

Daniel, como já foi caracterizado, é um garoto que gosta de falar e que costuma assumir papel de detentor do saber, respondendo qualquer pergunta e explicando qualquer conteúdo. Nesta situação transcrita, ele participa da conversa expressando seu conhecimento sobre o assunto (pausa, no caso) e sobre a possível introdução do mesmo no momento da atividade.

As crianças e adolescentes faziam muito barulho, por este motivo ocorreu-me a idéia de falar sobre a pausa, discutindo um elemento musical e sua necessidade, para a beleza e completude da mesma além de, de forma camuflada, pedir o silêncio de todos. Daniel entendeu os dois recados, como se observa na fala do turno 2, na qual ele expressa seu entendimento ao pedido de silêncio com uma entonação de: "Lá vem você com essa história"

e do turno 8, no qual responde o que entende por pausa musical. Neste último, na frase "Para de cantar" está contida uma apropriação do elemento musical. Em suas vivências, Daniel se apropriou do conceito "pausa" como um "para de", seja de cantar, tocar, dançar, falar, ou seja, uma interrupção da ação. Na conversa, com a intervenção do outro, o conceito ganhou mais uma dimensão (no caso musical) estabelecendo possibilitando rearranjos de conceitos, internalizações e produções, ou seja, novas apropriações.

Nestas situações, tudo contribui para a construção de conhecimentos de condutas nas relações com o outro embora nem sempre todos os caminhos para as manifestações, idéias e comportamentos que aparecem sejam abertos. Nádia, no turno 14 coloca sua idéia de pausa com uma palavra que na música possui outro significado, "intervalo" conceitua outros elementos musicais. No momento em que disse, no entanto, expressou corretamente a palavra atribuindo-lhe uma idéia de parada, de interrupção do som. Seria interessante que, neste momento, fosse discutido também o conceito colocado pela palavra de Nádia que, infelizmente, passou despercebida pelo grupo.

E as relações, assim, foram sendo estabelecidas. De encontro em encontro, de interação em interação foram sendo construídos os conhecimentos e as formas de participação nas práticas culturais. Elaine, Fabiana, Valéria, Alex, Nádia, Daniel e Eduardo transformaram-se e apropriaram-se produções culturais em questão, música e dança na relação com o outro.

DESENVOLVIMENTO HUMANO: ABERTURA DE POSSIBILIDADES E CONDIÇÕES

Os modos de interação e participação do homem em sociedade são frutos das transformações e (re)interpretações dos signos e significados, das práticas sociais, dos valores e comportamentos historicamente construídos, ou seja, frutos da dinamicidade do processo cultural. Cultura aqui é concebida como uma produção humana, considerando as ações do homem sobre o mundo e a conseqüente produção do universo simbólico (produção de signos e significados), criação das linguagens particulares e sentidos diversos (GUSMÃO, 2000). Toda atividade humana, ações, operações, objetivos, elaborações teóricas, atribuição de sentidos e significados e formação de imagens estão em coerência com o contexto histórico-cultural no qual acontecem.

Presenciamos, hoje em dia, muitas discussões em torno de questões como respeito às diferenças, inclusão, direitos, além de mudanças nas políticas educacionais fatos que são importantes já que introduzem, mesmo que timidamente, estes problemas sociais na agenda política. Isto, no entanto, não modifica as formas milenares de olhar e tratar o deficiente. Há uma grande contradição da sociedade, pois esta diz defender a integração das pessoas com deficiência, mas não se modifica para que tal fato ocorra e possa construir um mundo no qual qualquer pessoa, sendo ela cega, surda, paralítica, deficiente mental, possa usufruir as construções sócio-históricas presentes em nosso cotidiano como práticas e produções culturais.

Os modos de participação das crianças deficientes visuais nas atividades de musicalização e dança acontecidas no CEPRE foram muito diferentes nos ritmos, formas e intensidades, o que está intrinsecamente relacionado às condições orgânicas e sociais de vida que elas possuem, que não são iguais e comuns a todos. Os sujeitos não participam de práticas sociais e produções culturais de uma mesma maneira, tudo varia de acordo como este sujeito é significado socialmente, como sua personalidade e ações são recebidas pelo outro.

Como defende Vygotsky, é necessário que as pessoas com deficiência tenham participação efetiva nas práticas sociais para, então, desenvolverem-se como qualquer outro humano. As práticas culturais não lhes podem ser negadas, eles não podem ser classificados como incapazes, infantis e até mesmo indisciplinados.

Todas as condições possíveis para a relação com o novo devem ser dispensadas, antes que os sujeitos sejam tachados como capazes ou não de apreenderem algo. No processo desta pesquisa empírica, as condições não se limitaram a uma única tentativa de envolvimento dos sujeitos, mas várias, em momentos diferentes, de formas diversas, considerando os sentimentos e emoções dos sujeitos a cada dia, a cada contato com o novo e com o outro.

O processo de oferecimento dessas condições buscou ser criativo, no que diz respeito à criação de formas diversas e interessantes aos envolvidos; adequado às possibilidades reais do sujeito, porém não limitado a elas; e, importantes para a autoconsciência dos sujeitos fazendo-os saber que sempre são capazes de se apropriarem das práticas sociais e produções culturais a suas formas e maneiras de ser.

As pessoas com deficiência precisam de um meio social que as faça experimentar papéis sociais, que lhes dê condições para se apropriarem da cultura, que não haja como superprotetor tornando-as passivas, alienadas ao mundo e eternas dependentes. Os processos de integração das pessoas com deficiência precisam escrever e desenhar novas formas de se ler e atribuir imagem ao outro, ao deficiente.

Diante destas reflexões há que se pensar qual é a leitura e a imagem que fazemos do outro e como modificar nossas ações em sociedade, já que é nas relações sociais que nós nos constituímos e somos constituídos como seres humanos.

Estudar e observar, portanto, o desenvolvimento e os processos de relação entre os sujeitos levam-nos a lidar com aspectos e situações que escapam à teorização e ao entendimento puramente racional dos fatos. São aspectos, vivências, situações e emoções que

não somente influencia como forma e constrói as relações entre eles. Situações que agem como formadoras do eu, do ser de cada sujeito.

É a própria vida que acontece e que escapa, nas suas infinitas dimensões, dos olhos do pesquisador e observador que quer compreender as relações de ensino em si e também daquelas vivenciadas por ele. Nos momentos de construção do conhecimento estão presentes não corpos e mentes agindo ora um ora outro em suas essências, mas um todo experiente, um conjunto, uma bagagem de experiências diversas acumuladas ao longo da vida que são utilizadas, adaptadas e aperfeiçoadas em cada nova situação e relação.

É esse todo que chamamos de sujeito e é esse sujeito que buscamos observar e compreender. E, mais ainda, é por esta observação que compreendemos o desenvolvimento deste sujeito como processo de relação com o outro e suas possíveis deficiências orgânicas como espaço para a criação do novo.

As relações com as crianças e adolescentes do CEPRE abriram condições para formas de participação nas práticas sociais e apropriação das produções culturais diferentes das que comumente vivenciaram em outros momentos e espaços da vida. Desta forma, nosso trabalho aponta para o fato de que a organização social interfere nas formas de desenvolvimento humano, ditando modelos e configurações de indivíduos tidos como ideais, negando os considerados diferentes.

Este processo de formação de imagens (do indivíduo ideal e do outro) acarreta conseqüências sobre o que é vivido por nós e atribuído a esse outro. Desta forma, o desenvolvimento humano com ou sem deficiência é uma produção histórico cultural que ganha condições ou sofre limitações de acordo com as relações dos homens entre si.

O referencial teórico assumido aponta também para a necessidade de que as pessoas com deficiência tenham participação efetiva nas práticas sociais para, então, desenvolverem-

se como qualquer outro humano. A participação nas práticas culturais é, assim, condição de desenvolvimento.

Os modos de participação nas práticas sociais são diferenciados e estão relacionados às formas de significação dos sujeitos. É aí que o papel do outro nas relações interpessoais fará toda a diferença trazendo novos elementos a serem apropriados pelos sujeitos na abertura de possibilidades e condições nas interações com o novo, com o mundo das produções culturais, como por exemplo, a música, com os outros e consigo mesmo.

BIBLIOGRAFIA

BATISTA, C.G. *Concepções sobre o desenvolvimento e aprendizado: implicações para programas de intervenção*. Cap In ENUMO, S.R.F., QUEIROZ, S.S & GARCIA, A. **Desenvolvimento humano e aprendizagem: algumas análises e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 13-33.

BATISTA, C.G. & ENUMO, S.R.F. *Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual*. Cap In NOVO, H.A. & MEANDRO, M.C.S. **Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano**. Vitória: UFES, Programa de pós-graduação em Psicologia: Capes, Proin, 2000, p. 157-174.

BERNARDES, V. *A percepção musical sob a ótica da linguagem*. In **Revista da ABEM**, n.6, setembro 2001. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical.

DEL BEN, L. *Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental*. Cap In **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

DOMINGUES, C.A. **Modos de apropriação de práticas sociais: um estudo sobre o uso de novas tecnologias por crianças e adolescentes com deficiência visual**. Campinas, SO: [s.n], 2004. Dissertação de Mestrado/UNICAMP/FE.

GALVÃO, I. **Henri Wallon, uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

GÓES, M.C.R. *Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural*. Cap. In **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Cotidiana**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-114.

GUSMÃO, N.M.M.de. *A noção de cultura e seus desafios*. **ANAIS do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática – CBm1/USP – São Paulo, 2000, p. 386-388.**

- GUSMÃO, N.M.M.de. *Os desafios da diversidade na escola*. Cap In Gusmão, N.M.M.de. (Org.) **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003, p.83-105.
- LACERDA, C.B.F. de **O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1996.
- LAPLANE, A.L.F. **Projeto de Pesquisa: Um estudo das interações em um grupo de crianças com necessidades especiais**. Campinas/Unicamp, 2003.
- LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1988.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa qualitativa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- NOGUEIRA, A.L.H. & SMOLKA, A.L. *O desenvolvimento cultural da criança: Mediação, Dialogia e (Inter)relação*. Cap. In **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Cotidiana**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 77-94.
- OLIVEIRA, M.H. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- SCHROEDER, S.C.N. & SCHROEDER, J.L. *Música e Ciências Humanas*. In **Proposições**/Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, v.15, n. 1 (43), jan./abr. 2004, p. 209-216.
- SMOLKA, A.L.B. *O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais*. In **Cad CEDES**. Campinas, n.50 ano.XX, abr. 2000, p.26-40.
- SMOLKA, A.L.B., FONTANA, R.A.C., LAPLANE, A.L.F. & CRUZ, M.N. *A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para a discussão*. In **Caderno de Desenvolvimento Infantil**. Curitiba, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas, Tomo V, Madrid: Visor Dis., 1997.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editora Estampa, 1975.

_____. *O papel do outro da consciência do eu*. Cap In WEREBW, M.J.G. e BRULFERT, J.N. (Orgs.). **Henri Wallon – Psicologia**. São Paulo: Ed. Ática, 1986, p.158-167.

_____. *Os meios, os grupos e a psicogênese da criança*. Cap In WEREBW, M.J.G. e BRULFERT, J.N. (Orgs.). **Henri Wallon – Psicologia**. São Paulo: Ed. Ática, 1986, p.168-178.

