



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

ERNANDES RIBEIRO JUSTINO

**DESENVOLVIMENTO HUMANO E VIVÊNCIA:
SIGNIFICAÇÃO MUSICAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Campinas
2024

ERNANDES RIBEIRO JUSTINO

**DESENVOLVIMENTO HUMANO E VIVÊNCIA:
SIGNIFICAÇÃO MUSICAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Educação.

Orientadora: Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO ERNANDES RIBEIRO JUSTINO, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA.

Campinas
2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

J985d Justino, Ernandes Ribeiro, 1987-
Desenvolvimento humano e vivência : significação musical para pessoas com deficiência intelectual / Ernandes Ribeiro Justino. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Ana Luiza Bustamante Smolka.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Desenvolvimento humano. 2. Educação musical. 3. Vivências. 4. Perspectiva histórico-cultural. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Human development and experience : the significance of music for people with intellectual disabilities

Palavras-chave em inglês:

Human development

Musical education

Experiences

Historical-Cultural perspective

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Ana Luiza Bustamante Smolka [Orientador]

Débora Dainez

Lucia Helena Reily

Maria de Fátima Carvalho

Data de defesa: 30-04-2024

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0003-7937-6317>

- Currículo Lattes do autor: <https://lattes.cnpq.br/2868433010668920>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

**DESENVOLVIMENTO HUMANO E VIVÊNCIA:
SIGNIFICAÇÃO MUSICAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

ERNANDES RIBEIRO JUSTINO

COMISSÃO JULGADORA:

**Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka
Profa. Dra. Débora Dainez
Profa. Dra. Lucia Helena Reily
Profa. Dra. Maria de Fátima Carvalho**

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

AGRADECIMENTOS

O processo de descoberta do conhecimento não é primordialmente etário, mas depende das possibilidades de inserção nos meios de aprendizagem. Nesse processo de elaboração desta dissertação, percebo a importância dos acessos, das políticas públicas e das relações humanas em sua dimensionalidade.

Neste sentido, quero primeiramente agradecer à minha orientadora, Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka, por sua orientação e delicada percepção em acolher os processos de elaboração de cada sujeito, e por me instigar a não ter medo do novo, mesmo quando esse novo nos desconcerta. Por exemplo, após o início da pesquisa de campo e o primeiro contato com os participantes, retornei aflito com as possíveis mudanças de rumo da pesquisa, e, sabiamente, ela me disse: “É isso, eles querem falar da vida”. Outra frase que ela me disse e que agora faz parte da minha prática profissional e de pesquisa é: “Nada é banal”.

Agradeço também aos meus colegas do GPPL (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem) pelas discussões produtivas, pelo apoio e escutas afetivas.

Ao Grupo Petit, onde discutíamos nossa trajetória de escrita, pelos laços de amizade que surgiram durante os encontros, tanto online quanto presenciais.

Agradeço ainda aos meus amigos por estarem ao meu lado, oferecendo palavras de encorajamento. Em especial, agradeço à minha amiga Karla Cremonez Gambarotto Vieira por me incentivar a prestar o processo seletivo para o mestrado, pelo apoio desde que nos conhecemos e por sua prestatividade e amizade.

Não poderia deixar de agradecer à minha amiga Flávia Bianchini pela acolhida, pelas idas a congressos, pelas escritas conjuntas, pelos risos e pelos direcionamentos durante a escrita da dissertação.

Também agradeço à minha família pelo apoio e por emanarem energia positiva na minha caminhada.

À família da minha amiga Priscila Joici, que gentilmente disponibilizou sua casa em Tatuí para que eu pudesse morar durante essa jornada. Sempre serei grato!

Não poderia deixar de agradecer às instituições, à Unicamp, à Faculdade de Educação, e aos profissionais, sempre prestativos, pelo atendimento humanizado. Agradeço a todos os professores e funcionários por proporcionarem um ambiente acadêmico acolhedor e estimulante.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro durante minha formação acadêmica (código de financiamento 001).

A todos, o meu sincero muito obrigado!

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar os modos como pessoas adultas, com deficiência intelectual, se relacionam com a música, como significam essa prática social e como a música participa de seu desenvolvimento cultural. A proposta de pesquisa surgiu das experiências do pesquisador enquanto educador em uma instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência, onde ele desenvolvia atividades no campo musical. Na perspectiva histórico-cultural que orienta a pesquisa, o homem é concebido em constante constituição por meio das suas relações e experiências sociais. A depender das formas de mediação e do acesso às práticas culturais, ocorre (ou não) o desenvolvimento do psiquismo humano. Por este prisma, a música é aqui entendida em sua multidimensionalidade, como produção humana, histórica e social, e assim sendo, transcende o ponto de vista estritamente técnico e teórico; está vinculada ao processo de desenvolvimento humano, afeta os sujeitos de diferentes maneiras e atua na formação psíquica dos sujeitos que participam dos mais diversos contextos e práticas culturais. Considerando a música como uma elaboração histórico-cultural intrínseca à história e à cultura humana, e reconhecendo seu papel na constituição do psiquismo humano, decidiu-se implementar oficinas de musicalização convidando os adultos com deficiência a delas participarem, a fim de conhecer e compreender possíveis aspectos — meios e modos — dessa constituição social. O trabalho de campo articulou intervenção e investigação, na medida em que o educador-pesquisador desenvolvia as oficinas de musicalização com quatro sujeitos que conviviam na instituição especializada. O projeto foi, assim, se reconfigurando no percurso, levando-se em conta a dinâmica das interações no grupo, o repertório por eles apropriado, as vivências que os constituem e as condições de vida que se entretecem nessas relações. A partir do levantamento e da valorização das vivências dos participantes da pesquisa, buscou-se analisar as significações e histórias de vida desses sujeitos, mediadas pelas relações e pela sistematização dos repertórios musicais com sentido de vida. Tomando-se por base as relações de ensino e a atuação pedagógica registrada, foi feita uma seleção de situações vivenciadas que são analisadas com base no referencial teórico-metodológico assumido. As análises dão relevância à vivência e à mediação musical e buscam evidenciar: 1. o repertório musical dos sujeitos envolvidos relacionados às suas histórias de vida (quais conhecimentos musicais eles têm, do que gostam e apreciam, o que faz sentido para eles); 2. os modos como esses sujeitos participam da cultura e se apropriam da música e do conhecimento musical, vivenciando novas possibilidades de conhecimento e desenvolvimento humano.

Palavras-chave: desenvolvimento humano; mediação musical; vivência; perspectiva histórico-cultural

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the ways in which adults with intellectual disabilities relate to music, how they understand this social practice and how music participate in their cultural development. The research proposal arose from the researcher's experiences as an educator in an institution specializing in the care of people with disabilities, where he developed activities in the field of music. From the cultural-historical perspective that guides this research, man is conceived as being constantly constituted through his social relationships and experiences. Depending on the forms of mediation and access to cultural practices, human psyche development may or may not occur. From this perspective, music is here understood in its multidimensionality, as a human, historical and social production, and as such, transcends the strictly technical and theoretical point of view; it is linked to the process of human development, affects subjects in different ways and acts in the psychic formation of subjects who participate in the most diverse contexts and cultural practices. Considering music as a historical-cultural elaboration intrinsic to human history and culture, and recognizing its role in the constitution of the human psyche, it was decided to invite the adults with disabilities to participate in musical workshops. Their participation would allow for knowing and understanding possible aspects—means and ways - of this social constitution. The fieldwork combined intervention and investigation processes, as the educator-researcher developed the musical workshops with four individuals who attended the specialized institution. The project was reconfigured along the way, taking into account the dynamics of the group's interactions, the repertoire they used, the individual experiences and the living conditions interwoven into these relationships. Focusing on teaching relationships and the recorded pedagogical practice, a selection was made of experienced situations which were analyzed based on the assumed theoretical-methodological framework. By surveying and valuing the experiences of the research participants, we sought to analyze the meanings and life stories of these individuals, mediated by relationships and the systematization of musical repertoires with a sense of life. Based on the teaching relationships and pedagogical activities recorded, a selection of situations was made and analyzed based on the adopted theoretical-methodological framework. The analysis gives relevance to the experience and musical mediation and seeks to highlight: 1. the musical repertoire of the participating subjects in relation to their life stories (what musical knowledge they have, what they like and appreciate, what makes sense to them); 2. the ways in which these subjects participate in culture and appropriate music and musical knowledge, experiencing new possibilities for knowledge and human development.

Keywords: human development. special education. historical-cultural approach. defectology

SUMÁRIO

ENTRE CHOCALHOS E ABOIOS: A SAGA DO MENINO VAQUEIRO	11
CONTINUANDO A SAGA	13
INTRODUÇÃO.....	17
1. O TRABALHO DE MUSICALIZAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	20
2. NOVOS HORIZONTES PARA OS ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA: A DEFICIÊNCIA COMO UMA CONDIÇÃO SOCIALMENTE ATRIBUÍDA.....	25
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE ARTE, MÚSICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO	28
2.2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, EDUCAÇÃO MUSICAL E PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	33
2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: NOVAS PERCEPÇÕES DO FAZER À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	38
2.4 MEIO, VIVÊNCIA E SIGNIFICAÇÃO MUSICAL	44
3. O RETORNO À INSTITUIÇÃO COMO PESQUISADOR: NOVOS DELINEAMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA.....	49
3.1 SOBRE AS ESCOLHAS E OS CONVITES AOS PARTICIPANTES	50
3.2 O QUE DIZEM OS LAUDOS E DIAGNÓSTICOS	52
4. PROBLEMAS DE MÉTODO: A PESQUISA EM MOVIMENTO.....	55
4.1 EXERCÍCIOS DO OLHAR ANALÍTICO	56
4.2 O RELATO ANALÍTICO DO PRIMEIRO ENCONTRO: O DESCONCERTO DO PESQUISADOR.....	59
4.3 TRABALHANDO NO MURAL DO REPERTÓRIO	71
4.4 CRIAÇÃO DOS CADERNOS DE MÚSICAS E MEMÓRIAS.....	76
5. O SARAU COMO VIVÊNCIA COLETIVA ATRIBUÍDA DE SENTIDO: REPERCUSSÕES NOS SUJEITOS E NA INSTITUIÇÃO	85
5.1 A PROPOSTA DO SARAU	85
5.2 BASTIDORES DO SARAU	86
5.3 HORA DO ESPETÁCULO	87
6. UMA ENTREVISTA COM GAL: TRAJETÓRIA AO CONTRÁRIO E DESENVOLVIMENTO IMPEDIDO?	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA ALÉM DA MEDIAÇÃO MUSICAL	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108



ENTRE CHOCALHOS E ABOIOS: A SAGA DO MENINO VAQUEIRO¹

A cidade era pacata, banhada pelas águas do Rio São Francisco e tomada pelo som dos chocalhos das cabras, que se amontoavam na janela ao lado para aproveitar a sombra tão concorrida na chegada do entardecer. Do lado de dentro da casa, o menino era colocado numa rede para dormir, sustentada pelos tornos enferrujados e marcados pelos balanços que embalaram outros filhos da Dona Antônia. O canto de ninar fundia-se ao som dos chocalhos e ao estalar do carvão do fogão à lenha, que aquecia as panelas pretas na cozinha ao lado.

Chega Seu Sebastião, o pai, e diz: "O nome dele vai ser Eredias! Para o espanto dos outros irmãos, que contestam o nome sugerido pelo pai, exclamando: "Eredias, não! Leandro! Sebastião então diz: "Então será Ernandes! É o nome de um doutor de Pernambuco. Aí está a origem do nome do menino. Mas pensando bem, se as irmãs do menino não tivessem tentado impedir que o pai o chamasse de Eredias, ele teria um nome em homenagem a um Erê, que significa, em iorubá, brincar ou fazer brincadeiras. Isso ele sabia fazer muito bem — inclusive correr, brincar e imaginar eram seus passatempos prediletos.

Da infância, lembra-se de detalhes que até a mãe duvida! Brincou mergulhando nas poças de lama, passava debaixo dos arames para comer goiabas, mangas... Mas o momento de que mais sente saudades é quando corria ao encontro do curral e esperava o gado que retornava na companhia do vaqueiro. De longe, já podia ouvir o aboio penoso. A triste melodia era trazida pelo vento através do juremal², mas, ao mesmo tempo, quando avistava a poeira no horizonte e os primeiros chifres do gado surgindo, ele voltava a ficar feliz, mesmo com os vestígios dos aboios melancólicos.

E nisso surgia o vaqueiro montado em seu cavalo, com seu gibão-de-couro, acenando seu chapéu marrom para o menino. Enquanto entoava cantos do povo, trazia o gado envolto na poeira levantada durante a marcha. Nesse momento, o menino entrava em um estado de transe, suas mãos frágeis abriam a cancela do curral, enquanto a procissão se

¹ A ilustração do conto "A saga do menino Vaqueiro", apresentada na página anterior, é de Thin Ribeiro. Ribeiro é brasileiro, Arte Educador, e especialista em Grafite (arte urbana) e ilustrações. Além disso, atua como projetor de design independente, explorando abordagens experimentais.

² "A jurema preta é uma árvore de pequeno porte que chega a crescer 7 metros de altura. O caule é revestido de espinhos esparsos nas partes mais novas, mas podem ser encontradas plantas adultas sem espinhos na Caatinga. As folhas são compostas por pequenos folíolos, com qualidade forrageira na alimentação de caprinos e bovinos. As flores são alvas, dispostas em inflorescências do tipo espiga e apresentam potencial apícola. A madeira serve para estacas, lenha e carvão de elevado poder calorífico" (EMBRAPA, 2024).

aproximava e adentrava. Ele não via a hora de crescer e se tornar vaqueiro, ser o herói do sertão e desbravar a caatinga. Não queria ser astronauta, médico ou professor; ele queria ser vaqueiro.

Na hora de voltar para casa, a mãe gritava: "Menino, arreda daí, vem comer! Bem, ele come de tudo, não rejeita comida, mas quando tem mungunzá, bolo de puba, buchada de bode, milho assado na brasa, baião de dois, não hesita em repetir.

A única coisa de que o menino não gosta é um tal de Biotônico Fontoura, que é misturado com outro remédio chamado Scott, o famoso remédio do peixe. Quer ver o menino parar de importunar a mãe? É só "ameaçar dar-lhe esse remédio.

Com o fim do dia se aproximando, por volta das seis da tarde, todas as rádios sintonizam a mesma estação. É um momento de culto. O silêncio reina, a fé lubrifica os olhos, o chapéu de couro repousa no peito, e a voz de Luiz Gonzaga entoia a Ave Maria sertaneja³ por todas as casas. "Quando batem as seis horas, de joelhos sobre o chão, o sertanejo reza, a sua oração... Meu peito dói ao lembrar desse momento de reverência e súplicas. É o único momento em que o menino não corre e não pula pelas janelas.

E, voltando ao assunto do nome, pensando bem, poderiam chamá-lo de Eredias, pois assim lembraria daquela criança descabelada que corria de braços abertos, na tentativa de abraçar o mundo que escapava pelos dedos. Aquela criança que hoje me convida a mergulhar na lama e a contemplar fotografias e pensamentos.

Ernandes Justino

³ A canção "Ave Maria sertaneja", composta por Ricardo e Oliveira em 1964, foi eternizada na voz de Luiz Gonzaga. Uma prática cultural marcante, especialmente em muitas cidades do interior do Nordeste, é tocá-la diariamente e pontualmente às 18 h nas rádios, interrompendo todas as transmissões, como forma de reverência à cultura e fé dos nordestinos. É possível ouvir a canção em: <https://luizluagonzaga.com.br/a-triste-partida-1964-rca/>

CONTINUANDO A SAGA

Acredito que, ao apresentar inicialmente minha trajetória de vida, estudos e experiência profissional, revelo os caminhos que impulsionaram minha jornada em direção aos objetivos atuais.

Não tenho como iniciar essa viagem no tempo sem antes revisitar minha infância, afinal, ela faz parte da minha constituição enquanto sujeito. Por isso me apresentei de uma maneira um tanto informal e poética, pois assim me constitui. Apresento-lhes as condições concretas nas quais fui inserido, ora pela vida, ora pelos meios e, principalmente, pelas relações com meus pares. Esse conto “a saga do menino vaqueiro” representa um fragmento poético que justifica o que viria a ser esse caminho trilhado entre sonhos, indagações e reflexões do que chamamos de vida.

Desde criança, fui assistido por uma Organização Não Governamental (ONG) na minha cidade natal. Este lugar proporcionava serviços de assistência social para famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tínhamos acesso a serviços odontológicos, reforço escolar, atividades esportivas, uma horta comunitária e atividades culturais, incluindo aulas de música instrumental. A partir desse contato, fui me identificando cada vez mais com a arte. Quando eu tinha dezoito anos, surgiu na cidade uma filarmônica municipal, da qual passei a assistir os ensaios duas vezes por semana. Pedi para participar, mas não havia disponibilidade de vagas no momento, então fiquei como ouvinte durante os ensaios. Seis meses depois, ao surgir uma vaga no grupo, a filarmônica foi desativada pela gestão do município. Com essa situação, os estudantes ficaram provisoriamente com os instrumentos disponibilizados, para que pudessem estudar em casa. Após a desativação da filarmônica, continuei pesquisando, numa biblioteca municipal, conteúdos sobre música, especificamente sobre teoria musical.

Após a desativação, mudei para uma cidade vizinha para atuar como trabalhador rural em uma lavoura de cultivo de manga e uva. Mas, durante esse período no campo, ainda continuava pensando na possibilidade de estudar música e tocar numa orquestra ou banda. Naquela cidade, aos domingos, ia sempre às *lan houses*⁴ pesquisar assuntos de música, até que um dia encontrei informações sobre o Conservatório de Música na cidade de Tatuí-SP, gratuito e com moradia para os estudantes. Ao deparar-me com essa possibilidade, fiquei reflexivo

⁴ As *lan* (acrônimo de *local area network*) *houses* são estabelecimentos comerciais onde os usuários podem pagar para utilizar computadores com acesso à internet.

enquanto trabalhava, apoiado por uma enxada debaixo do braço, esperando o trator vir me buscar para a hora do almoço.

No dia seguinte, pedi demissão e me preparei para a mudança. Era o ano de 2010. Decidi deixar minha cidade natal (Sobradinho-BA) para estudar música, inicialmente, no estado de São Paulo. Não havia convite nem propostas. Durante o processo de seleção, fiquei hospedado em Piracicaba-SP, na casa de uns parentes que antes não conhecia, até a finalização dos testes. Foram três dias de viagem de ônibus; confesso que, na parada no terminal Tietê — na capital do Estado de São Paulo —, assustou-me um pouco aquela geografia.

Em 2010, fui aprovado no Conservatório Dramático e Musical de Tatuí. Cursei Clarinete (2010 a 2016), Educação Musical para Educadores (2010 a 2012) e Musicografia Braille (2015-2018), focando na profissionalização musical de pessoas com deficiência visual. O contato com a musicografia foi o precursor para minha decisão de estudar e pesquisar deficiência. No conservatório, fui bolsista no setor de musicalização durante os anos de 2011 a 2013 — onde desenvolvia atividades junto aos professores do setor. As atividades eram de percepção auditiva, rítmica, coral e teoria musical.

Enquanto estudava música, decidi cursar Pedagogia para obter um entendimento mais sólido dos processos de desenvolvimento humano. Como bolsista do Prouni (Programa Universidade para Todos), estudei na Universidade Luterana Brasileira (Ulbra) em um polo na cidade de Piracicaba-SP. Durante a graduação, fiquei interessado nas disciplinas voltadas para a educação especial e inclusiva.

Foi um período muito intenso e desafiador para conciliar todos os estudos, devido a vários fatores socioeconômicos e culturais. Após concluir a graduação, realizei duas especializações *lato sensu* em Educação Especial e Inclusiva, uma em autismo (2018) e outra em educação em direitos humanos (2022).

Depois de formado, participei do processo seletivo de uma Instituição de Educação Especial, no ano de 2018, para desenvolver atividades pedagógicas por meio de oficinas com adultos com deficiência intelectual, múltipla e Transtorno do Espectro Autista. Essas atividades eram focadas em AVP – Atividades de Vida Prática e AVD – Atividades de Vida Diária.

No ano de 2019, assumi as atividades de fanfarra e musicalização, em que ensinava crianças, adolescentes do setor da educação e adultos do serviço social. Nessa experiência, formei um grupo de percussão de afroreggae⁵ e elaborava materiais pedagógico-musicais adaptados para os casos em que o aluno, em sua especificidade, necessitasse de tal mediação.

⁵ Grupo de percussão afro formado por adolescentes e adultos com deficiência intelectual, cuja temática discutiu relações étnicas e pertencimento das pautas raciais de matriz africana.

Durante essa etapa de estudos e início profissional, pude unir meus conhecimentos da formação artística e da pedagogia para fundamentar minha prática profissional. Claro que não foi um processo fácil, mas, ao longo dos meses e anos, adquiri mais segurança na prática educativa.

Trabalhar com pessoas com deficiência não se resume em dominar termos técnicos ou auxiliar nas atividades do dia a dia, como geralmente os cursos de especialização de curta duração nos ensinam. Infelizmente, no início da carreira profissional voltada para a educação especial, prevalece o antigo modelo organicista, patológico e médico. Esse olhar estrutural ainda predomina nas instituições de ensino especial e afeta a prática do educador.

De fato, quando ingressamos nesses espaços, somos influenciados por um pensamento estrutural educacional, histórico e político que concebe o sujeito através do laudo. Primeiro, busca-se conhecer a deficiência do aluno e depois quem ele é como ser humano.

Sempre me senti inquieto com essa maneira de estruturar/pensar a educação especial. Quem eram aqueles indivíduos escravizados pelos laudos psiquiátricos, que determinam o que se ensina, o que se aprende, como se alimentam e o que podem expressar?

Diante desses questionamentos, iniciei minha jornada em busca de respostas para tantas inquietações que surgiam diariamente. Comecei a participar de eventos acadêmicos, como congressos e simpósios, a fim de me familiarizar com as discussões que estavam em evidência nas universidades. Durante a graduação, não tive oportunidades nem acesso a esses eventos.

Meu primeiro evento foi o VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e XI Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial na UFSCar (2018), em que fiz uma imersão na área de educação especial que teve um profundo impacto em mim. Esse evento me ajudou a dar nome aos ideais pedagógicos que sempre tive, mas não sabia como expressar. Foi lá que comecei a ler sobre a teoria histórico-cultural de Vigotski e sua importância para o campo da deficiência.

Naquele evento, adquiri meus primeiros livros de perspectiva histórico-cultural. Foi lá que conheci o Tomo V de Vigotski, intitulado *Defectologia*, e fiquei surpreso; a obra abordava o sujeito com deficiência de uma maneira humanizada, mostrando-nos que a deficiência não é um impedimento para o desenvolvimento, mas um conceito social. Com a minha aproximação por meio de eventos e leituras nessa perspectiva, pude perceber a urgência de buscar embasamentos teóricos e metodológicos para compreender historicamente a atual concepção de deficiência nos ambientes escolares e institucionais. A meu ver, é como se a teoria

histórico-cultural sofresse resistência para ser aplicada no campo educacional, devido a anos de práticas pautadas nos modelos teóricos comportamentalistas.

Com tantas inquietações, decidi pesquisar cursos de mestrado em Educação que se empenhassem no estudo da teoria histórico-cultural. Encontrei no site da Faculdade de Educação da Unicamp o Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), com a linha de pesquisa em Psicologia e Educação. Comecei a explorar as produções do grupo na área da deficiência e pude perceber a vasta contribuição das pesquisas para a educação. A escolha desse programa e linha de pesquisa deveu-se à consolidação do grupo de pesquisa em relação aos estudos do desenvolvimento humano sob a ótica da teoria histórico-cultural. Como decidi seguir no campo dos estudos da deficiência, vi nesse ambiente uma abordagem humanizada para as discussões sobre a educação especial.

INTRODUÇÃO

Eu devia ter uns seis ou sete anos, no máximo, ainda um cabinha. Sendo eu muito curioso, percebi uma multidão de pessoas reunidas em frente a um palco, do outro lado do campo de futebol de terra batida... Havia música tocando, fui correndo, descalço, para ver de perto o que estava acontecendo. Ao me aproximar, vi algumas crianças se apresentando, com risos soltos e contagiantes. Moviam-se como folhas nuas ao vento, cada uma com seu próprio movimento e direção. Contrastando com o balé de girassóis no palco, ouvia-se algumas pessoas na plateia rindo, mas era um riso diferente, risos perniciosos.

Ernandes Justino, O Balé dos Girassóis

Esse micro conto, “O Balé dos Girassóis”, é uma maneira poética de retratar um momento marcante na minha infância: enquanto assistia ao espetáculo de dança, eu tentava compreender a reação da plateia às crianças com síndrome de Down dançando num palco. No trecho acima, nos deparamos com a incompreensão e o estranhamento dos espectadores em relação aos modos de participação das crianças em questão. Pela ótica do público presente, tal cena detinha uma conotação cômica e socialmente desajustada, contrastando com o que é historicamente aceito.

Nessa relação entre a plateia e as crianças dançando ao seu modo, é possível perceber dois pontos de vista distintos: o dos espectadores, que, por sua ótica de monopólio social e de pertencer, posicionam as crianças num lugar de inadequação e impertinência; e o das crianças, que tornaram pertinente aquilo que lhes era próprio. Essa relação do que é (im)próprio e (im)pertinente socialmente é discutida por Smolka (2000).

[...] a apropriação está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais, diferentes possibilidades de produção de sentido. Pode acontecer independentemente do julgamento de uma pessoa autorizada que irá atribuir um certo valor a um certo processo, qualificando-o como apropriado, adequado, pertinente ou não. Portanto, entre o ‘próprio’ (seu mesmo) e o ‘pertinente’ (adequado ao outro) parece haver uma tensão que faz da apropriação uma categoria essencialmente relacional (SMOLKA, 2000 p. 8).

Os modos como essas crianças dançavam, cada uma ao seu modo, tempo e expressão, nos fazem pensar que a arte não deve ser rotulada e sistematizada apenas pelos parâmetros estruturais técnicos de uma produção matemática e métrica. A música afeta e faz sentido para o outro, para além das normas musicais, mas, determinadamente, pelo contexto de

vida e constituição do sujeito em contato com ela. Atualmente, consigo compreender em partes esse fato ocorrido. O fato de as crianças do excerto assumirem essa posição livremente diante da música e da plateia não caracteriza nem uma inadequação artística nem uma tentativa de adequar o movimento do corpo ao estímulo musical. Ao contrário disso, permite que elas sejam tocadas pela liberdade da provocação da arte, que, por si só, não categoriza formas padronizadas de pertencimento.

Souza (2001) refere-se ao estatuto e leitura dos corpos nas práticas sociais:

O estabelecimento das relações sociais com essas pessoas que apresentam limites em seus corpos é calcado pelo patológico, pelo que marca e o faz diferente da maioria dos outros corpos/sujeitos, pela não possibilidade de atingir os ideais valorizados e aspirados pela sociedade e, por fim, por não poder compor um harmônico corpo social (SOUZA, 2001, p. 16).

A ideia, ao apresentar o excerto poético, não é realizar uma análise teórica (esse não é nosso objeto de estudo), mas nos depararmos e refletirmos sobre a leitura da deficiência nos diferentes espaços e atuações sociais e as diferentes condições históricas e culturais que afetam as pessoas com deficiência — no processo de desenvolvimento humano e em suas vivências, tanto no coletivo quanto na individualidade.

Minha aproximação à temática da deficiência sempre esteve presente em minha trajetória de vida, entrelaçada nas relações sociais próximas e distanciadas. Essas interações instigaram-me a buscar compreender as nuances dos estranhamentos sociais relacionados às pessoas com deficiência, que evidenciam concepções fundamentadas nas construções históricas sobre a deficiência, muitas vezes atreladas à religiosidade, à enfermidade e à institucionalização.

Nesse percurso em busca da aquisição do conhecimento, pude ressignificar os conceitos vinculados ao campo da deficiência e educação. Essa transformação foi possível graças aos estudos realizados nas áreas da pedagogia e da música e em cursos de especialização, mas foi crucialmente durante a realização do Mestrado que pude fazer uma densa imersão nos estudos sobre deficiência à luz da teoria histórico-cultural, o que propiciou a reelaboração de muitas indagações.

A elaboração conceitual de desenvolvimento humano neste trabalho fundamenta-se nos princípios da teoria histórico-cultural, ancorada no pensamento do psicólogo soviético Lev Vigotski. No campo da deficiência, os estudos baseados nessa teoria trouxeram à luz e contribuíram para um novo olhar sobre o desenvolvimento humano no contexto da deficiência. Os estudos de Vigotski (2019) sobre deficiência demonstram uma forte relevância da

fundamentação teórica e prática, abordando a importância da educação especial pelo prisma do papel da mediação social, compreendendo a deficiência também como uma produção social.

O presente trabalho tem como objetivo investigar a relação de quatro pessoas adultas com deficiência intelectual através da mediação musical, visando dar significado ao repertório internalizado desses sujeitos a partir das vivências que os constituem e das condições de vida que emergem nessas relações sociais. Tomaremos a música com uma produção histórico-cultural que afeta e está vinculada ao processo de desenvolvimento humano, uma vez que somos afetados por ela de diferentes maneiras. Concordamos com Gonçalves (2017) quando ela afirma que “a música é socialmente criada, estruturada, desenvolvida, compartilhada e internalizada pelas pessoas em sua unidade afeto intelectual, em situações enraizadas na própria vida” (p. 15).

A música, então, entendida em sua multidimensionalidade, enquanto produção humana, portanto histórica e social, transcende o ponto de vista estritamente técnico e teórico, e afeta os sujeitos de maneira particular, atuando na formação psíquica dos que participam de grupos e comunidades específicas.

Este trabalho surge mediante as inquietações vivenciadas durante a minha prática profissional, ao iniciar a educação musical de adultos com deficiência. Durante esta atuação profissional, percebia que nas oficinas de musicalização “escapava” o contexto de vida e vivências dos alunos, mais do que propriamente os aspectos técnicos e teórico-musicais. Esses eventos, por não prenderem a atenção dos alunos, provocaram-me de tal maneira que cheguei a pensar que não sabia exercer a profissão de educador. Mas, na verdade, pude entrar em contato com a teoria histórico-cultural para compreender o que acontecia durante as minhas aulas.

1. O TRABALHO DE MUSICALIZAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

No segundo semestre de 2017, entrei em contato com uma instituição de educação especial para realizar um trabalho voluntário. A instituição, local onde a pesquisa foi realizada, surgiu na década de 70 com o intuito de atender a pessoas com deficiência do município. Desde então, é referência para cidades vizinhas que não tem uma instituição implementada e consequentemente realizam parcerias intermunicipais para encaminhar cidadãos com deficiência.

Antes de ser aceito pela instituição, passei por uma entrevista no setor responsável pela triagem de voluntários. Fui então encaminhado para o setor de serviço de convivência, em que inicialmente realizava trabalhos de organização dos espaços, como cozinha e bazar, e outros serviços gerais. Minha intenção, no entanto, era manter uma aproximação com os alunos e poder contribuir de alguma maneira com as habilidades desenvolvidas durante minha formação acadêmica. Embora meu pedido tenha sido para atuar voluntariamente com os alunos, desempenhei, por alguns meses, a função de auxiliar nas demandas administrativas e de organização de ambientes.

Para atendimento, a instituição organizava-se em três setores: social, terapêutico e educacional. Ao perceber que ao fundo do corredor existia uma sala específica para atendimentos exclusivos de música aos alunos do setor de educação, solicitei uma oportunidade para conhecer e ajudar a professora de música. O trabalho dela acontecia semanalmente e focava em atividades de relaxamento, banda rítmica e também ensaio de músicas. Algumas abordagens tinham uma linha mais próxima às técnicas de musicoterapia.

Os alunos do setor social não eram incluídos nessas atividades, e os ensaios da fanfarra para fins de festividades e desfiles cívicos eram a única proposta musical na qual eram inseridos. Com a autorização da profissional de educação, pude acompanhá-la por algumas semanas. Minha atribuição era dar suporte à profissional.

Atuei no voluntariado por seis meses, até surgir um processo seletivo para a contratação de alguns educadores. Realizei as etapas do processo e fui aprovado. O setor no qual eu realizava os trabalhos voluntários acabou sendo meu espaço de trabalho. Esse setor, denominado Centro Social, era destinado aos adultos com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiências múltiplas, na faixa etária dos 30 aos 59 anos.

Como exposto acima, a instituição estruturava-se em diferentes setores: social, terapêutico e educacional, para a prestação de serviços; também de captação de recursos públicos e privados para a manutenção dos serviços prestados.

O setor social era composto por uma sala técnica que integrava assistente social, diretor e terapeuta ocupacional. Nessa equipe, responsável por coordenar as ações desenvolvidas, não tinha a participação de profissionais de educação, os quais desempenhavam a função de executar as orientações com alunos. Havia uma autovalorização da equipe técnica, composta em sua maioria por terapeutas que eram orientados a tomar decisões e a dar direcionamentos de cunho pedagógico, uma função que em geral é exclusivamente dos profissionais da educação. No entanto, muitas vezes, essas decisões passavam pelo crivo dos profissionais da saúde, que inspecionavam a prática dos educadores.

No setor educacional, as salas de aula são geralmente designadas com base na classificação e no grau da deficiência — salas destinadas a autistas, alunos com deficiência intelectual e deficiência múltipla —, sem necessariamente seguir a faixa etária como critério. O atendimento educacional abrange a educação infantil e fundamental até os 29 anos. Acima dessa idade, os indivíduos são integrados a uma nova dinâmica de atendimento e encaminhados para o setor social, responsável por atender aos alunos com idades entre 30 e 59 anos.

Nesse novo ambiente, as atividades educacionais não são atribuições do setor educacional, e os atendidos (como são chamados) encerram o contato com qualquer aspecto relacionado ao ensino formal. Agora, entram em uma fase em que o plano de trabalho consiste em condicionamento de Atividades de Vida Prática (AVP) e Atividades de Vida Diária (AVD), além de atividades culturais, como teatro e dança. Ao completarem 60 anos, são desligados da instituição e retornam para a família, ou são encaminhados por familiares para casas de acolhimento e asilos.

Logo após a contratação, fui designado para ser responsável pela fanfarra. No primeiro ensaio, percebi que nas caixas de instrumentos musicais havia adesivos quase ilegíveis com os dizeres “ritmo 1: cai, cai balão, ritmo 2 e 3”. Eram marcações para auxiliar os alunos a memorizarem os comandos durante os ensaios. Pelos relatos dos alunos, eles usavam essa metodologia há muitos anos, uma prática estabelecida por outros educadores para auxiliá-los a memorizar os ritmos.

Ao diversificar as atividades, inserindo execuções simultâneas de diferentes ritmos, percebi a dificuldade dos alunos, que estavam habituados, ao longo de anos, a executar a mesma rítmica; na tentativa de experimentar novas variações, eles perdiam a referência ao tocar. Como cada instrumento agora tinha uma rítmica diferente, eles ficavam na tentativa de copiar o

movimento do outro, muitas vezes deixando de executar sua parte. Em alguns momentos, para alguns alunos, fez-se necessário criar visualmente a música, para que pudessem “ver” o ritmo; à medida que eles o internalizavam, a mediação visual era retirada.

Como tentativa de resolver essa questão de diferença e independência de ritmos simultâneos, sugeri uma oficina de musicalização para trabalharmos noções básicas de ritmos, percepção auditiva, melódica, história da música e criação de instrumentos com sucatas. As atividades aconteciam uma vez por semana. Primeiramente, trabalhávamos leitura rítmica, pulso, percepção auditiva e marcha. Em seguida, íamos para o estacionamento para o ensaio da fanfarra. À medida que trabalhávamos essas questões musicais, os alunos se apropriavam dos elementos inseridos e passaram a sentir-se mais envolvidos nos ensaios da fanfarra. Aos poucos, o grupo foi ganhando uma nova roupagem musical, e, pela primeira vez, desfilamos com um novo repertório. Agora, a Fanfarra tinha ensaios semanais, intercalando com a musicalização.

Nos demais dias da semana, os terapeutas encaminhavam outros alunos, que não participavam da fanfarra, para as minhas atividades de musicalização. Também era solicitado que eu trabalhasse de acordo com o perfil desses alunos — considerados adultos “não funcionais”, sem aptidão musical, sobretudo quanto à performance —, abordando questões específicas, como relaxamento, alongamento, manuseio de instrumentos musicais e banda rítmica.

Como essa foi minha primeira experiência profissional, carregava na minha bagagem o reflexo dos modos como fui instruído academicamente, principalmente no campo musical. Embora as anotações nas caixas da fanfarra me incomodassem, eu não percebia que, de certa maneira, eu replicava formas técnicas de execução musical, pensando unicamente num produto performático, não restando tempo para um momento de escuta afetiva.

Esse ponto de reflexão chegou a causar em mim um momento de constrangimento sobre os modos da minha antiga prática, mas me fez refletir sobre outros modos de ensinar. Desapegar desse modelo bancário de ensinar não foi um processo fácil; foi preciso ressignificar o que aprendi durante minha formação. Confesso que tive resistências inicialmente, pelo fato de não compreender, no momento, o (re)direcionamento e o curso que minha prática estava tomando, mediada pelos próprios alunos.

À medida que eu ia conduzindo as oficinas de musicalização, deparei-me com outras urgências trazidas pelos alunos, em que as condições de vida emergiram durante as aulas. Por exemplo, o contato com uma música remetia a situações históricas e vivências específicas para cada sujeito. Dessa forma, no percurso das oficinas, foi se evidenciando uma perspectiva de trabalho que se mostrou muito além da manutenção da fanfarra.

À medida que os alunos iam progredindo musicalmente, expandimos as possibilidades com o desenvolvimento de um projeto na instituição, em que se criou um grupo de percussão afro, no qual busquei contemplar tanto o ensino da música quanto debates sobre relações étnico-raciais. Nas apresentações realizadas no Conservatório da cidade, alguns comentários da sociedade local chamaram a minha atenção; as pessoas ficaram admiradas com a potencialidade musical dos alunos que, segundo elas, pelo desempenho mostrado, não pareciam ser alunos de uma instituição de educação especial.

O trabalho de musicalização na instituição parecia render frutos visíveis, não só para os alunos que participavam da fanfarra, mas especialmente para aqueles que, muitas vezes calados e apáticos, mostravam-se participantes ativos nas atividades propostas, cantando, gesticulando, e inclusive levando para casa a experiência vivida no contexto institucional. Por outro lado, alguns começaram a referir claramente as experiências musicais vivenciadas anteriormente.

Ao perceber o desenvolvimento dos alunos, a gestão propôs que eu ficasse somente com atividades de música, pois os alunos estavam se beneficiando das atividades de musicalização. Alguns que costumavam não falar, por exemplo, começaram a cantar em casa e na escola, e a trazer memórias de vida.

Diante desses fatos, minha prática profissional ganhou outros rumos: a música passou a ser uma ferramenta de mediação para dar voz e espaço aos sujeitos, permitindo que pudessem finalmente compartilhar suas histórias e como foram e são afetados pela música. A partir desse ponto, comecei a analisar o papel da música como uma ferramenta de mediação que repercute no desenvolvimento desses indivíduos, por meio de suas vivências e significações.

Realizei, durante dois anos, atividades de ensino da música, até que veio a pandemia em 2020, interrompendo o trabalho. Com a pandemia no auge, os alunos ficaram impossibilitados de frequentar a instituição, e outras formas de atuação foram determinadas, como o envio dos educadores às residências dos alunos para entrega de atividades, atendimentos on-line e serviços administrativos.

Com a interrupção do trabalho, viabilizou-se a submissão do meu projeto ao programa de mestrado. Uma vez aprovado, dei início à pesquisa teórica, ainda sem saber exatamente quais as condições concretas de realização do trabalho de campo — uma vez que havia o risco de ele não poder ser realizado, considerando o período de isolamento. Como seriam as oficinas? Quais sujeitos dela participariam? Como ensinar música com o distanciamento social? Era a pesquisa em aberto.

Essas possibilidades entrevistas nos sujeitos constituíram o gérmen do projeto investigativo que acabei propondo realizar no mestrado. Imaginei a possibilidade de criar oficinas de música, com caráter didático, para além de uma visão musicoterapêutica que predominava na instituição, aproveitando as reverberações do contexto de vida apresentados pelos alunos.

2. NOVOS HORIZONTES PARA OS ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA: A DEFICIÊNCIA COMO UMA CONDIÇÃO SOCIALMENTE ATRIBUÍDA

A pandemia da Covid-19 inviabilizou o início do trabalho de campo, mas, ao mesmo tempo, propiciou um período de leituras e aprofundamento teórico na perspectiva histórico-cultural. A psicologia histórico-cultural tem como teórico expoente o bielo-russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), considerado um dos maiores pensadores do século XX, principalmente nas áreas de Educação e Psicologia. Nasceu em Orsha, na Rússia, na antiga Bielorrússia. Embora tenha vivido por apenas 37 anos, deixou uma vasta contribuição intelectual, que viria revolucionar estudos em vários campos do conhecimento, como psicologia, educação, crítica literária e semiótica. Suas obras englobam variados conceitos focados numa perspectiva da natureza social humana, passando por abordagens sobre pensamento, linguagem, emoção, mediação, estudos sobre deficiência, arte, memória, consciência e outros. Seus estudos são ancorados no materialismo histórico-dialético de Marx, e compreendem os fenômenos em uma relação dialética entre a psicologia e o social, onde os sujeitos, portanto, se constituem ao longo da história.

Em sua perspectiva, o ser humano é compreendido e constituído historicamente e culturalmente por meio das relações sociais. Vigotski (2011) argumenta que “a cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento” (p. 863).

Nesse processo histórico de desenvolvimento, o homem não é concebido como um ser pronto, mas em constante transformação por meio das suas relações e experiências sociais. De acordo com Vigotski (2010), é por meio das relações sociais e a depender do acesso que o homem tem à cultura que ocorre o desenvolvimento de seu psiquismo. Este desenvolvimento destaca-se pela ascensão da linguagem, considerada uma das funções psíquicas mais elevadas. Tal desenvolvimento tem como principal característica a emergência da linguagem, que é uma função psíquica superior.

A psicologia histórico-cultural se opõe à abordagem estritamente biológica e evolucionista da psicologia do início do século XX, propondo uma nova síntese epistemológica ancorada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx. Na interação com a natureza o homem não só se apropria dela, mas também manifesta isso pelo uso de instrumentos técnicos semióticos que impactam tanto a realidade que o cerca quanto a sua própria existência. Nesse

desdobramento histórico de objetificação, o ser humano estabelece uma conexão com o meio natural através das ferramentas que desenvolveu.

Os instrumentos semióticos, carregam as marcas da inventividade humana, em que o ser humano, situado em um contexto social e histórico, utiliza-se dos instrumentos para reconfigurar os movimentos naturais do instinto, dando origem a novas habilidades resultantes da cultura. Cada uma dessas aptidões “é objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas” (LEONTIEV, 1978, p. 268–269).

De acordo com as proposições vigotskianas, Pino (2000) explica que, através da mediação semiótica, o homem é modificado através da conversão da significação daquilo que foi vivido, ou seja, das relações sociais (intersíquica – entre pessoas) para o âmbito intrapsicológico. Desse modo, a atividade humana é significada e tal significação organiza um funcionamento psíquico de ordem superior. O autor aponta que, de acordo com Vigotski, o desenvolvimento cultural passa por três estágios. O primeiro estágio é caracterizado pelo “dado” em si, a realidade natural ou biológica da criança. O segundo estágio envolve a atribuição de significado para os outros, em que o “dado” em si se torna importante coletivamente. O terceiro estágio é quando a significação atribuída pelos outros ao “dado” natural se torna significativa para o indivíduo singular, resultando em sua constituição cultural. Assim, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, em que ele se torna um ser cultural (PINO, 2000, p. 65).

No referencial histórico-cultural, a linguagem é central para a compreensão do desenvolvimento humano. Por ser uma função psíquica superior, de natureza sócio-histórica, a forma verbal de linguagem possibilita a apropriação e a objetivação de conhecimentos. Referindo-se às funções psíquicas superiores do desenvolvimento humano, Vigotski afirma que elas são históricas e emergem em determinados momentos ontogenéticos a depender das condições objetivas do meio. Contudo, é relevante observar que a sequência dos estágios não se alinha rigidamente com a passagem cronológica do tempo. Ao examinar o desenvolvimento da criança em seus estudos pedológicos, o autor expõe que, embora o desenvolvimento ocorra dentro de um intervalo temporal, sua trajetória não é uniforme nesse aspecto, e, nesse sentido “o desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa” (VIGOTSKI, 2018, p. 22).

Encontramos na obra *Fundamentos de Defectologia* (2019), de Vigotski, um novo olhar sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência, que se afasta da concepção estritamente biológica para uma perspectiva de desenvolvimento cultural, mediado pelas relações sociais. Esses princípios revolucionam as pesquisas sobre os processos de

desenvolvimento das pessoas com deficiência, considerando a perspectiva de um sujeito imerso no contexto sócio-histórico-cultural. Como mencionado por Tunes e Prestes em comentário à obra de Vigotski:

Os Problemas da Defectologia possibilitam uma reviravolta no campo da deficiência, pois fazem pensar que a potência das pessoas que vivem essa condição está naquilo que mais socialmente desacreditamos: sua capacidade simbólica, o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores [...]. O impedimento da vida de uma pessoa com deficiência se produz socialmente, não organicamente; afinal, a existência de anomalias orgânicas só faz impelir à elaboração de outros caminhos de desenvolvimentos (VIGOTSKI, 2021, p. 111-113).

Para Vigotski (2021) há possibilidade de desenvolvimento psíquico de qualquer pessoa desde que criadas vias alternativas de aprendizagem. Principalmente quando há um impedimento de natureza orgânica, a pessoa pode desenvolver-se por meio de vias indiretas, dependendo das condições socioculturais e da forma como os outros participam nas relações interpessoais — desde que sejam criadas condições concretas para possibilitar a aprendizagem. Com isso, “a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 2021, p. 148). O sujeito com deficiência, com suas especificidades de constituição e apropriação das práticas sociais, não é impossibilitado pela sua condição, mas pelas condições concretas sociais já estabelecidas culturalmente. Logo, entendemos que o sujeito com ou sem deficiência se desenvolve, cada um na sua subjetividade e em relação ao acesso aos sistemas semióticos postos socialmente. Uma perspectiva interessante sobre esse assunto é também apresentada por Prestes e Tunes:

Essa condicionalidade social do desenvolvimento da criança defectiva se constitui de dois fatores básicos. Em primeiro lugar, a própria ação do defeito é sempre secundária, indireta e refletida. Como já dissemos, a criança não sente diretamente seu defeito, mas percebe as dificuldades que derivam dele. A consequência direta do defeito é o descenso da posição social da criança, o defeito se realiza como um desvio social (VIGOTSKI, 2021, p. 159).

No artigo “A Defectologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal” (2011), Vigotski traz uma crítica sobre as produções culturais que são concebidas estruturalmente para pessoas sem impedimentos e com funcionamento neurotípico. Esses instrumentos e signos produzidos na cultura como mediadores de desenvolvimento demonstram uma divergência entre o que se configura como o conceito de natural e de cultural, uma vez que essas produções consideram o processo “normal” de desenvolvimento como algo puramente orgânico e natural; no caso das pessoas com deficiência faz-se, geralmente, o uso de caminhos indiretos — ou seja, a mediação social — pela criação de meios e condições

específicas para inseri-las nas práticas sociais. Com isso, “toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos — mão, olho, ouvido — e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa” (VIGOTSKI, 2011. p. 867).

Muitos estudos contemporâneos desenvolvidos por especialistas na área, como Kassar (1993, 1999), Carvalho (1995, 2004) e Freitas (1996, 2001), têm argumentado pela necessidade de romper com a hegemonia hierárquica do que é normalidade e padrão de desenvolvimento; e de destituir o conceito de deficiência como fator de anormalidade e inadequação social — pois, como exposto, não é o impedimento orgânico que define as possibilidades de desenvolvimento humano, mas o afastamento das condições sociais necessárias para tal desenvolvimento.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE ARTE, MÚSICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isso não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais.

Liev Vigotski, Psicologia da Arte

Vigotski afirma, em sua obra *Psicologia da Arte* (1999), que “a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade; é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida” (p. 34). Nesse sentido, a arte, como uma produção histórico-cultural, compreende uma variedade de formas de interlocução com o sujeito. Nessa direção, é possível compreender a música como um desses elementos mediados — logo, uma produção semiótica socialmente constituída.

Qual é o sentido social da arte e como o sujeito se espelha, se constituindo num processo de interlocução e significação da vida por meio de seus processos empíricos vividos? De que maneira a arte pode desempenhar o papel de impactar o sujeito de tal maneira que sua formação e constituição humana tornem-se instrumentos indissociáveis das vivências adquiridas por meio dela? Em *Psicologia da Arte*, Vigotski aborda a interlocução entre arte e vida sob a ótica do sentido social da arte.

Qual a relação entre arte e indivíduo e como o desenvolvimento humano se constitui nessa relação dialógica e subjetiva? A arte é um conceito unicamente de apreciação estética

(forma) e pedagógica? Como o corpo é afetado? E, se afetado, quais marcas resultam do contato com as vivências artísticas nas relações sociais?

Sobre as maneiras de sermos afetados historicamente no meio pela arte, Camillis (2002) afirma que:

Dialogicamente, a arte abarca e traduz o momento captado pelo artista, que através de sua linguagem específica, concretiza o conteúdo percebido. Tal momento em que ocorre a ação ou evento delimitado no tempo e no espaço-necessariamente emerge da ação recíproca entre o sujeito e o seu meio cultural. Dessa forma, está presente na obra de arte a sua substância histórica, por se tratar da configuração advinda de um sujeito histórico (CAMILLIS, 2002, p. 22).

Assim que os sujeitos entram em contato com a arte, dá-se um processo inicial de construção de experiências subjetivas, não necessariamente críticas do ponto de vista estético, mas sim das significações e da compreensão dos afetos e vivências durante o seu desenvolvimento. Toda produção artística internalizada, antes de ser expressa socialmente, passa por uma elaboração semiótica, empregando sentidos entre vivências e marcadores históricos.

[...] é qualidade do ser humano processar suas experiências de forma pessoal. Esse corpo de vivências vai se constituindo e gerando a necessidade [...] no artista de expressão e de comunicação com o outro e [...] de mundo, é também um objeto de subjetivização [...] e vai alimentar o enorme acervo disponível aos indivíduos. (CAMILLIS, 2002, p. 26).

Para analisar a relação dos impactos da mediação da arte nas relações humanas e como cada sujeito é impactado nessas interações, podemos analisar o seguinte exemplo: um músico, ao se dedicar por semanas a um repertório para um concerto, precisa assegurar uma execução tecnicamente e musicalmente refinada. Simultaneamente, ao elaborar sua parte de execução, deve compreender os demais fragmentos do grupo musical, visando construir uma unidade harmônica e fluida; assim, no dia do concerto, a plateia pode ser envolvida pelas melodias, harmonias e ritmos. Nesse contexto, o artista torna-se essencialmente um gerador de signos auditivos que, ao entrar em contato com a plateia, convertem-se em revisitações às vivências e imaginação do público.

O que quero expressar em relação à execução musical e à contemplação artística é que as técnicas utilizadas pelos artistas têm um impacto direto na experiência do público. O artista, como mediador técnico, geralmente é afetado quando transcende para outros espaços, afastando-se temporariamente de sua técnica profissional. A técnica artística é a materialização da estética, aquilo que dá corpo à manifestação do artista; mas o que realmente toca o artista e

o espectador são as significações e sentidos em contato com essa materialidade corporificada. Logo, o sentido da arte está além da técnica: a arte é uma técnica social, dialética e humana.

Nesse sentido, segundo Barbosa (2017):

As relações entre a arte e a vida e o papel que a primeira desempenha são muito mais complexas do que o simples contágio; do que meramente suscitar em nós alegria, tristeza, temor, paixão etc., em consonância com os sentimentos que estejam sendo expressos em uma obra artística. A arte é uma técnica social, cuja função é objetivar (quer dizer, tornar objetivos) os sentimentos, permitindo que os homens se relacionem com eles como objetos – de maneira objetiva, transformando, elaborando, encontrando soluções para esses sentimentos (BARBOSA, 2017, p. 736).

Então não somos afetados unicamente pela estética artística, mas pelas relações históricas e culturais que vivenciamos com ela. A arte tem suas raízes na história e cultura, e a música, por sua vez, é uma expressão dessa realidade. Durante o processo de aprendizado musical, elementos culturais e históricos, assim como aspectos do *interp-síquico*, fazem a transição para o *intrapsíquico*. Em outras palavras, o que pertence ao domínio social passa a integrar o domínio individual no contexto da experiência musical (VIGOTSKI, 2010). Ainda conforme Konder (1996, p. 31) “nas imagens da arte, reconhecemos nossas contradições, os problemas da nossa existência; somos sacudidos e desafiados a tomar posição”. O impacto gerado pela arte tem o potencial de inspirar as pessoas, não só a mudarem a realidade ao seu redor, mas também a se transformarem internamente.

Não é que o músico se torne estéril no palco, mas sua função naquele momento não permite espaços para apreciação artística-musical. Nesse contraponto, podemos refletir sobre qual é a função da arte no contexto escolar-institucional. Valoriza-se a técnica como meio de afetar o outro, ou a arte é utilizada como uma mediação de afetos pela pessoa que a produz?

Na instituição em que conduzi a pesquisa empírica, a arte tinha múltiplos propósitos, incluindo os aspectos técnico-musicais, terapêuticos e cívicos. Os alunos, no processo histórico da instituição, desempenharam predominantemente um papel de reprodução técnica, enquanto as emergências históricas e afetivas que permeavam o contexto de prática muitas vezes eram relegadas a segundo plano. Embora outros sentidos fossem atribuídos à arte na instituição, os sujeitos em contato com ela estavam num processo de elaboração, significando e revisitando a vida. Posteriormente, durante a pesquisa de campo empírico, esses sujeitos demonstraram o emergir da vivência por meio da arte além da técnica, num movimento histórico e dialético, uma vez que, “sendo a arte criação humana histórica, a sensibilidade artística é resultado de um processo de apropriação das objetivações artísticas (obras de arte) elaboradas pelos homens ao longo dos séculos” (BARBOSA, 2017, p. 736).

Vigotski, ao abordar a importância da arte e os modos pelos quais somos afetados por ela, indica que:

A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material (VIGOTSKI, 1999, p. 307-308).

Quando estudamos a história e os períodos da música e de outras artes, ficam evidentes as ligações históricas. Como exemplo temos as relações entre a estética musical (estrutura musical) e a arquitetônica (estruturas dos espaços). Essas formas dizem muito sobre tais elementos semióticos. O período barroco na música, com seus ornamentos e trinados, dialoga com os adornos sacros presentes nas igrejas, marcando o caráter ornamental e a riqueza de detalhes; nesse período, tanto a música como a arte sacra estão ligadas a um movimento religioso. Essa relação nos mostra o contexto social e cultural imbricado na arte e à constituição do trabalho humano de acordo com o vivido. Essas produções artísticas, de diferentes formas e modos, são o resultado das significações históricas do coletivo que as constituiu, influenciadas pela sua época, pela sociedade e pela cultura, juntamente com as condições concretas existentes naquele período.

Assim também, Pietrajitski (*apud* Vigotski, 1999, p. 305-306) supõe que:

[...] a estética se equivoca ao pensar que a arte visa a despertar apenas sentimentos estéticos. Segundo ele, a arte suscita toda uma série de emoções gerais, enquanto as emoções estéticas exercem um papel decorativo. Por exemplo a arte do período guerreiro da vida popular costuma estar adaptada principalmente para despertar emoções e estados de ânimo, heroicos, guerreiros. [...] O sentido da arte medieval (sem excluir a escultura e arquitetura) consistia principalmente em despertar emoções sublimes. A lírica é adaptada para alguns aspectos, e assim sucessivamente (VIGOTSKI, 1999, p. 293).

O contato com a arte nos ambientes das instituições de ensino tem se difundido pela perspectiva dos interesses capitalistas, e como objeto de estudos estéticos — a arte como contemplação da forma — e apreciação teórica. Nesse sentido, a Arte como disciplina curricular não contempla a real significação da arte e da mediação artística na perspectiva histórico-cultural — em sentido social impactando psicologicamente os sujeitos.

Sobre a Arte, Reily e Simão (2022) relatam que:

O ensino de Arte acontece tipicamente em espaços como escolas, estúdios e escolinhas de arte, centros culturais e museus de arte, primando pelo oferecimento de contato introdutório com materiais gráficos e plásticos variados, noções básicas dos

códigos da linguagem visual e fundamentos para apreciação de obras de arte relevantes (REILY e SIMÃO, 2022, p. 1).

Proporcionar aos alunos o acesso à arte, em contramão às demandas curriculares estabelecidas como um produto esquemático e avaliativo, possibilita que explorem vivências e significações por meio da arte atribuída de sentido

Cruz (2013) destaca os impactos da arte na constituição do psiquismo e explora como podemos abordá-la em nossa prática, como uma ferramenta essencial na práxis pedagógica e visando o desenvolvimento humano:

O acesso à Arte e à cultura, ao contrário dos produtos da *indústria cultural*, é fundamental na compreensão do real e na constituição do psiquismo, e assim contribui para a formação das funções que o compõem, como a atenção voluntária, a memória mediada, o pensamento abstrato, a imaginação, a percepção e a educação dos sentidos humanos em culminância. Isso nos importa, pois no âmbito da Arte elas são necessárias e, ao mesmo tempo, poderiam ser mais bem estimuladas por esta área do conhecimento e disciplina. [...] Considerar a Arte na educação voltada para o desenvolvimento humano, a nosso ver, implica repensar este ensino no âmbito de sua contribuição para a formação da percepção humana e quanto isso interfere no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na superação do pensamento prático para o pensamento teórico, na possibilidade de os estudantes formarem conceitos estéticos em arte e atingirem uma consciência de humanização (CRUZ, 2013, p. 14 e p. 24).

Ainda segundo Cruz (2013), as possibilidades e caminhos metodológicos que contemplam o coletivo a partir de vivências individuais impactam o desenvolvimento humano nos processos de aprendizagem.

O planejamento intencional da aula de arte pode se enriquecer ao propor experiências coletivas, pois quando os sentimentos e emoções transgridem o individual e se ancoram no social, apontam caminhos para as formas de organização voltadas aos interesses de um coletivo, podemos supor que sua aprendizagem promovida desta forma concorre para a mudança do pensamento empírico para o pensamento científico. Neste sentido, é importante compreender os modos de sentir e perceber as coisas e o quanto as emoções estéticas de cada época estão em correspondência com os modos de produção vigentes (CRUZ, p. 119. 2013).

Ao longo da história, a Arte tem desempenhado um papel fundamental como reflexo criador da sociedade, estabelecendo uma intrincada relação com o *meio* em que se desenvolve. Os objetos artísticos são mais do que meros produtos estéticos; são expressões intrínsecas da significação humana, representando uma experiência coletiva que transcende a individualidade. No contexto cultural, a Arte muitas vezes emerge como parte da luta pela existência humana, manifestando-se como um trabalho árduo que exige não apenas habilidades técnicas, mas também uma compreensão profunda das conexões dessa linguagem.

Sobre isso, Vigotski (1999) argumenta que a arte se torna um elo entre o singular e o coletivo, transformando sentimentos pessoais em uma experiência compartilhada. Desse

modo, “a arte, assim concebida, não é apenas um mero veículo de comunicação de emoções; ela se revela como uma espécie de sentimento social prolongado ou mesmo uma técnica de sentimentos” (VIGOTSKI, 1999, p, 308). Ao desempenhar o papel de instrumento na luta pela existência, a arte vai além da simples transmissão de emoções; ela exerce um poder significativo sobre os sentimentos, moldando e influenciando a percepção coletiva (VIGOTSKI, 1999).

Acerca disso, segundo Vigotski:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais [...] Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. [...] A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. [...] De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

2.2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, EDUCAÇÃO MUSICAL E PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Durante o processo de levantamento da produção acadêmica pertinente ao escopo da pesquisa, buscamos contemplar, na medida do possível, as produções no campo da deficiência e da arte, mesmo que tais pesquisas pudessem abranger outras fundamentações teóricas que diferem daquelas assumidas neste trabalho, pois estas contribuem para um panorama das problemáticas que vêm sendo investigadas neste campo.

Foi realizado inicialmente um levantamento da produção acadêmica do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL) da Universidade Estadual de Campinas, grupo que, ao longo dos 35 anos de existência, apresenta relevante contribuição ao campo dos estudos sobre desenvolvimento humano e deficiência. Este levantamento integrou um projeto de pesquisa colaborativa realizado pelos pós-graduandos do grupo de pesquisa nos anos de 2022 e 2023, os quais abordaram diferentes eixos temáticos envolvendo temas e conceitos como imaginação, brincar, drama, trabalho docente e formação, constituição do sujeito, arte e educação estética, emoção, memória, imaginação, relações de ensino e alfabetização, desenvolvimento humano e condições da deficiência. O trabalho coletivo resultou numa

coletânea de textos, dentre os quais consta o "Levantamento Histórico da Produção sobre Questões e Condições da Deficiência no Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (1990-2023)" (JUSTINO, BIANQUINI e SMOLKA, 2023).

Os pesquisadores desse eixo sistematizaram a produção do grupo, ancorada na teoria histórico-cultural de Vigotski (2019), acompanhando as discussões sobre a terminologia empregada e as concepções de deficiência; e constatando que quase a totalidade das pesquisas realizadas tinham como campo empírico o contexto escolar. O levantamento realizado apresentou um total de 61 trabalhos produzidos pelos pesquisadores do GPPL, incluindo artigos, dissertações, teses e livros.

Do conjunto das pesquisas realizadas no âmbito do grupo, vale destacar os estudos, particularmente relevantes e pioneiros na perspectiva teórica assumida, de Kassir (1993, 1999), Carvalho (1995, 2004), Freitas (1996, 2001) e Padilha (1994, 2000) — que explicitaram e aprofundaram as discussões sobre as condições de desenvolvimento humano, educação, escolarização e sobre os processos de institucionalização de pessoas com deficiência intelectual —, pesquisadoras que continuam trabalhando no campo, analisando políticas e práticas da educação especial.

Alargando o escopo do nosso trabalho, encontramos estudos mais recentes, realizados nas últimas décadas, enfocando a arte e o ensino da música no campo da deficiência — não necessariamente na perspectiva histórico-cultural e abrangendo outras deficiências, como a surdez e a cegueira.

Com relação aos estudos sobre práticas pedagógicas musicais, temos o trabalho de Finck (2009), “Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva”, que analisa o processo de aprendizagem musical de quatro alunos surdos em oficinas distintas, inseridas em um contexto inclusivo. Essas oficinas constituem uma base sistematizada para a educação musical em uma escola municipal, regular, de ensino. Neste contexto, a pesquisadora, ao implementar esses projetos de intervenção musical, dialoga com a gestão e os professores sobre como essa implementação pedagógica provoca a escola a refletir sobre ações inclusivas na rede municipal.

Mércia Santana (2019), pesquisadora e professora com deficiência auditiva (perda gradual), aborda em sua dissertação a temática *Narrativas de Pessoas Surdas que Apreciam Música*. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a autora explora experiências musicais de pessoas com diferentes graus de surdez, analisando como esses indivíduos se apropriam e se relacionam com o contexto musical. A pesquisadora também discute a

importância de políticas públicas de acesso a serviços de saúde especializados para pessoas com surdez ou perda auditiva ao longo da vida.

A pesquisa de Vieira (2020), intitulada “A Pessoa Cega e a Formação em Música: Contribuições da Musicografia Braille para o Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores”, aborda a importância da musicografia no processo de formação musical e profissionalização de pessoas cegas. Também ancorado na perspectiva histórico-cultural, o estudo destaca como a leitura e a escrita no sistema Braille potencializam o desenvolvimento das funções Psíquicas superiores.

Soares (2006), em sua dissertação de mestrado intitulada *Formação e Prática Docente Musical no Processo de Educação Inclusiva de Pessoas com Necessidades Especiais*, tem como objetivo analisar a prática de professores de educação musical na perspectiva inclusiva — no contexto do ensino na escola regular —, e a relevância da formação continuada desses professores. Já em sua tese de doutorado intitulada “Pedagogia Musical Aberta: Por uma Educação Musical Crítica, Inclusiva e Transformadora” (2022), de caráter teórico, Soares — ancorada na perspectiva histórico-cultural e na perspectiva histórico-crítica, ambas fundamentadas no materialismo dialético — busca identificar a relevância e as interlocuções teóricas no campo da educação musical em contraponto com a Pedagogia Musical Aberta (PMA).

O número temático dos Cadernos Cedes “Arte e Ensino em Espaços Plurais”, publicado em 2022, traz uma importante contribuição sobre os aspectos atribuídos à Arte, inclusive abordando trabalhos no campo da deficiência. No artigo “Serviços de Acessibilidade para Pessoas com Deficiência Intelectual: A Experiência dos Educadores de Museus” (2022), Vogelaar investiga a importância da acessibilidade, como os adultos com deficiência intelectual significam os espaços culturais — neste caso, um museu — e como acessam as obras expostas. A autora destaca a importância de rompermos com a segregação cultural, artística e elitista da arte.

Em outro artigo do Caderno Cedes, intitulado “Um Anel com Poderes Mágicos: Artistas Holandeses com Deficiência Intelectual Unem-se ao Projeto *Outsiderwear*”, Vogeelar apresenta como artistas profissionais no campo da moda se unem a artistas *outsiders*, na sua maioria autodidatas, no processo de criação artística, tecendo um relacionamento de concepção artística em conjunto. Os artistas *outsiders* se diferenciam dos profissionais pela maneira como suas produções se afastam dos padrões convencionais. Grande parte desses artistas são pessoas com deficiência intelectual ou distúrbios psiquiátricos.

Na apresentação do referido número temático, Reily e Simão abordam as relações entre Arte e Ensino, argumentando sobre a importância de se ampliar espaços de criação nos quais os processos de aprendizagem das práticas artísticas possam contemplar as diversas possibilidades dos atores envolvidos. Esse modo de repensar as relações de ensino permite que os educadores explorem e alcancem uma diversidade de públicos e suas especificidades, criando, assim, uma prática inclusiva e acessível aos sujeitos. Os diferentes volumes dos Cadernos Cedes têm contribuído para a continuidade das pesquisas no campo da deficiência, proporcionando uma compreensão mais ampla das dinâmicas que constituem as relações e pesquisas nesse campo. Dessa forma, fornecem uma contribuição consistente, sob uma perspectiva inclusiva.

Realizamos também uma busca sobre pesquisas publicadas no campo da perspectiva histórico-cultural que se aproximavam do objeto de pesquisa. As pesquisas selecionadas foram investigadas nas plataformas Scielo e Oasisbr, além de portais institucionais, como revistas da USP e Portal Metodista de Periódicos Científicos e Acadêmicos. Para as pesquisas nessas plataformas, delimitou-se como margem temporal os últimos 10 anos e a busca foi feita com a utilização das palavras-chave “deficiência”, “perspectiva histórico-cultural”, “educação especial”, “música” e “desenvolvimento humano”.

Importante destacar que, no levantamento das teses, dissertações e artigos, foram encontrados poucos trabalhos que dialogam diretamente com o tema desta pesquisa, na perspectiva teórica assumida. No que tange aos estudos sobre pessoas adultas com deficiência — em particular deficiência intelectual — e música, nenhum título foi encontrado. De fato, a grande maioria das pesquisas encontradas voltavam-se para o público infantil com Deficiência Visual, Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual, revelando uma lacuna investigativa de estudos sobre adultos com deficiência intelectual. Entre as teses, dissertações e artigos coletados, foram encontrados 6 artigos, 4 dissertações, 2 teses e 1 ensaio que dialogavam com o tema de pesquisa. As pesquisas abordam metodologia bibliográfica, pesquisa de campo, exploratória, qualitativa e pesquisa-ação.

Foram escolhidas, dentre as publicações levantadas no processo de delimitação, 3 pesquisas que se aproximavam do tema da construção deste projeto em pauta. O primeiro estudo é a dissertação de mestrado de Chaves, apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, intitulada *Desenvolvimento Subjetivo de Estudantes com Deficiência Intelectual como Processo Mobilizador da Aprendizagem Escolar* (2019). A escolha do texto justifica-se porque este promove o reconhecimento e posicionamento singular da pessoa com deficiência nos processos de aprendizagem, por meio das mediações (inter)relacionais e uso de

instrumentos semióticos para a constituição do psiquismo intrassubjetivo. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural, a pesquisa buscou compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano no contexto escolar. Como alicerce para sustentar a fundamentação teórica relacionada aos estudos da pessoa com deficiência intelectual, a autora se apropria dos estudos defectológicos de Vigotski para discutir sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual e o acesso aos conhecimentos científicos por meios de caminhos indiretos. Também é abordada a relevância de pesquisar o desenvolvimento em todas as faixas etárias das pessoas com deficiência. A pesquisa concluiu que as relações criadas no contexto escolar criaram espaço favorável para que os alunos pesquisados pudessem demonstrar saltos de qualidades e possibilitou a construção de novos sentidos (CHAVES, 2019).

O segundo estudo selecionado é uma tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), e tem como título *Educação Musical na Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski: A Unidade Educação-Música* (GONÇALVES, 2017). Neste estudo, o autor teve como objetivo manter um diálogo entre o ensino da música e a perspectiva histórico-cultural. No texto, Gonçalves faz uma crítica à abordagem dualista e quantitativa da educação musical e à separação dos “aspectos biológicos dos culturais, o afeto do intelecto e o educador do músico” (GONÇALVES, 2017, p. 14). O autor relata maneiras de se apropriar da música em diferentes realidades e contextos inclusivos, rompendo com o viés quantificador e excludente. Outro ponto que chama a atenção é a discussão do autor sobre o papel da arte como uma técnica social dos sentimentos e uma necessidade humana, ou seja, sua concepção da arte como uma unidade dialética. Assim, “a arte somente pode ser profundamente compreendida se for também tratada como um fenômeno psicológico, emocional” (GONÇALVES, 2017, p. 191).

O terceiro texto é um artigo publicado na Revista Brasileira de Educação intitulado “Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto” (DIAS e OLIVEIRA, 2013). De todas as pesquisas levantadas, esta foi a única que refletiu sobre os conceitos e práticas referentes às pessoas adultas com deficiência intelectual. As autoras discursam sobre a maneira como é compreendido o desenvolvimento dessas pessoas, que, muitas vezes, são referenciadas e classificadas através dos laudos médicos e práticas infantilizadas. Isso é um reflexo estrutural e histórico que sustenta preconceitos e processos excludentes. No estudo, as autoras assumem as ideias de Vigotski, apresentadas na obra *Fundamentos de Defectologia*, e de seus interlocutores para compreender os processos compensatórios e as possibilidades de se promover o desenvolvimento humano e analisar a construção dos saberes das pessoas adultas com deficiência intelectual. Outro ponto

relevante é a discussão sobre o adulto com deficiência intelectual no imaginário social, em que estes adultos são, muitas vezes, categorizados como “crianças grandes” — incapazes de agir, deliberar, escolher ou liderar como qualquer adulto sem o mesmo diagnóstico (DIAS e OLIVEIRA, 2013).

A relevância deste terceiro trabalho de pesquisa se mostra ao expor as possibilidades que o *meio* pode oferecer ao desenvolvimento humano e como essa relação direta se entrelaça na aquisição e construção de saberes fundamentais para internalização e externalização das vivências construídas historicamente e culturalmente. Além disso, a pesquisa é relevante por contribuir para a produção do conhecimento educacional, em especial na área de educação musical inclusiva — e por fim, por contribuir para a pesquisa acadêmica com foco em estudos direcionados a adultos com deficiência intelectual.

A coletânea de textos *Educação Musical: Olhares a Partir da Perspectiva Histórico-cultural de Vigotski* (2019), de Pederiva e Rezende, trouxe importante contribuição ao nosso trabalho investigativo, sobretudo por considerar a significação musical e o conceito de *perejivanie*, ampliando nosso olhar e sustentando nossas análises do material empírico sobre a vivência musical. Os textos que compõem esta coletânea vão entrar em nossa interlocução posteriormente.

2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: NOVAS PERCEPÇÕES DO FAZER À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A música é uma linguagem socialmente construída, com elementos históricos e culturais próprios, sendo que seus componentes técnicos e semióticos conferem significado e sentido às produções individuais. Embora a música seja uma forma de arte caracterizada e enraizada em uma cultura específica, cada indivíduo dentro dessa cultura a interpreta de maneira singular, atribuindo-lhe suas próprias significações. Por ser uma linguagem universal no sentido semiótico, cada sujeito, por meio de interações sociais, desenvolve uma relação pessoal e uma elaboração subjetiva própria em relação à produção musical de sua ambiência cultural.

Nesse sentido, concordamos com Schroeder (2011) que concebem a música como:

[...] uma forma de linguagem que é produto da cultura e da história e se vincula a outras esferas da vida humana, como algo que possui princípios de organização (regras) e sentidos coletivamente partilhados; como algo que serve como meio de interação, comunicação e expressão; como algo que permite uma leitura do mundo e uma apropriação da cultura (SCHROEDER, 2011, p. 58).

A utilização da música nos ambientes escolares geralmente tinha/tem como propósito de entretenimento ou é utilizada para fins cívicos, o que acarreta uma desvalorização e mal-uso dessa linguagem. Ela é um potencializador e possibilitador de significações culturais e sociais; como as relações culturais e sociais estão ligadas a um determinado contexto histórico, a música também é um processo, em que cada período ou características que a compõem têm uma significação singular, a depender do meio e das relações estabelecidas-

Desde o nascimento, o ser humano internaliza os estímulos sonoros e vibrações característicos do ambiente em que vive: na família, na cidade, nos espaços urbanos, no campo, nas florestas. Essa imersão no ambiente sonoro cria um percurso afetivo das vivências históricas e culturais individuais e coletivas — como no conto “A saga do menino vaqueiro” em que o pesquisador narra os elementos sonoros atribuídos a sua infância, como o som dos tornos da rede, os sons dos chocalhos das cabras, o canto de aboio dos vaqueiros e o som do estalar do carvão no fogão à lenha. Todas as pessoas constroem internamente as significações oriundas do meio social e cultural a depender de como são inseridas e participam dos processos criadores.

Nesse contexto, o processo de internalização musical atua durante as vivências e é significado pelo indivíduo — que o relaciona com as experiências vividas, emoções e pensamentos, além de mover o corpo com reações fisiológicas ao entrar em contato com tais estímulos sensoriais, gerados pelo ritmo, melodia e harmonia.

Nassif (2015) apresenta essa relação em que a música nos afeta de maneira complexa:

Numa apreensão predominantemente sensorial da música, estabelece-se com ela, na sua totalidade, uma relação fortemente corporal. Ela nos afeta de tal modo que provoca uma alteração na nossa tonicidade muscular (mas não necessariamente provocando algum tipo de movimento). Essa reação, contudo, nunca é demais frisar, por mais próxima do reflexo inato ou do puramente biológico, é algo aprendido e significado através de relações sociais e culturais. Trata-se de uma sensorialidade humanizada, (trans)formada pelas experiências vividas. Pessoas diferentes, com experiências diferentes, reagem corporalmente à música de modo completamente distinto (NASSIF, 2015, p. 115)

Assim, pensar em uma educação musical na perspectiva vigotskiana, é, antes de tudo, perceber o sujeito como um ser constituído intrinsecamente através de toda bagagem adquirida num contexto social, cultural e histórico e que se reflete na subjetividade, nos modos singulares de ser de cada indivíduo. Portanto, na realização de um trabalho pedagógico com música, o educador, como mediador nesse processo, deve propiciar um ambiente de imersão musical, possibilitando tanto o resgate da experiência musical dos sujeitos quanto a construção

de novos saberes, respeitando as especificidades e trajetórias de vida dos sujeitos. Como aponta Gonçalves (2017):

Na educação musical de cunho histórico-cultural, o educador musical deve organizar o meio social educativo tendo em vista o compartilhamento das experiências musicais históricas, culturais e particulares das pessoas, favorecendo o amplo desenvolvimento da musicalidade de cada indivíduo-social ao levar em consideração as suas vivências musicais únicas, irrepetíveis e intransponíveis (GONÇALVES, 2017, p. 21).

O conceito de mediação, na perspectiva histórico-cultural, parte do pressuposto da relação de inserção do homem com outros indivíduos e com o meio que habita; e nesse processo, as relações sociais se convertem em funções psíquicas superiores, que são caracterizadas pelo uso da mediação pelos outros e por diversos instrumentos técnicos e semióticos.

O processo de mediação por meio de instrumentos e signos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um Processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

No contexto da aplicabilidade do campo musical frente a pessoas com deficiência intelectual, como forma de resgate das vivências e descobertas, faz-se necessário, geralmente, o uso de outras mediações semióticas como forma de manifestar, estimular e incitar os modos de expressão a partir daquilo que foi vivenciado por esses indivíduos, fazendo com que protagonizem as relações sociais e culturais. Conforme Vigotski (1998) assim esclarece:

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar a lógica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKI, 1998, p. 73).

Retomo a discussão destacando a afirmação de Vigotski de que a arte pode ser considerada como uma expressão do social em cada um de nós, mesmo que cada indivíduo a interprete à sua maneira. Como já vimos, segundo Vigotski (1999), a arte não é uma produção isolada; pelo contrário, é influenciada por fatores do coletivo que impactam o individual e refletem as interconexões das experiências sociais.

Em *Psicologia da Arte* (1999), Vigotski explora os processos envolvidos nas relações humanas com a arte e a música. O autor se refere ao filósofo Plekhanov (1856-1918), comentando sobre a importância teórica e metodológica de uma teoria marxista da arte. Ao

analisar a pintura, a poesia e a música, cada uma a sua época, explorando a relação do romantismo ideológico no campo psicológico, Plekhanov compara a dança das mulheres nativas australianas, vinculada à colheita, ao minueto do século XVIII — produzido por uma classe que não precisa produzir as suas condições de subsistência —, e aponta para a diferença nas condições de vida e de produção desses grupos. “Logo, o ‘fator’ econômico cede, aqui, a honra e o lugar ao psicológico” (VIGOTSKI, 1999, p. 11).

Podemos analisar e destacar uma distinção interessante entre a dança e a música, associando-as a diferentes aspectos sociais, culturais e psicológicos. Isso nos faz pensar em dois pontos distintos. No primeiro, há a ligação da dança com os costumes antropológicos de um conjunto social que tem uma ligação histórica e cultural entre dança e produção, ou trabalho; neste caso existe um sentido mais relacionado à perspectiva marxista — é o corpo que dança, movido pela música, com significados associados à produção e ao trabalho.

Por outro lado, quando analisamos a música na sua forma unicamente composicional — minueto, sonata, tocata... não se estabelece necessariamente uma ligação psicológica, uma vez que a forma pela forma é apenas uma estrutura composicional. Mas se observarmos a música ou a pintura e suas características em relação com a cultura, fica evidente a ligação histórica entre (o que é considerado como) a estética musical e arquitetônica que compreende o período. Essas formas dizem muito sobre tais elementos semióticos. Esse movimento nos mostra a arte imbricada ao contexto social e cultural da história ocidental e à constituição do trabalho humano de acordo com o vivido. As produções artísticas de diferentes formas e modos são o resultado das significações históricas do coletivo que as constituiu, influenciadas pela sua época, pela sociedade e pela cultura, juntamente com as condições concretas existentes naquele período.

Vigotski (1999) relata:

Ninguém, como Plekhanov, explicou com tanta clareza a necessidade teórica e metodológica do estudo da psicologia para uma teoria marxista da arte. Segundo ele, “todas as ideologias têm uma raiz comum: a psicologia de dada época” (Plekhanov, 1989, p. 76). [...] Não obstante, depende das condições saber que motivos levam determinado homem social a ter justamente esses e não outros gostos, a gostar justamente desses, e não de outros objetos. [...] Pois bem, em diferentes épocas do desenvolvimento social, o homem recebe da natureza diversas impressões, porque ele a considera de diferentes pontos de vista. [...] Assim, o psiquismo do homem social é visto como subsolo comum de todas as ideologias de dada época, inclusive da arte. Com isso, está-se reconhecendo que a arte, no sentido mais aproximado, é determinada e condicionada pelo psiquismo do homem social (VIGOTSKI, 1999, p. 10-11).

Com essas considerações, podemos avançar, à luz da teoria histórico-cultural, para algumas ponderações sobre o modo de conceber a educação musical que permeia este trabalho em suas dimensões empírica, teórica e metodológica.

A música afeta o organismo humano e provoca reações; mobiliza o corpo afetado, que se expressa ao entrar em contato com essa forma de produção social. A música impacta de maneira particular os sujeitos que dela participam.

Concebida estritamente em suas propriedades rítmicas, melódicas, harmônicas, históricas, a música é uma produção em ressonância; são apenas construções físicas do som, assim como uma tela composta por mesclas de cores, linhas e formas é apenas uma tela exposta. Música e tela, produzidas por sujeitos singulares, demandam outros sujeitos que as interpretem, que as vivifiquem.

Logo, a maneira como reagimos à música não está centralizada nas formas estéticas e puramente musicais, mas sim nas *significações* que fazemos, as quais repercutem, de acordo com nossas emoções, imaginação, conhecimento, etc., nas inter-relações entre cultura, vivências, signos e subjetividades.

As leituras e o aprofundamento teórico na perspectiva histórico-cultural nos levaram a retomar os argumentos em favor das “práticas de musicalização” no trabalho com adultos com deficiência intelectual, buscando esclarecer as nuances entre o ensino da música e a educação musical. Se o ensino da música implica o ensino da técnica com todas as suas características (percepção sonora, ritmo, gênero, harmonia, notação, leitura de pauta, etc.), a educação musical amplia ou redimensiona as possibilidades de trabalho com a música, alargando suas funções, priorizando os aspectos da sensibilidade e da vivência da música pelos sujeitos em diversos contextos culturais. Como nos alerta Reily, em conversa pessoal, esse esforço de conceituar e diferenciar educação musical e ensino da música na área de educação artística e ensino de arte se processou de outra forma, e tem a ver com as políticas públicas. De fato, a música tem sido abordada e usada de maneira recreativa, cívica e terapêutica, sem necessariamente constituir uma educação musical.

Entretanto, a educação musical transcende as fronteiras do mero ensino formal. Não se reduz aos estudos das técnicas e da execução instrumental e prática de conjunto, inclui uma compreensão dialética dos contextos históricos e culturais entre música e sociedade, e de como fomos e somos impactados por elas.

Nassif (2022) aborda os contrapontos das dimensões e possibilidades do fazer musical:

Creio que esse seja um bom ponto de partida para refletir sobre o conhecimento musical. Se a música, por um lado, envolve técnicas, conhecimentos específicos da linguagem, determinadas regras de construção, códigos (dimensão mais social e reprodutivista), por outro, diz respeito também a expressão, sentimentos, quebra das regras, negação ou ampliação dos códigos (dimensão mais individual e criadora) (NASSIF, 2022, p. 13).

A partir dessas relações da música numa perspectiva histórico-cultural, conseguimos perceber e estabelecer o quanto ela está em uma relação de interdisciplinaridade social, que perpassa desenvolvimento humano, afetando a vida e as situações sociais estabelecidas e vivenciadas no coletivo e na individualidade, nas vivências e afetos.

Nassif (2022) afirma ainda que:

A música, entretanto, é uma linguagem que se entrelaça com a vida das pessoas e com outras linguagens, artísticas ou não, e cujo processo de apreensão passa por diversos lugares que vão muito além da sua materialidade sonora (ainda que o nosso foco como educadores seja dar ferramentas para a sua compreensão). Nesse sentido, quando os processos de ensino buscam estabelecer pontes, adentrar no universo da cultura de modo mais amplo, não isolar a música em relação a outras linguagens artísticas, a outros sistemas simbólicos não artísticos e mesmo a qualquer dimensão da vida cotidiana, ao contrário de minimizar as questões sonoro-musicais, isso poderá enriquecê-las de maneira acentuada (NASSIF, 2022, p. 21).

É por essa perspectiva que trabalharemos no material empírico da pesquisa, tomando o conceito de *vivência* como referência para interpretar as vivências musicais desenvolvidas com os participantes convidados. Foi durante essa mediação em oficinas de musicalização que percebemos a força motriz que emergia durante esses encontros — a dimensão das condições concretas de vida mediadas pela música. A emergência do vivido durante as atividades inicialmente nos assustou, pois não tínhamos a dimensão constitutiva que ia surgindo a cada vez que uma abordagem musical revelava as tensões e camadas da vida e das vivências dos participantes mediadas pela música.

Não desejamos afirmar que a técnica seja um mero subproduto da música ou que deva desempenhar um papel secundário no processo de educação musical. Ela, de fato, pode oferecer sustentação e embasamento conceitual; porém, nosso foco aqui não é o ensino da música em si, mas sim a educação musical como um todo — a musicalização. Mesmo nesse contexto mais amplo, a presença da técnica é inevitável, uma vez que está intrinsecamente ligada à estrutura que define e dá forma à música enquanto produção cultural. Portanto, podemos explorar as diversas técnicas sem, contudo, nos aprisionarmos em suas estruturas. Em vez disso, buscamos extrair condições concretas que conferem significado à cultura dos sujeitos, mergulhando em uma prática pedagógica na qual estes sujeitos possam atribuir significações ao se depararem com as diversas técnicas que permeiam a educação musical.

Martinez e Pederiva (2013) são assertivas ao relatar a importância da técnica musical nos processos educativos:

A técnica é importante, mas a sua necessidade surge depois de uma prática que criou condições de possibilidades para a experimentação, exploração, imaginação, criação e vivência musical. Tudo isso não é feito sem intencionalidade. Toda essa prática precisa ser pensada, refletida e realizada de forma consciente. Não é fazer qualquer coisa. É fazer algo que tenha sentido para o professor e, sobretudo, para o aluno. Acreditamos que um olhar para essa atividade humana, como prática educativa, deva pensá-la para além das funções que foram expostas ao longo da história da educação institucionalizada do Brasil, como uma prática libertadora, de expressão, de imaginação, de criação e interpretação da atividade humana, como tantas outras atividades que compõem o arsenal histórico-cultural da humanidade (MARTINEZ E PEDERIVA, 2013, p. 21).

2.4 MEIO, VIVÊNCIA E SIGNIFICAÇÃO MUSICAL

Na perspectiva histórico-cultural, é fundamental compreender o *meio* como um ambiente dinâmico que propicia ao ser humano as capacidades cruciais para o desenvolvimento. Nesse contexto, as mediações desempenham um papel essencial, entrelaçando-se com as significações do sujeito em desenvolvimento. A relação entre meio, sujeito, aprendizagem, desenvolvimento e leitura social só se torna possível diante das complexas relações dialéticas que permeiam esses elementos. Essa abordagem reconhece a influência contínua das interações sociais, das práticas culturais e das experiências históricas no processo de formação individual.

O meio, portanto, não é apenas o ambiente físico ao redor, mas um conjunto de elementos sociais, culturais e históricos que moldam a trajetória de aprendizagem e desenvolvimento de um sujeito. Ao entender o meio como dinâmico e permeado por relações dialéticas, somos capazes de apreciar a complexidade das influências que moldam a experiência humana ao longo do tempo.

Segundo Vigotski (2010):

O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como as qualidades humanas, que são inerentes aos homens também por força de sua composição orgânica hereditária, mas existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas. E, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança, essas propriedades e qualidades humanas específicas emergem por diversos caminhos, assim como surgem outras propriedades e qualidades que estão, em maior ou menor grau, diretamente condicionadas ao curso do desenvolvimento histórico do homem precedente (VIGOTSKI, 2010, p. 698).

Conforme observamos, o ambiente desempenha um papel fundamental em nosso desenvolvimento histórico e cultural. É neste contexto que nos constituímos, sendo influenciados e influenciando os outros mutuamente. No processo de elaboração e assimilação das experiências sociais, forjamos nossa identidade por meio da interação com o meio e das relações interpessoais. A construção da personalidade se configura como um resultado intrincado das vivências e da dinâmica com o outro.

Ao explorar mais detalhadamente os escritos vigotskianos sobre os conceitos de meio e de vivência, foi impossível, enquanto lia, não os associar às condições concretas vividas pelos alunos de uma instituição na qual fui educador. Essa leitura lançou luz sobre cada dia vivido nesse ambiente, os quais relembrei; com relação ao cotidiano da educação especial, são muitas as particularidades e aproximações com os exemplos empíricos dados por Vigotski (2018) na leitura da Quarta Aula. Nesse sentido, procuro sistematizar minha experiência nessa instituição e traçar aproximações entre o teórico e o empírico. Como o meio (casa e instituição) condizem com a construção de vivências desses sujeitos durante o desenvolvimento humano?

Ao entrar em contato mais detidamente com o capítulo da Quarta Aula, em que Vigotski (2018) aborda e problematiza dois conceitos fundamentais mencionados acima – *meio* e *vivência* –, foi nítida a similaridade entre o exemplo das três crianças que vivenciavam o mesmo meio familiar, mas respondiam de maneiras distintas, e os participantes observados na educação especial.

Vigotski (2018) afirma que “uma mesma situação do meio, um mesmo acontecimento que atinge diferentes pessoas que se encontram em etapas etárias distintas tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas” (p. 75). A partir desse fragmento, podemos compreender de maneira mais didática como somos afetados individualmente pelo meio em que vivemos, e que a vivência de cada um independe do meio em comum (espaço), mas depende da maneira como somos impactados e da leitura desse ambiente. Assim, o estudo do meio estuda não apenas o meio e suas leis de estruturação, “mas o seu papel e o significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 73). É nesse sentido que Vigotski nos apresenta essa relação ao referir o caso da família em que os conflitos gerados pela condição da mãe, alcoolizada e com transtorno mental, interferiam no desenvolvimento dos seus 3 filhos de maneiras distintas. Ainda sobre como as três crianças experienciaram o meio, sabemos que:

O mesmo ambiente apresentava quadros completamente diferentes nas três crianças. Na criança menor [...] ela reagia a isso com uma série de sintomas neuróticos. [...] a segunda criança, desenvolveu-se um estado de extremo sofrimento [...] a terceira

criança, apresentou um quadro inesperado. Acabamos percebendo que se tratava de uma criança de inteligência curta, bastante tímida, mas que, ao mesmo tempo, apresentava traços de alguma maturidade, seriedade e preocupações precoces (VIGOTSKI, 2018 p. 75-76).

Ao observar a rotina dos estudantes, percebe-se como o meio institucionalmente fornecido cria um ambiente padronizado, sistematizado e pré-determinado pelas condições pedagógicas e curriculares, e, mesmo assim, os sujeitos institucionalizados compreendem, internalizam e constituem suas vivências distintamente, indo de encontro às predeterminações estruturais. Este pesquisador-educador, ao lidar com material concreto, constata que uma mesma situação do meio, com públicos diferentes, influencia cada sujeito de maneira distinta (VIGOTSKI, 2018).

Mas é importante frisar que, mesmo que essas padronizações estruturais não impossibilitem as significações e vivências dos sujeitos nesse contexto, essas restrições do meio acarretam impedimentos no desenvolvimento, tornando-se um ambiente limitado. Por esse prisma, fica evidente o quanto o meio impacta as condições do desenvolvimento e as marcas geradas nessas (inter)relações. A vivência emerge, então, dos fatores originados e produzidos pelo meio, em interlocução com as internalizações, significações e produções sociais do grupo no qual somos inseridos.

Vigotski (2018), sobre o conceito de vivência, afirma que:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivência – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento (VIGOTSKI, 2018, p.78).

Ainda segundo Vigotski (2018), ao referir-se às particularidades e transições durante o desenvolvimento humano, nossas significações e leituras do meio são reelaboradas à medida que crescemos e assumimos novos papéis sociais. Sobre isso, “se dizemos que a relação da criança com o meio se modificou, significa que o próprio meio já é distinto e que, portanto, mudou o curso do desenvolvimento da criança, que chegamos a uma nova etapa no desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2006, p. 4).

Tais nuances geradas pelo meio, à medida que vivenciadas, afetam o curso do desenvolvimento, e as inconstâncias geradas nele modificam e reelaboram nos sujeitos novas percepções a cada etapa do desenvolvimento. Essa dinâmica, segundo Vigotski (2018), revela que:

Até mesmo quando o meio se mantém pouco alterado, o mero fato de *a criança mudar, no processo de desenvolvimento*, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio que parecem permanecer inalterados. Um evento que tem determinado significado desempenha um papel numa idade específica. Todavia, dois anos depois, começa a ter outro significado e a desempenhar outro papel por força de mudanças da criança. Ou seja, a relação da criança com aqueles eventos do meio mudou (VIGOTSKI, 2018, p.75, grifo do autor).

Segundo Toassa e Souza (2010):

As vivências são um conceito-coringa que delimita a nossa relação com o mundo desde o nascimento, relação que se complexifica com a estruturação dos sistemas psicológicos terciários (como consciência e personalidade). A possível desagregação dos mesmos também impacta as vivências – caso da esquizofrenia, condição na qual elas são regidas pela associação, e não pelo pensamento consciente. O processo de tomada de consciência, unidade de análise da consciência que se atém exclusivamente às relações de compreensão que estabelecemos com o meio, inscreve-se no desenvolvimento das vivências (TOASSA e SOUZA, 2010, p. 765).

Na obra *A Crise dos Sete Anos* (1933-34), Vigotski aborda a vivência como “unidade da consciência” (VIGOTSKI, 2006), analisando os processos de significação dos sujeitos e as transições etárias influenciadas pelo meio e pelo desenvolvimento humano, a partir das suas vivências, atribuindo-lhes sentidos e considerando a vivência como uma unidade da consciência. Vigotski (2006), ao se referir à crise dos sete anos, afirma que a criança nessa faixa etária gera uma nova estrutura de vivências, que lhe permite assimilar e caracterizar seus próprios sentimentos, dando sentido a determinados signos pelos sentidos adquiridos em suas vivências.

Conforme Lampert (2019):

A vivência está sempre relacionada a alguma experiência específica e deve ser analisada com relação ao momento. No entanto, as vivências também refletem o histórico de desenvolvimento da criança até um determinado momento. Logo, cada vivência não pode ser analisada de maneira isolada sem que se leve em consideração o histórico de vivências da criança – que formam a personalidade – que determina como um novo acontecimento exercerá influência sobre ela (LAMPERT, 2019, p.5).

Por isso, é fundamental a compreensão de que a influência do meio e as vivências geradas nesses ambientes não são cristalizadas, mas dinâmicas e estão em constante evolução. De acordo com as relações sociais e as condições concretas, novas interpretações vão sendo ressignificadas durante o processo de aquisição de conhecimento.

Toda a vivência é vivência de algo. Não há vivências sem motivo, como não há ato consciente que não seja ato de consciência de algo. [...]Vemos, pois, que na vivência se reflete, por uma parte, o meio em sua relação comigo e o modo que o vivo e, por outra, se põem em manifesto as peculiaridades do desenvolvimento do meu próprio “eu”. Em minha vivência se manifestam em que medida participam todas as minhas

propriedades que se formaram ao longo de meu desenvolvimento em um momento determinado [...] A criança é uma parte da situação social, sua relação com o entorno e a relação deste com ela se realiza através da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança, isto é, o estudo do meio se translada em medida significativa ao interior da própria criança e não se reduz ao estudo das conexões externas de sua vida (VIGOTSKI, 2006, p. 6-7).

Desse modo, encontramos nas formulações de Vigotski elementos para fundamentar nossas intuições com relação à criação de oficinas de musicalização para os adultos na instituição de educação especial. Os princípios teóricos e os argumentos apresentados nos impulsionaram no sentido da criação de novas condições de desenvolvimento humano e ampliação das experiências culturais, sobretudo da vivência musical.

Ao falar sobre a *perejivanie* musical, ou seja, a vivência musical, Paula (2019) afirma que:

Toca-nos, portanto, pensarmos a importância de se compreender, entender e vislumbrar a *perejivanie* musical por outro ângulo, por uma proposta que perceba o indivíduo como ser musical, partindo do princípio que a música não é concebida e vivida somente pelo ouvido e que nem a música se restringe às partituras musicais, notações e outras formalidades, mas que ela é vivida diariamente de diversos modos e por diferentes vias perceptivas na totalidade do ser e em consonância com a realidade de que todos somos seres musicais e de possibilidades. [...] uma educação musical que tenha como princípio da *perejivanie* musical o perceber, o criar e o se expressar através da música (PAULA, 2019, p. 68).

3. O RETORNO À INSTITUIÇÃO COMO PESQUISADOR: NOVOS DELINEAMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Já aprovado no mestrado, durante as primeiras orientações, discutíamos as viabilidades da execução do projeto, devido às privações decorrentes do período pandêmico da Covid-19 e às determinações de isolamento social. Como a instituição em que a pesquisa de campo foi realizada estava retomando gradativamente os atendimentos presenciais, fui autorizado pela direção a realizar a pesquisa no Setor Social da instituição.

Com essa reaproximação, entrei em contato com o setor responsável e pedi autorização para entrar em contato com os pais e futuros participantes, a fim de explicar os caminhos tomados pela pesquisa, bem como obter a assinatura dos pais, responsáveis e alunos convidados, e para em seguida dar entrada no processo de submissão ao conselho de ética. Após realizar essa etapa burocrática, deu-se início o acesso aos arquivos dos participantes, que continham as anamneses, laudos e a trajetória educacional e institucional dos sujeitos.

Esse período foi marcado por várias circunstâncias: meu pedido de demissão da instituição para me dedicar aos estudos de mestrado, tendo em vista a concessão da Bolsa Capes, e o período pós-pandêmico da Covid-19, no qual os alunos estavam retornando à instituição depois da flexibilização das regras de isolamento. Essa reaproximação, agora como pesquisador, colocou-me em uma nova posição: a de proponente e observador das dinâmicas e da minha prática pedagógica.

O reencontro com todos os alunos da instituição foi muito delicado. Como explicá-lhes que não poderíamos, ainda naquele momento, receber ou dar abraços? As pessoas que ocupavam cargos na gestão da instituição estavam tentando explicar aos alunos que não poderíamos nos abraçar devido aos riscos de contaminação pelo vírus da Covid-19. Todos estavam com saudades, e, às vezes, escapava um abraço escondido, além de retirar a máscara para respirar melhor; surgiam inúmeras dúvidas sobre o que estava acontecendo no mundo. A expectativa era que a reaproximação pudesse, de alguma forma, trazer alívio, aconchego e acolhimento.

Com meu retorno à instituição, agora como pesquisador, me preparava para organizar os encontros com os futuros participantes da pesquisa. Inicialmente, as intervenções tinham como objetivo oferecer encontros de musicalização para oito participantes com diferentes diagnósticos — tais como autismo, deficiência intelectual e deficiências múltiplas —, focando em práticas de técnicas de percepção auditiva, rítmica e reconhecimento de

instrumentos musicais. As oficinas seriam oferecidas coletivamente, uma vez por semana, com a análise de como esses sujeitos se apropriariam das questões musicais mencionadas.

Quanto à orientação da pesquisa, optamos por ponderar e realinhar a quantidade de participantes devido ao tempo necessário para realizá-la e à complexidade das situações para análise, bem como as próprias questões e incertezas do período pandêmico. Como professor-pesquisador, buscava investigar as relações dos sujeitos com a música a partir da própria prática. Enorme desafio, que se tornaria viável pelo consentimento da instituição (que já acreditava neste trabalho), dos alunos e seus responsáveis. Isso configura a proposta de realização de um projeto de intervenção e investigação. O planejamento das oficinas seria feito semanalmente, com base na análise da experiência anteriormente vivida em cada uma. Foram planejados 20 encontros. Estava previsto o uso de diário de campo e registros em vídeo, bem como entrevistas que possibilitariam a construção dos dados da pesquisa.

A escolha dos participantes foi uma questão muito difícil. Questões importantes se colocavam para o pesquisador neste momento: Como desenvolver um projeto englobando a participação de oito alunos com tantas especificidades? Quem convidar para compor o grupo? Com base em quais critérios? Havia ainda as incertezas do período pandêmico e a ameaça de um novo fechamento da instituição.

Após várias ponderações e análises, optamos por trabalhar com quatro sujeitos com diagnósticos diferenciados de deficiência intelectual. Em seguida, os termos de participação da pesquisa foram lidos e, após aceitarem, todos puderam assinar. Para informar as famílias, foi realizada posteriormente uma conversa por telefone sobre a participação de seus filhos na pesquisa. Todos aprovaram e receberam um termo de autorização para assinatura.

3.1 SOBRE AS ESCOLHAS E OS CONVITES AOS PARTICIPANTES

Os quatro adultos diagnosticados com deficiência intelectual haviam participado anteriormente das aulas de música e chamaram a atenção do educador por alguns aspectos. Para preservar as identidades dos participantes, foram dados os seguintes nomes fictícios: Bethânia, Caetano, Gal e Dorival.

A escolha do Caetano para participar da pesquisa deu-se ao perceber que ele era excluído de todas as atividades culturais e apresentações da instituição. Rotulado pela instituição como “não funcional”, suas atividades eram focadas em comportamento e atividades diárias de vida prática. Contudo, quando iniciaram as aulas de música, antes da pandemia, ele

foi incluído. Durante as aulas, Caetano demonstrava ser muito participativo, adorando cantar, dançar e apreciar as imagens dos cantores. Ao retornar da pandemia, Caetano se mostrou apático e altamente afetado pelos medicamentos a ele prescritos, mas, aos poucos, ao participar das oficinas, voltou a utilizar cada vez mais a fala e a cantarolar pelos corredores.

Bethânia chamou a atenção do pesquisador pela maneira como se relacionava com Caetano e se sentia realizada ao participar das apresentações de dança. Fora da instituição, ela leva uma vida mais ativa no cenário artístico, praticando balé, sapateado e jazz. O desejo de convidá-la surgiu pela possibilidade de proporcionar a ela a oportunidade de se expressar por meio da dança e da música, e de compartilhar como a música tem acompanhado seu desenvolvimento e afetos.

Dorival sempre foi muito comunicativo e investigativo. Durante as oficinas de musicalização, ele ia além das propostas, relacionando as músicas com eventos vividos, o que era muito bom. Próximo da hora de ir para casa, ele pedia para que eu o acompanhasse com o violão, demonstrando uma certa necessidade de compartilhar a história do seu dia a dia, algo que não conseguia fazer durante a rotina diária. O convite para participar da pesquisa visava justamente proporcionar a ele um espaço para que tivesse liberdade para se expressar.

E, por último, a aluna Gal, com 18 anos, que residia em um município vizinho e fora encaminhada há pouco tempo para a instituição de educação especial. Mesmo estando alfabetizada e tendo concluído o Ensino Médio, com muitos planos de estudar e realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para tentar ingressar em um vestibular, seus sonhos, desejos e anseios foram totalmente desconsiderados diante do diagnóstico de deficiência intelectual. Sua família optou pela institucionalização como a melhor escolha para ela, ou seja, o diagnóstico recebido abafou/anulou seu potencial. Ao observá-la chegando na instituição, pude notar sua timidez, retração e certo deslocamento, como se estivesse tentando compreender como seria sua vida naquela instituição.

Contrariamente ao que percebia na forma como os alunos se relacionavam com a música nas oficinas de musicalização, retomo em campo a primeira versão do projeto com um objetivo pautado na antiga prática profissional, que tinha como objetivo analisar a relação entre professor e aluno, bem como o uso de materiais adaptativos no desenvolvimento das aulas de musicalização, abordando aspectos musicais, como o reconhecimento de timbres de instrumentos, jogos de percepção auditiva e rítmica, prática instrumental, adaptação de materiais pedagógicos, e análise de como cada sujeito participante se apropria desses elementos em sua especificidade.

É a partir do primeiro encontro em campo que o projeto se reconfigura, quando os participantes insistem em falar sobre a própria vida e o pesquisador se abre à escuta dessas falas, da profunda significação de suas histórias de vida e, por sua vez, não insiste nas questões técnicas da música. O pesquisador se surpreende e se dá conta de que, devido às múltiplas demandas no exercício da profissão e à intensa rotina nos trabalhos, sobretudo vivenciando as tensões durante a pandemia, corria sempre o risco de perder um olhar mais detalhado e sensível para as condições concretas que emergiam e acabavam “calcificando” um padrão enraizado, mais técnico, nas atividades realizadas. Graças aos participantes, o pesquisador é alertado e convidado a novamente se manter atento aos pequenos sinais.

O ato simbólico de pedir que os participantes assinassem a autorização teve o propósito de afirmar que, como adultos, eles poderiam, inclusive, recusar a participação da pesquisa. A assinatura reiterava esse reconhecimento e abria espaço para o exercício da autonomia. Apenas um participante não assinou o termo, manifestando, no entanto, o interesse em participar do grupo.

3.2 O QUE DIZEM OS LAUDOS E DIAGNÓSTICOS

Foram analisados, mediante autorização da instituição, os prontuários (termo utilizado pela instituição) dos quatro alunos convidados. São eles: Dorival, 51 anos, Caetano, 36 anos, Bethânia, 45 anos e Gal, 18 anos. Os quatro participantes frequentavam a instituição todos os dias da semana, meio período por dia. O intuito de acessar esses documentos teve unicamente o objetivo de tentar encontrar vestígios de situações ou apontamentos que pudessem vir a contribuir para acessar fatos vivenciados na infância e adolescência dos participantes que refletissem em alguma situação atual.

Para analisar essas interações, buscamos romper com as determinações dos laudos, que ocupam um espaço de decreto e estagnação, imposto durante o desenvolvimento dos participantes. A categorização dos sujeitos por meio dos laudos e diagnósticos acaba tomando um lugar de determinação e hierarquiza quem aprende ou não. No entanto, “*tornar próprio* não significa exatamente, e nem sempre coincide com *tornar adequado* às expectativas sociais. Existem modos de *tornar próprio*, de *tornar seu*, que não são *adequados* ou *pertinentes para o outro*” (SMOLKA, 2000, p. 32, grifo da autora).

Foi realizada uma análise dos laudos presentes nos arquivos da instituição, não com o objetivo de categorização ou diagnóstico, mas sim com uma perspectiva histórico-cultural,

buscando compreender quem são esses sujeitos sociais, e quais sutilezas reverberam ao longo do seu desenvolvimento.

No artigo de Reily e Röske, intitulado "Ela Não Era uma Artista Outsider – Entrevista com Thomas Röske Sobre a Exposição de Elfriede Lohse-Wächtler no Museu da Coleção Prinzhorn" (2024), Reily entrevista a artista Röske sobre sua concepção relacionada à pintora Elfriede Lohse-Wächtler e sua condição psiquiátrica.

Não discutimos muito sobre os diagnósticos psiquiátricos aqui no museu. Tentamos sobretudo saber porque é que as pessoas eram submetidas a serem diagnosticadas e internadas em hospitais psiquiátricos. Quais eram os critérios? Especialmente no caso de uma artista profissional como Elfriede Lohse-Wächtler, é realmente difícil apontar características do seu trabalho que possam ser relacionadas ao seu estado mental. (REILY; RÖSKE, p. 511, 2024)

O foco central das consultas e análises das anamneses foi realizar um levantamento da história dos participantes em seu desenvolvimento, sob a avaliação dos terapeutas e da instituição. Através desses documentos, buscamos identificar quais elementos são descritos em relação à personalidade, gostos, preferências, relação com a arte e percepção da família sobre seus filhos.

Bethânia

Bethânia, desde a infância, tem um histórico de institucionalização em outras instituições filantrópicas. Atualmente, ela tem 45 anos e é apaixonada por arte. Ela está sempre envolvida em grupos de dança, musicais e balé. É muito observadora, fala pouco, mas está atenta a todos os acontecimentos. Bethânia é muito solícita e sempre apoia seu amigo Caetano durante as atividades na instituição.

Do histórico registrado a que tivemos acesso, é possível dizer que, de 2005 a 2012, Bethânia frequentou uma instituição destinada a pessoas com deficiência, que tinha como objetivo o aprimoramento de conhecimentos pessoais, como vestuário, hábitos à mesa, higiene, boas maneiras, habilidades lógicas, desenvolvimento intelectual, aspectos emocionais e comportamentais, comunicação e execução de atividades.

Dorival

Dorival tem 52 anos, é muito comunicativo e passa a maior parte do tempo cantando para as pessoas. Ele possui um vasto conhecimento sobre as obras musicais brasileiras. Sempre pedia para acompanhá-lo ao violão e, durante a cantoria, contava causos da vida. Aos 43 anos, frequentou uma instituição de educação especial em outra cidade onde morava.

Foi alfabetizado, mas devido à falta de documentação nos registros da atual instituição, onde foi realizada a pesquisa de campo, não conseguimos recuperar sua trajetória na infância, e informações sobre o processo de escolarização (se frequentou escola regular ou classe especial), o qual supomos ter acontecido, dada a sua desenvoltura na forma escrita da linguagem.

Caetano

Caetano tem 36 anos. Sua atividade predileta é a música, tomar banho de piscina e fazer caminhadas. É muito carinhoso com todos e adora dar beijos nos amigos e educadores. Suas músicas preferidas são da Turma do Balão Mágico e do coral em que participa na instituição. Segundo os relatos das anamneses, Caetano falou as primeiras palavras aos dois anos de idade e frases aos três anos. Frequentou a pré-escola por alguns meses e adorava a escola. Em seguida, foi matriculado no ensino fundamental, mas foi retido por falta de rendimento e não foi alfabetizado. Em 01/08/1994, ele foi matriculado em uma instituição de educação especial e, em 2017, transferido para o setor social, que atende adultos com deficiência até 59 anos, na instituição que frequenta atualmente.

Gal

Gal tem 18 anos e vários sonhos a conquistar. Ela gosta de dançar, de cantar músicas pop e desfilar como baliza em fanfarra. Pretende, futuramente, estudar Letras com habilitação em inglês e espanhol para traduzir as músicas dos grupos coreanos dos quais ela é fã. Também gosta de compor poemas e rap. Frequentou e concluiu o ensino médio na escola regular. Porém, ao término, foi encaminhada para uma instituição de educação especial, porque o município onde reside não tem uma instituição de atendimento especializada. Nos arquivos da instituição, não consta a documentação da escola na qual estudava e há poucas informações do seu trajeto educacional. Chega na instituição aos 18 anos de idade.

4. PROBLEMAS DE MÉTODO: A PESQUISA EM MOVIMENTO

O trabalho realizado configura-se como uma pesquisa em movimento, sob o prisma das condições e desenvolvimento das dinâmicas e circunstâncias empíricas durante as intervenções nas oficinas propostas. Caracteriza-se, portanto, como uma pesquisa que articula intervenção e investigação em processo.

Ao nos debruçarmos sobre as análises do material empírico, várias situações observadas nos mostravam as particularidades e dificuldades iniciais na arquitetura do trabalho de campo. Os registros em vídeo foram limitados, sendo, no início, feitos apenas com um celular sem memória suficiente, que capturava apenas pequenos fragmentos das situações. Para contornar essa limitação, realizávamos paralelamente um registro em diário de campo para não perdermos detalhes e situações vivenciadas. A partir de um determinado momento, pudemos contar com o recurso de uma câmera.

Os registros eram salvos no Drive e organizados por atividades realizadas, como “primeiro encontro”, “montagem do mural de repertório”, “cadernos de música”, “sarau”, totalizando 20 encontros. Durante o processo de pesquisa, as ações metodológicas, o planejamento e a sistematização do material empírico foram frequentemente revisados devido aos eventos e dinâmicas em campo. Isso resultou em um ciclo contínuo de ajustes na pesquisa. Paralelamente, foram realizadas leituras e aprofundamento teórico.

Com o objetivo de contextualizar melhor as situações e os modos de narrar as circunstâncias vivenciadas, os registros em vídeo gravados e os diários de campo levaram-nos a optar por um relato analítico do que foi evidenciado. Assim, entretecemos fragmentos das transcrições dos vídeos com narrativas do pesquisador a partir do que foi vivenciado nas oficinas e registrado no diário de campo. O objetivo foi explorar a diversidade de relações dos quatro participantes junto ao pesquisador.

4.1 EXERCÍCIOS DO OLHAR ANALÍTICO

O senhor Palomar vê uma onda apontar na distância, crescer, aproximar-se, mudar de forma e de cor, revolver-se sobre si mesma, quebrar-se, desfazer-se. A essa altura poderia convencer-se de ter levado a cabo a operação a que se havia proposto [...]. Em suma, não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo.

Ítalo Calvino, Palomar

Ao iniciar a jornada empírica, existia uma grande impulsividade e desejo pela prática de campo. Colocar-se na figura de pesquisador, ainda mais no mesmo local de trabalho com alguns dos mesmos alunos, com a composição de um novo grupo, proporcionaria o privilégio de analisar os fenômenos, como se estivesse numa estação Salva Vidas, olhando a praia de um ponto privilegiado. Ao mesmo tempo, causava desconforto, pois visualizamos nossas fragilidades e práticas pedagógicas. No entanto, isso também nos trazia libertação e ressignificação da própria prática.

Durante os encontros de campo, foram necessárias reformulações do processo metodológico da pesquisa, após os resultados preliminares e as reverberações na pesquisa de campo. Esse movimento me faz rememorar o texto de Ítalo Calvino “Palomar – Leitura de uma Onda”, no qual o autor discorre sobre os diferentes pontos de análise e métodos de um fenômeno, buscando solucionar, no caso, o surgimento de uma onda. Observando os movimentos de falas dos participantes da pesquisa, como se colocavam durante a atividade musical, as inquietações e os modos como iam (re)conduzindo a pesquisa de campo, de acordo com o que era pertinente a eles, passo a analisar esses movimentos por outra perspectiva, uma perspectiva histórico-cultural, da valorização da cultura e história do outro e do movimento vivo dos sujeitos.

A educação musical, na perspectiva alicerçada com base na teoria histórico-cultural, representa a inauguração de novos paradigmas nessa atividade humana. Permite outros olhares sobre os processos educativos da atividade musical de todos, para todos, plural, diversa, em que a experiência individual, social, colaborativa, não hierárquica, histórica, emocional, constitui seu processo (PEDERIVA e REZENDE, 2019, p. 8).

Assim como Palomar, que “vê uma onda apontar na distância, crescer, aproximar-se, mudar de forma e de cor, revolver-se sobre si mesma, quebrar-se, desfazer-se” (CALVINO, 2017, p. 1), essa pesquisa ganha um novo redirecionamento, graças ao movimento impetuoso dos participantes que estavam certos do que queriam falar e vivenciar — o movimento da vida.

Como mencionado acima, na primeira versão do projeto, submetido ao comitê de ética, tínhamos como objetivo analisar a relação entre professor e aluno, bem como o uso de materiais adaptativos no desenvolvimento das aulas de musicalização. No entanto, a partir das devolutivas dos participantes, percebemos a necessidade de reformular o projeto em andamento para incorporar as discussões trazidas durante as atividades de campo.

Durante a realização da pesquisa de campo, três momentos se tornam evidentes e cruciais no desenrolar das vivências: (1) o pesquisador com sua proposta pré-estabelecida a partir de sua cultura; (2) A rejeição dos participantes à proposta trazida pelo pesquisador; (3) a reelaboração coletiva do planejamento a partir dos anseios e da cultura dos participantes: falar da vida por meio das memórias, corporeidade, gestos, composição, criação visual e de suas próprias elaborações dos contextos concretos de vida. Schroeder (2011) destaca que:

[...] o processo de incorporação da cultura é de natureza mediada e semiótica: não internalizamos o mundo tal qual se nos apresenta, mas as significações de mundo que nos são passadas pelas outras pessoas via sistemas simbólicos (as várias formas de linguagem, a ciência, a religião etc.). Ao mesmo tempo, a possibilidade de criação desses sistemas simbólicos depende da vida em sociedade, das práticas culturais nas quais os significados serão coletivamente construídos. A questão da mediação no desenvolvimento, portanto, pode ser vista pelo menos sob dois aspectos: 1 – as relações interpessoais tendo como base signos e sistemas simbólicos; 2 – a compreensão, criação internalização e uso de signos e sistemas simbólicos tendo como base as práticas coletivas (SCHROEDER, 2011, p. 77).

Para mediar esses anseios, utilizamos (a mediação) da música como uma produção histórica e cultural, em que somos afetados historicamente direta e indiretamente por ela. A música como uma linguagem, produção humana e cultural, quando internalizada e significada, contribui para que os sujeitos, mediante essa prática, se constituam e se desenvolvam.

Segundo Pino (2005):

[...] o conjunto das produções humanas, as quais, por definição, são portadoras de significação, ou seja, daquilo que o homem sabe e pode dizer a respeito delas. O nascimento cultural de cada indivíduo humano em particular é a porta de acesso dela ao universo das significações humanas, cuja apropriação é condição da sua constituição como um ser cultural. O acesso ao universo da significação implica a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob suas várias formas (PINO, 2005, p. 59).

Durante os diálogos com os participantes, surgiram diversos elementos e inquietações sobre outros assuntos que não eram pautados na música em si, mas que surgiram a partir do diálogo musical — ramificações temáticas com política, família, percepção histórica, sonhos, criações e contradições. Nesse primeiro encontro, percebemos que o trabalho pedagógico proposto trilharia outros caminhos. Eles estavam propondo de forma sutil, e ao

mesmo tempo incisiva, rememorar e apresentar o que nunca lhes tinham perguntado: como e o que vocês querem falar?

Nesse processo de redirecionamento, conversamos sobre possibilidades de atividades e sobre como contemplaríamos todos durante as propostas, já que alguns participantes não eram alfabetizados, e um deles se comunicava prioritariamente por gestos faciais e falas esporádicas. A música, nesse trabalho, apresenta-se como um meio de acolher as vivências históricas e culturais dos participantes. O que importa aqui são os modos como esses sujeitos participam da proposta e compartilham suas relações por meio das práticas musicais. Sobre isso:

A luz da teoria histórico cultural, uma educação musical que não separa música da vida, portanto, da educação e, que sejam mais humana ao não discriminar ou excluir, em hipótese alguma, nenhuma pessoa (de qualquer cultura, faixa etária, gênero, condição social, física ou mental, etc.) pelas certezas científicas possibilitadas pela perspectiva histórico cultural [...] de que a educação é a própria vida e que somos seres humanos capazes de superar desafios e nos desenvolvermos, na cultura, de forma ilimitada, inclusive, musicalmente (GONÇALVES, 2017, p. 36).

Através da mediação da música nessa pesquisa, buscamos uma visão atenta ao que os participantes têm a dizer em seus diferentes contextos, tanto musicais quanto nas relações de vida. Durante a pesquisa em curso, podemos perceber o quanto os laudos e análises apresentavam equívocos sobre as possibilidades de desenvolvimento humano.

Enquanto analisava preliminarmente as anamneses dos participantes, uma passagem feita por um parecer psicológico da instituição chamou muito a minha atenção: “Não é retardada a nada relacionado a artes, músicas e atividades da vida diária”. Quais aspectos foram considerados durante essa avaliação psicológica para classificar os modos de apropriação e quem pode se apropriar da música e da arte? A música agora é englobada como uma categoria diagnóstica para ser compreendida? O que essa afirmação, feita de forma incisiva pela profissional que avaliou essa pessoa, pressupõe sobre pessoas com deficiência intelectual, sugerindo que elas podem ou não compreender essa linguagem subjetiva, que é interpretada, apropriada e significada de forma particular? Opõe-se a isso a afirmação de Vigotski: “compreende-se perfeitamente que a apreciação da arte estará sempre na dependência da interpretação psicológica que dela fizermos” (VIGOTSKI, 2001, p. 303).

4.2 O RELATO ANALÍTICO DO PRIMEIRO ENCONTRO: O DESCONCERTO DO PESQUISADOR

Quando cheguei à instituição, às 08h30min, numa quinta-feira, Caetano, Bethânia e Dorival estavam esperando numa sala reservada para as atividades. Todos estavam sentados em locais distantes uns dos outros, devido às medidas sanitárias impostas. Gal estava ensaiando uma peça de teatro com outro educador e não pôde participar desse primeiro encontro, mas depois passou na sala para assinar o termo de consentimento.

Entrei na sala com um violão, trazendo também algumas imagens e instrumentos musicais. Coloquei os materiais sobre a mesa. Os participantes estavam sentados cada um num canto da sala, todos estavam usando máscaras por medidas sanitárias. Gal demonstrava muita aflição devido aos perigos da Covid-19, Bethânia demonstrava certa ansiedade, Dorival estava querendo saber o porquê eu tinha pedido demissão, e Caetano estava fortemente dopado. Relatos da família indicavam que ele estava com comportamentos agressivos em casa. Na sala de aula, ele não demonstrava reações motoras nem na fala; não respondia quando era chamado. Antes do período pandêmico, ele era muito comunicativo, mas, devido às altas doses de medicamento, encontrava-se apático. No entanto, durante os próximos encontros, ele tentava se comunicar com sinais minuciosos, olhando para o grupo quando reconhecia alguma música e, com muito esforço, falava fragmentos de algumas letras de músicas, com o apoio dos amigos.

Fica evidente que seria impossível iniciar a pesquisa de campo como se não estivéssemos num período pandêmico com essas situações postas. A retomada das atividades estava impregnada de incertezas, caos social e vulnerabilidades. Ao perceber essas nuances, acredito ser viável e urgente a prática da escuta afetiva com os sujeitos. Deixamos os instrumentos sobre a mesa e conversamos sobre como se sentiam com a retomada, como estavam confinados em casa, o que faziam para passar o tempo. No primeiro encontro, direcionamos nossas conversas para uma abordagem mais livre e aos poucos eu explicava as dinâmicas dos encontros.

Em seguida, menciono que gostaria de descobrir o que eles ouviam quando eram crianças, o que gostavam de escutar e cantar, quem escolhia as músicas que ouviam... No entanto, a partir dessa conversa, percebi que os participantes iam demonstrando outros interesses e, com isso, o trabalho poderia tomar outros rumos. Constatei que a pretensão do planejamento do primeiro encontro, definido para trabalhar percepção auditiva, reconhecimento de alguns instrumentos musicais de orquestra e, em seguida, realização uma discussão sobre o que é música, cedeu lugar a uma nova urgência: a possibilidade de uma escuta afetiva e fluida

sobre as condições concretas da vida, problemáticas sobre política, memórias, pensamento crítico, afetos e vivências.

Ao retomar e analisar os dados empíricos, é possível notar um movimento que, à primeira vista, causa desconforto a este pesquisador. Antes da realização da pesquisa, era atribuído a ele, em suas práticas pedagógicas, um modo de ensino que refletia sua formação profissional

Ao entrar em campo, ele já havia formulado seu planejamento para desenvolver atividades com os sujeitos da pesquisa. No entanto, ao deparar com uma grande surpresa — que fugia de suas expectativas iniciais diante da proposta elaborada para uma atividade de percepção musical, reconhecimento de instrumentos musicais e de cantores —, surge, por meio dos alunos, o que viria a ser o novo direcionamento deste trabalho: a rejeição, por parte dos quatro sujeitos, de mais uma atividade pré-estabelecida.

Esses participantes, naquele momento, sentiram a urgência de compartilhar suas experiências de vida em vez de participarem de uma atividade pré-definida; e, por meio de uma conversa coletiva, das aproximações dos afetos e memórias, do vivido, introduzimos nossa primeira oficina. Analisando hoje, poderíamos chamá-la de *escuta afetiva*.

Essa escuta afetiva, mediada por um diálogo no contexto das relações e vivências musicais, vai além de uma análise crítica das questões de musicalidade ou estética. Isso fica evidente quando o primeiro participante, Dorival, inicia o diálogo em tom de exclamação ao ser perguntado sobre quem começaria a falar.

Início da conversa.

“Quem quer começar a falar?”

Dorival, em tom de exclamação, diz: “Eu!”

Pergunto a ele o que ele define como música.

Prontamente, ele responde: “A música é algo que se aprende desde criança. Assim, ó: ‘Parabéns pra você, nessa data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida.’”

Olho para Caetano ao lado e lhe pergunto se reconhece a música cantada por Dorival.

Ele permanece imóvel, com um olhar firme para mim, mas não interage. Os colegas Dorival e Bethânia tentam ajudá-lo a responder.

Dorival: “Começa com P”.

Bethânia: “Que música é essa, Caetano?”

Dorival: “Coitado, está envergonhado”

No fragmento acima, podemos destacar a relação de Dorival com a música numa perspectiva entre a música e a vivência do sujeito. A canção “Parabéns para você” ganha um significado que não remete apenas a festividades, mas às relações de afeto nas quais ele estava inserido. No exemplo, Dorival não menciona a simbologia culturalmente atribuída à música, mas a relaciona como uma definição pessoal dela.

Bethânia expressava os primeiros olhares, utilizando a proximidade com Caetano como uma maneira de superar sua timidez. Nesse processo, encontra em sua relação próxima com Caetano um caminho para se expressar, estimulando-o a interagir nas provocações do grupo. Torna-se evidente que ela reconhece a música “Parabéns para você” quando pergunta a Caetano: “Que música é essa, Caetano?”, atribuindo a ele a responsabilidade de responder. Em seguida, Caetano permanece sem expressões, estático e aparentemente distante do que acontecia.

Esse estado de letargia é resultado do uso de altas doses de medicação, prescritas durante o período de isolamento social durante a pandemia de Covid-19. A família adotou essa medida como uma forma de contê-lo contra possíveis agressões, uma vez que, com o rompimento do convívio social, ele estava agitado. Caetano teve um aumento na dose de medicação ao retornar para a instituição. Ele estava sob forte impacto e experimentava efeitos colaterais dos medicamentos, incluindo letargia, apatia, inércia e desinteresse. Durante sua rotina diária na instituição, não respondia quando era chamado e, sob tais efeitos, não conseguia verbalizar, gesticular ou demonstrar emoções como antes.

Esse cenário destaca os desafios que Caetano enfrentava devido aos efeitos colaterais da medicação, enquanto buscava manter uma conexão através da música e do apoio dos colegas. Essa complexidade coletiva tornava-se um desafio, pois, enquanto Dorival e Bethânia mantinham uma interação verbalizada, Caetano demonstrava indícios de participação e significação do que era compartilhado no grupo por meio dos movimentos do seu corpo.

Sem um olhar atento, poderia parecer que Caetano estava alheio à situação, mas, com o tempo, ele revelaria seu modo particular de pertencimento, significação e elaboração.

Enquanto Bethânia e Caetano continuavam enigmáticos, sobressai o interesse de Dorival em rememorar suas vivências com a música.

Como Caetano não reagiu no momento como esperávamos, Dorival retoma a fala e canta outro trecho de outra música: “Ei, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer...”

Pergunto: “Onde você ouvia essa música, Dorival?”

Ele responde que escutava na rádio: “Eu, quando estava mudando para o Grajaú, em São Paulo, estava tocando essa música”.

Pergunto: “Então, quando você estava mudando de cidade, você estava escutando essa música?”

Dorival: Não, eu ouvi do vizinho. Aprendi antes de ir para o Grajaú.

Indaguei se essa música marcou de alguma forma e se era uma lembrança boa. Ele respondeu que, boas e ruins, fazem parte da vida.

Bethânia, ao lado de Caetano, escuta e olha com muita atenção o diálogo. Dorival está empolgado em rememorar algumas músicas, ao ponto que não dá espaço para perguntar aos outros participantes. Ele já emenda outra música: “Você pra mim foi um sonho. E uma noite sem fim. E acendeu o que sou e renasceu tudo em mim”.

Bethânia, nesse momento, ergue o corpo e nos olha como se quisesse falar algo, como se conhecesse essa melodia.

Pergunto se ela conhecia.

Dorival fala: “Tetê Espíndola!”

Pergunto para Bethânia se ela ia falar Tetê Espíndola. Por ser muito tímida, ela permanece em silêncio.

Dorival a encoraja: “Não tenha vergonha!”

Então, Bethânia fala: “Eu ouvia na rádio.”

Aproveito novamente a oportunidade para perguntar a Caetano se ele conhecia essa música. Prontamente, Bethânia fala: “Fala, Caetano. Não precisa ter vergonha! Quando você era criança, fala, Caetano!”

Nesse trecho, uma nova transição se apresenta, introduzindo um contexto diferente e um novo repertório com atribuição de sentidos. Sinto-me intrigado com a espontaneidade com que essa música é trazida à tona por Dorival. Ao questioná-lo sobre essa canção, ele a associa a um período de mudança de cidade, lembrando que, durante os preparativos para a mudança, a ouviu de um vizinho.

É interessante notar que o significado da letra da música possui uma forte relação com seu processo de mudança: “Ei, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer...” A música ganha aqui um espaço de atribuição das condições da vida, oferecendo relatos das situações vividas e estabelecendo uma ligação semiótica

composicional entre a letra e a transição de localidade. Possivelmente, ambas retratam despedidas.

É importante destacar que, mesmo enquanto os demais participantes permaneciam observando, estavam envolvidos em seus processos de elaboração e participação. Inicialmente, confesso que me senti apreensivo por não conseguir envolvê-los nas discussões. Contudo, quando Dorival apresenta mais uma música, uma sutileza chamativa de Bethânia me chama a atenção.

Bethânia, que inicialmente estava com o corpo curvado e evitando contato visual, ao reconhecer a canção cantada por Dorival, ergue o tronco e demonstra corporalmente que reconhece a música, relatando que a ouviu no rádio. Isso sugere uma dinâmica de mediação entre os sujeitos: Dorival encoraja Bethânia, e, por sua vez, Bethânia encoraja Caetano. Essa interação revela a complexidade das relações dentro do grupo.

Durante as conversas, aos poucos, Bethânia sentia-se mais à vontade. Perguntei se havia alguma música que costumava escutar no rádio em casa. Após um breve momento de reflexão, respondeu com um sorriso: Sandy e Junior. Indaguei sobre sua música favorita, e ela escolheu “Era uma vez”. Ao tocar a canção no violão, todos reconheceram a seu modo: Dorival e Bethânia, cantando; Caetano, observando.

Os artistas Sandy e Júnior possuem uma grande representatividade ao longo da vida da participante, e durante os encontros, os motivos dessa relevância vão sendo revelados à medida que ela compartilha mais sobre sua experiência.

Gradualmente, Bethânia passou a olhar para os colegas na sala. Além disso, compartilhou que costuma escutar suas músicas preferidas no celular até mais do que a própria mãe. Esse momento revela não apenas suas preferências musicais, mas também o fortalecimento de sua interação e participação no grupo e a transição dos silêncios para a fala.

Como Caetano ainda não estava interagindo, sugeri ao grupo darmos continuidade e tocarmos mais uma canção com o violão. Lembro de uma canção que Caetano gostava de cantar nas aulas de musicalização, “Ursinho Pimpão”, da turma do Balão Mágico, e encorajo os demais a interagirem com Caetano.

Bethânia e Dorival se dirigem o Caetano e questionam: “Qual?”

Dado que Caetano permanece imóvel e sem resposta, decido cantar suavemente no ouvido dele: “Vem, meu ursinho querido, meu companheiro, Ursinho Pimpão...”

Observando minha iniciativa, Bethânia e Dorival também começam a cantarolar a música, buscando envolver Caetano na interação musical.

Pergunto alegremente a Dorival e Bethânia qual é o refrão da música. Ambos respondem prontamente: “Pimpão!”

Continuo cantando: “Pelo salão”. Todos respondem em uníssono: “Pimpão!” Caetano apenas nos observava, mas ia demonstrando interesse, dando indícios com olhar e movimentando do corpo.

Damos uma pausa na música, e eu apoio o violão na perna.

Dorival, na tentativa de reintegrar Caetano na canção, diz para ele que a música começa com “U” e soletra: “Ursinho, pim-pão.” Em seguida, encoraja Caetano a falar.

Neste momento, para nossa surpresa, Caetano muda a expressão facial; seus olhos brilham, e ele começa a cantar baixinho: “Pimpão...” Os colegas o encorajam, pedindo para que ele não tenha vergonha.

Em seguida, pergunto a Dorival e Bethânia o que poderíamos fazer para incluir mais o Caetano nas atividades musicais. Bethânia responde: “Ajudando!” Dorival sugere: “Cantando no ouvido dele”.

Mesmo apresentando fortes efeitos colaterais da medicação, Caetano nos revela que estava, durante o encontro, num processo de elaboração, acessando suas vivências, o que era demonstrado por seus sutis gestos e observações da dinâmica do grupo. Apesar dos efeitos colaterais pronunciados da medicação que Caetano estava experimentando, sua participação nos encontros revelava um processo de elaboração à medida que ele internalizava e dava sentido às suas memórias. Mesmo se restringindo a uma comunicação verbal, suas sutis manifestações gestuais e sua atenção à dinâmica do grupo nos revelam indícios claros de que ele encontrou sua maneira de participação no grupo.

À medida que as discussões avançavam, resolvi perguntar sobre as percepções que eles tinham sobre as músicas que ouviam em sua época, em comparação com os novos estilos e gêneros musicais atualmente. Interessante notar que os depoimentos transitam por entre vários sentidos, como reconhecimento dos gêneros musicais, reflexões sobre fatos históricos e análises críticas sobre a estética musical.

Início um dos encontros com uma provocação acerca das variações e estilos musicais, perguntando de suas concepções sobre as transições de gêneros musicais ao longo de suas vivências.

Vocês percebem que todas essas músicas que vocês cantavam e ouviam no rádio são totalmente diferentes do que está tocando hoje na rádio, internet?”

Dorival responde: “Com certeza! Também cantava: “Mina, seus cabelos “é” da hora”.

Em seguida, Bethânia traz um fato histórico sobre esse grupo: “Morreu tudo”.

Dorival complementa: “O avião deles bateu contra uma montanha e os quatro morreram”.

Em seguida, pergunto se ao ligarmos a televisão, o rádio ou a internet, quais outros tipos de músicas temos?

Dorival: “É, mais pesada. Porque é música de guerra, música que incentiva o uso de drogas, música... músicas pesadas. Músicas que não valem a pena tocar”.

Questiono os motivos pelos quais os jovens atualmente não se interessam pelas músicas e estilos musicais que os participantes apreciaram em sua época.

Dorival responde: “Porque eles não sabem o que estão perdendo. Porque se nessa época (atualmente) não tivesse rock, essas coisas, o mundo estaria melhor.” E continua falando que as músicas da sua época eram mais inteligentes, bonitas, gostosas de ouvir.

Questiono a Bethânia se ela concorda. Ela balança a cabeça com um sinal positivo.

Quando questionados sobre a concepção de estilos musicais da sua época em relação à atualidade, alguns pontos são ressaltados: uma música relacionada a um determinado evento — no caso explicitado, o fragmento cantado por Dorival faz com que Bethânia rememore o trágico acidente do grupo em questão e como esse evento se desenrolou.

Nesse contexto, a música emerge como um fenômeno intrinsecamente conectado ao processo histórico-cultural. Sua significância se desenha através das experiências vivenciadas pelos indivíduos, sendo profundamente entrelaçada aos contextos nos quais os seres humanos internalizam suas vivências. A música, então, transcende a mera expressão artística e torna-se uma narrativa viva, refletindo e moldando a história de maneiras intrincadas enquanto os sujeitos a incorporam em suas vidas, atribuindo-lhe significados diversos e pessoais — como podemos ver nesta fala de Dorival: “Mas a música que me marcou mesmo foi “Coração de Estudante”. Peço para ele cantar um pouco da letra: “Quero falar de uma coisa, adivinha onde ela anda, deve estar dentro do peito ou caminha pelo ar [...] Essa dor da juventude é o nome certo desse amor”.

Outro ponto que surge durante nossa conversa é o posicionamento crítico musical dos participantes sobre as composições e significados das letras das músicas. Eles julgam o que seria uma boa música e compartilham os motivos que caracterizam tais críticas à atualidade.

Pergunto sobre o que diziam as letras das músicas de antigamente. Dorival responde: “Só diziam coisas boas”. Então o provoco a lembrar de uma letra das músicas que ele costumava escutar e a falar sobre as coisas boas escritas nas letras.

Dorival canta: “Eu vivo sempre no mundo da lua...”. Em seguida, ele contextualiza a letra, dizendo que o homem vivia num mundo da lua, não vivia numa vida normal, vivia num mundo que não existia. Era o Balão Mágico. O Balão Mágico fazia viagens com o pessoal, o ursinho Pimpão... essas coisas.

Como anteriormente eles trouxeram canções da Música Popular Brasileira, resolvi conversar sobre esse gênero musical.

O que significa MPB?

Dorival, apressadamente, responde com tom de interrogação: “Música Popular Brasileira?”

Perguntei para Bethânia se é isso que significa. Ela respondeu que sim, significa música popular brasileira.

Pedi para eles darem exemplos de MPB. Bethânia e Dorival respondem: “Raul Seixas, Roberto Carlos, Gilberto Gil, Sandra de Sá, Admirável Gado Novo.”

Em seguida, pego o violão e toco um trecho da música “Sozinho”, de Caetano Veloso, e pergunto para eles quem era o compositor.

Bethânia prontamente respondeu: Caetano Veloso. Perguntei para ela quem é a irmã do compositor. Ela olhou para Dorival e Caetano na tentativa que respondessem, e falou: “Quem é a irmã dele? Ernandes está perguntando?”

Dorival se dirige para ela e fala: “Ele está perguntando para você, não é para mim não!”

Ela então responde: “Maria Bethânia”.

Falo para os participantes que poderíamos trabalhar essas músicas e buscar caminhos para trilharmos.

Dorival então fica momentaneamente bravo e indaga: “Mas o Caetano não fala, caramba! Ele fica envergonhado, só olha para nós!”

Ao perceber o desconforto de Dorival, Bethânia olha para mim e pergunta como vamos descobrir o que o Caetano gosta.

Antes de responder, Dorival responde: “Ele gosta de Chaves”.

Bethânia adiciona: “Ursinho Pimpão e Primavera”.

Então, Caetano nos surpreende cantando um trecho da música “Primavera” do cantor Tim Maia: “Para lhe dar!”

Todos aplaudem e Dorival comenta: “Desencalhou!!!”

Continuo cantando: “Meu amor...” e Caetano responde: “Mor...”

Gal fala: “Ê se soltou!!!”

Todos celebraram a participação de Caetano. Mesmo sem falar ou aparentemente não compreender totalmente o que estava sendo proposto, ele, ao longo dos diálogos, estava internalizando todas as informações e participando no seu próprio tempo e à sua maneira.

Nessa apresentação de diálogos, os participantes adentram o contexto conceitual da Música Popular Brasileira (MPB) e, à medida que se expressam, começam a listar artistas característicos desse gênero. Considerando a faixa etária dos sujeitos, é possível conjecturar que vivenciaram o auge desse movimento e refletem as preferências musicais da época.

Essa fase de efervescência cultural, com letras de cunho político, como exemplificado pelos cantores Gilberto Gil e Raul Seixas, pode ter influenciado os participantes a formularem suas críticas sobre a comparação do período vivido com as novas formas de fazer música, sugerindo assim uma conexão com os movimentos políticos da época. Ao analisar essas relações, podemos compreender que esses sujeitos compartilham suas vivências, revelando a influência do meio nos quais estiveram inseridos.

Concluímos o bate-papo e comentei que foi importante conhecer cada um deles — para elaborar nosso planejamento com base em suas vivências e adaptar materiais, se necessário, para Caetano.

À medida que me preparo para concluir o primeiro dia de encontro com os participantes, percebo suas expectativas e testemunho as emergências que vão além das propostas planejadas pelo pesquisador. Despeço-me da necessidade de conceber uma abordagem metodológica que faça mais sentido para mim para pensar uma que faça sentido principalmente para eles.

Surge então a ideia de desenvolvermos um planejamento colaborativo, no qual, em conjunto com o pesquisador, os participantes moldam a estrutura e o processo a serem seguidos. Com essa mudança de perspectiva, convido-os para iniciarmos, no dia seguinte, um planejamento colaborativo.

Começo perguntando o que eles entendem por planejamento. Achei importante não fornecer uma definição conceitual de imediato, mas sim ouvir as perspectivas dos participantes. Ao debatermos sobre essa proposta, Dorival se manifesta e responde: “Planejar é, por exemplo, discutir a história de um instrumento musical, como um violão, por exemplo. Por que as pessoas criaram o violão? Para tocá-lo!”

Assim como para tocar violão, é preciso planejamento, um passo a passo para aprender. É dessa forma que faremos o nosso planejamento. A diferença é que serão vocês que irão escolher o que querem aprender. Vocês irão dizer: “eu quero aprender isso”, e então montaremos um trabalho coletivo. Para começarmos nosso planejamento, vamos fazer um levantamento do que vocês gostavam de ouvir quando eram crianças?

Dorival, então, fala: “Essa aqui, professor! Eu vivo sempre no mundo da lua. Porque sou cientista [...] voltar para casa no nosso lindo balão azul...”

Bethânia, ao escutá-lo cantar, arregala os olhos e fala: “Balão mágico!”

Encaminhando para o fim da atividade, convido-os para uma revisão da nossa conversa. Pergunto a todos quais músicas eles cantaram hoje. Eles respondem alternadamente entre nomes de músicas e cantarolando “Parabéns para você; Balão Mágico; Ursinho Pimpão; ei, vamos embora, que esperar não é saber...”

Indago a Dorival sobre esse fragmento que acabara de cantar: “Qual o nome dessa banda?”

Dorival então responde: “É uma banda. Deve estar toda extinta já, porque é antiga”.

Dorival traz uma relação entre temporalidade e finitude ao associar a música ao período em que teve acesso ela. Ele não teve acesso ao nome do grupo musical nem à imagem dos integrantes, somente à música em questão. Ou seja, um acesso somente auditivo. Por esses critérios elencados por ele, fica claro que Dorival vivenciou uma ruptura histórica dos fatos por falta de acesso, o que o leva a inferir que todos os integrantes do grupo musical estão mortos.

Dando continuidade, instigo o grupo com a seguinte pergunta: existe outra música do Chaves que o Caetano gosta.

Logo após a fala dele, faço uma comparação para o grupo:

Bethânia e Dorival olham para Caetano e perguntam. Ele nos olha e não responde. Dou uma pista: “É do seriado Chaves”.

Bethânia tenta acertar: “Que bonita a sua roupa, que roupinha muito louca”.

Era justamente essa música. Bethânia conhecia boa parte do repertório que Caetano gostava, devido a sua relação mais próxima de amizade com ele.

Com esse pré-levantamento, proponho para a próxima aula criarmos um material em forma de mural sobre esses repertórios que surgiram. Assim vamos organizando visualmente todas as informações e o reconhecimento dos repertórios que vão emergindo. Para provocar os sujeitos, proponho uma tarefa de casa, perguntar aos pais e responsáveis sobre quais músicas os participantes escutavam.

Dorival, ao escutar a palavra tarefa, logo repete enfaticamente: tarefa, Professor?

E eu respondo: Sim, mas é tranquilo.

Quem mais lembra de alguma música da infância ou adolescência?

Dorival: “Tem uma música que me encantou”.

Eu pergunto: “Qual, Dorival?”

Ele responde: “101 Dálmatas, eram cachorrinhos, era um desenho”.

Eu pergunto: “Qual era a música?”

Dorival diz: “Era uma música do desenho, mas não lembro. Eu era muito novinho”.

Então, pergunto para Bethânia: “Tem mais alguma música que você costuma escutar no rádio em casa?”

Ela fica pensando e responde: “Sandy e Junior”.

Pergunto: “Qual música ela gosta mais de Sandy e Junior?”

Bethânia responde: “Era uma vez”.

Todos cantam em seguida: Era uma vez, um lugarzinho no meio do mato...

Em seguida, novamente pergunto: “Outro cantor, pessoal?”

Dorival canta: “Quando a gente ama de verdade, esse amor não se esquece...”

Eu pergunto se conhecem.

E Bethânia pergunta: “Quem é esse?”

Dorival responde: “Roberto Carlos. Ele fez para a mulher dele que morreu”.

Eu pergunto: “Conte um pouco sobre essa história?”

Dorival explica: “A mulher dele morreu e ele cantou a música, o nome dela era Maria Rita.

Eu digo que não sabia da história da música. Ele fala que é só pesquisar aqui, apontando para um tablet.

Os três participantes, Bethânia, Dorival e Caetano, têm proximidades etárias, mas quando se analisa o contexto de vida e o acesso ao processo de escolarização e/ou institucionalização dos sujeitos, percebemos alguns pontos que parecem ser determinantes nas narrativas e nos repertórios que eles trazem para a conversa. Dorival, por ter tido alguma forma de escolarização e um convívio mais dinâmico e musical com os pais, apresenta de forma mais densa e ampla o diálogo e a diversidade musical rica de detalhes que constituem e deixam marcas no seu desenvolvimento. As vivências, o repertório, os fatos históricos, são reverberações das relações entre meio e vivência.

Diferentemente do Dorival, Caetano, na medida que vai trazendo suas contribuições, demonstra um repertório mais limitado e de caráter lúdico e recreativo. Sempre institucionalizado e recluso durante a infância em casa, reproduz um repertório típico que passava na TV na sua época, como “Balão Mágico” e o seriado “Chaves”. Quando entra em contato com o repertório dos outros participantes, demonstra ampliar e rememorar algumas informações de nomes de canções que antes não tinham vindo à tona. O contato com seus pares, o meio mediado, mostra-se fator de desenvolvimento.

Fico surpreso com a riqueza de detalhes que é trazida pelos participantes. É uma clara demonstração de como eles acessaram suas lembranças e as relacionaram com o vivido. Acredito que grande parte das informações atribuídas seja resultado das observações do meio em que estavam inseridos.

Essas lembranças são registros de uma bagagem de significações visuais e auditivas internalizadas pelos sujeitos no contexto em que estavam. Podemos refletir sobre como a aquisição de aprendizagem dos sujeitos não se dá necessariamente por uma linha direta de comunicação com seus familiares, mas sim através dos registros das relações sociais dos outros com quem estavam envolvidos, mesmo que não participassem diretamente das dinâmicas sociais.

Esses diálogos mobilizaram as lembranças dos sujeitos por meio da música. E neste ponto comecei a compreender qual o papel da música nessa construção coletiva — o resgate das vivências com atribuição de sentidos no recorte dos fatos históricos. Por exemplo, quando Dorival canta a música do cantor Roberto Carlos, temos uma sequência de fatos: o

reconhecimento do cantor pelo seu timbre de voz, pela fisionomia, pelas composições e pelo fato de o artista ter composto a música em homenagem à sua ex-mulher.

Após o primeiro encontro com os participantes, repensei minha prática pedagógica e busquei apresentar elementos pertinentes à ocasião que emergia do vivido. Ao perceber que minhas propostas escorriam pelos meus dedos como água, fiquei inquieto com a inércia no ambiente em relação ao que eu havia planejado. O que eu acabara de propor não era urgente aos olhos dos participantes; eles desejavam extrapolar os aspectos estéticos da música e colocar em pauta o processo de pertencimento trilhado e mediado pelas experiências com a música no vivido. Esse desencontro da minha proposta com os desejos deles provocou a mudança de rumo do projeto com as oficinas de musicalização.

4.3 TRABALHANDO NO MURAL DO REPERTÓRIO

Para iniciar o levantamento dos repertórios dos participantes, dispusemos sobre a mesa, alguns materiais: papel madeira, canetas, tesoura, e um notebook para pesquisarmos as imagens e músicas que eles trariam. Primeiro passo: como eram quatro participantes, cada um com seus modos específicos de apropriação, inicialmente pensou-se em compor o mural em três categorias:

- (1) Para os alfabetizados, foi sugerido que fizessem a escrita dos nomes dos cantores, das músicas e de quem fez a escolha. Enquanto íamos interagindo e rememorando a aula passada, os participantes iam falando os nomes dos artistas e músicas que marcaram sua vida. A responsável por registrar os nomes foi a Gal;
- (2) Para os participantes que não eram alfabetizados, buscamos músicas e imagens na internet, e, por meio dos diálogos, eles iam trazendo suas vivências e reconhecimentos. Gal, atentamente, ia anotando os nomes dos cantores com o auxílio de Dorival;
- (3) Outra categoria foi a utilização de imagens para as contribuições do Caetano. Para Caetano, fizemos uma sequência de informações por meio de fotos referente às escritas, para que ele pudesse reconhecer, participar e se orientar por essa adaptação. Enquanto ele ouvia as músicas no YouTube, mostrávamos várias imagens, e, através dessas imagens, ele ia falando os nomes ou cantando as que reconhecia.

Durante a montagem do mural constavam várias fichas escritas à mão com as escolhas dos alunos. Para o Caetano fizemos essa sequência de informações por meio de fotos referentes às escritas, para que ele pudesse reconhecer, participar e se orientar por essa

adaptação. As escolhas inseridas no painel continham uma diversidade de estilos, gêneros musicais e nacionalidades de cantores que acompanharam a infância e a vida adulta dos participantes. Nesse percurso histórico das escolhas e afinidades musicais, foi possível perceber que algumas músicas marcaram a vida de todos os participantes, enquanto outras eram desconhecidas por uma parte do grupo.

Todos iam colaborando, um escrevendo, outro recortando figuras, outro colando. Bethânia sempre estava ao lado de Caetano. Falo que para esse dia teremos o propósito de colar as imagens. Bethânia fala: “Para o Caetano”.

Nesse momento, Dorival menciona que Caetano tem um “probleminha”.

Bethânia em seguida defende Caetano: “Não, é para ele reconhecer os artistas”.

Volto a falar com Dorival e pergunto o que seria um “probleminha”.

Ele então reformula a resposta: “Porque ele tem dificuldades para entender as coisas”.

A reformulação da resposta de Dorival mostra-se como um ponto interessante de análise e discussão. Ao reconhecer no outro um *probleminha* ou uma *dificuldade* de entendimento, ele repete e reitera a visão social da deficiência; ele, que também é sujeito assujeitado por essa mesma visão.

A presença da Bethânia ao lado de Caetano mostra um apoio significativo durante a atividade. O diálogo sobre o propósito do dia e a compreensão de Dorival em relação a dificuldade de Caetano demonstram sensibilidade e respeito pelo que cada participante precisa ou enfrenta.

Em uma cena, Bethânia mostra uma foto do cantor Tim Maia para Caetano. Ele reconhece o nome do cantor. Pergunto qual música do Tim Maia ele mais gosta. Bethânia tenta ajudá-lo com uma dica: “*Prima...*” ao que Caetano completa: “*Vera*” e continua cantando.

Durante essa proposta, é possível ver Caetano reconhecendo e compreendendo a atividade. As imagens, os áudios e as interações com o grupo possibilitaram que cada um pudesse se expressar, cada um com seus modos particulares de elaboração. A interação entre Bethânia e Caetano durante a atividade é tocante, e é evidente como a proposta proporcionou um espaço de reconhecimento e participação para ele. A atividade interativa para cada participante tornou-se mais significativa e enriquecedora, permitindo que todos expressassem suas preferências musicais de maneira participativa.

À primeira vista, Gal não reconheceu nenhuma imagem das opções de cantores do mural escolhidas pelos demais colegas, mas, ao ouvir a música de cada cantor, reconheceu o timbre e falava os nomes de boa parte deles; em seguida, conheceu a imagem referente à canção do Alceu Valença associando com a voz dele. Dorival conhecia praticamente todos os cantores, ora pela voz, ora pela imagem. Bethânia reconheceu mais os cantores da MPB, e Caetano reconheceu algumas imagens como sendo do Tim Maia e do Gilberto Gil. Os colegas tentavam fazer com que Caetano reconhecesse mais vozes e as imagens de outros artistas, dando-lhe pistas e sugerindo que ele falasse os nomes das demais imagens e das músicas.

Outro fato interessante foi que os participantes, ao reconhecerem as características das fotos dos artistas, relacionaram estas ao respectivo gênero musical. Por exemplo, ao reconhecer a foto do cantor Dominguinhos, que na imagem estava usando trajes típicos dos nordestinos, os participantes logo identificaram a foto do Luiz Gonzaga, Gilberto Gil e Alceu Valença, todos do gênero forró.

Seguindo o processo de escolhas e reconhecimento do repertório, Gal fala de suas escolhas e compartilha com o grupo. Ela escolhe uma música de um grupo coreano – Stray Kids. Pedi para que ela nos falasse um pouco sobre esse grupo: “uma amiga me apresentou, e comecei a gostar, ouvir as músicas. Quando acabar a pandemia, eles estão tentando vir ao Brasil”.

Falei que não conhecia o nome da música do grupo. Ela fala que é “Chronossauros”.

Dorival: “Deve ser o nome de um bicho, um dinossauro”.

Nesse momento, Gal pede para aumentar o som que vai cantar. Caetano aproveita o momento e senta-se em frente ao notebook para assistir o clipe que estava passando.

Enquanto Gal e Dorival liam a sequência das músicas escritas, pergunto qual será a próxima música.

Gal aponta para o nome e Dorival fala: “Olha o que o amor me faz”.

Pergunto quem escolheu essa música. Bethânia responde primeiro apontando em sua direção e em seguida fala que essa escolha é uma música que ela quer dançar.

Enquanto Bethânia cola no mural uma imagem das suas escolhas, ela mostra a foto para Caetano.

Para Caetano, coloco para tocar no notebook uma passagem da música – “Sozinho, do Caetano Veloso” – e Caetano prontamente começa a cantar, já com um semblante feliz, e bate palmas para acompanhar a música. Na hora do refrão, ele se levanta da cadeira e logo depois senta-se.

Enquanto a atividade ia se desenvolvendo, alguns alunos da instituição foram chegando com curiosidade do que estava acontecendo na sala. O primeiro chega e fica observando o mural. Convido-o a participar e pergunto se reconhece algum

cantor entre as imagens coladas no mural. Ele observa e começa a apontar e falar: “Esse é o Tim Maia, Maria Bethânia, Gilberto Gil”. Quando ele olha para um cantor em específico, me pergunta: “Quem é esse, professor?” Devolvo com outra pergunta: “Quem é o rei do baião?” Ele responde: “Luiz Gonzaga”.

Outra aluna se aproxima e começa a apontar para as fotos. Reconhece a foto da Turma do Balão Mágico e dos Mamonas Assassinas. Ela fala que eles já morreram.

A presença de outros alunos da instituição adicionou uma nova dimensão à atividade, criando um ambiente de interação e compartilhamento de conhecimentos. É encantador ver como eles reconhecem os cantores nas imagens e reagem com curiosidade e interesse.

A interação entre todos os participantes e o envolvimento ativo de Caetano com a música do Balão Mágico criam um momento alegre e cativante. A dedução divertida de Caetano ao responder à dica de Bethânia mostra uma conexão especial entre eles durante a atividade.

As escolhas inseridas no painel contêm uma diversidade de estilos, gêneros musicais e nacionalidades de cantores que acompanharam a infância e a vida adulta dos participantes. Nesse percurso histórico das escolhas e afinidades musicais, foi possível perceber que algumas músicas marcaram a vida de todos os participantes, enquanto outras eram desconhecidas por uma parte do grupo. Durante a confecção do mural, surgiram debates sobre as memórias da infância, adolescência e vida adulta: como a relação entre o repertório e as relações afetivas na família.

Seguindo a atividade, pergunto qual será a próxima música.

Bethânia, Gal e Dorival apontando para a foto, respondem: “Balão Mágico!”.

Olho para Caetano e pergunto: “Qual Caetano?”.

Ele responde: “Balão Mágico”.

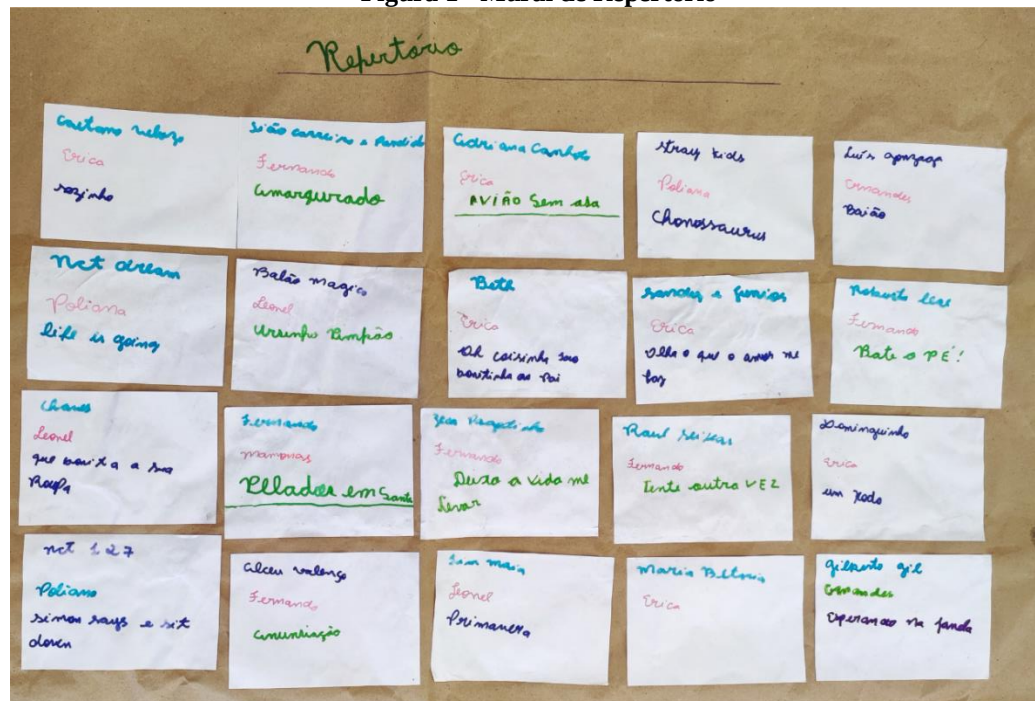
Pergunto: “Qual música do Balão Mágico?” pergunto.

Bethânia olha para Caetano para dar uma dica. Bethânia, Coloca a mão na boca como se fosse contar um segredo e fala: “Ursinho pim...e espera a resposta do Caetano “pão!”.

Bethânia exclama: “Ai que bonitinho!”

Enquanto me preparo para colocar a música para tocar, Caetano começa a cantar baixinho. Quando a música começa, Caetano ri, bate palmas e balança o corpo de um lado para o outro e finaliza com a frase, com riso, e fala: “Ai Deus!”

Figura 1 - Mural de Repertório



Fonte: acervo do autor (2024)

Figura 2 - Mural de Repertório (2024)



Fonte: acervo do autor (2024)

4.4 CRIAÇÃO DOS CADERNOS DE MÚSICAS E MEMÓRIAS

A proposta da confecção de um caderno de anotações tinha como objetivo realizar os registros do resgate das vivências musicais dos participantes em parceria com seus responsáveis. Cada participante levaria o seu caderno para casa e, a partir das relações com a família ou sozinho, eles poderiam levantar elementos das vivências no percurso de sua vida. Por meio desses registros, poderíamos realizar tentativas de construir uma trajetória das relações e das vivências dos participantes com a música.

O primeiro passo constituiu na elaboração da arte dos cadernos dos participantes. Essa construção foi realizada mediante a livre escolha dos materiais para decorar o caderno. Foram analisados os modos de escolhas dos participantes e como se deu o processo de mediação entre eles. Fomos até uma sala de artesanato para coletarmos materiais para compor a arte dos cadernos.

Ao entrar na sala, Caetano imediatamente puxou uma cadeira e sentou-se. Aproximei-me dele e perguntei o que ele iria escolher para enfeitar o caderno. Ele me olhou com um olhar fixo e não disse nada. Como uma tentativa de mediação, estendi minha mão, oferecendo ajuda para ele escolher o material. Ele prontamente se levantou da cadeira, mas continuou sem responder. Uma educadora que estava na sala ofereceu para ele vários EVAs coloridos. Ele olhou e pegou vários, voltou para a mesa, puxou uma cadeira e sentou-se para escolher. Perguntei em qual EVA ele tinha interesse. Ele olhou para a educadora e voltou a atenção para a mesa.

Distribui todos os EVAs sobre a mesa e perguntei novamente a Caetano qual cor ele gostaria. Apesar de não dar um retorno verbal, começa a olhar para os espaços da sala e acaba, em seu tempo, escolhendo o marrom. Peço-lhe para escolher outra cor, e ele rapidamente escolhe o amarelo. É interessante perceber que, embora Caetano não esteja verbalizando e às vezes pareça desconectado do meio, ele procede às suas escolhas dando indícios de algumas elaborações. À minha pergunta se são apenas essas duas cores, ele posiciona as mãos uma sobre a outra, como um indicativo de que está satisfeito.

O que chama nossa atenção nesse fragmento narrado é a linguagem não verbal do Caetano, e como ele se comunica por meio de sinais sutis, como o olhar, sorriso e posicionamento das mãos — além de compreender o diálogo no ambiente. Neste contexto, escolhas são realizadas respeitando suas especificidades e seu tempo de elaboração. Logo após a coleta dos materiais para personalizar os cadernos, partimos para o processo de decorá-los.

Dorival estava à procura de uma imagem para a capa do seu caderno. Ao perceber isso, a educadora que estava na sala pergunta o que ele gostaria de colar na capa,

Dorival responde que queria colocar na capa de seu caderno, sua foto. A educadora então sugere que ele vá até a sala técnica e peça para que imprimam sua foto. Ele então se dirige ao local solicitado e busca uma foto impressa.

Já Gal e Bethânia, olham para as estantes e escolhem os materiais. Pegam uma quantidade de tecidos, feltro e velcro, cola, bolinhas de tecido e retalhos de EVA.

Retornando para a sala de aula, demos início às decorações dos cadernos de música. Observando como os participantes se organizam para realizar a atividade, Dorival começa a colar suas fotos na capa do seu caderno, pega um lápis e, enquanto escreve, fala pausadamente: “Aqui vou colocar minha foto”.

Do outro lado da mesa, Bethânia chama a atenção de Caetano, que se movimentava na sala: “Vai sentar no seu lugar! Se não, não colo para você”.

Dirijo-me a Bethânia para ajudá-la com o caderno. Enquanto estamos recortando e colando EVA na capa, Dorival diz: “Ernandes, você quer que eu faça uma pesquisa?”

Pergunto sobre o que, e ele responde: “Mamonas Assassinas” Ele conta que escutava muito e que ainda é fã até hoje.

Dorival fazia várias pesquisas em casa, onde tinha acesso à internet. Após a consulta no tablet, passava para o caderno e pedia nota da “lição”.

Próximo ao Dorival, Gal estava no notebook pesquisando imagens para imprimir e colocar na capa do caderno. Ela busca fotos do NCT (grupo coreano) e, em seguida, coloca as músicas do grupo enquanto prepara seu caderno.

Enquanto, como educador e pesquisador, eu observava, ajudando na elaboração dos cadernos, filmando e fotografando, Dorival se ofereceu para colaborar com a gravação da atividade. Bethânia dava continuidade na decoração de seu caderno, colando na capa uma foto da dupla Sandy e Junior. Ao mesmo tempo, auxiliava Caetano na colagem do caderno dele. Ele tinha escolhido uma foto da Turma do Chaves e do Balão Mágico.

Enquanto conversávamos sobre os personagens que compunham o Balão Mágico, Dorival interrompe com a seguinte fala: Dorival: Na minha opinião, o Bolsonaro só está dando bola fora.

Pergunto se ele pode me dar um exemplo?

Dorival, responde: Gastando o dinheiro do povo com festas, não deixando o carnaval ser feito. Falo que o carnaval é perigoso durante a pandemia.

Bethânia escutando nosso diálogo, logo se pronuncia: Se fosse fazer, não poderia.

Dorival complementa: É só não fazer aglomeração.

Bethânia então responde: Não podia ter, um monte de gente ia passar Covid.

O final desse excerto do diálogo transcrito mostra como os sujeitos participam das práticas sociais em suas condições concretas — neste caso, tanto das restrições impostas pela pandemia quanto das circunstâncias políticas noticiadas pela mídia —, e como trazem para a

discussão fragmentos das situações vivenciadas, que atravessam o cotidiano e repercutem durante a realização da atividade.

Interessante é que, neste fragmento, Bethânia e Dorival discutem questões pertinentes às efervescências do período pandêmico da Covid-19, destacando a complexidade política e ética das questões impostas. Embora esses discursos surjam a partir da proposta da atividade do dia, eles anunciam as repercussões sociais internalizadas pelos sujeitos, que inclusive trazem em seus discursos a relação entre o uso do dinheiro público e a fomentação da aglomeração de pessoas no período pandêmico. Como exemplo, pudemos acompanhar nos noticiários o ex-presidente Bolsonaro, que realizava carreatas e motociatas enquanto o país era devastado pela pandemia. Dorival inclusive anuncia no excerto que o presidente Bolsonaro estaria gastando o dinheiro do povo com festas.

Essas situações que emergem e atravessam nossos diálogos são indícios de alguns valores e modos de pensar e agir nas famílias. No caso específico, os pais de Bethânia e Dorival são mais participativos, principalmente nas questões políticas e partidárias. Isso contribui, de alguma forma, para a construção do pensamento crítico e da consciência social de seus filhos, mesmo que não ocorra uma mediação explícita por meio de diálogo com eles. Nesse caso, podemos perceber a importância do meio como um fator crucial na constituição e desenvolvimento humano, impactando psicologicamente e socialmente.

Retomando a leitura do caderno, temos outra memória da Bethânia. Ela lembra de uma música que seus pais cantavam para ela, um samba chamado “Coisinha tão bonitinha do pai”.

Dorival começa a cantá-la do início ao fim. Enquanto ele canta, peguei dois caxixis para acompanhar ritmicamente, um para mim e outro para o Caetano. Caetano começa a tocar. Bethânia, aos poucos, vai batendo o ritmo na mesa. Peço para que ela ajude o Dorival a cantar Quando peço para olhar o caderno do Caetano, com as imagens prontas para serem coladas, aponto para a foto do grupo Balão Mágico e pergunto se ele reconhece. Ele começa a cantar a música do Chaves: “Que bonita sua roupa”. É a primeira vez que ele canta no grupo. Quando olho para o lado, vejo outra figura da Turma do Chaves. Possivelmente essa imagem tenha chamado mais atenção, prova disso é que logo em seguida, ao reconhecer a imagem, ele começa a nomear os personagens do seriado e depois a repetir os bordões dos personagens.

No encontro seguinte, iniciamos nossa reunião com o objetivo de compartilhar os registros do caderno com o grupo. Começamos compartilhando as anotações da Bethânia que na sua casa, contou com o auxílio de sua mãe. No caderno, começamos lendo uma rememoração de uma música que sua mãe descreve. “Quando bebê, foi embalada com essa música – ‘Minha pequena luz’, cantada por uma cantora gospel”. Em seguida, Bethânia lembra de uma música da infância, chamada “O barquinho a vagar”.

Dorival estava no notebook, disponibilizado na sala para que os participantes pudessem usá-lo com uma ferramenta para realizar pesquisas sobre os encontros e atividades. Dorival utilizou o notebook e pesquisou a música “Minha pequena luz”. A música começa a tocar e Bethânia olha para a tela. Peço para ela cantá-la e, com um pouco de vergonha, ela pega na mão do Caetano.

Dorival pesquisa a próxima música “O barquinho a vagar”. Pergunto a Bethânia qual o nome dessa música e se é evangélica. Ela confirma acenando com a cabeça e em seguida fala que cantava na escola dominical.

Enquanto eu olhava o seu caderno, Bethânia fala que se lembra que os pais cantavam para ela a música da Beth Carvalho: “Coisinha tão bonitinha do pai”. Peço para que cante para nós. Timidamente, finalmente, canta: “Oh coisinha tão bonitinha do pai”. Aproveito o momento e pergunto a Dorival onde ele tinha conhecido essa música. Ele fala que ouvia no rádio e que era da Beth Carvalho. Pergunto qual o gênero musical, e ele responde: “Samba!” Bethânia também acena com a cabeça positivamente.

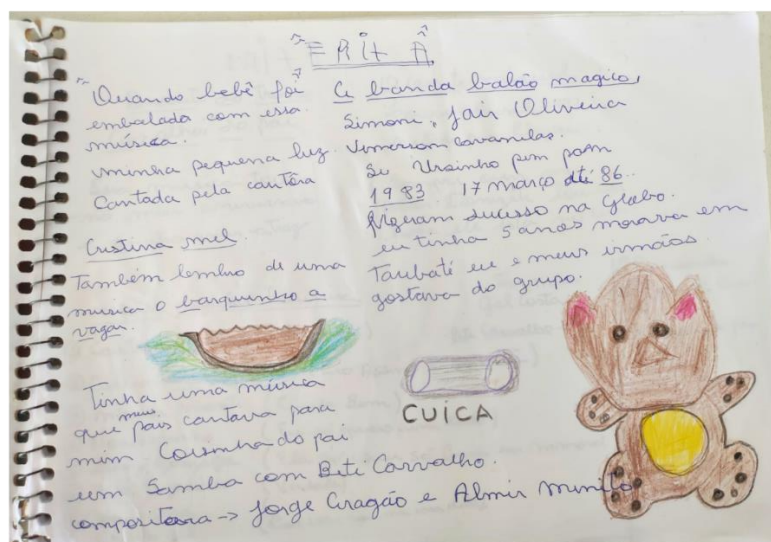
A mãe de Bethânia também escreve no caderno que sua filha, quando tinha 5 anos, gostava do grupo “Balão Mágico” e assistia com seus irmãos. Coloco para tocar um trecho da música “Ursinho Pimpão”, e Bethânia fala: “Canta, Caetano, e segura em sua mão”.

Em uma das anotações do caderno, a mãe de Bethânia vai enumerando uma lista das músicas da MPB que sua filha vai lembrando e pede para sua mãe anotar. Bethânia tem um amplo repertório e reconhecimento dos artistas da Música Popular Brasileira.

Bethânia desenvolve suas impressões, compartilhando suas vivências da infância por meio de relatos e desenhos. Suas vivências musicais demonstram uma relação íntima do repertório com os afetos na relação filha e pais.

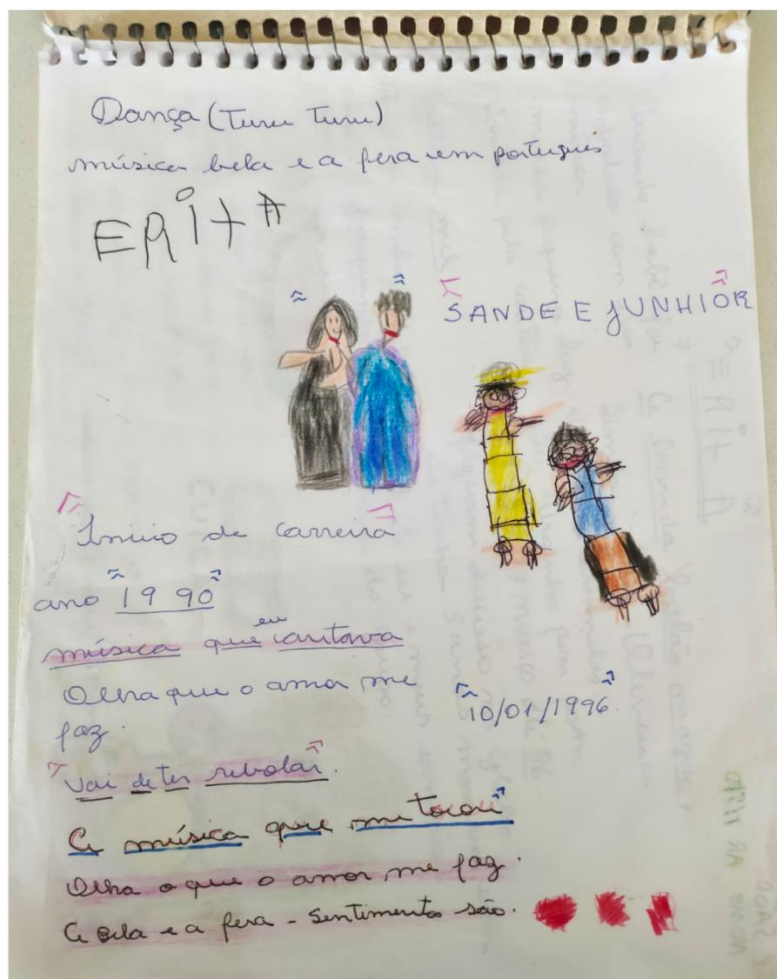
A próxima participante a apresentar seu caderno foi a Gal. Ela tinha traduzido e transcrito para seu caderno uma música de um grupo coreano chamado “Stray Kids”, com o qual se identifica.

Figura 3 - Caderno de Bethânia



Fonte: acervo do autor (2024)

Figura 4 - Caderno de Bethânia



Fonte: acervo do autor (2024)

Gal fala para o grupo: “Vou apresentar meu caderno de música e porque escolhi o Tae Young para a capa do meu caderno. Ele é um líder maravilhoso que se preocupa com os outros, sendo minha inspiração e modelo”.

Pergunto se ele já veio ao Brasil e se ela pretende ir na próxima turnê. Ela diz que “sim, se Deus quiser!”

Ela lê um fragmento da música: “Você caiu por um instante, está tudo bem. Eu te ajudo a se levantar, você deve ter se preocupado muito, não? Essa ainda é sua primeira vez, está tudo bem. Todo mundo já passou por isso” (Fragmento da música “Grow Up” – traduzida para o português)

Questiono por que ela tinha escolhido essa música.

Ela responde: “Porque nós, jovens da nossa idade, passamos por várias dificuldades, caímos, mas conseguimos nos levantar e nunca desistir”.

Ela fala em seguida que também escreveu um RAP e vai cantar um pouquinho:

“Ei, ei, ei,

Preste atenção, aqui é Gal e agora vou falar.

Quer mudar pra quê?

Você já é boa o bastante, uma guerreira que luta para vencer.

Sinta-se orgulhosa de quem realmente você é!”

(Composição da Gal)

Pergunto onde ela aprendeu a fazer rap. Gal responde: “Na verdade, eu sempre procurei fazer rima, eu gosto bastante!”

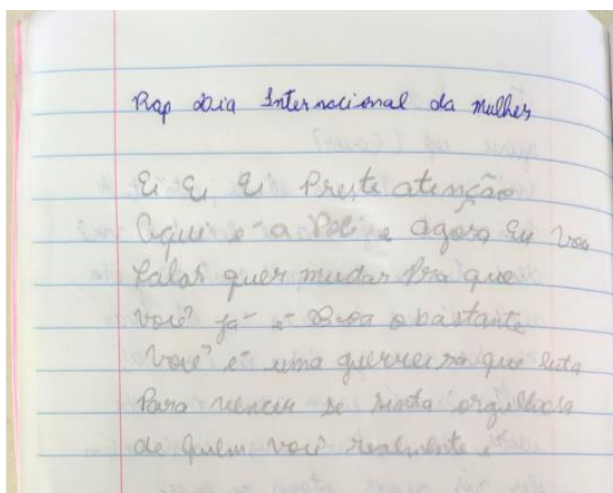
Pergunto o que ela pensou quando compôs esse rap.

Ela responde: “Nós mulheres somos batalhadoras, lutamos para vencer, e dia 08 de maio foi o nosso dia”.

Analisando o caderno da Gal, é possível encontrar uma relação entre sua escrita e seus sentimentos, mostrando como ela se inspira nas produções artísticas dos grupos que admira para expressar suas próprias ideias e emoções. Essa interlocução entre as letras das músicas e suas concepções de mundo e sentimentos evidencia como a música desempenha um papel importante em sua vida, em sua maneira de se expressar, e também em seu posicionamento político e crítico.

Além disso, a participante compartilha suas habilidades na composição de um RAP próprio, que transmite mensagens de empoderamento. Essa forma de expressão através da produção musical revela a maneira como ela se conecta com suas emoções e pensamentos mais profundos, além de mostrar como a música pode ser uma forma poderosa de comunicação e autodescoberta.

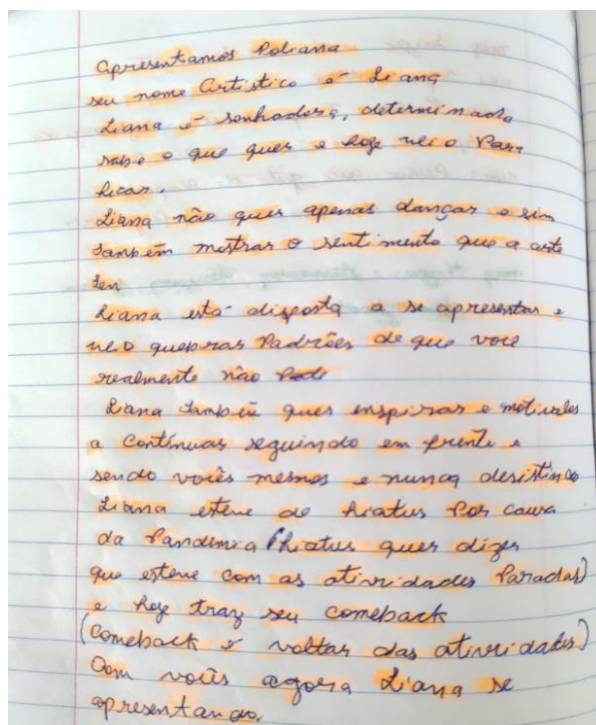
Figura 5 - Caderno de Música



Fonte: acervo do autor (2024)

“Ei, ei, ei, preste atenção, aqui é Gal e agora vou falar. Quer mudar pra quê? Você já é boa o bastante, uma guerreira que luta para vencer. Sinta-se orgulhosa de quem realmente você é!” (Transcrição do caderno da Gal)

Figura 6 - Caderno de Música



Fonte: acervo do autor (2024)

“Apresentamos Gal. Seu nome artístico é Liana. Liana é sonhadora, determinada, sabe o que quer e hoje veio para ficar. Liana não quer apenas dançar, e sim também mostrar o sentimento que a arte tem. Liana está disposta a se apresentar e a quebrar padrões de que você realmente não pode. Liana também quer inspirar e motivar a continuar seguindo em frente, sendo vocês mesmos e nunca desistir. Liana esteve de hiatus, por causa da pandemia (hiatus quer dizer que esteve com as atividades paradas). E hoje traz seu comeback (comeback é voltar das atividades). Com vocês agora, Liana se apresentando.” (Transcrição do caderno da Gal)

Seguindo para a vez do Dorival, ele nos mostra a capa do seu caderno e fala que escolheu uma foto sua porque é bonita e gosta dela. Pergunto o que ele fez de pesquisa, e ele responde que pesquisou na internet sobre musicalização. Em seguida, escreve os nomes das músicas que ele escutava quando era criança: “Bate o pé” (Roberto Leal), “Parabéns pra você”, “Cantor Carequinha”, “O bom menino” e “Era uma vez”. Ele também mencionou que gostava de ouvir músicas da “Jovem Guarda”. Pergunto o que significa a “Jovem Guarda”, e ele responde que é dos anos 80.

Pergunto o que ele mais gosta de escutar. Ele fala que gosta de ouvir qualquer coisa, como Country e shows dos ursos, pois lembra quando foi a esse musical no Parque Playcenter. Em seguida, ele pergunta se seria avaliado e se ganharia nota. Falei que íamos apenas apreciar.

Figura 7 - Capas dos Cadernos de Música



Fonte: acervo do autor (2024)

Embora Caetano não tenha registrado sua produção no caderno, ele foi contemplado por algumas músicas que reconheceu nas pesquisas dos outros participantes, inclusive cantou e tocou para acompanhar as canções.

Nos fragmentos, é possível observar a ajuda mútua entre os participantes. Dorival, por ser alfabetizado, se dispôs a ler as informações do caderno, agindo como mediador na atividade e proporcionando acesso às informações para todos. Por sua vez, Bethânia incentivava

Caetano a participar da dinâmica, incluindo-o e o encorajando a participar ativamente. Essa relação de ajuda mútua e inclusão acontece de forma espontânea entre eles, o que é bastante significativo. Cada um desempenha um papel ativo no grupo, mediando e incluindo os outros, o que resulta em uma experiência compartilhada. Esse tipo de interação nos mostra as potencialidades acessadas pelos sujeitos e a sua relação intrínseca às vivências.

5. O SARAU COMO VIVÊNCIA COLETIVA ATRIBUÍDA DE SENTIDO: REPERCUSSÕES NOS SUJEITOS E NA INSTITUIÇÃO

5.1 A PROPOSTA DO SARAU

Durante os encontros em campo, ao passo que os participantes iam trazendo suas escolhas de repertórios, percebia-se que eles começavam a cantar continuamente, dançar, compor músicas (como no caso da Gal) e também textos poéticos. A partir desse movimento, sugiro aos participantes que criemos um Sarau para que eles possam experimentar um momento de mostrar suas habilidades. Durante os encontros, na sala, tínhamos momentos de ensaios e criação da concepção para o Sarau.

Dorival pedia para imprimir as letras das músicas escolhidas para levar para casa e estudar, pois não queria cantar lendo. Gal colocava os clipes das músicas no YouTube e dançava. Bethânia ensaiava a coreografia da música escolhida comigo, e Caetano, com a ajuda de Bethânia, dançava. Perto do dia da apresentação, os participantes realizavam ensaios no palco e avisavam aos demais alunos da instituição que haveria uma apresentação da oficina de musicalização. Esse movimento marca a apropriação do espaço e do papel de artistas. Começaram, inclusive, a escolher nomes artísticos; como no caso de Gal, que se intitula artisticamente de Liana; Bethânia, de Sandy; e Dorival, de Fê.

Finalmente, um dia antes do Sarau, todos ajudaram na concepção do cenário.

A experiência de poder se apresentar artisticamente já repercutia positivamente nos participantes da pesquisa. Às vezes, ao percorrer os corredores da instituição, a participante Bethânia se posicionava entre os funcionários e afirmava: “Sou artista!” Então, os chamarei aqui de Artistas.

A proposta do Sarau era subverter a lógica punitiva e excludente que marcava as histórias desses Artistas. Sobem ao palco aqueles que desejam, da sua maneira e no seu tempo. O repertório anunciado foi selecionado pelos próprios participantes, levando em consideração seus desejos, sonhos, dilemas e provocações. Cada performance apresentada estava impregnada pela narrativa histórica e pelas vivências compartilhadas durante os encontros de campo. Não era apenas uma performance, mas um momento de provocação e protagonismo dos sujeitos. Ao final de cada apresentação, ressoavam as falas de encorajamento, vivência e militância dos participantes, por meio de ações culturais, realizadas no contexto institucional, que produz atividades culturais.

Nesse sentido, o sarau também nos provoca a refletir sobre as possibilidades de acesso à cultura que os espaços institucionais, educacionais e de produção artística estabelecem; se são excludentes ou inclusivos, especialmente em relação à participação de pessoas com deficiência como sujeitos produtores de arte, e não apenas como espectadores.

5.2 BASTIDORES DO SARAU

O momento tão aguardado pelo pesquisador e pelos participantes da pesquisa finalmente chegou. No dia anterior, já estávamos decorando o palco com fitas coloridas, ajustando o som e realizando um último ensaio. Alguns educadores se voluntariaram para montar um camarim.

No dia seguinte, minutos antes de iniciamos a apresentação do Sarau, tínhamos à disposição algumas educadoras que se prontificaram a ajudar os participantes na parte de maquiagem, figurino e cabelo. Na instituição, tínhamos à disposição uma sala com figurinos e fantasias, onde essas roupas eram alugadas e também utilizadas pelos professores com seus alunos da instituição.

O processo de escolha dos figurinos se deu da seguinte forma: Bethânia e Gal já vieram de casa vestidas com os figurinos que escolheram para o dia do Sarau, restando apenas a parte de maquiagem e cabelo para ser feita minutos antes de subirem ao palco. A mãe de Bethânia encomendou um vestido longo amarelo da personagem Bela, enquanto Gal escolheu uma roupa de bailarina clássica. Como par de Bethânia na apresentação, optei por usar uma capa e uma calça preta, representando o personagem a Fera. O vestido de Gal estava guardado com ela há alguns anos; ela almejava desfilas na sua cidade como baliza junto com uma fanfarra, mas não teve essa oportunidade, sendo impedida, segundo ela, por não conseguir parar de dançar quando a música era interrompida. Por isso, ela decidiu retomar esse figurino para se apresentar no Sarau, mesmo a música escolhida sendo do gênero musical Pop.

Caetano contou com a ajuda de alguns educadores e de Bethânia na escolha do figurino. Foi escolhida uma fantasia de palhaço e um chapéu de mágico para ele cantar a música da Turma do Balão Mágico. Dorival escolheu uma jaqueta de couro preta e uma camisa amarela para cantar a primeira opção de sua escolha, a música "Coração de Estudante". Na próxima música, ele usou um chapéu de palha para caracterizar um forró.

Antes de subirmos ao palco, conversei com os artistas e perguntei como estavam se sentindo. Dorival respondeu com um sinal de “joia”. Gal expressou que estava se sentindo

maravilhosa. Caetano respondeu cantarolando a música escolhida, e Bethânia afirmou que estava tranquila e preparada para entrar. Fomos em direção ao palco e, enquanto a plateia chegava, continuamos conversando. Expliquei que esse seria o último dia do nosso encontro.

Gal estava um pouco ansiosa, em pé, enquanto os demais estavam sentados. Perguntei a ela como se sentia naquele momento, se a apresentação estava sendo significativa, como se preparou para o evento e de que forma a música a auxiliou no processo de criação da dança. Ela respondeu: *“Na verdade, estou me sentindo autoconfiante, e acredito que tudo vai dar certo. A música tem me ajudado a inspirar mais pessoas a acreditarem nelas mesmas, que elas podem”*. Ela apresentaria dois solos do grupo coreano NCT.

Em seguida, me dirigi a Caetano, perguntei se ele estava preparado, e ele prontamente respondeu: *“Sim!”* Então perguntei qual música ele ia cantar, e ele respondeu cantando fragmentos da música “Ursinho Pimpão”.

Olhei para Bethânia e perguntei o que ela preparou para apresentar. Um pouco tímida, ela demorou alguns segundos e respondeu: “A Bela e a Fera”. Brinquei um pouco e perguntei quem seria sua Fera, e ela apontou para mim, mencionando meu nome. Por último, Dorival afirmou que estava preparado e que cantaria duas músicas — “Coração de Estudante” e “Olha Isso Aqui Está Bom Demais”.

5.3 HORA DO ESPETÁCULO

Gal, Caetano, Dorival e Bethânia já estavam posicionados na primeira fileira de cadeiras. Os convidados estavam chegando e ocupando seus lugares. Estavam curiosos sobre o que viria a acontecer. Quando todos estavam devidamente posicionados, assumi a apresentação dos artistas e expliquei a dinâmica das apresentações, assim como o motivo que nos levou a realizar o Sarau. Deixei, também, o convite em aberto para que, ao final das apresentações, todos na plateia pudessem dançar e escolher suas músicas. Fiz uma leitura de agradecimento aos participantes que contribuíram com a pesquisa compartilhando suas vivências e sonhos. Cada apresentação é uma maneira de demonstrar como cada artista significa e sente a música. Em seguida, anuncio a primeira apresentação e chamo ao palco Gal. A plateia calorosamente aplaude.

Antes de iniciar sua apresentação, leio uma anotação feita por Gal:

[inaudível]... Lado da dança e da arte. E queremos que as pessoas sigam em frente com a cabeça erguida. A música é felicidade e motivação. e continuem andando em frente, por mais que as pessoas digam que eu não posso, vou seguir.

Ela inicia sua apresentação explorando todos os espaços do palco, com movimentos leves e intensos. Demonstra uma forte conexão com o repertório escolhido e nos impressiona com a originalidade como conduz sua performance.

Ao final da apresentação, pergunto se Gal quer falar alguma coisa.

Emocionada, ela pega o microfone e diz:

Eu queria agradecer por estar aqui [inaudível]... continuar seguindo em frente, não importa que os outros digam de vocês. Tem sempre que andar de cabeça erguida. Eu amo vocês. Vocês sempre foram as melhores pessoas da minha vida”.

Em seguida, chamo ao palco o Dorival e leio sua apresentação:

Sou extrovertido, gosto de jogar vídeo game e cuidar dos bichinhos virtuais

Sobre a música, ele diz que é algo muito bom:

Quando escuto, me sinto bem e em paz

Ele pega o microfone, se posiciona no meio do palco e canta ao som do *playback* a música “Coração de Estudante”. Quando inicia, todos ficam atentos a sua voz e gestos. Estava concentrado e sentindo a letra anunciada pelo seu canto.

Logo após cantar faz alguns agradecimentos:

Eu queria agradecer vocês por essas palmas que foram bem sinceras. E quando o Milton Nascimento fez essa música, eu me emocionei muito. Obrigado.

Em seguida, anuncio a próxima apresentação. Seria o momento do Caetano. De mãos dadas com Bethânia, ele sobe ao palco. Bethânia, desde o primeiro encontro, se prontifica a ajudá-lo durante as atividades; assim fez até mesmo em na apresentação, segurando firmemente sua mão como sinal de apoio e admiração pelo amigo. Já no palco, pergunto a Caetano qual música ele irá cantar. Interessante que a música que Dorival acabara de cantar ainda repercute em Caetano, pois ele responde cantando a música “Coração de Estudante”. Em seguida aproveito o momento e pergunto qual música do Padre Marcelo ele gosta. Prontamente, ele canta.

Continuo indagando: “E a música do Tim Maia?”

Eu inicio pronunciando a primeira palavra da música “Primavera”:

Quando...

Ele completa:

O inverno chegar...

E continua o restante da música. Afasto-me do palco, entrego-lhe o microfone, e ele canta juntamente com a plateia.

Depois desse prelúdio, apresento à plateia a performance de Caetano, que dançaria a música do Balão Mágico: “Ursinho Pimpão”.

Apresentador:

Caetano gosta de músicas do Balão Mágico, Turma do Chaves, Tim Maia e gosta de sorrir.

Como Bethânia subiria ao palco com o Caetano, aproveito para apresentá-la:

Bethânia gosta de dançar, faz balé e canta no grupo de jovens da igreja. Além disso, ela gosta de cuidar do sobrinho em casa e ouvir músicas dos seguintes artistas: Aline Barros, Sandy e Junior, Balão Mágico e “Oh coisinha tão bonitinha do pai”.

Pergunto à plateia se alguém sabe quem canta essa música. Uma aluna responde: “Beth Carvalho!” Continuo indagando e falo que outros cantores gravaram. Vou até a plateia, e uma aluna tenta lembrar. Falo o nome do cantor, e ela confirma. Ao lado dela, pergunto para outra aluna: “Quem gravou a primeira versão?” Ela responde: “Beth Carvalho”.

Quando a música começa, Bethânia pega nas duas mãos de Caetano e vai conduzindo a dança. Nesse momento, fomos surpreendidos. Caetano resolve cantar a música, pega o microfone com uma das mãos, enquanto com a outra continua segurando a mão de Bethânia. Quando chega no refrão, há uma interação com a plateia, que canta junto, demonstrando que muitos conhecem essa música. Uma educadora presente, ao ver essa interação e o protagonismo de Caetano, fica emocionada e chora ao vê-lo participando da apresentação.

O que desperta nossa atenção é o fato de que, durante os encontros da pesquisa de campo, ele era enigmático. Às vezes, cantava trechos, reconhecia uma imagem ou voz de um cantor específico, e em alguns dias parecia não interagir. No entanto, ele sempre construía, resgatava e elaborava seu repertório ao seu modo. Isso fica evidente quando, antes de se apresentar no Sarau, ele canta a música que o Dorival escolheu para cantar. Logo, ele ia ampliando seu repertório e significando sua prática. O meio é um fator de desenvolvimento, e as vivências são significadas pela maneira como os sujeitos as vivenciam, ao seu modo e tempo de elaboração.

Contrariando todos os preconceitos atribuídos à sua participação na pesquisa por parte de alguns profissionais — que perguntavam “*Mas o Caetano?! —*”, ele nos abrilhantou cantando a música na íntegra!

Prestes a encerrar sua participação, pergunto a ele se deseja cantar mais algo. Ele responde: “Quero!” Pergunto então: “O que você quer cantar?”. Sabendo que ele gostava da música de Caetano Veloso, começo a cantar uma parte e ele complementa a música. Ao finalizar, é fortemente aplaudido por todos. E fala: “Beijo, pessoal!”

No segundo momento do sarau, retorna ao palco Gal. Enquanto vou preparando o som, peço-lhe que fale um pouco sobre os grupos coreanos.

Gal pega o microfone e diz:

Antes de explicar, quero falar uma coisa. Durante todo esse ano, nós temos aprendido sobre musicalização com o Ernandes. E eu estava me esquecendo que amanhã é o aniversário do meu ídolo Kim Min-gyu, que vai fazer 21 anos. Então, dedico essa música para ele.

Peço para ela explicar a diferença entre os grupos K-pop coreanos masculinos e femininos. Ela explica que o K-pop é um pop coreano e que existe uma diferença na nomenclatura: “O masculino é Boy Group e o feminino é Girl Group”, diz.

Então, dança novamente com a mesma energia e intensidade da primeira apresentação.

Dorival retorna ao palco para a segunda apresentação. A música escolhida foi um forró de Dominginhos, “Olha isso aqui tá muito bom”. Quando a música começa a tocar, Caetano volta para o palco, demonstrando que queria continuar se apresentando. Quando Dorival inicia o canto, Caetano busca outro microfone, canta e dança até o fim da apresentação. Ao término, Caetano, ao microfone, assume o papel de locutor/apresentador de eventos, exclamando: “Uhuuu!”

Depois, Dorival pega o microfone e dedica essa música ao seu pai.

Novamente, Caetano volta à cena. Continua cantando. Pergunto qual a música do Chaves que ele gosta. Ele canta “Que bonita sua roupa...”

Para encerrar as apresentações, chamo novamente ao palco Bethânia para fazer um dueto comigo. Ela representa a personagem Bela, e eu, a Fera. Ela se posiciona do lado do palco, aguardando o início da música temática do conto. Quando a música começa, vou me aproximando do palco em sua direção, conforme combinamos nos ensaios. Quando me aproximo, iniciamos nossa dança. Como nos filmes, quando o príncipe convida a princesa para dançar, ela segura nas abas do vestido e faz um cumprimento aceitando o convite para a dança.

Estendo minha mão em sua direção, giramos e começamos a dançar, fazendo movimentos de valsa e cortejo. No refrão, giramos, e em seguida me afasto para que ela se apresente livremente pelo palco, até que retorno. Ajoelho-me, estendo-lhe a mão, ela dá uma volta em torno de mim e continuamos a bailar pelo palco. Finalizando a música, ficamos de frente um para o outro, juntamos as palmas das mãos, levantamos até o alto e, por fim, nos abraçamos por alguns segundos seguido das palmas da plateia.

Retomo o posto de apresentador e agradeço a todos os presentes. Deixo o palco livre para que a plateia também possa participar. Uma aluna sobe, pede para que eu a acompanhe numa dança de lambada. Enquanto dançávamos, outra aluna sobe ao palco. Vamos revezando os pares na dança, até que Caetano retoma a cena e dança com uma das alunas.

Figura 8 - Apresentação Sarau



Fonte: acervo do autor (2024)

Acredito que este Sarau cumpriu o seu propósito de oportunizar aos participantes as condições de vivenciarem suas escolhas e modos de se apresentar, sem estéticas ou métricas musicais impostas. Esse evento materializa todas as discussões e vivências obtidas e direcionadas por eles, acerca do que lhes faz sentido. Esse evento reverberou na instituição, levando a gestão questionar o porquê de que Caetano só ter vivenciado essa experiência na realização desse evento.

O desvelar desses encontros, principalmente no Sarau, nos faz refletir sobre como os fatores estruturais permeiam e restringem a possibilidade de acesso, sobretudo as barreiras e impedimentos ao desenvolvimento das pessoas com deficiência por parte das instituições de ensino ou de atendimento especializado. Impedem e restringem o desenvolvimento dos sujeitos. Há ainda as descrenças por parte das famílias, que apostam nas possibilidades de que seus filhos possam se desenvolver nas escolas, as quais, em sua perspectiva, impedem o acesso e encaminham esses sujeitos para instituições especializadas. Nesse novo ambiente (eterno?), inicia-se uma nova segregação, em que os sujeitos são exilados da sociedade por uma nova

determinação de “funcionalidade ou não funcionalidade”, amparados pelo crivo inquebrável da constituição diagnóstica institucional, mas sem chances de um “habeas corpus” para se defenderem em liberdade. Infelizmente, existe uma imunidade de poder que determina quem pode se desenvolver, até que em medida e de que formas.

O conceito de desenvolvimento, quando visto através do prisma normativo e do patenteamento dos signos técnicos semióticos, pode perpetuar uma dinâmica de poder política, assemelhando-se a uma espécie de seita religiosa que aprisiona seus princípios dentro de normas inflexíveis, impondo-as aos seus seguidores. Essas normas podem se tornar inquestionáveis, resultando em uma exclusão daqueles que não se enquadram nesses padrões devido a diversas condições. Esses indivíduos podem ser rotulados como “não funcionais”, incapazes de compreender um ambiente cultural com seus signos inflexíveis.

Vemos o conceito de desenvolvimento humano aqui a partir da imersão dos sujeitos num contexto de relações sociais e nas interações culturais, onde o desenvolvimento e acesso aos sistemas semióticos possam contemplar suas especificidades e subjetividades. Portanto, acreditamos no conceito geral de desenvolvimento humano proposto por Vigotski, no qual os sujeitos se desenvolvem no meio pelas condições que lhes são pertinentes e próprias, e no qual não há uma terminologia que classifica seu desenvolvimento como atipicidade.

Podemos perceber as possibilidades de desenvolvimento quando enxergamos os meios necessários, muitas vezes sutis, através do olhar afetivo e crente nas potencialidades dos sujeitos. Tomemos como exemplo a apresentação do Sarau. Quando vemos no palco os sujeitos com suas performances, vemos, além de uma apresentação artística, a concretude e externalização, ao seu modo, dos saberes e conhecimentos apropriados e elaborados em suas vivências.

Para refletirmos sobre essas elaborações, podemos considerar as múltiplas maneiras pelas quais nos apropriamos da cultura e da linguagem. Ao pensarmos na complexidade de uma cultura, não podemos limitar a linguagem a uma única matriz para a pluralidade e formas diferentes de compreender o mundo. Nesse caso, fica evidente a importância de considerarmos a música como uma linguagem constituída socialmente, a partir dos elementos estruturais e dinâmicas sociais. Os participantes se expressavam por meio dessa linguagem através do corpo, dos gestos, dos cantos e das danças, narrando suas experiências vividas.

Caetano causa um desconcerto institucional. Aquele corpo foi classificado pela instituição como não funcional, por uma análise de impossibilidade extensa e descrenças a partir do laudo e crivo terapêutico. Isso corrobora para um processo de impedimento de se desenvolver, pois atribui aos sujeitos os destinos traçados nos diagnósticos postos nas gavetas.

Ao ser convidado para participar da pesquisa, Caetano causa um novo desconcerto. Por que o Caetano? Como ele pode contribuir? Essas eram as indagações feitas.

À medida que participa dos encontros, desde a apatia causada pela forte dose de medicação até o dia do sarau, Caetano quer se comunicar. Seus olhos eram suas palavras, cada olhar direcionado a mim era um reconhecimento de uma canção, música... quando respirava e se movimentava também ampliava seu repertório, por meio do compartilhamento dos amigos.

Caetano, estava a cada dia em desenvolvimento, com esforço para combater os efeitos da medicação. Falava as primeiras palavras no grupo, os primeiros risos, e já estava cantarolando pequenos excertos musicais. E finalmente, no dia do Sarau, ele sobe ao palco, pega o microfone, toma a voz e torna-se protagonista de sua história, sujeito participativo. Canta toda música na íntegra, arrancando lágrimas das educadoras, que se emocionam ao vê-lo ressurgir. Em seguida, participa de outras performances, sobe e desce do palco livremente sem ser coagido do seu direito de ser humano, mesmo com as marcas da vida.

Figura 9 - Apresentação Sarau



Fonte: acervo do autor (2024)

6. UMA ENTREVISTA COM GAL: TRAJETÓRIA AO CONTRÁRIO E DESENVOLVIMENTO IMPEDIDO?

Todos os participantes que contribuíram para o avanço da pesquisa, cada um(a) em sua especificidade e contextos sociais e culturais, compartilhando situações de vida que os aproximam. Parte dessas aproximações compartilham facetas de uma estrutura social que retrata as pessoas com deficiência como sujeitos subjugados e desajustados nas relações sociais. São indivíduos que nascem imersos em uma ambiência cultural que os rotula e os instrumenta, a partir daquilo que é visto como (in)adequado em relação aos significados impostos pela cultura dominante, que é normativa e estabelece critérios e características para a definição do que é “normal”. Aqueles que fogem às normas avaliativas e pedagógicas, trilham um caminho árduo socialmente, na tentativa de sobrevivência e de encontrar espaços para dialogarem em diferentes linguagens e modos. A luta é constante, pois é atribuída às pessoas com deficiência a concepção de seres improdutivos socialmente e desumanizados, colocados nas mais diversas formas de marginalização.

Padilha (2015) enfatiza as condições que permeiam e implicam a (im)possibilidade de desenvolvimento das pessoas com deficiência:

Na verdade, em muitos casos, o atraso, se, é que existe, está ligado às condições de inserção cultural da criança. Esta, quando excluída de um contexto de relações sociais que propicie seu desenvolvimento, tem seus aspectos negativos aumentados por negligência pedagógica [...] Na luta contra o fracasso, além de uma modificação radical nos “métodos de investigação” vigentes, empregados pelos profissionais legitimados que avaliam e interpretam os indícios de deficiência, será preciso uma nova leitura semiótica e, portanto, uma nova abordagem psicológica, o que implica também mudanças na prática pedagógica (PADILHA, 2015, p. 46).

Como caminho, esses sujeitos são quase sempre destinados à institucionalização direta, e outras vezes são encaminhados a instituições de ensino regular quando nela ingressa. Quando finalmente matriculados nesses espaços específicos, suas trajetórias, mesmo que em instituições diferentes, cumprem o papel de moldar esses sujeitos, principalmente às convenções e etiquetas sociais. Esse modelo sistematizado e planejado de segregação, mesmo provando a fragilidade metodológica dessas instituições, permanece produzindo em larga escala um nicho capital e lucrativo em que o Estado “privatiza” esses sujeitos a filantropias.

Kassar (1999) ao discutir os processos de institucionalização e filantropia, defende que:

A ideia do sujeito segregado ou marginal passa a concepção da existência de uma organização adequada (e, por que não dizer, “saudável”) de sociedade, formada por pessoas que estão envolvidas na produção dos bens sociais (seja pela educação, seja pelo meio trabalho efetivo), de modo que as que estão à “margem” da produção são vistas, também, como à “margem” da sociedade (KASSAR, 1999, p. 45).

Após um intenso preenchimento de questionários e anamneses sobre esses sujeitos, são determinadas todas as suas trajetórias de vida. Nesse sentido de institucionalização, com seus modos próprios de concepção do humano ali inserido, e tendo em mãos as avaliações técnicas sobre as (im)possibilidades desses sujeitos, determina-se quem aprende, como aprende e se vale a pena ensinar. Concordamos com Padilha (2015) quando fala que:

é grande o poder das instituições existentes para avaliar, julgar e decidir sobre a vida escolar das crianças. [...] Se seu desenvolvimento acontece, está acontecendo de maneira limitada, reduzida, lenta, isso explica sua dificuldade ou seu insucesso para aprender (PADILHA, 2015, p. 13).

Dos quatro participantes da pesquisa, uma chama nossa atenção pelo caminho contrário aos outros. Gal, uma mulher de 18 anos, cursou todo o ensino escolar no ensino regular e público e, ao concluir o ensino médio, é encaminhada à instituição destinada a pessoas com deficiência. Seus planos agora estão à disposição desse espaço. O que leva uma pessoa que conclui o ensino médio a ser direcionada a uma instituição cujo percurso anuncia e define o contrário do desenvolvimento cultural da pessoa no curso da vida social? A justificativa apresentada foi que, como a cidade natal dela não dispunha de uma instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência, seria necessário encaminhá-la para outra cidade, em uma instituição que oferecesse esses serviços. Ela nos relata que *conseguiu uma vaga através do prefeito da cidade, que é avô de um amigo dela*.

Em entrevista realizada após as oficinas de educação musical, Gal nos relata sua trajetória na educação básica:

Eu estudava no prézinho, mas não gostava. Acho que não me adaptei. Depois, fui para o ensino fundamental e, em seguida, para o ensino médio.

Ela relata uma situação abusiva e preconceituosa de um professor, quando cursava o ensino fundamental:

Tive algumas dificuldades, problemas com um professor, principalmente em matemática. Ele fazia piadas e dava risadas quando eu não sabia. Mas outras meninas também tiveram problemas com ele, não era só comigo.

Já sobre ensino médio, ela relata que

Foi maravilhoso. Tive um professor muito legal, que ensinava matemática e biologia. [...] Na minha época, no ensino fundamental, eu gostava de educação física. Já no ensino médio, gostava de filosofia e português. [...] Gosto muito de ler. Estou lendo sobre o português, pois pretendo estudar a língua e a linguística, que envolve vários idiomas.

Gal, ao ser encaminhada ao setor social dessa instituição destinada a adultos com deficiência acima de 30 anos, agora fora do contexto escolar, não poderá acessar e dar continuidade aos estudos, pois nesse novo local as questões pedagógicas não são levadas em conta. Agora, ela entrará em uma etapa de atividades de AVP (atividades da vida prática) e AVD (atividades da vida diária). O tempo de permanência dos matriculados nesse setor é até os 59 anos, quando então são desligados. Embora Gal tenha idade inferior à faixa etária aceita para ingressar neste espaço institucionalizado, ela foi matriculada devido a um acordo entre a instituição local e a gestão política de sua cidade de origem. Como a cidade em que Gal reside não possui uma instituição específica desse tipo, uma verba é destinada à instituição onde ela está atualmente matriculada.

No desenrolar da entrevista, Gal narra seus sonhos, fala dos desejos e da perspectiva de vida. O sonho dela é prestar o ENEM, cursar uma faculdade de Letras com ênfase em inglês, e posteriormente aprender Coreano, e trabalhar com traduções de canções de artistas estrangeiros, como o grupo coreano Key Pop que ela muito admira.

Enquanto estamos conversando ela fala sobre os futuros trabalhos que pretende realizar:

Para mim, está sendo maravilhoso. Eu também aprendi sobre o que é repertório de música e eu gostaria de apresentar mais sobre o meu futuro trabalho, Letras, Key Pop. Quero trabalhar com Key Pop. É em inglês [...] para fazer traduções,

primeiro tenho que aprender inglês e depois o coreano. Quando o grupo Key Pop vier ao Brasil, eu quero entrevistá-los. Já falei para minha madrinha que quando tiver um show de K-pop Be Jazz, eu quero ir

Ainda em relação ao seu sonho acadêmico, digo que gostaria de saber mais sobre o que ela pensa de uma Faculdade de Letras. Gal confirma:

Sim, tenho o interesse em fazer faculdade de Letras. Para mim, Letras significa aprender o português, poder ser professora ou aprender um idioma, como inglês ou espanhol [...] Sim, eu pretendo fazer isso. Mas ontem eu estava conversando com minha madrinha, e ela ficou assustada. Ela disse: ‘O que, Gal?! Você quer ir para outro país, onde o mundo está difícil hoje, com muitas guerras e mortes?’ Mas estou determinada em seguir esse sonho. [...] Ainda não tenho certeza se vou passar na faculdade. Minha madrinha apoiou minha decisão, mas ela acha que é muito difícil e nem sempre conseguimos passar, mas é importante tentar. É bom para o aprendizado e para conhecer mais, adquirir mais conhecimento. [...] Na verdade, eu já queria fazer faculdade fora do Brasil. Inclusive ela destaca que “estou estudando matemática desde o início, os conceitos básicos do primeiro e segundo ano

Outra parte dessa entrevista traz algumas dinâmicas e vivências que Gal teve nos momentos em que desejava dançar e se envolver nas relações que envolviam arte, especificamente a dança. Quando estudava em sua cidade natal, ela sempre demonstrava interesse pela dança. Nas tentativas de compor um grupo coreográfico, era penalizada por não obedecer aos critérios técnicos da música. Sua maneira de sentir a música não se enquadrava nas normas daquele meio.

Quando Gal narra suas vivências durante as interações com esses grupos, menciona uma situação com sua professora de música da época em que é questionada sobre seu modo de dançar livremente, sem respeitar as contagens dos tempos musicais. Logo após esse evento, Gal conclui que não estava pronta para dançar.

Gal então relata sobre esse momento:

Ela [a professora] achou que quando a música acabasse, eu continuaria dançando, que eu não respeitaria o ritmo, não saberia contar um, dois, três. Pergunto se a professora estava preocupada com a contagem para que ela parasse junto com o grupo. Ela responde que sim. Em seguida pergunto como ela se sente quando isso acontece. “Eu sempre respeitei minha professora, aprendi a ter responsabilidade por causa dela, mas acho que deveria ter reconhecido mais o meu valor, né?”

Ela fala que, na sua cidade natal, teve a experiência com baliza; nunca chegou a se apresentar no aniversário da cidade, mas sempre havia eventos de futebol, e estava lá com a fanfarra.

Não, eu não chego a dançar. Ficava à frente e o corpo musical ficava atrás, cantávamos o hino nacional. Mas eu não fazia coreografia.

Com relação à preparação e à expectativa do Sarau, Gal comenta:

*Estou tranquila, sei que vai dar tudo certo [...] eu não sei a coreografia, mas vou seguir a música, sabe? Vou fazer os movimentos conforme eu sentir. E também quebrar esse padrão de que as pessoas falam: 'Ah, você tem que ser isso, ser aquilo'. Não, **a gente tem que ser do jeito que a gente é***

Sobre sua permanência na instituição, pergunto-lhe quais os seus planos nesse novo ambiente:

Gostaria de aprender Libras, pois comecei a fazer aulas de dança e tem um homem que se comunica em Libras. [...] Eu vou continuar estudando aqui sim, até os 59 anos, pois aqui é dos 30 aos 59 anos. Mas eu não sei como vai ser, porque se eu passar na faculdade, talvez eu tenha que morar em outra cidade, ou não sei se conseguirei passar na faculdade.

Não conseguimos maiores esclarecimentos sobre as razões do encaminhamento de Gal para a instituição. De qualquer forma, esse descaminho — da conclusão do Ensino Médio para o encaminhamento a uma instituição de educação especial — nos mostra o poder das instituições de Educação Especial para institucionalizar um sujeito até os 59 anos de idade, mesmo reconhecendo internamente que essas políticas implicam na regressão, como no caso de Gal, que ficará num espaço desprovido de ferramentas que a impulsionem para novos planos de vida. Mesmo com metas de cursar uma faculdade e expandir suas potencialidades, essas possibilidades se encerram no (des)encaminhamento para a instituição de Educação Especial.

Esse modelo de institucionalização, visto midiaticamente e socialmente, ainda promove uma visão de caridade e acolhimento, atribuindo a essas instituições a responsabilidade de educar as pessoas com deficiência. Essa visão estrutural está tão impregnada que mesmo quando a pessoa com deficiência tem acesso à educação na rede regular

de ensino, como é o caso da Gal, ela não escapa dessa estrutura. “A imposição institucional escancara a relação de poder que se evidencia em detrimento do desenvolvimento da pessoa com deficiência” (BIANQUINI, JUSTINO, SMOLKA, 2023, p. 6). Isso ocorre porque as marcas históricas e sociais da deficiência estão intimamente ligadas à percepção do desajuste do sujeito e à suposta incapacidade de produção capitalista.

Geralmente, são as pessoas em situação de vulnerabilidade social e analfabetismo, famílias em precárias condições socioeconômicas, as atendidas nesses espaços. Esses fatores contribuem para que essas famílias, muitas vezes, não estejam cientes de seus direitos garantidos por lei. Elas depositam total confiança na tomada de decisão das escolas que encaminham seus filhos para instituições especializadas e não questionam legalmente esses direcionamentos para instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA ALÉM DA MEDIAÇÃO MUSICAL

Após todo o percurso da pesquisa e dos processos metodológicos, empíricos, teóricos e reflexivos, ancorados na contribuição teórica histórico-cultural, podemos compreender analiticamente a complexidade das relações interpessoais e da teoria na perspectiva escolhida para sistematizar as análises e a concepção do humano como um ser socialmente constituído e afetado pelo meio quando inserido nessas práticas. Por meio dessa vertente teórica, buscamos investigar a relação de quatro pessoas adultas — com deficiência intelectual e que frequentam uma instituição de educação especial — com a música, visando conhecer e dar significado ao repertório internalizado desses sujeitos a partir das vivências que os constituem e das condições de vida que emergem nessas relações sociais.

Durante os primeiros encontros, ainda em um período pandêmico, retomamos aos poucos as relações rompidas e a convivência social. No retorno à instituição como pesquisador, a música foi vivenciada como uma prática social, mediando as relações interpessoais. A partir dessas relações e dos desvios e reencontros metodológicos, emergiram desconcertos e ressignificações que nos mostraram a potência e a participação na leitura histórico-cultural dos participantes convidados para a pesquisa. Isso inclui a ressignificação da minha prática e do olhar sobre situações que julgamos como banais, mas que, com um olhar e ouvidos atentos, e uma atividade com sentido para os sujeitos com deficiência em questão, evidenciam a potência do que foi vivenciado e escancaram a interpretação social da deficiência para além da condição orgânica.

Este estudo nos mostra as diferentes relações que os participantes trazem por meio do resgate e compartilhamento dos seus repertórios musicais, resultando em um conhecimento, mesmo que parcial, das suas leituras de mundo, que englobam detalhes da infância e da vida adulta com relação às memórias e vivências da música. Esse processo nos leva a questionar visão atribuída às pessoas com deficiência intelectual como sujeitos incapazes, a ponto de serem institucionalizados, sob a justificativa de serem seres socialmente improdutivos no contexto capitalista.

O conceito de vivência foi fundamental para orientar o olhar para o material empírico registrado. A partir dele, ancorados nos pressupostos teóricos vigotskianos, pudemos acessar e compreender o percurso de vida e a maneira como os participantes eram impactados e narravam seus desenvolvimentos mediados pela relação com a música.

Concluimos que quando os participantes traziam seus repertórios, todos estavam ligados a momentos específicos de suas vidas. Não se tratava meramente de uma apreciação musical, mas sim de uma vivência sócio-histórica atribuída à leitura do meio e aos processos de constituição dos sujeitos. Nas etapas empíricas, como a construção dos murais, dos cadernos de música, dos diálogos, dos pequenos gestos, das entrevistas e do Sarau, evidenciamos a potencialidade dos sujeitos ao trazerem a leitura de suas vidas, dessa vez como agentes que contam sua própria história e que desconcertam a instituição.

Esse trabalho também nos mostra ramificações de situações que extrapolam as questões musicais envolvidas, expandindo-se para outras esferas. Podemos analisar o papel da mediação musical nos processos históricos e culturais dos sujeitos, considerando as significações e situações vivenciadas que estão entrelaçadas com o repertório dos indivíduos, da família e das relações institucionais, por exemplo. Quando analisamos a relação entre o repertório dos sujeitos pesquisados em contraponto com as vivências familiares e as relações durante o processo de institucionalização, percebemos que estas ressoam na vida adulta dos sujeitos.

Por exemplo, Caetano, dentre todos os participantes, era o que tinha a anamnese mais extensa realizada. Todos os apontamentos dessas avaliações (de cunho depreciativo e desumano), pela ótica dos responsáveis na época que o avaliaram, sugeriam um humano em completa dissociação do esperado socialmente. E, por meio dessas ideias impostas pelas análises, surge, segundo a instituição, mais um sujeito “não funcional” que terá atividades de ajustamento social e de representação do estereótipo atendido pela instituição. Com essa sentença, restam-lhe, nesse espaço e possivelmente no contexto familiar, o oferecimento de atividades infantis e repertório infantilizado. Mesmo com essas imposições socialmente construídas sobre Caetano, ele denuncia, por meio de sua participação no Sarau, a desvinculação do diagnóstico e das determinações do outro, mostrando-nos que a análise a seu respeito estava repleta de contradições. Caetano desconcerta a todos; além do repertório esperado, ele traz à tona outras canções e inclusive transiciona entre apresentações, cantando o repertório dos outros.

Quanto a Dorival, a família sempre esteve envolvida com questões político-partidárias e com a música popular brasileira, logo, com teor crítico e político. Ao analisarmos as narrativas de Dorival, percebemos que sua conduta apresenta similaridades com os modos como seus pais se constituíram. Suas contribuições estão carregadas de sentido voltado a uma visão mais crítica do contexto social, político, cultural e partidário de esquerda, mesmo que, em

alguns momentos, ele apresente posições conservadoras ao criticar outros gêneros musicais, como o rock, por exemplo.

Dorival pode ter tido acesso, em algum momento de sua vida, a um saber sistematizado e plural, provavelmente em um ambiente de escolarização regular. Durante sua narrativa, vemos a importância e os impactos positivos do acesso educacional, mesmo que ele tenha transitado por outras instituições especializadas no atendimento a pessoas com deficiência. Seu domínio da escrita e leitura pode ter potencializado outros meios de desenvolvimento, refletindo na formação de um repertório musical e de crítica social. De fato, por ser alfabetizado, Dorival tinha acesso a leituras e, recentemente, acesso à internet para fazer suas pesquisas; o que contribuía para sua elaboração mais crítica dos fatos que permeavam e permeiam sua vida.

Já Bethânia, ao compartilhar seu caderno de músicas e memórias, revela a forte ligação com sua mãe, representando memórias ligadas à música e afeto. Essa vivência durante a fase infantil e juvenil ressoa na vida adulta, onde está presente um repertório mais lúdico, relacionado a filmes de princesas e uma fala frequentemente infantilizada. No dia do Sarau, Bethânia retoma o uso de elementos infantilizados para se apresentar (uma adulta com características de retraimento social). Essas características infantilizadas podem ser atribuídas também aos modos como a instituição emprega o tratamento desses sujeitos. Por exemplo, quando a instituição classifica os sujeitos como não funcionais, baseando-se nos parâmetros das anamneses, ou não considera prudente investir nos processos de alfabetização/escolarização, restam como metodologia atividades que geralmente são atribuídas à educação infantil, com teor lúdico e sensorial. São essas atividades que percorrem todo o processo de aprendizagem desses sujeitos, que chegam à vida adulta desenhando, reconhecendo cores, texturas e assistindo a filmes com teor infantilizado. Tornam-se a “eterna criança” no corpo de um adulto.

A classificação desses sujeitos, a avaliação diagnóstica e a manutenção da instituição contribuem diretamente para o rompimento das possibilidades de aprendizagem e participação social. Mesmo diante dessas considerações, é nítida a potência para leitura de mundo e de fatos sociais trazida por Bethânia. Embora seu repertório seja infantilizado, suas narrativas e observações no grupo denunciam que, por mais que no contexto institucional lhe fossem dadas atividades infantilizadas da infância à vida adulta, isso não foi determinante para Bethânia, nem mais importante do que sua concepção dos fatos vividos. No entanto, não podemos negar as marcas desse modelo institucional na vida dela.

Apesar de termos poucos elementos sobre a vida de Gal, ela traz para o grupo e para o palco um repertório muito presente nos relatos da entrevista que concedeu. O repertório

escolhido está conectado ao significado de trabalhar com tradução de idiomas, textos, composições e viagens. Sua atual condição de vida, no entanto, encerrada numa instituição de educação especial, aponta para um aspecto trágico e desumanizador, o (des)encaminhamento de pessoas para as instituições especiais.

Questionamos por que Gal não escapa da institucionalização. Com essa pergunta, indagamos o que leva Gal a esse espaço — uma jovem que acabou de concluir o ensino médio em uma escola regular, alfabetizada, com sonhos e projetos de vida, mas que, por questões de poder entre o público e o privado, é "capturada", pois detém a marca da deficiência socialmente constituída. Isso nos leva a refletir sobre o poder do selo do diagnóstico como um produto de capital de interesses públicos e filantrópicos.

Por meio de repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2007), como uma política pública responsável pela manutenção econômica da Educação brasileira, as instituições privadas, filantrópicas e assistencialistas têm legalmente amparada a possibilidade de apropriação dessa verba para a manutenção dos serviços prestados.

Essa política torna vigentes os repasses públicos para. “[...] a atuação de forças políticas conservadoras que tentam garantir a manutenção do repasse de recursos públicos para as instituições especializadas privadas sem fins lucrativos em detrimento da utilização desses recursos para a promoção da inclusão escolar nas redes públicas na tramitação do Fundeb” (CASTRO *et al* 2022, p. 15).

Os repasses públicos — como nesse caso do Fundeb —, para instituições de educação especial filantrópicas tecem as narrativas constitucionais e legais para que tais ações administrativas sejam efetivadas no campo privado.

Ainda de acordo com as autoras:

Essa relação da educação especial com a esfera privada é reafirmada no âmbito legal, dado que o repasse de recursos públicos para as instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais com atuação na educação especial também é garantido pelo art. 213 da Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988), o qual o condiciona à comprovação de finalidade não-lucrativa. Esse direcionamento é reafirmado pelos arts. 60 e 77 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b) (CASTRO *et al*, 2022, p. 15).

As instituições públicas de ensino, por meio dessa flexibilidade legal, dialogam fortemente com as instituições de educação especial, que por sua vez são beneficiadas com os

repasse que deveriam ser implementados para oferecer acesso à educação para pessoas com deficiências exclusivamente na rede pública de ensino. Essa relação próxima entre o público e o privado, com seus repasses de verbas e parcerias, bem como os frequentes encaminhamentos realizados pelo poder público para essas instituições filantrópicas, cria uma percepção social de que ambos são aparelhos públicos, pois essas instituições são isentas de mensalidades ou qualquer custo de atendimento “chegando a confundir-se com o próprio atendimento ‘público’ aos olhos da população, pela ‘gratuidade’ de alguns serviços” (KASSAR, 1999, p. 23). Como argumenta Jannuzzi (1996, *apud* KASSAR, 1999), a convivência ambígua dos setores públicos e privados em nosso país acaba por caracterizar numa “parcial simbiose”, permitindo que o setor privado exerça influência na determinação das políticas públicas.

Cidades que não dispõem de uma instituição de atendimento especial, como é o caso da cidade dos participantes Gal e Dorival, transferem as pessoas com deficiência de seu município para outros municípios próximos, que recebem a verba pública (Fundeb ou da assistência social) para atender a essa clientela.

No caso da Gal, no início da vida adulta, recém-encaminhada, a situação tomará proporções inacreditáveis e prejudiciais em seu desenvolvimento. Nesse novo espaço de institucionalização, é proibido o contato direto com práticas pedagógicas, conforme determinação da instituição que provavelmente irá atendê-la até os 59 anos de idade.

Mesmo Gal e Dorival, adultos alfabetizados, não escapam das determinações do poder público, que os encaminha. A marca da deficiência, como condição socialmente constituída, torna-se o fio condutor de práticas mercadológicas e de capital humano.

Quando realizo um contraponto entre as condições existentes no campo da educação especial e os processos de institucionalização na década de 90, tomando como referência as pesquisas de Kassar (1999) e Carvalho (2004), trabalhos pioneiros na perspectiva histórico cultural, que enfocam, investigam e discutem a educação especial, percebo os mesmos dilemas estruturais acerca do atendimento às pessoas com deficiência, como a concepção do conceito de deficiência atribuído aos sujeitos.

Surge, então, a indagação: o que mudou e o que não mudou nas concepções, nas práticas e nas políticas de educação especial nesses mais de trinta anos? Essas pesquisadoras, dentre outras referidas neste estudo, persistem na luta pela escola pública, pelo ensino gratuito e de qualidade para todas as pessoas, militando no âmbito das políticas e das práticas educacionais. As pesquisadoras admitem, com base em uma incansável trajetória de pesquisas, mudanças na legislação e pontuam possibilidades de transformação de concepções e de formas de atuação, comprometidas com o desenvolvimento humano.

Carvalho (2024) narra um fato que ocorreu em sua tese de doutorado: quando vários jovens e adultos foram a uma exposição cultural, ao retornar à instituição, surgiu entre as palavras de alguns professores a indagação de que essa atividade de visita a uma exposição seria muito complexa para que esses sujeitos com deficiência pudessem compreender e dar significado a essa prática — “um dos professores, ‘a pouco chegado na escola’, indaga sobre o valor e a adequação da atividade. Ele considerava a atividade por demais complexa para o grupo. Era de opinião que a atividade constituía um equívoco, pois a idade mental dos alunos estava sendo desconsiderada” (CARVALHO, 2004, p. 2). Aqui, evidencia-se o julgamento do outro sobre o que é estar apto ou inapto.

Encontramos uma situação muito semelhante quando questionam por que Caetano foi escolhido para participar da pesquisa em questão, uma vez que ele é considerado um sujeito “não funcional”. Ou quando, no parecer institucional de Bethânia, consta que ela “não é retardada em nada relacionado a artes, músicas e atividades da vida diária”, o que nos leva ainda a indagar sobre essa concepção da função — e o menosprezo? — das artes, da música e dos afazeres cotidianos na vida das pessoas.

Assim, o trabalho com as oficinas de musicalização acabou apontando para aspectos outros, para além da educação musical. As relações e a vivência dos sujeitos adultos com a música apontaram para questões que tomaram vulto e mereceram constar em nossas considerações finais. O encontro e a entrevista com Gal foram particularmente provocativos, pela disparidade e desconcerto da situação vivenciada. A sua condição, tão evidentemente contraditória, tornou-se um alerta neste estudo.

Outros fatores presentes durante as dinâmicas do Sarau revelam marcadores que afetam o desenvolvimento desses sujeitos, oferecendo indícios sobre os diversos processos históricos excludentes. A migração forçada de pessoas com deficiência para instituições especializadas devido ao curto tempo de permanência na escola regular, somada ao contexto socioeconômico das famílias em situação de vulnerabilidade, aponta para esses espaços como uma medida determinante para seus filhos. Ao longo do meu contato com os participantes, tanto como educador contratado quanto como pesquisador, encontrei situações que impedem o desenvolvimento dessas pessoas. Na infância, ao tentar acessar o ensino público e regular, elas são muitas vezes expulsas e consideradas impertinentes pela sociedade, resultando em encaminhamentos para instituições especializadas. Nessas instituições, passam por uma triagem anamnética e terapêutica, quando disponível, e são avaliadas com base nessas análises, determinando-se o que aprenderão ou se serão consideradas “funcionais”. Desde os primeiros encontros até a conclusão, optamos por não interferir na maneira fluida com que os participantes

compartilhavam suas vidas e se expressavam. Os repertórios cantados e dançados, os diálogos que muitas vezes se modificavam e tocavam em temas além da proposta da atividade, os desconcertos generalizados, o figurino escolhido por eles mesmos ou por outros, tudo isso fazia parte de um processo rico e revelador que transcendeu a proposta das oficinas de musicalização e a própria realização do Sarau.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. F. S. A Arte na formação do indivíduo: superando preconceitos. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 22, n. 49, p. 727–743, 2017. DOI: 10.26512/lc.v22i49.5015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5015>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BIANQUINI, F.; JUSTINO, E. R.; SMOLKA, A. L. B. **(Des)continuidades educacionais: processos humanizadores no desenvolvimento do sujeito com deficiência**. In: Anais do 10º congresso brasileiro de educação especial, 2023, São Carlos. Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/descontinuidades-educacionais-processos-humanizadores-no-desenvolvimento-do-sujeito?lang=pt-br> Acesso em: 21 março. 2024.

CALVINO, I. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p.7-11).

CADERNOS CEDES, v. 42, n.116, p. 1–6, jan. 2022, Campinas: Unicamp, 2022.

CAMILLIS, L.S. **Criação e docência em arte**. 1. ed. Araraquara: JM, 2002.

CARVALHO, M. de F. **A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental**. 2004. 196 f. Tese (Doutorado Faculdade de Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Orientador: Ana Luiza Bustamante Smolka. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2004.303619>. Acesso em: 17 set 2023

CARVALHO, M. de F. **Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de jovens com síndrome de Down**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

CASTRO, V. D. B. de; SOUZA, M. M.; FRANÇA, M. G.; PRIETO, R. G.; MELO, D. C. F. de. A Educação Especial na Tramitação do Novo Fundeb: disputas entre o público e o privado. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 12, 2022. DOI: 10.22491/2236-5907114017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/114017>. Acesso em: 3 jun. 2024.

CHAVES, M. P. **Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como processo mobilizador da aprendizagem escolar**. 2019, 191 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CRUZ, M. G. **Teoria histórico-cultural e ensino da arte: em defesa do desenvolvimento Humano**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3086>

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 de julho. 2021.

EMBRAPA. Agência de Informação Tecnológica. **Bases de dados sobre o bioma**. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/agencia-de-informacao-tecnologica/tematicas/bioma-caatinga/flora/madeireiras/jurema-preta>> Acesso em 9 de junho de 2024.

FINCK, R. **Ensinando música ao aluno surdo**: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 235 f.

FREITAS, A. P. **A construção de narrativa por adolescentes com Síndrome de Down**: um estudo da dinâmica interativa na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. 85 f. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1996.110875>

GONÇALVES, A. C. A. B. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música**. 2017, 277 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

KASSAR, M. C. M. **A deficiência mental na voz das professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1995.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência Múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**, Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

KONDER, L. **Estética e política cultural**. In: ANTUNES, R; RÊGO, W. L. Lukács: um Galileu no século XX. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 1996.

LAMPERT, H. A. Vivências e afetação na crise dos sete anos. **Revista Ceub**, v. 1, n. 1, 1º sem. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/12818>>. Acesso em: [data de acesso].

LEONTIEV. A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINEZ, A. P. de A; PEDERIVA, P. L M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 21, n. 31, 2013. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/68>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SANTANA, M. **Narrativas de pessoas surdas que apreciam música**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. 158 f.

SOARES, L. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. 128 f.

SOARES, L. **Pedagogia musical aberta**: por uma Educação Musical crítica, inclusiva e transformadora. Teses (Doutorado em Educação) 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. 203 f.

NASSIF, S. Educación musical en Brasil: A dónde llegamos, para dónde vamos. **Epistemes: Revista de Estudios En Música, Cognición Y Cultura**, 10(1), 038.
<https://doi.org/10.24215/18530494e038>

NASSIF, S. C. Algumas questões sobre a significação musical e suas implicações para o ensino da Música. **Revista Música Hodie**, Goiânia, V.15 - n.2, 2015, p. 106-121. Disponível em: admin,+201_AC+-+Música+em+Geral_15-2 (1).pdf. Acesso em 17 março. 2024.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotski**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PADILHA, A. M. L. **Práticas educativas**: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71 (197), jul. 2000.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário, ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexos, 2015.

PAULA, M.R.T. **O olhar da teoria histórico cultural no desenvolvimento da *perejivanie* musical da pessoa surda**. In: Patrícia Lima Martins Pederiva; Murilo Silva Rezende. (Org.). Educação musical: Olhares a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2019, v.1. p. 61- 76.

PEDERIVA, M. L. P.; REZENDE, S. M. **Educação musical**: olhares a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

PINO, A. **As Marcas do Humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/00, p. 45-78. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>

PINO, A. O Social e o Cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71(28), jul. 2000.

REILY, L.; SIMÃO, S. M. Arte e ensino em espaços plurais. **Cadernos Cedes**, v. 42, n.116, p. 1–6, jan. 2022.

REILY, L.; RÖSKE, T. Ela não era uma artista outsider: entrevista com Thomas Röske sobre a exposição de Elfriede Lohse-Wächtler no Museu da Coleção Prinzhorn. **MODOS: Revista de História da Arte**, v. 8, n. 1, p. 473–521, Campinas, 2024. DOI: 10.20396/modos.v8i1.8675687. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8675687>. Acesso em: 17 maio. 2024.

AVE MARIA SERTANEJA. Intérprete: Luiz Gonzaga. Compositores Júlio Ricardo e Osvaldo de Oliveira. In: A Triste Partida. Intérprete: Luiz Gonzaga. São Paulo: RCA Victor, 1964. 2 discos sonoros. Disponível em: <https://luizluagonzaga.com.br/a-triste-partida-1964-rca/>

SCHROEDER, S.C.N.; SCHROEDER, J. L. **Apropriação da música por crianças pequenas: mediação, sentidos musicais e valores estéticos**. In: SMOLKA, A.L.B. (org.).

Emoção, Memória e Imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 50, p. 26–40, abr. 2000. SP, Brasil.

SOUZA, F. F. **O corpo dança: con(tra)dições e possibilidades de sujeitos afásicos**. Campinas, SP: [s.n.], 2001.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, vol. 21, núm. 4, out-dez 2010, pp. 757-779.

VIEIRA, K. C. G. **A pessoa cega e a formação em música**: contribuições da Musicografia Braille para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2020. 91 f.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A crise dos sete anos**. Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863–869, dez. 2011. Disponível em: < Livro volume 37 n.4.indb (scielo.br)> Acesso em: 09/09/2023.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176 p.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

VYGOSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. Martins Fontes; São Paulo, 1999.

VYGOSKI, L. S. **Problemas de defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.