

## A Organização de Processos Educativos para o Desenvolvimento da Musicalidade da Criança Surda<sup>1</sup>

Tatiane Ribeiro Morais de Paula<sup>2</sup>, Patrícia Lima Martins Pederiva<sup>3</sup>

### Resumo

O presente artigo faz parte da tese intitulada “A musicalidade da criança surda: Educação e Desenvolvimento” e tem como objetivo trazer reflexões a respeito da organização de processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda. Dado que esse desenvolvimento é constituído por suas vivências e experiências educativas na cultura, é possível organizar processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda. O pressuposto teórico que norteia a investigação é a Teoria Histórico-Cultural que compreende que o desenvolvimento humano, na cultura, extrapola os impedimentos orgânicos existentes. Este desenvolvimento engloba a dialética do impedimento orgânico (biológico) com o cultural, e por isso está vinculado às experiências e relações com o outro na cultura. Assim, este estudo nos possibilita trazer reflexões que fogem às padronizações dos estereótipos dentro da prática em educação musical, dos processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda. Considerando essas ideias, os processos educativos devem respeitar as experiências e vivências musicais trazidas pela criança surda e, dessa forma, alimentar sua autonomia, sua reflexão em torno do seu saber, do seu aprender e do seu ensinar.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural, Pessoa surda, Educação musical, Musicalidade, Processos educativos.

---

1 Texto escrito em Português do Brasil.

2 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil.

E-mail: tatiane.rmp@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8219-0132>

3 Universidade de Brasília, Brasil.

E-mail: pat.pederiva@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4434-6671>

## **The Organization of Educational Processes for the Development of Musicality of Deaf Children**

### **Abstract**

This article is part of the thesis entitled "The musicality of the deaf child: Education and Development" and aims to bring reflections on the organization of educational processes oriented to the development of musicality of the deaf child. Understanding that this development is constituted by their experiences and educational experiences in culture, it is possible to organize educational processes oriented to the development of musicality of the deaf child. The theoretical assumption that guides the investigation is the cultural-historical theory that understands the human development in culture goes beyond the existing organic impediments. This development encompasses the dialectic of organic (biological) and cultural impediments, and therefore is linked to experiences and relationships with the other in the culture. Thus, this study allows us to bring reflections that escape the standardization of stereotypes within the practice of music education, the educational processes oriented to the development of musicality of the deaf person. Considering these ideas, the educational processes must respect the musical radical experience and experiences brought by the deaf child and, in this way, feed their autonomy, their reflection around their knowledge, their learning and their teaching.

Keywords: Historical-cultural theory, Deaf person, Musical education, Musicality, Educational process.

## **La Organización de los Procesos Educativos para el Desarrollo de la Musicalidad de los Niños Sordos**

### **Resumen**

Este artículo forma parte de la tesis doctoral titulada "La musicalidad del niño sordo: Educación y Desarrollo" y tiene como objetivo traer reflexiones sobre la organización de los procesos educativos dirigidos al desarrollo de la musicalidad del niño sordo. Dado que este desarrollo está constituido por sus vivencias y experiencias educativas en la cultura, es posible organizar procesos educativos dirigidos al desarrollo de la musicalidad del niño sordo. El presupuesto teórico que orienta la investigación es la Teoría Histórico-Cultural, que entiende que el desarrollo humano, en la cultura, va más allá de los impedimentos orgánicos existentes. Este desarrollo engloba la dialéctica del impedimento orgánico (biológico) con lo cultural y, por lo tanto, está ligado a experiencias y relaciones con el otro en la cultura. Así, este estudio nos permite traer reflexiones que

escapan a la estandarización de los estereotipos dentro de la práctica de la educación musical, de los procesos educativos dirigidos al desarrollo de la musicalidad de la persona sorda. Considerando estas ideas, los procesos educativos deben respetar las experiencias y vivencias musicales que trae el niño sordo y, de esta forma, alimentar sua utonomía, su reflexión en torno a sus saberes, sus aprendizajes y sus enseñanzas.

Palabras clave: Teoría histórico-cultural, Persona sorda, Educación musical, Musicalidad, Procesos educativos.

## Introdução

Este artigo faz parte da pesquisa intitulada “Musicalidade da criança surda: Educação e Desenvolvimento” que teve como foco de estudo processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda. Pensar a musicalidade da pessoa surda em um contexto social que é, em sua maioria, regido pelo órgão da audição, tem seus desafios. Um deles é a quebra de paradigma de alguns conceitos, dentre os quais, o da musicalidade humana. Por isso, começamos este trabalho apresentando nosso olhar sobre o que é a musicalidade humana.

Ela é comportamento humano relacionado ao universo sonoro (Pederiva, 2016, *comunicação pessoal*). O intuito desta apresentação se deve ao fato de trazermos a definição do seu real significado tal como o concebemos ao longo deste trabalho. A finalidade é para que não restem equívocos vindouros sobre a palavra, e nem sobre o direcionamento que temos sobre o tema. Percebemos que ainda é necessário visto que, muitas vezes, há uma confusão englobando a musicalidade e seu vínculo ao desempenho musical, isto é, ao uso convencional da música para a formação musical de profissionais, por exemplo; e/ou o uso convencional da música em aulas de canto e coral, sendo analisados aspectos, como mencionado, de desempenho para a classificação desta musicalidade.

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

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

Há muita importância destas vivências musicais para que a pessoa surda se perceba um ser musical. Em Paula e Pederiva (2018), ficou evidenciado o quanto ter experiências e vivências sonoras, desde a mais tenra idade, acarreta nesta percepção da pessoa surda como pertencente a este universo, que desde cedo lhe é privado por pessoas que desconhecem o fato de sermos, todos, seres musicais. Quanto mais for ofertado às pessoas surdas, mais elas se perceberão e se constituirão como seres musicais.

Em Vigotski (2003), as experiências são responsáveis por engendrar a consciência do nosso comportamento, portanto, seja a pessoa surda ou não, quanto mais experiências tiver com o universo sonoro, mais percepção e apropriação deste comportamento, isto é, de sua musicalidade, terá. Isto reforça a importância da experiência e vivência musical na vida de cada pessoa para este desenvolvimento.

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

Percebemos em Mathias (2019) que as pesquisas envolvendo a temática da surdez e da música englobam o mencionado no trabalho de Paula e Pederiva (2018): o foco está muitas vezes ligado ao domínio de técnicas musicais, do aprendizado de instrumentos, do desenvolvimento social e outros. Os trabalhos também se preocupam com a acessibilidade da pessoa surda, ponto importante de enfatizar, visto que, no ano de 2022, a Lei n.º 10.436/2002 (Brasil, 2002), conhecida por reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, completou 20 anos e, mesmo assim, muitos espaços em nossa sociedade ainda não proporcionam esta acessibilidade.

Talvez pela falta da diferenciação do que seja música e musicalidade, os trabalhos se preocupem tanto em demonstrar que, se as pessoas surdas forem treinadas, se houver meios e técnicas assistivas, elas conseguirão fazer música e se relacionar com ela, definindo de forma equivocada música como musicalidade. Neste trabalho concebemos a definição de música como atividade humana, isto é, a criação realizada

pelo ser humano. Por sua vez, a musicalidade está relacionada ao comportamento humano relativo ao mundo sonoro, sendo este a expressão humana frente ao mundo sonoro.

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

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

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

Música enquanto atividade musical é muito mais do que o senso comum faz ou acredita, pois a atividade musical tem um caráter e um papel no desenvolvimento humano, como afirmado por Pederiva (2009, p. 59):

[...] como atividade social organizada por meio de signos e de instrumentos, ela modifica o próprio homem, permite-lhe o controle sobre seu comportamento, o controle da natureza e modifica o rumo de seu desenvolvimento. Ela inaugura novas funções humanas. [...] A atividade musical ligou-se às características e às necessidades singulares de cada agrupamento humano.

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

[...] Esos modos o formas de conducta, que surgen de manera estereotipada en determinadas circunstancias, vienen a ser formas psicológicas petrificadas, fosilizadas, originadas en tiempos remotísimos,

en las etapas más primitivas del desarrollo cultural del hombre, que se han conservado de manera sorprendente, como vestigios históricos en estado pétreo y al mismo tiempo vivo en la conducta del hombre contemporáneo (Vigotski, 2012a, p. 63).

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

É importante reconhecer que não dependemos de um órgão específico para vivenciar nossa musicalidade, como o ouvido por exemplo. O organismo humano funciona por meio da integralidade experiencial de nosso corpo. Realizamos o que Vigotski (2012b) relatou sobre os caminhos de rodeio ou caminhos confluentes, que diz respeito à superação dos limites diários que passamos ao longo do nosso desenvolvimento, seja ele um desenvolvimento típico ou atípico. Este caminho confluyente é a possibilidade do desenvolvimento humano, na cultura, por meio de instrumentos culturais, por exemplo, a leitura em braile pelas pessoas cegas.

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

Vigotski (2013) alerta-nos que as experiências determinam a consciência pela possibilidade da reelaboração psíquica da experiência, assim, gerando a consciência necessária do que foi vivido. Por isso, é de suma importância ofertar às pessoas surdas as mais e diversas possibilidades de experienciar o universo sonoro para o desenvolvimento da consciência de sua musicalidade. A participação de estudantes surdos, por exemplo, nos processos de ensaios da música, enquanto processo educativo, constitui um novo olhar para as possibilidades existentes nos mais diversos tipos de desenvolvimento humano, principalmente da musicalidade.

O desenvolvimento da musicalidade acontece em um movimento espiralado da *perejivanie* (termo em russo para vivência, na Teoria Histórico-Cultural) musical. Para se ter uma vivência musical há que se ter experiências com a musicalidade e essas acontecem na dialética do desenvolvimento humano, na relação com o

outro. É na cultura que esse movimento espiralado da experiência, *perejivanie* do desenvolvimento da musicalidade acontece como campo de possibilidades, já que a existência de um está relacionada diretamente ao outro, não como linhas paralelas de, mas, como uma tripla hélice, lembrando o DNA humano. É a partir desta tripla hélice que podemos organizar processos educativos para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda.

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

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

Pensar o desenvolvimento humano da criança com deficiência possibilita-nos percebê-la como um ser de possibilidades, pois, a existência do impedimento orgânico não inviabiliza o seu desenvolvimento. O que ocorre é um condicionamento social relacionado as suas possibilidades pois, “[...] Lo que decide el destino de la persona, en última instancia, no es el defecto en sí mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicosocial” (Vigotski, 2012b, p. 19). A sociedade é composta por desenvolvimentos humanos com e sem deficiência, sendo pensados segundo suas especificidades, e qualitativamente diferentes. Como mencionado, não há hierarquia entre eles. Infelizmente, a sociedade caminha em passos lentos na sua organização para as pessoas cujo desenvolvimento orgânico apresenta, segundo Vigotski (2012b), algum defeito.

Um adendo para o sentido da palavra defeito nas citações de Vigotski. Quando ele escreveu sua obra *Defectologia* (1924), à época, usou esta palavra no campo biológico do ser humano, para designar o impedimento biológico da pessoa com deficiência. Conforme preconizado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146 de 2015 (Brasil, 2015),

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

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

Para a pessoa surda,

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

É importante perceber, como descrito na citação, como o organismo se reorganiza nos processos compensatórios, e isto só é possível por causa das relações acontecidas na cultura.

## **Processos educativos**

Quando focamos na potência que um ser humano tem, atrelada as suas relações com o outro, fica difícil pensar em métodos engessados como propostas únicas de processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda. Muitas vezes, o comportamento musical da pessoa surda não é concebido no campo das experiências sonoras, embora esta visão comece a mudar a passos vagarosos (Mathias, 2019), por isso a possibilidade de novas propostas educativas.

Em nossa constituição humana, dois aspectos estão presentes, e constantemente moldando nosso comportamento: as experiências e as vivências. As experiências podem ser individuais/pessoais, históricas, sociais, coletivas e duplicadas. A

experiência individual/pessoal é adquirida por meio dos reflexos condicionados. A experiência histórica é aquela que faz uso da experiência herdada e acumulada historicamente pelas gerações anteriores, como fruto da sua relação social ao longo do tempo. A experiência social coletiva constitui nosso comportamento utilizando a experiência social do outro, a partir da experiência individual/pessoal e, por fim, temos a consciência do nosso comportamento desenvolvido pela possibilidade da duplicação da experiência. Isto é, conseguimos pensar, e posteriormente executar, uma mesma tarefa (duplicando a experiência) graças a esta organização e orientação do comportamento (Vigotski, 2003).

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

Portanto, para demonstrar a organização de processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda, vamos relatar a vivência de uma estudante surda, à época com nove anos, de nome fictício Paula. Ela é uma menina alegre, divertida, amorosa, por vezes, tímida, outras vezes, é comunicativa, embora nem sempre seja possível compreender sua fala oral, sendo apoiada pelo uso da Libras.

Essa vivência ocorreu em uma escola pública inclusiva, localizada no Distrito Federal – Brasil. A pesquisadora, à época, estava como intérprete educacional da participante, o que possibilitou o contato direto com a mesma, durante cinco dias da semana, por cinco horas diárias. Os processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade de Paula foram, em sua maioria, organizados previamente, a partir da experiência da pesquisadora a respeito dos modos de vivência da musicalidade da pessoa surda.

Então, para comemorar o aniversário da escola, foi proposto um compilado de atividades para realização ao longo da semana tendo como culminância desta data festiva, a apresentação, por parte dos estudantes, no show de talentos. A ideia do show era que os estudantes escolhessem algum tipo de arte para se apresentarem para toda escola. As modalidades de apresentação eram: de forma individual, em dupla ou grupo. Dentre os tipos de arte poderiam explorar, por exemplo, o uso da poesia, música, contação de piada e mágica.

Diante disso, lembramos o quanto Paula havia gostado do *cupsong* aprendido quando ela estava no quarto ano do ensino fundamental (em 2018) para uma apresentação como parte da culminância do final de ano letivo. Esta atividade não ocorreu por motivo da professora ter saído da escola, o que inviabilizou a sua aplicabilidade. Paula mostrou-se feliz pela sua participação na turma e, quando descobriu que não haveria mais a apresentação no final do ano, foi, de certa forma, uma decepção. Como mencionado, a professora que sugeriu a atividade saiu da escola, a turma não se apresentou, mas aprendeu o *cupsong*.

Então, conversando com Paula sobre a festividade e as atividades propostas durante a semana do aniversário da escola com a culminância em um show de talentos, foi perguntado se ela gostaria de participar se apresentando sozinha, ou com algum colega, o *cupsong*. Poderíamos escolher a música que ela quisesse e ensaiaríamos. O *cupsong* consiste em fazer música a partir da batida de um copo sob uma mesa. Isso envolve dar o ritmo da música com o copo.

Quando ofertamos a Paula a possibilidade de participar de atividades que envolvam fenômenos sonoros, estamos oportunizando experiências sonoro-musicais que desenvolvem sua consciência relativa a esses fenômenos, conseqüentemente, sua musicalidade (Paula & Pederiva, 2018). Ao usar suas mãos na realização do *cupsong*, também trazemos o seu corpo como possibilidade sonora, posto que “A consciência corporal é produzida pela estimulação do corpo, principalmente através da pele [...]” (Montagu, 1988, p. 254). Vale lembrar que no *cupsong* ela faz exatamente isto: estimular seu corpo a partir do tato com o movimento.

O funcionamento do corpo humano é de uma imensidão ímpar, a ponto de não conhecermos plenamente que “[...] existe um relacionamento muito mais profundo entre o tato e o som do que temos consciência. A versatilidade da pele é de tal monta que se torna capaz de responder às ondas sonoras da mesma forma como às da pressão” (Montagu, 1988, p. 293), portanto, ter no corpo um recurso sonoro-musical para o desenvolvimento da musicalidade é totalmente viável e possível.

Dessa forma, cada estudante se mobilizou em dupla, em grupos, ou individualmente para a inscrição com a professora, e Paula também fez o mesmo. Inscreveu-se para apresentar o *cupsong* e optou por fazê-lo sozinha. Ela não pensara em nenhuma música, e foi sugerida a do Peixe Vivo, dos compositores Valdemar de Jesus Almeida e Neurisvan Rocha Alencar (TatianeEC, 2022).



Quando conversado com Paula sobre a sugestão da música a ser ensaiada e apresentada, ela concordou afirmando que conhecia a canção. Então, começamos o processo educativo. Encontramos e mostramos um vídeo com a música sugerida. A mesma foi sinalizada em Libras. Como ela conhecia a música, o ensaio começou. Foi explicado que durante o ensaio haveria o momento em que a música seria cantada para a sincronização da letra com o tempo realizado com o movimento do copo para, dessa forma, ela ter seu primeiro contato com a música junto aos intervalos existentes no *cupsong*.

[...] O termo intervalo na música significa a diferença de altura ou tonalidade entre duas notas quaisquer. A grande variedade de intervalos que se experimenta no tato conduzem informações para o cérebro, que então dota-os de significado. (Montagu, 1988, p. 186)

O intervalo ali experimentado por Paula estava sendo significado em seu cérebro, primeiramente pela experiência alheia e, posteriormente, pela sua própria. Então, após a explicação e demonstração, ela fez. Esta foi a sequência do processo educativo para o desenvolvimento da musicalidade de Paula.

Este processo foi realizado algumas vezes e ela permaneceu, em todo tempo, atenta. Depois fez sozinha. Aqui ficou evidenciado que as ações constantes do processo educativo para o desenvolvimento da musicalidade de Paula estiveram na sua zona de desenvolvimento iminente (Vigotski, 2018) sendo essa definida como uma atividade realizada previamente em colaboração social para possível realização autônoma. No caso aqui apresentado, Paula utiliza da imitação enquanto processo colaborativo para a execução da atividade. Posteriormente, ela a executa sozinha. Como já mencionamos, o desenvolvimento é um processo espiralado e por isso Paula poderia ter observado, tentado imitar e, mesmo assim, não ter conseguido realizar a tarefa proposta, caracterizando que essa atividade não foi elaborada na sua zona de desenvolvimento iminente. Se isso tivesse ocorrido faríamos uma adequação dos processos conforme suas possibilidades.

Combinado como faríamos, começamos o ensaio.

Pesquisadora: Paula, agora eu ficarei ao seu lado, sinalizarei a música uma vez e você fará o *cupsong*, você dará o ritmo da música, combinado?

Paula: ok.

Enquanto a música era sinalizada, ela tentava olhar para as mãos e fazer o *cupsong*. Percebemos que não havia dado muito certo deste jeito, porque ela demonstrou não conseguir se concentrar nem na interpretação, nem no *cupsong*. Isso significou que os processos educativos precisam acontecer com a parceria das pessoas surdas, para

conferir se fazem sentido para elas, corroborando com as possíveis possibilidades de desenvolvimento da musicalidade a partir da diversidade humana.

Foi necessária uma mudança de estratégia, e esse é o papel do educador. Ao organizar os processos educativos estar atento ao que precisa ser reestruturado, reorganizando enquanto possibilidade máxima de desenvolvimento do outro. Não tem que ser o que melhor atende ao educador, mas sim ao educando, assim,

Quicá uma das questões mais interessantes – e por isso a mais preocupante, a mais complexa – seja a de entender o educador como aquele que dá tempo aos demais – tempo para pensar, para ler, para escrever, para brincar, para aprender, para perguntar, para falar – e dá tempo a si mesmo – para escutar, para ser paciente, para não se submeter à lógica implacável da urgência de cumprir metas, finalidade, programas. (Skliar, 2019, p. 27)

Então, sugeri que eu ficasse ao seu lado, falasse para ela a hora em que deveria começar, para que eu comesse a cantar em português. Não funcionou muito bem, então mudamos a estratégia. Como ela já conhecia a música pensei em começar a cantar e sinalizar sua entrada com o ritmo por meio do *cupsong*. Essa forma funcionou, mas Paula sugeriu que, para entrarmos juntas na música, ela faria a contagem do “1, 2, 3 e já”, levando-nos a acreditar também “[...] que existe uma predisposição natural para o movimento rítmico no homem” (Montagu, 1988, p. 175), independente da via usada para sua execução.

Esta nova organização do processo educativo para o desenvolvimento de sua musicalidade fez sentido para ela e demonstrou sua conduta autônoma frente ao fenômeno sonoro. Ela não hesitou em sugerir o que seria melhor para ela. Por causa de suas vivências sonoras, Paula pôde, neste momento, continuar se desenvolvendo musicalmente. Este comportamento, de propor algo, acontece mais uma vez. Ela saiu de um estado de comportamento para outro. É como quando Vigotski faz a metáfora da metamorfose da borboleta comparando ao desenvolvimento e suas mudanças qualitativas. Paula estava em um casulo e agora virou borboleta. Houve aqui uma evidência de desenvolvimento.

Vale ressaltar que este novo comportamento ocorreu pelo que Vigotski denominou de caminhos confluentes (Vigotski, 2021). Paula, diante da organização dos processos educativos, precisou se organizar internamente para que a atividade acontecesse e decidiu, usando outra via, realizar uma contagem para que começássemos o *cupsong*.

Conseguimos perceber, em Paula, o uso deste caminho confluyente porque no ano de 2018, quando treinamos esta atividade, basicamente todas as crianças não surdas, a princípio, usaram sua audição como forma de organizar sua conduta frente

a realização da tarefa. Elas associavam o som ao tempo que teriam que virar o copo. Já Paula, associou a quantidade de vezes que teria que fazer cada movimento antes de partir para o outro, estando atenta a sequência rítmica da atividade.

De igual modo, vemos como na brincadeira da criança surda há também esta evidência do uso de outras vias para seu desenvolvimento:

[...] Pode-se inferir que o fato de uma criança surda não ter acesso ao mundo por meio dos mesmos recursos linguísticos que seus pais (nesse caso, ouvintes), acarreta peculiaridades na formação de seus processo simbólicos. Tanto sua percepção como a compreensão do mundo percorrem vias distintas das ocorrentes em crianças que possuem uma sintonia linguística com seus pais [...]. (Silva, 2002, p. 93)

E ainda,

[...] Talvez, a própria demanda gestual da língua de sinais acarrete uma utilização diferente da linguagem, no brincar, pois as mãos acabam tendo várias utilizações concorrentes – enunciar em sinais, realizar gestos, compor a cena, etc. (Silva, 2002, p. 94)

Por isso, neste processo educativo, o que me instigou foi tentar entender como ela faria para finalizar o *cupsong* sem estar acompanhando de algum modo a música. E abaixo, pontuamos exatamente o que foi supracitado a respeito da possibilidade do desenvolvimento a partir de caminhos confluentes.

Pesquisadora: Paula, como você vai fazer para me acompanhar?

Paula: Eu decorei quantas vezes tenho que fazer cada movimento do copo e quantas vezes tenho que fazer a mesma coisa até a música acabar, porque eu vi que você tinha parado de mexer a boca. Agora é só a gente treinar de novo.

Como assinalado, Paula usou outra via para realizar a atividade. Ela encontrou, intrapsicologicamente, qual caminho a percorrer, e me explicou o processo.

E desse jeito fizemos. No dia do *show* de talentos, expliquei para a plateia que Paula apresentaria o *cupsong* e, portanto, precisaríamos da ajuda de todos para cantar a música Peixe Vivo. Fiquei ao seu lado, nos olhamos, e ela começou a contagem do “1, 2, 3 e já”, e deu início a apresentação. A escola cantou e Paula deu o ritmo por meio do *cupsong*.

Esse se configurou com um momento rico em termos educativos. O processo educativo pensado para a atividade contou com algumas ideias já sugeridas e realizadas com Paula anteriormente, pois, assistimos ao vídeo e depois treinamos de maneira que primeiramente ela me imitou, e depois fez sozinha. O salto qualitativo do

seu desenvolvimento musical foi a sua explicação consciente sobre como faria para conseguir me acompanhar na música durante a apresentação. Ela criou mecanismos internos e explicou-me como eram: memorizar a quantidade e a sequência dos movimentos, ou seja, ela sabia que quando fizesse X sequências, a música teria acabado,

[...] lo más importante para la historia de la evolución de la memoria infantil es precisamente la transición desde el recuerdo passivo al dominio voluntario y autónomo del recuerdo. [...] esta transición representa un cambio en el propio principio de organización de esta función, de esta actividad, ligada a la reproducción del pasado en la conciencia. (Vigotski, 2013, pp. 235-236).

## Considerações finais

Perceber o desenvolvimento de Paula a partir das suas vivências sonoras possibilitou a reflexão tão necessária para nossa prática educativa, principalmente quando pensamos na educação musical com as crianças surdas. O papel da imitação e da memória, por meio das experiências, caminham juntas neste processo e, em se tratando da experiência sonora com uma criança surda, é de suma importância visto que: “É a partir de repetidas experiências sensoriais com as estimulações culturalmente prescritas que a criança aprende como se comportar segundo as exigências desta sua cultura” (Montagu, 1988, p. 282). Mas, muitas vezes, este tipo de experiência não é ofertado às pessoas surdas, que passam a serem vistas, sempre, como seres não musicais.

A internalização da musicalidade, por parte de Paula, parte do princípio básico apresentado por Vigotski (2013): a experiência duplicada gera a consciência e a internalização do comportamento/conduta. Logo, quando proporcionamos experiências sonoras, e ela se conscientiza de suas possibilidades musicais e cada vez mais é instigada a participar destes momentos, criando vivências sonoro-musicais que proporcionam se perceber como ser musical e potencializam o desenvolvimento de sua musicalidade, a internalização está ocorrendo.

Sendo assim, identificamos que todo o nosso fazer, nossa organização de processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda perpassou por suas experiências e vivências sonoras e, aqui, demonstramos estes processos quando organizamos o vídeo para Paula assistir a música do Peixe Vivo. Também quando fizemos o ritmo do *cupsong* e, por meio da imitação, foi possível

que ela acompanhasse o ritmo musical criando, ela mesma, outro caminho que possibilitasse este fazer.

Desenvolver sua musicalidade é também possibilitar que seu comportamento musical seja afirmado, primeiramente para ela, depois, em suas relações sociais no contexto de toda e qualquer atividade sonora.

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

Assim, percebendo a potencialidade na organização de processos educativos para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda, trazemos o pensamento de Skliar:

Em virtude disso, seria importante revisar qual é a pergunta para cuja resposta nas escolas é, quase sempre, “não estamos preparados”.

A esta altura dos acontecimentos, não sabemos o que quer dizer essa afirmação: o que significará estar preparado para trabalhar com crianças psicóticas ou com múltiplas deficiências ou com imigrantes ou com quem quer que seja? Implica antecipar o que virá e pré-fabricar o que se fará pedagogicamente?

É impossível o saber, o sentir-se e o estar preparado para aquilo que está por vir. Em todo o caso, teríamos de falar de um estar predisposto ou, dito de um modo mais enfático, de um “estar disponível” e ser responsável, no sentido de acrescentar, multiplicar, alargar e diversificar tanto a ideia de um aluno tradicional como a de uma aprendizagem comum, normal.

As noções de disponibilidade e responsabilidade são claramente éticas, **estou disponível** para receber seja quem for, qualquer um, todos, cada um; **sinto-me responsável por buscar os modos em que o ensino terá lugar**. (2019, pp. 88-89, grifos nossos)

E isso se relaciona, inteiramente, com a maneira pela qual percebemos o outro e, também, organizamos nossos processos educativos, sejam eles voltados para o desenvolvimento da musicalidade ou de outra faceta do ser humano. Não importa quem quer que o outro seja, que nós estejamos sempre disponíveis e sentindo-nos responsáveis. Que não haja impedimento para o nosso agir. Que não haja desigualdade no nosso olhar.

## Referências

- Amorim, R. R. S. de (2016). *Batucadeiros: Educação musical por meio da percussão corporal* (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Repositório Institucional da Universidade de Brasília). Disponível em <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/20165>
- Brasil (2002). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)
- Brasil (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)
- Haguiara-Cervellini, N. da G. (1986). *A criança deficiente auditiva e suas reações à música*. Editora Moraes.
- Mathias, M. S. (2019). Produção acadêmica sobre música e surdez: O que revelam as publicações brasileiras. *Revista da ABEM*, 27(42), 71-93. <http://doi.org/10.33054/abem2019a4204>
- Montagu, A. (1988). *Tocar: O significado humano da pele*. Summus.
- ONU – Organização das Nações Unidas (United Nations) (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Disponível em <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Paula, T. R. M. de, & Pederiva, P. L. M. (2018). *Sou surdo e gosto de música: A musicalidade da pessoa surda na perspectiva histórico-cultural*. Appris.
- Pederiva, P. L. M. (2009). *A atividade musical e a consciência da particularidade* (Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Repositório Institucional da Universidade de Brasília). Disponível em <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/4430>
- Silva, D. N. H. (2002). *Como brincam as crianças surdas* (3ª ed.). Plexus Editora.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?*. DP&A.
- Skliar, C. (2019). *A escuta das diferenças*. Mediação.
- TatianeEC (22 de Agosto, 2022). *Música Peixe vivo - Palavra Cantada* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WXcG6W1OOBO>
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Artmed.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia* (Z. Prestes, & E. Tunes, Org. & Trad.; C. Santana, Trad.). E-Papers.
- Vigotski, L. S. (2021). *Problemas da defectologia* (Z. Prestes & E. Tunes, Ed. & Trad.). Expressão Popular.
- Vygotski, L. S. (2012a). *Obras Escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique*. Machado Grupo de Distribución.
- Vygotski, L. S. (2012b). *Obras Escogidas V. Fundamentos de Defectología*. Machado Grupo de Distribución.
- Vygotski, L. S. (2013). *Obras Escogidas I. El significado histórico de la crisis de la Psicología*. Machado Grupo de Distribución.