



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara - SP**

Diego Azevedo Godoy

**A Influência da Música e da Dança na Construção da
Identidade de Estudantes com Deficiência Intelectual**



Araraquara - S.P.
2020

Diego Azevedo Godoy

A Influência da Música e da Dança na Construção da Identidade de Estudantes com Deficiência Intelectual

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara (FCLar), como requisito para obtenção do título de Doutor, em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Regina Rossi

Financiamento: CAPES

Araraquara - S.P.
2020

G589i

Godoy, Diego Azevedo

A Influência da Música e da Dança na Construção da Identidade de Estudantes com Deficiência Intelectual / Diego Azevedo Godoy. -- Araraquara, 2020

238 p. : fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Célia Regina Rossi

1. Identidade. 2. Psicologia. 3. Música. 4. Educação. 5. Deficiência.

I. Título

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos
pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Diego Azevedo Godoy

A Influência da Música e da Dança na Construção da Identidade de Estudantes com Deficiência Intelectual

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara (FCLAr), como requisito para obtenção do título de Doutor, em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Regina Rossi

Financiamento: CAPES

Data da Defesa: 08/12/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora:

Profa. Dra. Célia Regina Rossi - UNESP

Membro Titular:

Profa. Dra. Débora Raquel Costa Milani - UNESP

Membro Titular:

Profa. Dra. Nilce Maria Altenfelder Silva de Arruda Campos -UNIMEP

Membro Titular:

Profa. Dra. Elisabete Figueroa dos Santos – UNICEP; UNESP (substituta)

Membro Titular:

Prof. Dr. Vinicius Furlan – UNIMEP

Local: Universidade Estadual Paulista – UNESP -
Faculdade de Ciências e Letras – FCLAr - Campus de
Araraquara – SP - Brasil

Dedicatória

“O que vem fácil vai fácil”, não me lembro bem de quem é esta frase, ou de onde é este ditado popular, mas é com esta ideia que eu pretendo dedicar este trabalho às pessoas que fazem da sua própria vida, algo que vai além do esperado pelos outros, o que se torna uma dificuldade para alguns que se prendem ao narcisismo, egoísmo, posse, materialismo, apego, e conforto. Voluntariamente ou profissionalmente estes que trabalham pelo outro, pela saúde, educação, bem-estar, a eles, este trabalho é dedicado, para você que sabe que o que “vem fácil vai fácil” e que na realidade o mundo social é feito de afetos, emoções, e amor pelos outros, objetivamente vendo que a vida não é fácil, a vida é difícil, e o que vem difícil se torna o desafio.

Dedico este trabalho a todos/as que desafiam o convencional, que procuram quebrar as barreiras e revolucionam, seja com a ciência, com a arte, com a sociabilidade e etc.

Este trabalho também é dedicado a todas as pessoas com deficiência intelectual e física, a todas as famílias que com muita força trabalham, sustentam, cuidam, e de cabeça erguida combatem as batalhas diárias da vida e da sociedade moderna priorizando e assegurando o bem estar dos seus entes. Familiares estes que se entregam por amor e abrem mão da sua própria vida para ter a vida de seu ente querido com a melhor qualidade, intelectual, emocional e social.

Aos cuidadores/as que tem como profissão cuidar e estão sempre ajudando e fazendo parte da vida pessoal destas pessoas, dedicando estudo, tempo e afeto a este público. Aos professores da educação especial e a todos que trabalham com o público deficiente. Dedico esta pesquisa a todos que amam os deficientes e fazem mais por eles do que por si próprio.

Também a todos/as os/as musicistas e artistas que como eu, acreditam no potencial que a música/arte/dança possuem, tanto como comunicação, expressão, interação, entretenimento, capacidade terapêutica e transformadora na dimensão da saúde do ser humano, como também na educação especial com objetivos sociais e educacionais, tendo a educação musical como base científica fundamental para o desenvolvimento de pedagogias musicais.

A todos/as os/as Professores/as, Educadores/as Musicais e Musicoterapeutas que honram as suas formações e fazem das profissões um campo de trabalho forte,

principalmente àqueles que trabalham com a deficiência, na musicoterapia ou na educação musical possibilitando a evolução do processo identitário, de sociabilidade e da saúde mental do ser humano.

A todos/as os/as psicólogos/as que escolheram uma profissão que transforma a realidade e é transformada por ela cotidianamente, uma profissão da área de humanas e da saúde, que atua no cuidar do ser humano, no tratamento, na reabilitação, no progresso e no desenvolvimento do ser humano. Dedico este trabalho principalmente aos psicólogos/as que exercem uma função e atuam diretamente na área da educação e na área social, vinculando seus trabalhos da psicologia com a psicologia da educação e a psicologia social.

A todos os/as que estudam, trabalham ou estão de alguma forma relacionados à Música, à Educação, à Psicologia, à Ciência e à Saúde.

Dedico este trabalho à minha orientadora Prof. Dra. Celia Regina Rossi, pois graças a ela que consegui estudar diversos temas sem sair do meu percurso construído no mestrado com a teoria de identidade (CIAMPA, 2007), quando vinculei temas propostos por ela com as áreas da educação e sexualidade, e autores de áreas da educação, educação especial, psicologia, temas sociais, modernidade e pós-modernidade dentre outras áreas.

Dedico também aos meus pais, minha mãe Mara de Azevedo, psicóloga, por ser uma grande amiga e professora, que sempre me apoiou e abriu mão de muitas coisas por mim durante a vida, principalmente nestes quatro anos do doutorado. Agradeço sua força, perseverança, determinação, seus ensinamentos sobre o equilíbrio, a paz, o amor e a vontade por conhecimento. Sempre com abertura de diálogo e troca de ideias, buscando entender minha identidade e minha subjetividade. Sendo a influência primordial em minha profissão, em minhas ideologias, valores e crenças, em aceitar minhas escolhas e me mostrar as belezas da natureza, da mente e da simplicidade da vida.

Ao meu pai Antônio Fernando Godoy, que foi quem possibilitou a minha formação. Apesar de não seguir a área de exatas, segui como ele o caminho da docência acadêmica. Obrigado por tudo que fez por mim até hoje. Você não teve a possibilidade de concluir o seu doutorado, por isso muito obrigado por tudo que fez para eu concluir o meu.

As minhas irmãs Lara Azevedo Godoy e Ruana Azevedo Godoy e meu irmão Fernando Pimentel Godoy por compartilharem comigo a união da família e sempre estavam presentes.

Ao meu avô Dr. Amado Leonisio Azevedo, querido velho baiano que me despertou o interesse pela ciência desde cedo, pelo conhecimento, pelo estudo, pela vontade de aprender o novo, pela disciplina com metas e objetivos. Sempre apontando e reforçando que estudar é a melhor coisa na vida, o meio pelo qual nós potencializamos nossas capacidades como seres humanos, nos tornando mais experientes, inteligentes e completos. Tenho como inspiração pessoal sua história de vida e a honra de seguir seus passos.

A minha vó Claudete Bortolin que sempre me auxiliou e me deu suporte, como uma segunda mãe. Guardo com carinho tudo que me proporcionou e me ajudou a conquistar, com sua solidariedade e bondade. Sou grato pelo apoio, dedicação, paciência e tolerância que teve comigo.

Aos meus avós de Fernandópolis, Domingos Godoy Repizo e Lurdes Justi Godoy, que apesar da distância sempre me ajudaram e contribuíram em minha educação, através da simplicidade, humildade e humanidade, fizeram de mim um homem melhor. Obrigado pela educação, carinho e amor.

A todos/as que trabalham para possibilitar que os alunos estudem. A grande maioria social que trabalha braçalmente, e tem por direito a participação e o envolvimento no que os alunos e pesquisadores produzem, pois a maioria destes trabalhadores tem seu direito de estudo sabotado pelo Estado e desde cedo, trabalham para manter a sobrevivência, sendo responsáveis por tudo que é construído e mantido desde a roupa que vestimos até a universidade em que estudamos, assim como uma sociedade de forma geral, agradeço aos trabalhados, agradeço e dedico este trabalho a todos e principalmente a maioria que com seu impostos possibilitaram a contemplação de minha bolsa para a realização deste trabalho.

Para a maioria que não teve esta oportunidade, me comprometo assim a compartilhar e trabalhar para que toda esta construção repleta de objetivos, apresente resultados de relevância social e gerem caminhos para outras pesquisas que possam gerar mais resultados e transformações positivas e eficazes na realidade. Conscientizando estudantes a fazerem mais pesquisas sociais, educacionais, psicológicas e de cunho humanista, que proporcionem olhares e resultados para a população mais negligenciada nesta sociedade. No caso específico desta pesquisa, é

pretendido investigar cientificamente e contribuir mostrando a relevância da música na constituição da identidade de estudantes com deficiência intelectual.

Agradecimentos

Agradecer é algo que mais precisamos fazer. Assim, se faz necessário falar um pouco daqueles que contribuíram tanto para a construção de uma pesquisa que resultou neste trabalho. São estas pessoas que fazem ser possível a realização da vida. É através dos outros que o ser social pode construir sua identidade e transformá-la sempre. A sociabilidade e a interação social são as bases para qualquer constituição humana. Nestes tempos de quarentena e isolamento social, nunca se pensou tanto na importância das relações sociais. Assim, o agradecimento é fundamentalmente importante para construção de vínculos, fortalecimento de parcerias, e reconhecimento sobre a influência do outro na constituição singular da identidade. A gratidão deveria constituir uma ação primordial na vida do ser humano que pretende deixar para o próximo, uma sociedade mais justa e fraterna.

Sei que precisaria de muitas páginas para citar todos os nomes daqueles que me ajudaram nessa jornada e ainda assim, correria o risco de esquecer algumas pessoas importantes e claramente não faria jus a esta enorme lista. Desta forma, começo meus agradecimentos aos professores que fizeram parte de minha história, desde a formação educacional no ensino médio até a universidade em Psicologia na UNIMEP. Em seguida, vieram aqueles que me auxiliaram no programa de Pós Graduação Lato-Sensu em Musicoterapia na Faculdade FMU, e também no programa de mestrado stricto-sensu em Psicologia Social da PUC-SP, para então chegar nestes últimos quatro anos de minha vida com a participação de todos os professores e colegas do programa de doutorado em Educação Escolar na UNESP.

Continuo meus agradecimentos à agência de fomento CAPES pela bolsa de estudos concedida, que me auxiliou e permitiu cursar o doutorado, me dedicando a pesquisa, a inovação, exploração e investigação do conhecimento científico nas áreas das ciências humanas. Agradeço também à minha orientadora Profa. Dra. Célia Regina Rossi, que me abriu as portas aceitando primeiramente minha presença como aluno especial, e depois como aluno e orientando no programa de pós graduação em educação escolar, acolhendo este projeto de pesquisa, que me despertou o desejo cada vez maior pela área da Educação e possibilitou que o trabalho fosse construído na perspectiva da Psicologia Social, vinculada a Educação Especial e a Música, se tornando os três temas chave desta pesquisa. Aos professores da banca de qualificação

que me ajudaram muito nas coordenadas e orientações para a construção e execução do texto final: Dra. Nilce Maria Altenfelder Silva de Arruda Campos, Dra. Débora Raquel Costa Milani, também aos professores convidados para a banca final, Dra. Elisabete Figueiro e Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia, e aos suplentes Dr. Pedro Bordini Faleiros, Dr. Vinicius Furlan e Dra. Debora Cristina Fonseca pela disposição em participar deste trabalho e aceitar meu convite. De forma, geral agradeço a todos os professores doutores da banca pela disposição e paciência em contribuir, discutir, analisar, criticar e contribuir para esta pesquisa.

Aos colegas de sala de aula, núcleos de pesquisa, secretários, faxineiros, cozinheiros, enfermeiros funcionários, enfim, todos que trabalham e trabalharam na UNESP-FCLar, onde desenvolvi minha pesquisa, compartilhando ensinamentos teóricos e práticos da vida acadêmica e cotidiana.

É claro que não poderia deixar de agradecer aos meus amigos que compartilharam momentos de suas vidas ouvindo as minhas angústias. Foram tantos que não consigo nomeá-los. Muitos já se foram, mas todos tiveram sua importância nesta trajetória, só tenho a agradecer-los.

Onde estiverem vocês sabem quem vocês são, e peço que não se magoem por não citar nomes, pois levaria páginas e páginas e mesmo assim, por descuido deixaria alguém de fora e seria injusto de minha parte. Assim, aqui estão aqueles que fizeram parte da minha vida, desde a infância até meus 32 anos em 2020, obrigado irmãos e irmãs, amigos e amigas, parceiros e parceiras.

Agradeço a instituição Centro de Reabilitação de Piracicaba que possibilitou o campo metodológico ser executado durante as aulas de educação musical. A coordenadora que foi muito atenciosa e interessada no trabalho. A diretora que também mostrou muita receptividade e apresentou acolhimento à pesquisa. A professora 1 de música uma importante peça desse xadrez, aceitando minha observação participante, minha presença, minhas entrevistas, minhas ideias, minha real intenção de trabalhar com a música e a educação especial, com um profissionalismo impecável e uma humanidade magnífica.

Agradeço a todos os sujeitos que participaram comigo desta pesquisa, alunos deficientes intelectuais da sala de Música e Movimento, e que aceitaram minha presença em sala de aula, meus olhares, minhas ideias, minhas ações que por dois semestres construíram um vínculo comigo, gerando um clima de reconhecimento e aceitação, amizade e respeito, já que existe uma grande dificuldade em aceitar um

olhar externo e também a participação de alguém novo para alunos da educação especial. Agradeço aos quatro alunos selecionados para participar da roda de conversa e aos entrevistados, pois sem eles não seria possível realizar esta etapa final da pesquisa, obtendo o feedback dos próprios sujeitos desta, e a análise do sujeito principal, aluno L que demonstrou ser um caso emblemático e merecedor da análise final, trazendo consigo praticamente todos os elementos indenitários estudados e apresentados nesta pesquisa e todo o desenvolvimento e evolução com o trabalho musical e corporal. Devido ao progresso identitário e musical durante o processo educacional, o Aluno L se destacou de uma forma ímpar a ponto de se tornar o protagonista deste trabalho e mostrar no campo metodológico que sim, é possível o que questionamos em nossa hipótese, e nosso objetivo só foi possível de ser alcançado devido a participação deste sujeito. Assim agradeço a sua contribuição, paciência e vontade de participar desta trajetória, principalmente com o feedback na roda de conversa.

A toda minha família de Piracicaba que sempre esteve ao meu lado, de Fernandópolis até a Bahia, primos, tios, amigos de infância, amigos de faculdade, amigos de trabalho, amigos de sangue.

A minha parceira, amiga, amante e namorada, Fabiola R. Penha que me ajudou muito no momento final de minha pesquisa, e fez a diferença em minha vida.

Agradeço à ciência e obrigado a todos que fizeram e fazem parte de minha caminhada.

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

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemias, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de épocas para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso. (SANTOS, B. S. 2013. Pag.139)

Resumo

Esta pesquisa fundamentada pela perspectiva da Psicologia Social e pelo estudo da teoria da identidade, e destina-se a pesquisar e investigar a influência e a importância da utilização da música e das expressões corporais da dança no desenvolvimento e constituição da identidade de deficientes intelectuais de uma escola especial na cidade de Piracicaba - SP. O objetivo da pesquisa foi o de investigar, refletir, compreender e comprovar que a educação musical utilizada como instrumento pedagógico para estudantes deficientes intelectuais, proporciona processos de metamorfoses da identidade, possibilitando o desenvolvimento e a construção dos três aspectos/dimensões da identidade aqui abordados: a autonomia, o reconhecimento e a autoestima. Conceitos como o de reconhecimento, autonomia, sociabilidade, representação de papéis, status, estigma, políticas de identidade, identidades políticas e sexualidade, serviram de suporte teórico para as análises aqui desenvolvidas. A metodologia de cunho qualitativo presente no trabalho de campo foi dividida em três principais momentos: entrevistas, observação participante e roda de conversa com *feedback*. Dessa forma, chega-se a conclusão de que a educação musical na vida dos estudantes deficientes intelectuais pode proporcionar ganhos e beneficiar a autoestima, a construção da autonomia, da sexualidade, e do reconhecimento, permitindo a construção de novos personagens através de metamorfoses que levam a fragmentos emancipatórios da identidade.

Palavras chave: Identidade; Psicologia; Música; Educação; Deficiência.

Abstract

This dissertation, based on the perspective of Social Psychology and the study of identity theory, aims to research and investigate the influence and importance of the use of music and body expression through dance in the development and constitution of mental disabled students' identity, in Piracicaba- SP. The objective of the research was to investigate, reflect, understand and demonstrate that the musical education used as a pedagogical tool for students with intellectual disabilities, provides processes of identity metamorphosis, enabling the development and construction of the three aspects/dimensions of identity discussed in this work: autonomy, recognition and self-esteem. Concepts such as recognition, autonomy, sociability, role representation, status, stigma, identity politics, political identities and sexuality, have provided theoretical support for the analyses developed here. The qualitative methodology applied in the field work was divided into three main moments: interviews, participant observation and feedback conversation. Therefore, we came to the conclusion that musical education in the lives of intellectually disabled students can provide benefits for self-esteem and for the construction of autonomy, sexuality and recognition, allowing the development of new 'characters' through metamorphoses that lead to emancipatory fragments of identity.

Key-words: Identity; Psychology; Music; Education; Disability.

Resumen

Esta investigación fundamentada teóricamente en la perspectiva de la Psicología Social y en el estudio de la teoría de la identidad, se destina a pesquisar e investigar la influencia y la importancia de la utilización de la música y de las expresiones corporales de la danza en el desarrollo y constitución de la identidad de personas con discapacidad intelectual, pertenecientes a una escuela especial de la ciudad de Piracicaba - SP. El objetivo de la investigación fue, de investigar, reflexionar, comprender y comprobar que la educación musical utilizada como instrumento pedagógico direccionado a estudiantes con discapacidad intelectual, proporciona procesos de metamorfosis de la identidad, posibilitando el desarrollo y la construcción de los tres aspectos/dimensiones de la identidad aquí abordados, que son: la autonomía, el reconocimiento y la autoestima. De esta forma los conceptos como o el reconocimiento, la autonomía, la sociabilidad, la representación de papeles, el status, el estigma, las políticas de identidad e identidades políticas y la sexualidad, fueron abordados teóricamente y trabajados en los análisis. La metodología de sello cualitativo presente en el trabajo de campo fue dividida en: entrevistas, observación participativa y grupo focal con feedback. La investigación abordó en que grado la educación musical en la vida de los estudiantes con discapacidad intelectual, ha podido proporcionar provechos y beneficiar la autoestima, la construcción de la autonomía, de la sexualidad, y del reconocimiento, proporcionando nuevos personajes a través de procesos de metamorfosis que llevaron a fragmentos emancipatorios de la identidad.

Palabras claves: Identidad; Psicología; Música; Educación; Discapacidad.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil da Instituição: funcionários (as) e estudantes (as)	145
Quadro 2 - Sujeitos da pesquisa	149
Quadro 3 - Pergunta 1: o que vocês acham desta atividade?	177
Quadro 4 - Pergunta 2: como a aula de música e movimento ajuda com o corpo?	178
Quadro 5 - Pergunta 3: a música e o movimento ajudam?	178
Quadro 6 - Pergunta 4: no que a música e a dança ajudam?	179
Quadro 7 - Pergunta 5: vocês escrevem letras de música?	180
Quadro 8 - Pergunta 6: o que vocês gostam de escutar?	181
Quadro 9 - Pergunta 7: o que vocês aprenderam com o exercício da bolinha?	181
Quadro 10 - Pergunta 8: o que vocês aprenderam com o exercício da bexiga?	182
Quadro 11- Pergunta 9: do que vocês mais gostam nas aulas?	183
Quadro 12 - Pergunta10: vocês gostaram de trabalhar com música clássica, ano passado?	183
Quadro 13 - Pergunta 11: as aulas de música e movimento ajudam na coordenação motora?	184
Quadro 14 - Pergunta 12: as aulas de música e movimento ajudam a ficarem mais calmos?	184
Quadro 15 - Pergunta 13: as aulas de música e movimento deixam vocês mais alegres?	185
Quadro 16 - Pergunta 14: qual a idade de vocês? E gostam de música de festa de aniversário?	185
Quadro 17- Pergunta 15: quando tem aulas de música e movimento, vocês gostam de participar?	185
Quadro 18 - Pergunta 16: qual a diferença das aulas de música e movimento?	186
Quadro 19 - Pergunta 17: quando vocês vão se apresentar, o que sentem?	186
Quadro 20 - Pergunta 18: vocês já se apresentaram uma vez. No final do ano farão outra apresentação. Como foi a 1º apresentação?	186

SIGLAS

LDB - Leis de Diretrizes e Bases

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba

FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

UNESP - Universidade Estadual Paulista

CRP - Centro de Reabilitação de Piracicaba

DI - Deficiente Intelectual

I-M-E - Identidade Metamorfose Emancipação

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

NEPIM - Núcleo de Estudos em Pesquisa Identidade e Metamorfose

SIP - Sociedade Interamericana de Psicologia

CESEX - Centro de Sexologia de Brasília

SBRASH - Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana

GTPOS - Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual

PCN - Plano Curricular Nacional

AEE - Atendimento Escolar Especializado

CNE – Conselho Nacional de Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SEM - Sala de Recursos Multifuncional

CAEE - Centro de Atendimento Educação Especializada

PC - Paralisia Cerebral

FCLar - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Síndrome de Espectro Autista

Sumário

1. APRESENTAÇÃO	18
2. INTRODUÇÃO	20
3. 1.1 Falando sobre identidade.....	31
4. 1.2 George Hebert Mead: o conceito do outro generalizado e sua relação com a identidade	32
5. 1.3 Lev S. Vygotsky e a Mediação: Semelhanças Com o Pensamento de Mead na Socialização do Indivíduo	37
6. 1.4 Berger & Luckmann: Construção Social da Realidade e a Identidade	44
7. 1.5 Jurgen Habermas: A Identidade do Eu, e a Identidade do Papel: dialéticas que Fundamentam a Teoria da Identidade de Ciampa e o Sintagma	47
8. 1.6 Sarbin & Scheibe e o <i>status</i> : A Influência do Modelo Tridimensional na Teoria da Identidade e no Sintagma	49
9. 1.7 Erving Goffman e Ciampa: O Estigma, Políticas de Identidade e as Identidades Políticas	51
10. 1.8 Axel Honneth: O Reconhecimento e a Auto Estima, com Relação a Identidade.....	57
11. 1.9 A Teoria da Identidade de Ciampa e o Aprofundamento na Compreensão do Sintagma I-M-E: A questão da autonomia.....	66
12. 1.10 Identidade e Diferença	76
13. 1.11 Identidade na Contemporaneidade: O Conceito Pós-Moderno de Identidade e sua Importância para a Discussão.....	80
14. 1.12 A Cultura e a Sexualidade na Identidade	87
15. 1.13 A Sexualidade e a Expressão Corporal como uma Expressão da Identidade.....	94
16. 1.14 A Educação Sexual na Educação Especial.....	97
17. SEÇÃO 2. DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO E MÚSICA.....	102
18. 2.1 Deficiências em Perspectiva: Os Caminhos que Levaram à Educação Especial e à Educação Inclusiva.....	102
19. 2.2 Deficiência como Categoria de Estudo	112
20. 2.3 A Identidade do Deficiente: Estigmas e Preconceitos na Luta pelo Reconhecimento	114
21. 2.4 Músicas e o Universo dos Sons: Compreendendo a Musicoterapia.....	117
22. 2.5 Músicas e o Universo dos Sons: Compreendendo a Educação Musical	125
23. 2.6 A Pedagogia de Émile Jaques-Dalcroze: Música e Movimento:	130
24. SEÇÃO 3. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	137
25. 3.1 Objetivos e Técnicas de Pesquisa.....	137

26. 3.1.1 A Observação Participante e as Rodas de Conversa	141
27. 3.2 Desenvolvimento: O Lugar e os Sujeitos de Pesquisa	146
28. 3.2.1 A Organização das Aulas de Música.....	153
29. 3.2.2 O Cotidiano do Campo.....	160
30. 3.2.3 A Roda de Conversa.....	178
31. SEÇÃO 4. ANÁLISES DA TESE	192
32. 4.1 Discussão da Tese	192
33. 4.2 Análise do Estudante L: Lukão o Mensageiro	195
34. CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
35. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	223
36. ANEXOS	230
37. Anexo 1 - Convite para a apresentação do grupo de música em movimento.....	230
38. Anexo 2 - Letras das músicas de Rap compostas pelo estudante L	231
39. Anexo 3 - Fotos do estudante L. fazendo o passo “parada de mão” do <i>Breakdance</i> ...	233
40. Anexo 4 - Fotos da sala de educação musical da instituição.....	234
41. Anexo 5 - Documento da autorização de imagem do vídeo clipe do estudante L	238

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória com o trabalho e docência em Música, em diversas instituições escolares, teve início na minha vida aos dezessete anos de idade, no ano de 2005, e é decorrência de um percurso de aprendizagem que vem ocorrendo desde os doze anos, quando realizei os primeiros estudos em guitarra e violão e, alguns anos mais tarde, na harmônica (gaita). Às voltas com o Vestibular, optei pelo curso de Rádio e TV junto à Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), mas passado um semestre sem me adaptar, decidi pelo curso de Psicologia, na mesma instituição, em 2006.

A alternância simultânea entre o trabalho de professor de música em uma escola musical e os estudos em Psicologia na universidade desencadeou o interesse por realizar uma ponte entre estas duas áreas de conhecimento, o que resultou no trabalho de conclusão de curso - TCC - sob o tema: A música como auxílio no desenvolvimento da sociabilidade em 2011. Este tema inspirou o projeto de pesquisa de Mestrado. O primeiro trabalho como recém-formado, em 2011/2012, ocorreu na área de acolhimento institucional junto a um abrigo de crianças e adolescentes, no qual percebi a possibilidade de trabalhar a música como ferramenta de apoio voltada aos campos da identidade, sociabilidade e do reconhecimento.

Em 2013, ingressei no Mestrado em Psicologia Social na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) e ao mesmo tempo, cursava a Especialização em Musicoterapia, junto à instituição Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), aprofundando os estudos sobre o tema da identidade e de musicoterapia. Os mesmos fundamentaram a Dissertação de mestrado intitulada “Além do Musicoterapeuta: um estudo sobre a identidade do Musicoterapeuta e seu reconhecimento fundamentado no sintagma identidade-metamorfose-emancipação”, defendida em março de 2015, publicada como livro “Para além de um Musicoterapeuta: um estudo de Psicologia Social sobre identidade e seus Reconhecimentos” em 2017.

Após a conclusão do curso de Especialização em Musicoterapia, em 2015, passei a atender clinicamente de forma particular, junto a algumas equipes de profissionais da saúde, crianças com deficiências diversas como: autismo, síndrome de Down, paralisia cerebral, dentre outras deficiências. Esta experiência profissional despertou em mim o interesse pela área da Educação Especial. Assim, em 2016, ingresso no doutorado em Educação Escolar, na Universidade Estadual Paulista (UNESP-FCLAr).

Naquele momento, já lecionava as disciplinas: grupos e relações interpessoais, processos grupais, psicologia social I, psicologia social II, psicoterapias com base fenomenológica-existencial, teorias com base fenomenológica-existencial, tópicos integradores II, junto ao curso de graduação em Psicologia da Faculdade de Americana (FAM). Assim, já desenvolvia uma prática acadêmica que, durante os anos de 2015 e 2016, me deu a possibilidade de ampliar e enriquecer os conhecimentos práticos e teóricos. Além de proporcionar as experiências pessoais e profissionais, essa prática possibilitou uma melhor elaboração do caminhar acadêmico no sentido de aprofundar os estudos nas áreas sociais, educacionais e humanistas.

Ao direcionar os estudos para a área da Educação, busquei produzir uma pesquisa que pudesse contribuir para a construção de um novo conhecimento, a partir das experiências práticas, teóricas, e epistemológicas. Estas possibilitaram uma interlocução entre: educação especial, educação escolar, educação musical e educação em sexualidade, nos campos da psicologia social, música e da musicoterapia, tendo como foco o conceito de identidade.

O desenvolvimento deste trabalho remeteu, portanto, a inquietações e explorações inacabadas em minha trajetória, e apontou para uma pesquisa que engloba aspectos das áreas profissionais e acadêmicas percorridas até o momento. Nesse sentido, a relevância deste trabalho está na produção de novos conhecimentos, novos estudos de referência nas áreas social e da educação, a fim de gerar um conteúdo multidisciplinar ainda pouco conhecido e atual sobre música e dança em educação especial.

Com base neste conteúdo, pretende-se identificar se, e de que forma, os elementos da música e da dança proporcionam mudanças significativas, metamorfoses e fragmentos emancipatórios da identidade nos campos da autoestima, do reconhecimento e da autonomia, e da sexualidade como parte da expressão da identidade. Parte-se da hipótese de que o trabalho com a educação musical orientado para o desenvolvimento psicossocial da identidade possibilita movimentos que contribuem e transformam a vivência cotidiana de adolescentes com deficiência intelectual, impulsionando transformações no âmbito da sociabilidade.

INTRODUÇÃO

Quando estudantes adolescentes apresentam alguma deficiência, seja ela, de nascimento ou não, suas vidas são completamente modificadas, e suas identidades transformadas perante a sociedade em que vivemos. Há pouca compreensão do que é identidade como articulação das igualdades, equidades e diferenças e do que é identidade na deficiência e na educação especial.

O estudo científico de uma situação de estigma social vivenciada, no caso, pelo/a adolescente com deficiência intelectual¹ e que em geral, tem falta de autonomia e reconhecimento, baixa autoestima, uma sexualidade e uma expressão corporal reprimida, abriu caminhos para a quebra de paradigmas e modelos sociais massificados, contribuindo para o desenvolvimento das suas condições psíquicas, educacionais, e sociais na constituição da identidade. (GOFFMAN, 1975)

No mundo acadêmico científico sabe-se que a música possibilita trabalhar com mecanismos de interação social, ligados à educação como: união, expressão corporal, comunicação, visão da música como linguagem, terapia, multiplicidade, internalização de valores, formação de autoestima, formação de autoimagem, e também auxilia no desenvolvimento de capacidades motoras, afetivas, mentais, sexuais, sensoriais, cognitivas, criadoras, sociais, culturais, dentre outras.

A pergunta que gera inquietação, no entanto é: seria possível desenvolver através dos processos de metamorfose identitária, uma educação consciente que contribui para o desenvolvimento dos aspectos da autoestima, da autonomia e reconhecimento da identidade de deficientes intelectuais, através do instrumento pedagógico da música e dança? Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo, investigar o processo destes aspectos citados acima, e através das aulas de educação musical mostrar a importância da música e da dança para o desenvolvimento da identidade de adolescentes com deficiência intelectual, que sofrem seriamente de sentimentos de exclusão, tem seus direitos violados, e carregam marcas sociais em seus desejos – marcas de sofrimento, de preconceito e de exclusão.

¹ Atualmente, a American Association of Mental Retardation (Associação Americana de Retardo Mental, AAMR) compreende a deficiência intelectual em uma perspectiva multidimensional, funcional e bioecológica, “caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais”. (MILIAN, G. ALVES, R. J. R.; WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. C. 2013).

A ideia central desta pesquisa foi a de proporcionar uma metodologia construída para esta finalidade, a um grupo de adolescentes nestas condições², no decorrer de aulas de música de uma instituição que trabalha com estes adolescentes em uma cidade do interior do estado de SP. O propósito da pesquisa foi observar, investigar, avaliar o desenvolvimento da identidade e metamorfoses, fragmentos de emancipação e personagens, possibilitados pela experiência com a música e a dança, analisando as mudanças significativas ocorridas nos três aspectos e dimensões da identidade: autoestima, autonomia e reconhecimento.

Para se trabalhar com estes três aspectos e dimensões da identidade, foi necessário à aproximação da teoria de Identidade de Ciampa (2007) e compreender suas fundamentações, assim também como compreender o sentido da sexualidade e das expressões do corpo do deficiente intelectual, da música e da dança como instrumentos educacionais, para então aprofundar o estudo e focar nos processos de metamorfoses e constituições de fragmentos emancipatórios de identidades que sofrem os estereótipos sociais.

O que é universal e constitutivo na humanidade é que entramos, a partir de nosso nascimento, numa rede de relações inter-humanas, portanto, num mundo social; o que é universal é que todos aspiramos a um sentimento de nossa existência. Os caminhos que nos possibilitam aí chegar, em compensação, variam segundo as culturas, os grupos e os indivíduos. (TODOROV, 1996, p. 98).

A Identidade na compreensão de Ciampa (2007) o vir a ser precede o ser em si, este é um pressuposto básico para este conceito. O fato de que não nascemos humanos, nascemos humanizáveis, passíveis de interação e socialização, faz com que sejamos estimulados a partir da cultura em que estamos inseridos. A nossa identidade é atribuída pelos papéis que ocupamos no meio social e histórico a que pertencemos. Já de início, sabemos que uma identidade determina a outra, pois “toda coexistência é um reconhecimento”. (TODOROV, 1996 p.60).

Antes mesmo de nascermos, quando nossos pais ou familiares escolhem nossos nomes, começa a se constituir a identidade. Podemos pensar também nesta constituição

² No caso desta pesquisa, os diagnósticos de D.I. não são claros, podem ter sido resultados de várias adversidades/variáveis, desde IMC/Paralisia cerebral dentre outras, como atraso cognitivo e neurológico, ou complexidades de parto com faltas de oxigenação, etc.

dialeticamente entre a nossa identificação atribuída pelos outros, e a nossa auto-identificação.

Por meio da socialização e da presença cotidiana da cultura que segundo Berger (1971, p.2) “consiste na totalidade dos produtos do homem”, pode-se entender como a constituição da identidade do indivíduo começa a ocorrer, pois é “dentro da sociedade, e como resultado de um processo social, que o indivíduo se converte em pessoa, adquire e mantém uma identidade e realiza os diversos projetos que constituem sua vida” (BERGER, 1971, p.1). A identidade, portanto é resultado de um processo de desenvolvimento social, e nosso reconhecimento como seres humanos vêm por meio desta elaboração.

Nesta investigação, utilizou-se o conceito de identidade como uma categoria de estudo da Psicologia Social. Segundo Ciampa (2007) vários de seus *constructos* teóricos que levam até a ideia do sintagma identidade-metamorfose-emancipação - I-M-E³. Neste sintagma, a ideia de metamorfose traz o sentido de transformação que existe no processo de constituição da identidade, mesmo quando parece não haver esta transformação evidente e surgem imagens de mesmice e estagnação. A identidade continua metamorfose, e algumas metamorfoses a partir de lutas identitárias emblemáticas, constituem lutas pela transformação com vistas a fragmentos de emancipação, estabelecendo-se uma tríade conceitual com um sentido singular.

Assim, como bem defendeu Ciampa (2009) em seu estudo de doutoramento: identidade é metamorfose. Em que pese um conceito recuperado da Biologia, isso implica reconhecer que a metamorfose da identidade não ocorre como no caso de borboletas, que se dá apenas uma vez na vida na passagem da lagarta à borboleta, mas enquanto um processo semelhante, que tem variações de grau e significado na vida de um ser humano, porém que ocorre de modo constante ao longo da vida. Passamos, portanto, por muitas e diferentes metamorfoses ao longo de nossa história. (FURLAN, 2020, p. 84).

Ao pensar a identidade através de uma reflexão dialética, psicossocial Franckfourtianiana, pensa-se na sociedade, seus mecanismos e processos de funcionamento, no sistema capitalista, repleto de desigualdades e dominante em nossa modernidade.

³ A ser melhor explicado no decorrer deste texto.

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante a longo prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente “nem – um - nem – outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é atraente em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é, o herói popular “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa é algo cada vez mal visto. (BAUMAN, 2005, p. 35).

As instabilidades e mudanças na identidade são necessárias e contínuas, a segurança em uma identidade fixa não é possível e também é uma ilusão, uma imagem cristalizada às vezes se confronta com algo aquilo que é natural do ser humano, as mudanças, e as possibilidades de metamorfoses reais e significativas de personagens, frente a uma sociedade de poder como a nossa.

Uma sociedade assim, como uma sociedade de classes com modelos empresariais, determina identidades que alienam os indivíduos, colocando-os em uma condição de identificação submissa e estigmatizante. Esta mesma sociedade determina as identidades alienadoras, aquelas dos opressores com uma identificação de poder e *status* exacerbados.

Permita-me comentar que a identificação é também um fator poderoso na estratificação, uma de suas dimensões mais divididas e fortemente diferenciadoras. Num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que se constituem e desarticulam as suas identidades mais o menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha de identidade, que não tem direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas *por outros* – identidades que eles próprios ressentem, mas não tem a permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham desumanizam estigmatizam... (BAUMAN, 2005, p. 44).

Nesse cenário os adolescentes deficientes partilham de uma identidade socialmente violada, estrangulada, e sem direito a voz e desejo. Outros sujeitos sociais podem estar, coletivamente nessa situação, porém no caso da deficiência, a estigmatização é claramente objetivada. “O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo” (GOFFMAN, 1975, p. 06).

A identidade social das pessoas com deficiência tem, desde tempos remotos, produzido diferentes abordagens e visões, quase sempre errôneas, que se transformaram em crença e fé – pois esta não é passível de persuasão em contrário nem com argumentos e provas de que estão erradas, o que não acontece com a crença, que finta provas de erro, corrige-se, segundo Agnes Heller (1985a). Assim, os preconceitos não são refutados, apesar de evidências e provas em contrário de que suas vítimas sejam incapazes, inúteis, “coitadas” – características que lhe soa impostas pela política de identidade homogênea – enfim, de que sub-humanas, sem direito a exercer seu papel de cidadãs. (SATOW, 2010, p. 34).

Assim os deficientes dentro de uma sociedade capitalista sofrem todo tipo de preconceito por atributos de valores depreciativos – desrespeito, desvalorização, negação, e exclusão pela diferença – e pertencem a um grupo que carrega o estigma social de “portador de deficiência” o que, na sociedade lucrativa e competitiva, significa “incapaz”. Isto faz com que, muitas vezes, sejam subestimados a exercerem trabalhos e tarefas comuns a todos, remanejados para vagas de trabalho predeterminadas ditas “inclusivas”. Desta forma, podem se sentir em situação de desvantagem social pela atribuição de representações que remetem a falha, inferioridade e deficiência.

Os estigmas, ou rótulos foram produzidos pela sociedade, foram minuciosamente estudados por GOFFMAN em sua obra *Estigma: notas de uma identidade deteriorada* (1982). São internalizados pelas pessoas com deficiência desde sua socialização primária (informações recebidas nos primeiros anos de vida pelos pais, famílias ou outras pessoas próximas do ponto de vista afetivo): como todas outras crianças, adquirem seus conceitos e preconceitos (Berger & Luckmann, 1983), ficando, assim, com autopreconceito; isso leva os grupos estigmatizados, como as pessoas com deficiência, a interiorizarem os preconceitos, formando baixa auto-estima e auto-imagem negativa, entre outros problemas psicológicos existenciais. (SATOW, 2010, p.35).

A baixa autoestima do indivíduo estigmatizado é muitas vezes caracterizada e proporcionada pela interiorização de preconceitos legitimados pela sociedade, pelos ditos “normais”. O estigma passa a ser então, uma condição de “aceitação” social negativa, em vez de ser compreendido como uma diferença singular, que requer um reconhecimento positivo.

A característica central da situação de vida, do indivíduo estigmatizado pode, agora, ser explicada. É uma questão do que é com frequência, embora vagamente, chamado de "aceitação". Aqueles que têm relações com ele não conseguem lhe dar o respeito e a

consideração que os aspectos não contaminados de sua identidade social os haviam levado a prever e que ele havia previsto receber; ele faz eco a essa negativa descobrindo que alguns de seus atributos a garantem. (GOFFMAN, 1975, p.11).

A fundamentação teórica possibilitou a discussão da identidade como dialética entre as igualdades e as diferenças, tendo isto como *constructo* do conceito presente na teoria e epistemologia da identidade, sendo necessária a compreensão de que identidade é articulação de igualdades e diferenças. (CIAMPA, 2007).

A incompreensão desta ideia gera a ilusão de uma identidade classificada como ‘normal’, como ‘perfeita’, algo que seja referência dos padrões e *status* aceitos presentes na classificação social e na relação de poder, isolando a ideia da diferença como algo natural, presente na identidade, levando a um patamar de algo negativo, depreciativo, externo e excluído.

O estigma e as pressões sociais podem gerar angustias imensas, levando as pessoas com deficiência à auto exclusão do meio em que vivem “livre e espantada vontade”. Há também, as pessoas que desenvolvem distúrbios psíquicos (não confundir com deficiência intelectual), na tentativa de superar uma identidade pressuposta socialmente; outros acabam por assumir uma autoimagem de super homem que não condiz com eles próprios, sendo, portanto, forçada e sofrida; há pessoas que adotam a identidade-clichê negativa pressuposta, porém com algumas resistências, gerando conflitos e sofrimentos imensos. Há as que seguram na identidade pressuposta, cristalizada, mantendo-se na mesmice; e outros que a superam – todos porém com muito sofrimento. (SATOW, 2010, p. 36).

Esta pesquisa abrangeu a complexidade e a dificuldade dos processos de metamorfose e de fragmentos da emancipação e superação, da condição identitária negativa do deficiente intelectual no mundo contemporâneo e no sistema opressor e estigmatizador. Foi um desafio mas foi possível atingir o objetivo da pesquisa e proporcionar mudanças no cotidiano social dos deficientes intelectuais e nas suas identidades em constituição, através da música e da dança em sua significação simbólica.

A realidade não foi diferente, na instituição onde a pesquisa se desenvolveu: o estigma esteve presente, e mesmo que a instituição atuasse para que os sujeitos pudessem se reconhecer como indivíduos autônomos, foi preciso assistência e atenção para que o estigma fosse desconstruído e o desenvolvimento social se transformasse em um processo realizador.

Segundo Amiralan (2000, p.97) deficiência consiste em:

Perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Desta forma, quando se trabalha com um determinado público, deve-se entendê-lo em seu contexto histórico-social e em sua cultura. Para Omote (1996, p.131), deficiência é “uma lacuna entre a pessoa e o meio ambiente, uma lacuna entre a capacidade da pessoa para uma determinada atividade e a demanda dessa atividade”. Este termo lacuna faz referência a uma falta, e não a uma diferença. Nem sempre esta diferença é uma falta inacessível ou impossível, em casos extremos fisiológicos e biológicos. Porém, em alguns casos psicossociais, a lacuna em sua maioria das vezes, é propulsora e motivadora dos processos que geram metamorfose.

Por terem a característica socialmente estigmatizada da deficiência, é possível que grande parte dos adolescentes com deficiência se sintam reconhecidos somente a partir desta identificação negativa, apagando de seu repertório todas as outras possibilidades e papéis que a identidade possui carregando muitas vezes, uma marca social de rejeição, ou de negação. Esta marca leva aos sentimentos de incapacidade de baixa autoestima. Por isso devemos pensar em identidade não como um dado, mas como um dar-se constante. “[...] a identidade que se constitui no produto de um permanente processo de identificação aparece como um dado, e não como um dar-se constante, que expressa o movimento do social” (CIAMPA, 2007, p.171).

Partindo destas reflexões e concepções teóricas, pretendeu-se na pesquisa que os encontros nas aulas musicais em campo, possibilitassem aos sujeitos recursos para o aumento de suas capacidades pessoais, educacionais e emocionais. Ao trabalhar esta lacuna com o olhar voltado para as esferas psicossocial, expressões sexuais, e interagindo com o grupo a partir de seu contexto histórico-cultural, em um espaço não invasivo, possibilitou-se estimular metamorfoses na identidade estigmatizada, produzindo uma mudança nos três aspectos e dimensões desta identidade: autonomia, reconhecimento e autoestima, gerados pelas transformações através do trabalho de música e dança.

Na perspectiva da Psicologia Social Crítica, acredita-se que os/as estudantes adolescentes podem produzir um movimento social em um “dar-se constante”, que

constitui sua identidade como um processo natural e espontâneo, buscando sentimentos de prazer, experimentando outras possibilidades identitárias. Modificando desta forma, os estigmas colocados, e a posição do/a adolescente no âmbito da Educação Especial, que se redireciona, movendo-se em direção ao processo de metamorfose da identidade conservada, “[...] paralisando o processo de identificação pela reposição de identidades pressupostas, que um dia foi posta” (CIAMPA, 2007, p. 71).

Ou seja, sua posição social será reconhecida e se reconhecerá de outra forma, ampliando possibilidades de existência, dado que “O reconhecimento de nosso ser e a confirmação de nosso valor são o oxigênio da existência” (TODOROV, 1996, p. 101).

Pretendeu-se possibilitar, que o/a deficiente intelectual (DI), pudesse trabalhar possibilidades na música e na dança para o desenvolvimento de suas capacidades, das suas expressões de sexualidade, expressões corporais e da identidade rumo à autoestima, ao reconhecimento, e à autonomia, que são os três importantes movimentos que apontam para uma educação plena, autônoma e consciente.

Assim, a pesquisa levantou a hipótese de que é possível através dos elementos da música e das expressões corporais da dança, voltados e estimulados à sensibilização destes sujeitos como instrumentos educacionais e vetores de conhecimento e desenvolvimento sócio educacional, proporcionar e auxiliar um processo de transformação dos aspectos e dimensões relacionados à identidade, autonomia, reconhecimento e autoestima. O trabalho com música, pautado nessa perspectiva de pesquisa, com os autores que são a base para seu desenvolvimento, nos âmbitos da identidade e das expressões corporais, através do movimento do sintagma I-M-E, referido anteriormente, pretendeu-se atuar desconstruindo os estereótipos perversos da deficiência, atribuído socialmente e desestigmatizando os tabus sobre sua identidade, sexualidade e suas expressões corporais, proporcionando o desenvolvimento do potencial e da capacidade de evolução da identidade nos aspectos e nas dimensões da autoestima, da autonomia e do reconhecimento, durante a interação social no processo educacional.

Portanto para a fundamentação teórica sobre autonomia, as ideias neste estudo foram pautadas na ação e no desenvolvimento singular corporal e psicológico. (VIGOTSKI, 1984); (MEAD, 2002; MORRIS, 2010); (BERGER & LUCKMANM, 2011); (CIAMPA, 2007).

Em relação às fundamentações sobre o reconhecimento, sobre a representação de papéis, a estima e *status* de si perante a identidade e seus movimentos, sobre as políticas

de identidade e identidades políticas, sobre a identidade do Eu e a identidade do Papel, parte-se das concepções teóricas dos autores: Habermas (1983); Honneth (2003); Goffman (2013); Ciampa (1977).

Além das referências dos autores já citados, foi preciso também o suporte da discussão da sexualidade como um todo, adentrando nos componentes deste tema para compreender as expressões corporais e identitárias, que também foram trabalhadas como elementos no campo de pesquisa, a música e a dança.

No caso da sexualidade e expressão corporal, partiu-se da seguinte visão de sexualidade definida pelo Grupo de Estudo Interdisciplinar em Sexualidade Humana-GEISH – Unicamp:

A consciência da historicidade do conceito de “sexualidade” tem levado nossas pesquisas a se inscreverem num quadro que é muito mais o de uma *ars erotica* do que o de uma *scientia sexualis* atemporal: no GEISH, a sexualidade (assim como o erotismo e as relações de gênero) tem sido problematizada por meio de reflexões que se inscrevem em linguagens culturais diferenciadas, tendo em vista a diversificação das práticas e discursos em que se produzem possibilidades de subjetivação. (MEYER; RIBEIRO; RIBEIRO 2004, p. 02).

Para essa pesquisa, considerou-se que o conhecimento trazido pelos discursos de sexualidade é permeado por relações de poder. Nesta perspectiva, a proposta contemplou diversas áreas de conhecimento que atuam com sexualidade humana, sempre atenta para as práticas, uma vez que, ao levarmos o tema exercitamos, de alguma maneira, o poder contido nos corpos e mentes de todos, como bem aponta Foucault. (MEYER; RIBEIRO; RIBEIRO, 2004)

Compreendeu-se, que a sexualidade, em suas expressões e representações, é um ponto essencial para lidar não só com a autoestima, mas também com o reconhecimento, e a autonomia, na elaboração e constituição da identidade dos estudantes especiais através do trabalho proporcionado pela Educação Musical, e dos princípios fundamentados na área da educação. Assim, foi possível mediar o desenvolvimento destes sujeitos no campo da sociabilidade, abarcando a sexualidade como manifestação do ser e da identidade: “Ao invés de Identidades sexuais marcadamente classificatórias, há a busca por uma Erótica a partir da *transformação de si*, portanto uma busca pela verdade a partir desta *transformação de si*”. (FALCHI, 2011 p. 134).

Foi fundamental que os/as adolescentes com deficiência intelectual pudessem usufruir de abordagens não invasivas como foi com a música, conseguindo assim buscar estimular relações e interações mais naturais, espontâneas, e que estavam em constante contato com as próprias identidades e expressões: “Temos nesse sentido a música como meio e não como fim” (SAMPAIO, 2005 p.17).

O objetivo geral foi o de investigar, de refletir, de compreender e de comprovar por meio da observação participativa e nas rodas de conversa com os/as estudantes, se e como a educação musical e atividades ligadas a música e a dança, no caso a aula de música e movimento, pôde possibilitar elementos para a metamorfose da identidade e construção de novos personagens com caráter emancipatórios dos/as adolescentes referidos/as, proporcionando uma melhora dos aspectos e das dimensões da identidade como: autoestima, reconhecimento e autonomia, contribuindo para a transformação de suas vidas.

Mais especificamente, o pesquisador observou, acompanhou e participou do desenvolvimento da identidade dos sujeitos participantes da pesquisa através de atividades educativas de música propostas junto aos professores/as da instituição, coletando dados no diário de campo para análise. Também por meio de uma roda de conversa com os/as professores e os/as estudantes, procurou entender através na narrativa e do feedback, como a educação musical pôde influenciar o desenvolvimento, para uma metamorfose e a construção as construções e os progressos mais significativos e dinâmicos dos/as adolescentes, em relação direta com suas identidades e personagens.

Esse estudo foi subdividido em quatro seções. A primeira trouxe o conceito de Identidade, fundamental para a estruturação desta pesquisa, e apresenta o referencial teórico utilizado, destacando a importância do sintagma, Identidade-Metamorfose-Emancipação - I-M-E, para as análises posteriores. Ainda na primeira seção, também foi discutido a importância da Educação em Sexualidade: quais aspectos e elementos da sexualidade são explorados no sentido das expressões sobre autoestima, autonomia e o reconhecimento.

A segunda seção foi dedicada às discussões e ao levantamento teórico acerca da identidade, da deficiência, e da educação especial, sendo esta última o cenário principal. Apresentou-se brevemente a história dos estigmas sobre a deficiência, e esclarecimentos sobre a evolução das conquistas legais referentes à inclusão dos sujeitos intelectualmente deficientes. Em seguida, foi abordada a história da educação musical na sociedade brasileira, apontando sua trajetória junto ao ensino regular, como

disciplina pertencente à grade curricular escolar até os dias atuais, e assim, discutindo sua relação com a Educação Especial.

Na terceira seção apresentou-se a metodologia de pesquisa utilizada, detalhando métodos, processos e instrumentos nos campos da abordagem qualitativa, da observação participante, da entrevista semiestruturada e das rodas de conversa.

Como conteúdo da quarta seção está exposta toda a análise do trabalho, dos dados da observação participativa do diário de campo, das entrevistas, das narrativas, e das análises do sujeito L, que foi o estudante deficiente intelectual, elencado durante o processo da metodologia de campo, para a então analisar os movimentos de metamorfoses e fragmentos de emancipação dos aspectos da identidade, através do trabalho com a educação musical.

Na última seção, são retomados alguns pontos percorridos no decurso desta tese assim como também elaboradas algumas considerações acerca das potencialidades da pesquisa e seus achados.

Desta forma, a pesquisa procurou compreender e analisar a questão da identidade que foi entrelaçada por relações de poder e de classes, um processo difícil na contemporaneidade e na realidade atual, utilizando mecanismos e instrumentos da educação musical para o trabalho da metamorfose da identidade em busca de fragmentos de emancipação, nos seus três aspectos e dimensões principais: autonomia, autoestima e reconhecimento do D. I.⁴.

Assim, na próxima seção, serão abordados o referencial teórico do conceito de Identidade e da educação em sexualidade, pois são importantes e necessários para melhor posicionar o aporte adotado, bem como situar os lugares de onde vem esta pesquisa.

⁴ Deficiente Intelectual

SEÇÃO 1. IDENTIDADE

A existência precede a essência
(J.P. Sartre.)

1.1 Falando sobre identidade

O interesse de diversas áreas do conhecimento pelo conceito de identidade proporcionou ao longo do tempo, a construção de uma categoria de estudo da qual a Psicologia Social e a Psicologia Social Crítica Brasileira vêm se apropriando. Nesta seção apresenta-se a trajetória deste conceito e um referencial teórico a partir da perspectiva da obra de Antônio da Costa Ciampa, que tem a Teoria da Identidade e o sintagma I-M-E, como alicerce.

O conceito de Identidade foi primordial para a construção desta pesquisa, destacando a importância do sintagma I-M-E, para as análises posteriores. A decisão da pesquisa em trabalhar o desenvolvimento dos três aspectos da dimensão da identidade, composta de autonomia, autoestima e reconhecimento, em estudantes de Educação Especial através da Educação Musical, ocorreu à luz da teoria de Ciampa (2007) e Lane (2006):

Nossas investigações nos levam, porém, a algumas reformulações. A primeira delas emergiu em várias pesquisas que apontavam para a Identidade como uma categoria, a qual culminou com o estudo de A. C. Ciampa (1987). Este, mediante a análise dialética de uma história de vida (Severina), constata que a Identidade Social se constitui num processo de metamorfose/cristalização do Eu decorrente do conjunto das relações sociais vividas pelo sujeito. (LANE, 2006, p.56).

Começando então, com alguns constructos teóricos que dão início à ideia de Ciampa. Quando se fala que o homem⁵ é um ser social, quer-se dizer que há uma série de atributos e variáveis relacionados ao desenvolvimento da sua identidade. Este é um processo repleto de constructos teóricos dos quais a dialética faz parte e é base epistemológica de compreensão, a linguagem como produto histórico.

[...] traz representações, significados e valores existentes em um grupo social, e como tal é veículo da ideologia do grupo; enquanto para o indivíduo é também condição necessária para o desenvolvimento de seu pensamento. (LANE, 1984, p. 41).

Durante esta seção sobre identidade, se discutiu sobre as dimensões teóricas importantes da identidade e do desenvolvimento, como: Pensamento e Linguagem; Outro Generalizado e Interação Simbólica; Mediação Social e Socialização (1ª e 2ª); Papéis e Personagens; Estigma; Identidade do Papel e Identidade do EU; Reconhecimento e Estima; Status; Políticas de Identidade e Identidades Políticas e Sintagma.

A próxima subseção trata de um autor muito importante para a teoria de Ciampa (2007), e uma influência em seu percurso para a compreensão e a construção da teoria de identidade.

1.2 George Hebert Mead: o conceito do outro generalizado e sua relação com a identidade

Nesta subseção apresentaremos os fundamentos de George Herbert Mead, um dos precursores da Psicologia Social (1863-1931) que, apesar de uma enorme e importante contribuição destinada à construção do que seria o início da Psicologia Social, foi considerado pela maioria, um Behaviorista Social, um teórico da Sociologia e Filósofo Pragmatista. Professor da escola de Chicago de 1894 a 1931, Mead (2002; 2010)⁶ e seu companheiro de trabalho John Dewey (1887; 1896; 1929) realizaram pesquisas relacionadas aos problemas sociais emergentes da cidade, criando métodos inovadores para a Sociologia Qualitativa. Além do trabalho de campo tradicional fundamentado na entrevista, na observação e no testemunho, davam ênfase a um

⁵ Expressão equivalente, aqui, à noção de ser humano, ou indivíduo; não faz referência ao gênero/sexo masculino.

⁶ “*Espíritu, Persona y Sociedad*” e “*Mente, self e Sociedad*” (Mead, 2002; 2010), foram obras utilizadas neste texto, sendo traduções do texto original “*Mind Self and Society*” de (1973).

trabalho de campo diferente, utilizando diários, relatos dos próprios indivíduos, autobiografias, etc.

Além de ser influenciado pelas ideias de Hegel (2003), Darwin (2010) e Adam Smith (2010), Mead (2002; 2010) buscou superar os dualismos cartesianos, como os de mente/corpo, conhecedor/conhecido, distinguindo as *Geisteswissenschaften* (ciências da mente) e as *Naturwissenschaften* (ciências da matéria), mas, em sua concepção, o mais importante era o dualismo entre o *self* e o outro. O autor procurou trazer uma concepção importante de como o *self* emerge da interação social quando nos apoderamos do papel do outro a despeito de nós mesmos: para que haja consciência do *self*, é preciso que haja consciência dos outros, compreendida num processo social.

A vertente teórica do autor se diferenciou da vertente behaviorista clássica contemporânea de sua época, pois rompeu com o raciocínio de que a Psicologia deveria se preocupar com o estudo do comportamento descartando o estudo de categorias como mente e consciência. Para Mead (2002; 2010), o sujeito não responde aos estímulos agindo irracionalmente, mas atribui valores ao objeto através de sua consciência, analisando-o, processando-o, significando-o, abandonando a noção de que o indivíduo⁷ é somente comportamento. “Para Wundt, a linguagem era um produto da mente, para Mead, a mente era um produto da linguagem”. (FARR, 1998, p.100).

O enfoque de Mead foi “registrado” com duas nomenclaturas, para alguns ele foi um behaviorista social, para outros um teórico do interacionismo simbólico, o importante é lembrar que Mead não se dedicou a escrever livros em sua vida, mas sim em lecionar suas aulas e produzir trabalhos e artigos, que posteriormente foram publicadas em um formato de livro pela mão de seus alunos, em principal um de seus alunos, o filósofo Morris⁸, que organizou e editou transcrições do seu curso de psicologia social em 1927, para o livro clássico *Mind, Self and Society*.

Sem a intenção de enquadrar as ideias de Mead (2002; 2010) em uma determinada categoria, a prioridade é a compreensão da concepção do sujeito para a Psicologia Social através dos conceitos de *self* e identidade, explicando como o processo do ‘O outro generalizado’ passa a ser a mediação com a sociedade:

⁷ Indivíduo é um termo muito usado na Psicologia Social, podendo se referir algumas vezes à concepção de adulto, ou idoso, e até mesmo a criança. Sempre deve se observar o contexto em que a palavra se aplica.

⁸ Os livros, artigos e todos os tipos de escritos com autoria de Mead, inclusive *Mind Self and Society*, foram elaborados através de aulas e seminários transcritos e organizados por seus alunos. Este foi, inicialmente, publicado em inglês e, posteriormente, traduzido para o espanhol, com o título “*Espíritu, Persona y Sociedad*”.

Mead (1973) explorou os estudos no âmbito do desenvolvimento do indivíduo na sociedade com o interacionismo simbólico, pressupondo a questão da linguagem e gestos, sendo veículo de desenvolvimento na sociedade, assim, formando sua consciência, a partir da linguagem e dos gestos, que são a interação do indivíduo com a sociedade e que possibilitam surgir para o indivíduo a compreensão dos sinais e símbolos, objetos de mediação em relação aos outros e ao meio. Para o autor, a apropriação dos significados das palavras se transmite na relação com o “outro generalizado” formando conceitos e conduzindo formas de condutas e comportamentos adotados nas atitudes dos outros. (GODOY, 2017, p. 50)

Este estudo deu início à concepção de que a criança se desenvolve socialmente através de um mediador, ou seja, o *outro generalizado*. Sendo assim, passando por diversos processos sociais, ela acaba chegando a um estágio em que diferencia a organização normativa social de algo que simplesmente é uma brincadeira – o que Mead (2002; 2010) chama de jogo com regras, ou esporte, e o jogo sem regras.

Nesse sentido, a proposta foi aprofundar e pensar sobre o conceito de ‘*outro generalizado*’ de Mead (2002; 2010) para então compreendermos como ocorrem a interação e o desenvolvimento da criança em sociedade, possibilitando o início do processo de individualização no qual, através da adoção e interpretação dos papéis, é possível iniciar um reconhecimento, e um reconhecimento coletivo.

Conceitos importantes como: ato social, interações sociais e papel social são muito utilizados por Mead (2002; 2010), sendo que todos mantêm relações com a linguagem e os gestos que formam a criança (indivíduo em desenvolvimento) e que, por sua vez, lhe proporcionam a relação de compreensão dos signos, símbolos e sinais, como os objetos de mediação com o meio social.

Mead (2002; 2010) compreende que somente através do *Outro Generalizado* há transmissão de significado coletivo social nos termos em que condutas e sociabilidades podem ser compreendidas através de comportamentos inicialmente adotado nos outros.

A compreensão da teoria para o autor envolve a compreensão do processo de interação social, da linguagem e dos objetos físicos no mundo material, tornando-se elementos centrais na formação do self e na construção das Identidades sociais. Assim, o *ato social* possibilita a significação, já a linguagem é parte do processo social e das interações sociais, influenciando diretamente na construção da personalidade do sujeito. (GODOY, 2017, p.51).

Para entender “*O outro generalizado*” é necessário falar sobre como o *self*, parte do constructo da Teoria da Identidade de Ciampa (2007), visto por Mead (2002; 2010) dentro de uma noção de trocas sociais que colaboram com a construção do mesmo, e com a organização normativa a partir do coletivo.

Ao trazer a ilustração dos povos primitivos a partir dos quais se desenvolve nossa civilização, o autor fez uma reflexão sobre a questão da diferença dos processos do jogo e da brincadeira, propondo uma analogia entre o que ocorre no jardim de infância, e estes povos primitivos. A ideia foi pensar no processo que diz respeito a criar regras, desempenhar papéis e personagens, desenvolver funções e tarefas, estabelecer o que pode e o que não pode, o imaginário e o real, ritos e celebrações, tudo que leva ao desenvolvimento social e lúdico, referente ao caráter social e individual.

Acompanhando o raciocínio de Mead (2010),

A diferença fundamental entre a brincadeira ou o jogo, e o brincar, é que, neste, a criança deve ter em si as atitudes de todos os outros participantes do jogo. As atitudes desses outros participantes da brincadeira que a criança assume organizam-se numa espécie de unidade e é essa organização que controla as suas respostas. Um exemplo é o jogador de beisebol. Cada um de seus atos é determinada pela suposta ação dos outros participantes do jogo. O que ele faz é controlado por todos os demais integrantes do time, pelo menos quanto ao efeito dessas atitudes sobre sua própria resposta, temos então um “outro” que é uma organização das atitudes dos que estão envolvidos no mesmo processo. (p. 171).

Imaginemos ainda segundo o autor, que uma situação de jogo é proporcionada no jardim de infância, com uma estrutura definida dos jogadores: a criança cria uma atitude de consciência individual de si e do coletivo, ao realizar a adoção do papel do outro. A brincadeira tem uma lógica e com isso um objetivo a ser alcançado.

As constituições que se dão no aspecto social e no aspecto mental da criança para a compreensão da linguagem social são inerentes ao ato coletivo, sendo a mediação permeada pelas ações cognitivas, criadoras e imaginárias, que vêm através do lúdico no brincar, e as consciências sociais, coletivas, e normativas, que vêm através da adoção dos papéis nas brincadeiras ou jogos com regras. “O que se passa no jogo e na brincadeira se passa na vida da criança, o tempo todo. Ela está contidamente assumindo as atitudes daqueles que estão à sua volta, especialmente os papéis daqueles que a controlam, em alguma medida, e de quem ela depende”. (MEAD, 2010, p.177).

A natureza do próprio ser humano concebe o self sendo social, através da interação com os significados do outro, na relação com o mundo, para permitir o seu controle, direção e manipulação da própria vida. É formado pelo Eu e Mim, sendo o Eu a resposta para as atitudes do outro, o lado impulsivo, espontâneo e que não age porque interage simbolicamente com si próprio. O Mim é a organização das atitudes, é o outro generalizado, composto de padrões organizados, consistentes, compartilhados com outros. (LOPES; JORGE, 2005, p.105).

A concepção de identidade, ainda que não mencionada de forma direta por Mead (2002; 2010), leva em sua construção teórica o que está presente na noção de *Self*:

O self é algo que passa por um desenvolvimento. Não está presente inicialmente, no momento do nascimento, mas decorre do processo das experiências e atividades sociais, ou seja, desenvolve-se num indivíduo em resultado de suas relações com esse processo como um todo e com outros indivíduos dentro desse mesmo processo. (MEAD, 2010, p. 151).

O *Self* vem a se desenvolver exclusivamente através das interações e adoções dos papéis dos outros – na imitação e na troca de funções – produzidos e mediados pela linguagem, gerando a consciência de si e de outrem.

Assim faz sentido, a reflexão. “A comunidade organizada, ou grupo social que dá ao indivíduo a sua unidade de *Self*, pode ser chamada de “O outro generalizado”. A atitude do outro generalizado é a atitude da comunidade inteira” (MEAD, 2010, p. 171). No caso, o conceito do “outro generalizado” pode ser referido como a expressão da interação do coletivo social, ele pode ser o Outro ocupando o sentido do ser humano, como no sentido institucional:

O que entra na constituição do self organizado é a organização das atitudes que são comuns ao grupo. Uma pessoa é uma personalidade porque pertence a uma comunidade, porque assimila as instituições dessa comunidade à sua própria conduta. Ela considera a linguagem dessa comunidade um meio pelo qual adquire sua personalidade e, então, por meio de um processo em que adota os diferentes papéis proporcionados por todos outros, ela chega a incorporar a atitude dos membros dessa comunidade. Essa é em certo sentido a estrutura da personalidade da pessoa. (MEAD, 2010, p. 179).

Ao estudar a concepção de Mead (2002; 2010) é possível ver uma grande semelhança com o pensamento de Vygotsky (1984) no que diz respeito à dimensão do desenvolvimento do indivíduo na sociedade, de acordo com a necessidade de

instrumentos de mediação para a interação simbólica, para a compreensão dos signos e para a ação do desenvolvimento em sociedade.

Sabe-se que o movimento de desenvolvimento social vem junto com o educacional, portanto é necessário um olhar atento para a união das duas áreas, a Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento/Educação. Tendo em vista que a questão que se entrelaça fundamentalmente, é o quanto o desenvolvimento sadio de uma criança depende do ambiente social e educacional em que se insere.

A seguir, serão indicadas algumas semelhanças entre Vygotsky (1984) e Mead (2002; 2010), no que tange à socialização do indivíduo, pois nesta pesquisa foi importante perceber como a sociabilização é construída e alimentada, e como a mediação se dá por esses atributos.

1.3 Lev S. Vygotsky e a Mediação: Semelhanças Com o Pensamento de Mead na Socialização do Indivíduo

Na chamada abordagem Histórico-Cultural⁹ existe a compreensão de que, desde o nascimento, o homem é inserido em sua cultura, onde começa sua relação com o mundo, possibilitando a sua construção social como indivíduo através do pensamento e da linguagem, que se dão aos níveis coletivos e individuais. Nesta relação entre meio e indivíduo, existem as presenças do materialismo histórico e dos significados econômicos, culturais, históricos e sociais trazidos para o meio em que a criança está inserida. Assim, o homem constrói sua cultura e é construído por ela.

Vygotsky (1984) na abordagem por ele utilizada, dentro dos princípios do materialismo dialético, criou teorias científicas que se distanciaram de alguns dos métodos científicos dos seus contemporâneos. Para a teoria o importante é que todos os fenômenos sejam pesquisados sempre em movimento e constante mudança. O indivíduo tem seu desenvolvimento biológico, mas é determinado pelo seu desenvolvimento social, se desenvolve de “fora para dentro”, e é através da linguagem que se torna um ser humano e se diferencia de qualquer outro ser animal. Em cada cultura a linguagem é o instrumento que o ser humano desenvolveu para ser capaz de criar socialização, ter sociabilidade e construir a identidade.

Os estudos de Vygotsky (1984) se assemelham aos de Mead (2002) em alguns aspectos, como em relação ao conceito de mediação. Embora Ciampa (2007) não o

⁹ Em algumas pesquisas e áreas do conhecimento, a vertente de Vygotsky pode ser nomeada, ou referida também como: Sócio Histórica ou Sociocultural e, em algumas ocasiões, Sócio-Histórico-Cultural.

utilize diretamente na construção de sua teoria, foi muito importante trazê-lo para a contribuição na compreensão do conceito de identidade, visto que este autor é de extrema relevância e marcante presença nas áreas da Psicologia Social, do Desenvolvimento, e da Educação.

Vygotsky (1984) traz a ideia de que, no início de seu desenvolvimento, a criança só apresenta funções psicológicas básico-elementares, como os reflexos, quando estimulada através de relações sociais com o meio e outros indivíduos. Ocorre que estas funções psicológicas básico-elementares se transformam em funções psicológicas superiores/evoluídas, como a atenção, a organização, o planejamento, a percepção e a consciência:

O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. (IDEM, p. 90).

Uma parte deste desenvolvimento se deve ao conceito de mediação, onde a partir de uma linguagem externa em comum culturalmente, uma linguagem interna acaba internalizando essa linguagem externa e se desenvolvendo na cognição, possibilitando a constituição de um aprendizado na idade pré-escolar, ou seja, um aprendizado mais natural, diferenciando-se de um aprendizado sistematizado por fundamentos e conhecimentos científicos. Para que aconteça o contato com o meio e o desenvolvimento da criança no mundo, é preciso a utilização de instrumentos que façam esta mediação junto às relações interpessoais. O conceito de instrumento é aquilo que dá capacidade para o homem agir, é tudo aquilo que é criado por ele e está no ambiente. Já o conceito de signo se desenvolve na esfera psicológica da linguagem, da comunicação através de símbolos, palavras, números, desenhos, etc.

Vygotsky (1984) estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos. Esses sistemas, ele chamou de sistemas de signos, isto é, a linguagem, a escrita, o sistema de números, criados pela cultura e história da sociedade. Consequentemente, o autor apontou que a internalização, por parte das crianças, dos sistemas de signos que eram produzidos culturalmente por meio de relações com outros, provocavam grandes transformações no comportamento e estabeleciam relações de desenvolvimento individual.

Desta perspectiva, o autor trabalhou com a ideia do brinquedo como um instrumento de mediação que proporciona internalização dos signos. Assim, para que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem aconteça, são necessárias às relações com o brinquedo e com o brincar, pois este processo é construtor e mediador dos signos, dos símbolos e das relações sociais. A criança vai aprendendo a normatividade social, criando uma personalidade e realizando ações reais no meio ambiente e no mundo social.

Se todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. Consideramos a atividade da criança durante o brinquedo. Qual o significado do comportamento de uma criança numa situação imaginária? Sabemos que o desenvolvimento do jogar com regras começa no fim da idade pré-escolar e desenvolve-se durante a idade escolar. Vários pesquisadores, embora não pertencentes ao grupo de materialistas dialéticos, tratam este assunto segundo linhas de abordagem recomendadas por Marx, quando ele dizia “a anatomia do homem é a chave para a anatomia dos macacos antropóides”. Começaram seus estudos das primeiras atividades de brinquedo à luz do brinquedo baseado em regras que se desenvolvem posteriormente, e concluíram que o brinquedo envolvendo uma situação imaginária, é de fato, um brinquedo baseado em regras. (VYGOTSKY, 1984, p. 107).

Nesse sentido, o autor pensou a brincadeira como a ação de se relacionar, através do instrumento mediador, o brinquedo, com os signos e símbolos, possibilitando o desenvolvimento de aspectos do pensamento, da linguagem, e da formação social da mente, compreendendo então, a forma como a criança organiza culturalmente e socialmente o mundo em que se encontra.

A criança cria uma situação imaginária, sendo ela, a primeira manifestação da emancipação desta, em relação às restrições situacionais. Ela opera sempre com significado alienado dentro de uma situação real, quando interage com o brinquedo. Ao brincar, a criança o faz com o brinquedo, sempre com o menor esforço, por que gosta de fazer, por que lhe dá prazer. A criança aprende com uma pessoa mais velha, ou uma criança maior, a seguir os caminhos mais complexos, acatando as regras. A identidade é desenvolvida, então, a partir da relação do Eu com um atributo na ação do brincar, mediado com o brinquedo, no âmbito coletivo pela ação de brincar ou jogar com regras que vão internalizando os papéis e as funções de relação com o grupo.

Na obra de Vygotsky (1984) “A Formação Social da Mente”, refere que o brinquedo constitui aspecto central na infância e é muito importante no desenvolvimento da criança. Sua intenção foi a de demonstrar que o significado da mudança acontece “[...] de uma predominância de situações imaginárias para a predominância de regras [e que] as transformações internas no desenvolvimento da criança surgem em consequência do brinquedo” (p.115), possibilitando-lhe a inserção social no mundo, e seu desenvolvimento individual no ambiente social coletivo.

Assim, o autor pontuou sobre as regras, a relação entre o brinquedo e a situação imaginária das relações do brincar, podendo ir além, uma vez que não existe brincadeira sem regras. Qualquer situação proposta e imaginada já contém a regra de comportamento, mesmo que em um jogo, ela não seja estabelecida a princípio.

Tanto Mead (2002) como Vygotsky (1984) trabalham o conceito de mediação para o desenvolvimento do pensamento social e da linguagem – o primeiro, através da adoção dos papéis (se colocando no lugar do outro), e através de regras em brincadeiras e jogos, possibilitando a noção do ‘outro’ e do ‘eu’; e o segundo, na mediação do instrumento (brinquedo) e a ação de brincar, passando a criança (indivíduo em desenvolvimento) a compreender a noção social de regras e de normatividade, organização social, interações sociais, símbolos, e signos culturais. Em ambos os casos, é fundamental a importância destes processos para o desenvolvimento da identidade:

A partir da importância que Mead dá ao uso dos símbolos abre-se uma nova perspectiva para a compreensão do caráter social da consciência. Essa visão tem uma forte semelhança com a primeira fase de Vygotsky, ou seja, a fase em que ele enfatiza o sinal e a interiorização na definição social da psique. No entanto, à diferença de Vygotsky, Mead se interessa pelo papel mediador da consciência como processo de adaptação, mas não se interessa pela construção teórica da consciência em sua especificidade psicológica. Por outro lado, para, para Vygotsky, a produção de alternativas para a visão da psique em uma perspectiva histórico-social foi uma inquietude permanente, como fica claro com a introdução do conceito de função psíquica superior naquele primeiro momento de seu trabalho. Para Mead, como veremos, as categorias psicológicas, como self ou a do pensamento, terminam sendo um epifenômeno do comportamento social do sujeito, sem qualquer tipo de especificidade qualitativa. (GONZALÉZ, 2009, p.85).

A ideia aqui então, não foi se debruçar sobre a teoria dos autores no sentido de fazer uma explicação epistemológica e metodológica de seus percursos, nem realizar uma análise comparativa, mas trazer pontos em comum que influenciam na

compreensão da Teoria da Identidade como um todo. Trata-se da compreensão da socialização primária da criança através da mediação da linguagem e de instrumentos com o brinquedo e das ações de brincar e jogar, adotando os papéis e se relacionado com um EU ‘duble’/’fictício’ na internalização das regras. Desta forma, se evidenciou a importância deste processo para a formação social e educacional do ser humano, gerando as possibilidades da socialização secundária e do desenvolvimento da sociabilidade, de extrema importância para o desenvolvimento identitário.

Todo processo de formação da consciência a partir da mediação pela linguagem e do outro generalizado, serviu de base para o desenvolvimento da criança, e sua identidade singular em uma determinada cultura social conduzida por regras de normatividade.

A mediação é seguida da significação que é particular em cada cultura e específica para a identidade de cada indivíduo, assim como o outro generalizado que toma forma daquilo que é externo e pertence a uma cultura social com suas especificidades e variabilidades de relações, normatividades e subjetividades.

Vygotsky também trabalha com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, muito importante para o desenvolvimento da identidade do deficiente intelectual, é algo presente em nossa pesquisa, visto que a ZDP quando acontece é um mecanicismo de educação que emerge a partir do outro que possui a função de educar como mediatizador, atuando na capacidade socioeducativa e buscando ajudar ao educando adquirir formas de autonomia.

As aprendizagens novas e futuras acabam por fazer parte das aprendizagens presentes e antigas, e ao incorporar-se nelas, criam novas zonas cognitivas proximais. As aprendizagens mediatizadas fazem crescer o conhecimento presente, originando novas ZDPs que representam o conhecimento a ser aprendido posteriormente. (FONSECA, 2018, p.133).

Para Vygotsky (1984) as funções cognitivas básicas /elementares se intercalam com as funções cognitivas superiores e não se desvincula, o ser humano apresenta as duas simultaneamente. As funções cognitivas básicas/elementares dizem respeito a tudo que é uma resposta ao ambiente de forma sensório-motora, reflexiva, espontânea, de instinto, então assim como os animais, nós seres humanos, que também somos animais temos nessas funções os “cinco” sentidos sensoriais clássicos, tato, paladar, olfato,

visão, audição e mais alguns outros. E temos nas funções cognitivas superiores às ações/pensamentos voluntários, como:

Funções voluntárias, intencionais, proposicionais, deliberadas, internalizadas, mediatizadas e aprendidas externamente porque são autocontroladas e autoengendradas pelo indivíduo depois de serem ensinadas por outros indivíduos mais experientes, mais cultos e sábios, os tais mediatizadores. (FONSECA, 2018 p. 114).

Essa mediação que tanto foi falado só é possível através do outro interferindo diretamente em nossas vidas, ajudando e desenvolvendo funções que tornam o ser humano diferente dos outros animais, através da linguagem e da cultura permeada de signos e símbolos, construindo sentido psíquico-social e não somente instinto fisiológico-biológico.

As funções cognitivas superiores incluem, em contrapartida, funções cognitivas muito importantes: a percepção mediatizada, a atenção voluntária focalizada e sustentada, a memória de trabalho, o pensamento lógico, as funções executivas, a metacognição etc.; portanto funções únicas da espécie humana. (FONSECA, 2018, p.115).

Este conceito de ZDP apresentou-se de grande relevância para entendermos como as identidades dos adolescentes deficientes intelectuais, também foram trabalhadas no desenvolvimento da socialização, e da sociabilidade. Para este entendimento, fez-se necessário a apresentação das três principais zonas de desenvolvimento de Vygotsky.

1ª) O seu perfil de aprendizagem, com áreas fortes e fracas, denominada zona de desenvolvimento atual (*conhecimento presente*), ou seja, todas as competências já aprendidas, compreendidas, integradas, conectadas, assimiladas e capazes de resolver problemas, independentemente e autonomamente sem ajuda de ninguém, sendo a partir daí, dessa *zona de competências cognitivas atuais* (ex: recepção-capacitação, integração-planificação, e expressão-ação), que o mediatizador ou professor deve mobilizar estratégias de mediação e criar situações ou tarefas de aprendizagem para promover e transformar o seu potencial cognitivo de aprendizagem. 2ª) A ZDP (conhecimento novo a ser aprendido, apropriado ou adicionado ao conhecimento anterior), da qual vão emergir novas capacidades no mediatizado por ação intencional, significativa, assistida, apoiada, persistente e transcendente do mediatizador. Atuando na ZDP do mediatizado, o mediatizador em cooperação ou em tutorização,

assiste-o na resolução de tarefas ou problemas e faz avançar o seu desenvolvimento, cognitivo na direção do modelo cognitivo idealizado superando as suas dificuldades, sem as quais não seria possível: guiar, elevar, otimizar, melhorar, modificar ou expandir o seu nível de desempenho, de performance, de realização ou de excelência de rendimento na aprendizagem para situações inéditas e mais complexas; e finalmente 3^a) A zona de competências a aprender no futuro, mas ainda não integradas ou aprendidas, representando o limite máximo de suas funções cognitivas. (FONSECA, 2018 p.118).

A intenção da ZDP que se dá na socialização primária de uma criança, também se dá na intenção de socialização e sociabilidade de um deficiente intelectual, o que esse estudante faz hoje com algum suporte ou assistência, através da internalização dos comportamentos e da apropriação e compreensão de suas ações e pensamentos, é o que ele fará no futuro sozinho, com independência ou com o mínimo de independência.

No caso dos estudantes deficientes intelectuais, o trabalho com a ZDP foi um dos meios de alcançar os resultados pedagógicos e sociais necessários para o desenvolvimento da vida, infantil, adolescente e adulta.

Trabalhar na ZDP do inexperiente ou do aluno é, assim, um pré-requisito para desenvolver a estrutura sistêmica das suas funções cognitivas, quer de atenção, de capacitação, de integração e de expressão de informação, que, em analogia com uma bola de neve, fazem, por sua vez, aumentar o seu desempenho e sua *performance* na aprendizagem. (FONSECA, 2018, p. 133).

Além dos mediatizadores, a noção de cooaprendizagem foi de extrema relevância para o conceito, e para os deficientes intelectuais, a ajuda mútua e cooperação de um para com o outro foi muito grande, apesar de serem adolescentes e apresentarem disputas, a empatia foi mais do que a convencional no meio escolar regular.

A aprendizagem cooperativa entre colegas e pares da mesma formação, a denominada *cooaprendizagem*, é um palco ideal para gerar ampliação da ZDP dos elementos componentes do grupo de aprendizagem; por isso deve ser amplamente incentivada na educação e na formação. (FONSECA, 2018 p.125).

Lembrando que este conceito de ZDP é bem complexo e não cabe destrincharmos aqui sobre ele, somente lembrar a sua importância neste trabalho e apontar que também será discutido na análise da metodologia de campo. Também é

importante saber que este conceito não é estático nem fixo, pelo contrário, é dinâmico e processual. Por exemplo, ZDP 1, ZDP 2, ZPD 3.

O que o mediado pode fazer sem qualquer assistência do mediador deve ser o ponto de partida da avaliação do seu potencial de aprendizagem e não apenas o ponto de chegada, com que muitas avaliações escolares são tradicionalmente realizadas. (FONSECA, 2018, p.125).

A seguir, é preciso uma pequena passagem pela influência de Peter L. Berger e Thomas Luckmann na Teoria de Identidade, apresentando influência no estudo do Sintagma. Compreendendo a importância da interiorização, da exteriorização e da objetivação, processos que compõem o movimento da identidade.

1.4 Berger & Luckmann: Construção Social da Realidade e a Identidade

Para uma reflexão mais ampliada, foi proposto pensar a partir da ideia de que, para a dialética dos processos identitários acontecerem, é necessária a compreensão de que, a criança no decorrer dos processos cognitivos de desenvolvimento e nos processos interrelacionais de socialização e sociabilidade, rumo para a construção de algo que vai além da personalidade, englobando o conceito da construção de uma identidade.

Neste ponto, os próximos dois autores que serão discutidos contribuíram para o avanço da teoria de Ciampa (2007). Ambos são considerados austro-americanos: Peter L. Berger (1929-2017) nasceu na Áustria e foi para os Estados Unidos cedo, estudou Sociologia e Teologia Luterana (considerado teólogo laico), e é autor de diversas obras no âmbito das Teorias Sociológicas, da Sociologia da Religião, da Sociologia Política, e da Globalização. Thomas Luckmann, também sociólogo, nasceu na Eslovênia, antiga Iugoslávia (1927-2016), e migrou para a Áustria durante a segunda guerra mundial, indo para os Estados Unidos e propagando seus estudos sobre Sociologia do Conhecimento, Sociologia da Religião, e Filosofia da Ciência. Juntos, os autores escreveram o livro: “A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento” (2011), do qual interessa inserir algumas questões em nossa discussão.

Prosseguindo sobre suas ideias, observou-se que, a compreensão da formação do indivíduo só é possível junto à compreensão de como se dá a construção da sua realidade: ao construir a identidade, o indivíduo passa por várias relações dialéticas, tanto sucessivas, como simultâneas – uma destas relações é constituída por três

momentos colocados pelos autores do *Construcionismo*: interiorização, objetivação e exteriorização. “No que diz respeito ao fenômeno social, estes momentos não devem ser pensados como ocorrendo em uma sequência temporal”. (BERGER & LUCKMANN, 2011, p.167).

A concepção teórica deste trabalho partiu da ideia de que o indivíduo não nasce um membro da sociedade, mas com a predisposição para desenvolver a sociabilidade tornando-se, então, um membro da sociedade. A interiorização é o ponto que mais interessa, e neste sentido ela age apreendendo ou interpretando uma situação/acometimento possuidora de sentido, manifestada nos processos subjetivos da relação com outros: “[...] a interiorização neste sentido geral constitui a base primeiramente da compreensão de nossos semelhantes, e em segundo lugar, a apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido”, [assim, podemos entender que] “Em qualquer caso, na forma complexa da interiorização, não somente “compreendo” os processos subjetivos momentâneos do outro, mas “compreendo” o mundo que vive, e esse mundo torna-se o meu próprio”. (IBDEM, p. 168).

Segundo os autores, somente após passar pela interiorização o indivíduo realmente se torna membro da sociedade, sendo este processo reconhecido como parte da socialização “[...] que pode ser definida como ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. (IBIDEM, p. 169)

A interiorização só é possível se houver identificação, absorvendo os papéis e atitudes dos outros significativos, a criança passa a interiorizá-los, assim ela passa a identificar a si mesma a partir da identificação com os outros significativos: “[...] a personalidade é uma entidade reflexa, que retrata as atitudes tomadas pela primeira vez pelos outros significativos com relação ao indivíduo” (Berger & Luckmann, 2011, p. 171). Este processo é dialético e simultâneo, decorre da identificação pelos outros e de uma auto identificação entre uma identidade objetivamente atribuída, e uma identidade subjetivamente apropriada.

A formação na consciência do outro generalizado marca uma fase decisiva na socialização. Implica a interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objetiva nela estabelecida, e ao mesmo tempo, o estabelecimento subjetivo de uma Identidade coerente e contínua. A sociedade, a Identidade e a realidade cristalizam subjetivamente no mesmo processo de interiorização. Esta cristalização ocorre juntamente com a interiorização da linguagem. (BERGER & LUCKMANN, 2011, p.173).

Assim, a importância do outro generalizado de Mead (2002) é imprescindível para a construção da realidade e da subjetividade na socialização. Para os autores, é imprescindível esta passagem, e é somente a partir dela que a criança pode vir a se tornar um indivíduo social que cria uma personalidade. Ainda segundo os autores acima referidos, a mediação pela adoção dos papéis dos outros é um processo importante de uma socialização.

A socialização primária se encerra quando a consciência do outro é estabelecida formando, assim, a sua subjetividade de mundo e de personalidade. Mas ela se forma ao longo da vida, sem fim. A socialização secundária é algo que estará presente na realidade do indivíduo no decorrer de sua história e, segundo os autores, consiste em uma interiorização de “submundos” institucionais. A partir da compreensão dos constructos teóricos que dizem respeito à inserção do indivíduo em sociedade e à sua socialização primária, transmite-se também a ideia de que esta socialização continua nas formas de inter-relações na construção e manutenção da realidade social. Para o indivíduo, é a partir da socialização secundária, ou seja, um segundo momento da relação do indivíduo com a sociedade já pertencente nela, que surgem aspectos que levam aos desenrolares da vida cotidiana social em suas formas culturais, históricas, e econômicas de realidade.

A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal, como toda a realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A Identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada, ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da Identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as Identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a. (BERGER & LUCKMANN, 2011, p. 221).

Estes processos sociais dialéticos servem de fundamento para o desenvolvimento da identidade do Eu e da identidade do Papel proposto por Jurgen Habermas, explicitados logo a seguir. Para a pesquisa que se apresenta estes conceitos possibilitaram visualizar os aspectos sutis do desenvolvimento da identidade nos três autos no decorrer do processo de educação musical proposto.

1.5 Jurgen Habermas: A Identidade do Eu, e a Identidade do Papel: dialéticas que Fundamentam a Teoria da Identidade de Ciampa e o Sintagma

Considerado membro da 2ª geração de pensadores da escola de Frankfurt, Jurgen Habermas (1929) é um filósofo e sociólogo alemão, que foi muito estudado, para a construção da teoria da identidade por suas fundamentações a partir da teoria crítica, e do pragmatismo. Sua teoria é abrangente e já divergente dos pensadores da 1ª geração da escola de Frankfurt, como Adorno e Horkheimer. Em sua teoria do agir comunicativo, Habermas (1981) difere o mundo da vida e o mundo do sistema, opondo a ação comunicativa e a razão instrumental, sendo a primeira, relacionada à linguagem e às esferas simbólicas ligadas às normas sociais; e a segunda relacionada a uma dimensão material regida pela lógica instrumental, considerando que o mundo da vida está colonizado pelo mundo do sistema.

O foco no pensamento do autor se dá, aqui, pelo interesse no que ele aponta entre a Identidade do Eu e a Identidade do Papel, discutidas em sua obra intitulada “Para a reconstrução do materialismo histórico” (1983). A partir de quatro circunstâncias que se intercalam e se relacionam simultaneamente no desenvolvimento da identidade na vida cotidiana, é possível vislumbrar o acontecimento de mais uma relação dialética para um degrau da compreensão da teoria da identidade.

Estamos envoltos com as dimensões da: objetividade da natureza, da subjetividade do próprio indivíduo, da intersubjetividade das relações e da normatividade social. Estas capacidades cognoscitiva, linguística e interativa são desenvolvidas também a partir da ideia do outro generalizado para com a socialização. Neste ponto, Habermas (1983) coloca o seguinte:

Tão logo a criança aprende a interpretar papéis sociais, isto é, a tomar parte em interações como membro competente, seu universo simbólico não consiste mais apenas de ações que expressam intenções singulares (como, por exemplo, desejos ou satisfações de desejos), mas ela pode agora entender as ações como realização de expectativas de comportamento generalizadas no tempo (ou como infrações das mesmas). Quando, finalmente o jovem aprende a questionar a validade de normas de ação e de papéis sociais, o setor de seu universo simbólico volta a se ampliar: emergem agora princípios segundo os quais podem ser julgadas as normas em conflito recíproco. (HABERMAS, 1983, p. 59).

Consequentemente, o universo simbólico é apreendido como um todo, o que é representado no singular deixa de ser fundamentado no interno, e passa a se relacionar

com formas normativas coletivas. O universo simbólico está, aqui, diretamente relacionado ao processo de socialização. Até agora fica evidente a grande importância da mediação simbólica neste processo socializador – alguns autores trabalham com nomenclaturas e conceitos diferentes de outros, mas partem da noção de que não nascemos prontos como membros da sociedade, e já sabendo viver nela.

Nós nos tornamos membros da sociedade a partir da socialização, que acontece pela mediação desde criança através de instrumentos ou da adoção dos papéis em situações de brincar e jogar, o que possibilita a interiorização e apreensão da realidade: de como se age na cultura e sociedade em que se está inserido, de como são transmitidos e quais os significados dos signos e símbolos, de como se desenvolvem os papéis e o Eu, e de como se organizam as relações internas com o meio, ou como se dá a nossa relação com o mundo, ao constituirmos e desenvolvermos o processo identitário.

Um conceito diferente da ideia de interiorização, mas não tão distante, a individualização da identidade, ocorre quando a criança começa a interpretar papéis sociais e a obter consciência de suas funções ao se deparar à normatividade social.

A criança se constrói pessoa somente na medida em que consegue se localizar em seu mundo social de vida. “A continuidade devida à identidade baseada em papéis apoia-se, então, na estabilidade das expectativas comportamentais que através do ideal do Eu, terminam por se fixar na própria pessoa”. (HABERMAS 1983, p. 79).

O Ideal do Eu tem relação direta com a expectativa do desempenho dos papéis atuantes, coletivamente, da forma como são dados na sociedade, mas é através da individualização que se converte a uma singularidade perpassada pelo coletivo, distinguindo a Identidade do Eu da Identidade do Papel.

As dimensões da relação do indivíduo com: a objetividade da natureza, sua subjetividade, a intersubjetividade das relações, e a normatividade social, possibilitam a construção da Identidade do Eu e da Identidade do Papel através de processos dialéticos entre indivíduo e relações sociais. A ação na realidade social é direcionada para a relação da Identidade do Eu com a Identidade do Papel, como passagens do indivíduo em desenvolvimento identitário:

O conceito de Identidade do Eu não tem evidentemente um sentido apenas descritivo. Ele indica uma organização simbólica do Eu, que, por um lado, reclama para si exemplaridade universal, sendo situada nas estruturas dos processos formativos em geral e tornando possíveis

soluções ótimas para os problemas da ação, os quais reaparecem invariavelmente nas diversas culturas: e, por outro lado, uma organização autônoma do Eu não se instaura absolutamente de modo regular, quase como um resultado de processos naturais de amadurecimento, mas termina por ser, na maioria dos casos, um objeto não alcançado. (IBIDEM, p. 50).

Ao mostrar a consciência moral como um aspecto do desenvolvimento do Eu, Habermas (1983) aponta sua relação com a normatividade social. Então, instaura-se uma contradição necessária: “Na Identidade do Eu se expressa a relação paradoxal pela qual o Eu, como uma pessoa em geral, é igual a todas as outras pessoas, ao passo que - enquanto indivíduo - é diverso de todos os demais indivíduos”. (HABERMAS, 1983, p. 69) podendo, então “[...] construir uma biografia peculiar/autêntica com novas Identidades conjuntas a Identidades anteriores, formando uma organização particular que possui aspectos singulares e universais”. (GODOY, p.60).

A proposição é que a identidade singular de cada indivíduo está direta e intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento da particularidade da Identidade do EU com a universalidade da Identidade do Papel. A seguir, apresentamos autores importantes na discussão da identidade em relação ao *status*, ampliando os processos de compreensão da teoria para esta perspectiva sociológica.

A questão do *status* da identidade do deficiente se tornou importante, pois veremos, na segunda seção, como a sociedade se relaciona com o deficiente, e como o *status* de ‘diferente’ acaba por determinar certos estigmas. Esperou-se que, ao adentrarmos na pesquisa de campo, fosse possível olhar o deficiente com outros olhares, que não os da imperfeição, da exclusão, da não possibilidade de ação, de não entendimento de seu corpo, seus sentimentos, desejos e vontades.

1.6 Sarbin & Scheibe e o *status*: A Influência do Modelo Tridimensional na Teoria da Identidade e no Sintagma

Até o momento, é possível a compreensão dos aspectos da transformação da criança em ser social: o indivíduo em desenvolvimento se insere no mundo através da socialização e começa a se relacionar com seu *Self*, organizando suas ações, onde a normatividade social predomina. Nesse sentido, a Identidade do Eu e a Identidade do Papel são dimensões do desenvolvimento do indivíduo através das quais é possível se compreender no mundo, constituindo relações internas e externas em movimentos e transformações.

Cabe, aqui, portanto, trazer para a discussão uma dimensão da teoria da identidade que não pode ser jamais ser esquecida ou negligenciada para o futuro entendimento da questão do Reconhecimento na Identidade: o *status*¹⁰. Theodore Roy Sarbin (1911-2005), professor de Psicologia, aplicou seus estudos na área da criminologia na Universidade da Califórnia, contribuindo para a Psicologia Social nos estudos do desempenho de papéis. Karl Edward Scheibe, também professor de Psicologia, nasceu em Illinois nos Estados Unidos, em (1937) e junto a Sarbin estudou a influência dos papéis sociais e aspectos da teoria do papel junto ao desenvolvimento do *status* social.

Para evidenciar o conceito de *status*, aqui será exposta as contribuições e críticas junto aos autores Sarbin & Scheibe utilizadas no estudo de Ciampa (1977) “A Identidade social e suas relações com a ideologia”, no Capítulo III ‘A Identidade na Psicologia Social’, junto ao item 3, ‘Uma concepção da Identidade social: o modelo tridimensional’:

A premissa básica é que “a Identidade social de uma pessoa em qualquer momento (“*at any point in time*”) é uma função de suas posições sociais validadas; validadas através do desempenho de papéis apropriado, conveniente e convincente. Falou-se num “modelo tridimensional”. Essas três dimensões seriam: as posições (“*status*”) que o indivíduo ocupa na estrutura social, as avaliações (valores) que o indivíduo recebe pelo desempenho dos papéis correspondentes a essas posições, e o envolvimento, isto é, o grau em que o indivíduo pode e/ou deve estar envolvido ao desempenhar seus papéis. (CIAMPA, 1977, p. 01).

O *status* pode ser relacionado a situações outorgadas e presenteadas, ou conquistadas e adquiridas. Certas circunstâncias dependem de nós, mas outras não, pois existem alguns *status* com funções relacionadas aos papéis selecionados, e outras, aos papéis adquiridos. Assim, se estabelece uma classificação contínua, com posições mais definidas.

Os *status* outorgados ou atribuídos estão intrinsecamente relacionados a uma gama de papéis como, por ex.: filho, filha, mãe, pai, avo, avó, neto, neta etc. Estes são

¹⁰ “*Status* é usado como sinônimo de posição na estrutura social, sendo ele uma abstração definida pelas expectativas dos membros da sociedade relevante, ou seja, um conjunto de expectativas, enquanto papel é entendido como conduta, como um conjunto de comportamentos que o indivíduo desempenha no sentido de tornar boa ou legítima a sua ocupação de uma posição ou “*status*” específico”. (CIAMPA, 1977, p. 03). Porém, podemos considerar, de maneira mais diretiva, o conceito de “posição” relacionado ao “lugar que se ocupa socialmente”; o conceito de *status* atrelado ao sentido de “valor”; e o conceito de “papel”, ligado às ideias de “desempenho e conduta”. (Godoy, 2017, p. 22).

status atribuídos, já os papéis conquistados são reconhecidos através de uma posição conquistada (não outorgada), atuando de acordo com uma escolha, com envolvimento. Este envolvimento é visto de forma que o nível da variabilidade da relação com o papel é dado conforme é escolhido ou conquistado; se o papel é adquirido, o envolvimento será de certa forma, pleno, pois foi um ato voluntário de busca para tal, ao contrário de algo que é me dado e esperado, através de uma relação outorgada.

A dimensão valor é inescapável e vinculada aos aspectos socioculturais impostos pelos sistemas em que vivemos com a determinação de questões positivas e negativas, considerados os níveis e as posições de envolvimento. Assim, tem-se a diferença entre o reconhecimento daquilo ‘que é esperado’, e daquilo que ‘surpreende’; o valor é visto de acordo com as expectativas e com os reconhecimentos sociais:

Uma pessoa não é altamente valorizada pelo fato de desempenhar seu papel de homem, de adulto, de pai, de pessoa; considera-se que “não faz mais que sua obrigação”; não há prêmios, recompensas, reconhecimento público. Porém, o não desempenho ou o desempenho inapropriado desses papéis acarreta uma grande desvalorização do indivíduo. Chega-se à degradação pública. No caso de o indivíduo não agir de acordo com as expectativas e normas da posição de pessoa ele é considerado não humano, não natural. É um *status* de “bruto”, de “besta”, de “animal” (“cachorro”, “porco”, “cavalo”, são termos frequentemente usados para indicar a condição de não- pessoa, de “desumano”). Em resumo, na região outorgada há pouco a ganhar e muito a perder, enquanto na região adquirida as perdas são pequenas e muito grandes os ganhos possíveis. (CIAMPA, 1977, p. 04).

Neste sentido, um *status* outorgado é mais fácil de produzir possível desvalorização, em relação ao *status* conquistado. Para essa pesquisa, a discussão dos papéis; das políticas de identidade; e dos estigmas – temas que se relacionam ao conceito de *status* – foram fundamentais para a compreensão dos constructos sobre estigmas, políticas de identidade e identidades políticas e ampliarmos a percepção sobre a relação que a sociedade estabelece com o deficiente.

As políticas de identidades interferem nos *status* que, por sua vez, geram e legitimam estigmas. Os deficientes carregam marcas socialmente negativas no decorrer de sua história que estabelecem um *status* pejorativo/negativo diante do que é real.

1.7 Erving Goffman e Ciampa: O Estigma, Políticas de Identidade e as Identidades Políticas

Erving Goffman foi um sociólogo canadense nascido em 1922, formado em 1945 pela Universidade de Toronto em 1949, que se tornou mestre pela Universidade de Chicago estudando representações dramáticas e manejo de impressões e que, em 1953, se tornou doutor pela mesma Universidade. Além das influências da Antropologia Urbana, da Sociologia de Durkheim, e dos estudos de sociabilidade de Gerog Simmel, o autor buscou desenvolver, na metodologia de abordagem, uma nova área de estudo com raízes epistemológicas também vinculadas ao Interacionismo Simbólico de George Mead, para uma concepção de homem e sociedade.

Sentimos que o estigmatizado percebe cada fonte potencial de mal-estar na interação, que sabe que nós também a percebemos e, inclusive, que não ignoramos que ele a percebe. Estão dadas; portanto, as condições para o eterno retorno da consideração mútua que a psicologia social de Mead nos diz como começar, mas não como terminar. (GOFFMAN, 1975, p.19).

A importância para a discussão desta pesquisa é o conceito principal trabalhado no seu livro “Estigma”, (1975) e posteriormente os conceitos relativos às políticas de identidade. Quando Goffman (1975, p.7.) discorre sobre o constructo de estigma¹¹, menciona que os estigmatizados são todos os indivíduos que se afastam negativamente das expectativas sociais como “normais”, ou seja, são aqueles empregados em uma espécie de negação coletiva da ordem social, são os “desacreditados”, e os “desacreditáveis” (quando a característica ligada ao estigma não é reconhecida). Aqui, Ciampa (2002), retoma do autor a expressão ‘Política de Identidade’, através da qual podemos perceber o conflito entre autonomia (intragrupo) e heteronomia (exagrupo).

O tema deste trabalho se relacionou constantemente com o conceito de estigma, visto a posição e *status* do deficiente. As políticas de identidade se referem a um grupo e as relações que possuem em comum, pois o coletivo possui objetivos e ações que refletem nos seus membros. Pode-se entender que “Nessa concepção, as políticas de Identidade passam pelo reconhecimento social de forma generalizada, influenciando a vida e as relações de grupos e indivíduos”. (POKER, 2014, p.83).

Para o indivíduo ser reconhecido dentro de um coletivo, ele tem de estar coerente ou congruente ao grupo sobre alguns parâmetros ou modelos estabelecidos de acordo com as ideologias dominantes. Assim, as políticas de identidade legitimam o

¹¹ Existem “[...] três tipos de estigma: 1. As abominações do corpo (ou as deformações físicas) 2. As culpas de caráter individual (inferidas a partir de relatos, por ex., de distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio, comportamento político radical, etc. e 3. Os estigmas tribais de raça, nação, religião etc.” (Ciampa, 2002: 02)

interesse da regulação e manutenção do poder por poucos, e da ignorância ou alienação por muitos.

Como demarca Lima (2010), quando as políticas identitárias operam pela lógica da regulação, elas visam à manutenção das identidades a fim de atender a interesses do universal dominante (o capital), assim, quando produzem a fragmentação das formas de preconceito, discriminação, depreciação etc., resultantes de determinadas políticas de identidade, tem-se um problema de reconhecimento da dignidade humana. (FURLAN, 2020, p.76).

Em outros casos, ao lado dos coletivos revolucionários em termos contrários às injustiças sociais, podem se estabelecer condições de reconhecimento emancipatório, porém o caráter das políticas de identidade está mais no coletivo, elas atuam pelo grupo, organizam, e estabelecem suas diretrizes:

As políticas de Identidade procuram motivar os indivíduos para atenderem às necessidades e exigências de integração social e acomodação à normatividade vigente, possibilitando que projetos individuais e particulares sejam elaborados segundo os parâmetros socialmente estabelecidos. (ALMEIDA, 2005, p.132).

Portanto, elas estão relacionadas aos movimentos sociais e políticos que, em perspectivas amplas e universais, tendem a transformar ou preservar interesses coletivos de modelos identitários, relacionados e vinculados às posições sociais, valores, *status*, ideologias e interesses sociais determinantes.

Dito de outro modo, as relações assimétricas que se circunscrevem entre poder público e sociedade civil são determinadas pela estrutura de poder que distribui as identidades de modo hierárquico. Podemos perguntar, portanto, “pode falar o subalterno?” (SPIVAK, 2010); ou, trazendo para nossa problemática, “qual o reconhecimento que se dá ao subalterno?”. Assim, destaca Almeida (2005), as políticas de identidade regulatórias reforçam a heteronomia e retiram a legitimidade das ações e dos discursos autônomos dos indivíduos e dos grupos subalternos, inferiorizados e marginalizados, negando-lhes representatividade na cena pública. É nesse sentido que a inclusão social pode se dar de modo perverso (Sawaia, 2007), uma vez que não considera o processo social gerador da exclusão e dá manutenção às identidades excluídas ou assistidas. (FURLAN, 2020, p. 68).

Assim, nas políticas de identidade podem emergir tanto os aspectos regulatórios, como instrumentos de repressão e dominação manipulando, alienando, coagindo, tendo

a autonomia cerceada e sendo excluídas do social, como também podem surgir em determinados grupos aspectos reivindicando o reconhecimento e provocando movimentos emancipatórios em grupos e coletivos excluídos e oprimidos, através da requisição e reivindicação do reconhecimento social. Podemos pensar, no entanto, nas questões da autonomia e da autenticidade, e se o grupo ao quais as políticas de identidade se fazem presentes é um grupo opressor, ou oprimido.

Sobre as políticas de identidade regulatórias, estruturas de poder na sociedade que estabelecem condições, privilégios e interesses que priorizam algumas identidades ao invés de outras, em uma estrutura piramidal/hierárquica, certas identidades são privilegiadas com status positivo, e outras são colocadas na condição de exclusão e submissão, com status pejorativo. As políticas de identidade regulatórias estão condicionadas as estruturas de poder.

Essas políticas são, por consequência, políticas regulatórias que visam cristalizar os papéis e os lugares sociais, assim como as correspondentes identidades dos indivíduos. Elas (políticas) têm um caráter contrastativo, que se evidencia em núcleos de pensamento e ação associados à afirmação de uma auto-imagem positiva do indivíduo (eu) ou dos membros de um determinado grupo (nós) em contraste com a atribuição de uma imagem negativa de outros indivíduos ou dos membros de outros grupos (eles). Neste sentido, essas políticas de identidade envolvem um conjunto de representações, ideologias e estigmas. (ALMEIDA, 2005, p.132).

Ao pensar nos grupos que sofrem relações negativas de reconhecimento e de direitos – e que, hegemonicamente, são vinculados aos modelos sociais dominantes com olhares sociais ignorantes carregados de preconceito –, se torna necessária a luta pelo reconhecimento dos seus papéis em relação à sociedade, permitindo a desconstrução de estereótipos e uma transformação do significado coletivo socialmente atribuído junto à condição do *status* produzido. Assim, as políticas de identidade se reconstruem pela procura de afirmação e também reconhecimento da identidade de grupos, que estão dentro das minorias sociais, sejam elas, pelas suas histórias, por serem discriminados, ou pelos seus preconceitos experienciados na sociedade.

São as políticas de identidade, por sua vez, que, em última instância, determinam os lugares sociais que estruturam a dinâmica das relações que se estabelecem no modo de funcionamento da vida social, que, como aponta Ciampa (2012), podem aparecer tanto em grupos com identidades discriminadas, marginalizadas ou oprimidas como em setores dominantes ou elitizantes da sociedade. Isso, como destacam

Lima (2010) e Almeida (2005), conforma os usos político-ideológicos das políticas identitárias, uma vez que delineiam identidades e podem fragmentar formas de preconceitos e discriminação de grupos minoritários, enquanto política regulatória, bem como podem contribuir nas lutas sociais desses mesmos grupos pela afirmação de suas necessidades e reconhecimento de direitos, enquanto possibilidades e recursos que apontam intervenções emancipatórias. (FURLAN, 2020, p.69).

As políticas de identidade e seus movimentos estão, nesse sentido, atravessados pelas lutas de classes e relacionados às discrepâncias sociais de valores e *status*, buscando traçar enfrentamentos, lutando por melhores condições nas dimensões: sociais, históricas, culturais, econômicas, étnicas, profissionais, etárias, de gênero, de direitos humanos, de cidadania. Assim sendo, existem as políticas de identidade regulatórias de grupos dominantes, e as políticas de Identidade emancipatórias de grupos oprimidos, que lutam contra a dominação e a favor da emancipação.

(...) Políticas identitárias afirmativas, delineadas pelas diferenças dos grupos sociais, passam assim a expressar dois sentidos. Por um lado, produzem intervenções emancipatórias desses grupos, na medida em que se constroem direitos e políticas que podem proporcionar os processos para construção da dignidade humana (...) e, por outro desvela sua materialidade ao trazer o universal dominante (o capitalismo) para o particular (identidade), que reage a esse universal. (FURLAN, 2020, p. 71).

Tem-se aqui, a clara visualização dos conceitos relativos à elaboração da identidade – os personagens e os papéis como mescla de nossas interlocuções identitárias expressas em políticas de identidade, intercaladas pelas várias características pessoais congruentes aos coletivos de constituição do indivíduo:

No entanto, é fundamental destacar que, ao mesmo tempo em que este indivíduo se reconhece pertencente ao grupo, consegue se diferenciar dele por reconhecer outras gamas de personagens na sua Identidade (*é a noção da personagem que não perde a relação com o papel*). Desse modo, podemos dizer que é um “Eu” que responde a um “Mim”: o indivíduo, ao buscar a emancipação de uma condição, pode agir de modo criativo e inovador, ou de forma não prevista nas normas daquele grupo. (POKER, 2014, p.93).

Pensando na intersecção da dialética do desenvolvimento das políticas de identidade e das identidades políticas, temos o sentido da identidade política, no caso, a autonomia e autenticidade que requerem, por sua vez, o caráter substancial político

individual em relação ao coletivo. A história que o indivíduo constrói em sua vida social, ele constrói para si, além de construir para os outros.

Portanto, o indivíduo possui uma organização de diversos personagens que se vinculam e se relacionam entre si (personagens simultâneos), os quais reúnem características específicas e, ao mesmo tempo, variáveis, de diversas identidades coletivas que, por sua vez, se inter-relacionam umas com as outras e se constroem pelos seus reconhecimentos subjetivos e experiências particulares, reconhecidas publicamente constituindo e desenvolvendo, por fim, a identidade pessoal.

O resultado desta articulação de várias identidades coletivas é também parte de nossa identidade pessoal e particular, onde a interiorização das políticas de identidade como aspecto do coletivo acaba por se misturar à singularidade do indivíduo, à história e às experiências pessoais e subjetivas. E se tornam algo que é original, único, autêntico, gerando uma relação de autonomia e estruturando um conceito de identidade política.

Isso constitui um processo de transformação dos processos de socialização em processo de individuação, na busca pela construção da própria autonomia e construção da própria identidade individual, considerada ainda uma identidade social, a qual expressa a formação de uma identidade política. (FURLAN, 2020, p.77).

A identidade política está intimamente ligada à política de identidade. Neste sentido, é algo único do indivíduo perante o coletivo, num constante equilíbrio entre ser igual e ser diferente dentro de normatividades legitimadoras de padrões de reconhecimento, ou seja, trata-se de uma relação entre ser parte do coletivo e, ao mesmo tempo, ser diferente pertencendo a ele de maneira emancipadora.

A identidade política constitui uma identidade individual ou coletiva que não se reduz a pontos fixos, a anamorfoses deformadas em sua substância, mas representa formas singulares de ser no mundo, que, por sua vez, expressam uma singularidade qualquer, expressam processos de desidentificação, que faz emergir o político enquanto potência de interpelação de normativas identitárias excludentes e instituídas. (FURLAN, 2020, p.77).

Considerando a luta pelo reconhecimento como a luta pelo sentimento do indivíduo de existir, de buscar o retorno recíproco de seu valor, de sua autoestima, de seu *status* através das relações sociais, percebemos que grande parte deste retorno traz o

sentido que confirma a existência singular da identidade, e que possibilita a compreensão objetiva de sua existência concreta e real:

Na sociedade de classes onde vivemos em meio à hierarquia social e à diversidade cultural, a valorização é muito relativa e subjetiva e os caminhos que levam ao sentimento de existência atravessam lutas emancipatórias... ...um coletivo em minoria ou em prejuízo em busca de autonomia e de direitos, que é submetida à oposição predominante de outros coletivos com políticas de Identidade regulatória ou opressora em função de aspectos ideológicos, econômicos, culturais, sociais, etc., pode se tornar uma forma de emancipação. (GODOY, 2017, p. 67).

É no âmbito da busca pela emancipação através das transformações e das metamorfoses da identidade que o indivíduo busca lutar pelo reconhecimento pessoal, em alguns casos, de forma atrelada, ou paralelamente a alguns coletivos. As políticas de identidade, de certa forma, de ‘fora para dentro’, e as identidades políticas, de certa forma, de ‘dentro para fora’, dizem respeito a uma discussão que leva a questionamentos sobre o reconhecimento.

Apesar de um indivíduo ter semelhanças com outro, ele é único, se expressa em singularidade, constituindo características particulares em sua identidade pessoal, ligadas à sua subjetividade e às suas relações de intersubjetividade perante a objetividade da natureza e a normatividade no meio social. Nesse sentido, faz-se necessária a compreensão de como ocorrem o processo da individualização da identidade do papel em relação ao reconhecimento em nível coletivo, e a relação da estima da identidade do Eu em relação ao reconhecimento individual.

Portanto, apresentados até então, os principais fundamentos da construção da teoria da identidade, a fim de sustentar as articulações que servirá de guia para as análises dos resultados dessa pesquisa, e apontar considerações importantes para futuros estudos e aprofundamentos. Abaixo o foco será na questão do reconhecimento, a relevância e uma das prioridades dentre outras tantas, dos aspectos da identidade a serem estudados e pesquisados.

1.8 Axel Honneth: O Reconhecimento e a Auto Estima, com Relação a Identidade

Axel Honneth, filósofo e sociólogo é considerado um pensador da 3ª geração da escola de Frankfurt, representante desta contemporaneidade da Teoria Crítica, o autor

foi assistente de Jurgen Habermas de 1984 a 1990 e atualmente é docente de filosofia e diretor do instituto de pesquisa da escola de Frankfurt.

Foram discutidos até o momento, alguns pressupostos teóricos, tais como: identidade do Papel e identidade do Eu; identidade coletiva e identidade individual; políticas de identidade e identidades políticas, fundamentais para a compreensão e utilização dos reconhecimentos, do amor/afeto, jurídico de direitos, solidário e estima social¹².

Na obra “Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais” (2003), a interpretação do autor é de que a questão central para a análise crítica da identidade são as situações de injustiça, e o princípio é o interesse para a análise dos sentimentos de desprezo e de não reconhecimento. Assim para ele as críticas devem ser relacionadas e objetivadas às formas de reconhecimento recíproco.

Para Honneth (2003), a articulação entre a experiência do reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal, na medida em que os indivíduos se constituem como pessoas a partir da perspectiva dos outros, em que aprendem a se referir a si mesmos como seres portadores de certas propriedades e capacidades; tais propriedades e seu grau de autorrealização positiva crescem a cada nova forma de reconhecimento, uma vez que o indivíduo pode se referir a si mesmo como sujeito. É nesse sentido que a formação da identidade de um sujeito está necessariamente vinculada à experiência do reconhecimento intersubjetivo. Um indivíduo que não reconhece um outro da interação como determinado gênero de pessoa não pode experienciar-se de modo integral ou irrestrito como um tal gênero de pessoa. Assim, o reconhecimento comporta status de reciprocidade, enquanto reconhecimento recíproco. (FURLAN, 2020, p.118).

O Reconhecimento é uma categoria de estudo que traz a condição primária de que: o reconhecimento passa primeiro pelo outro, um ante predicado “eu me vejo a partir de como o outro me vê”, “quando o outro me reconhece eu me reconheço naquilo que o outro me reconhece” com essa condição é que a identidade é determinada primeiramente, porém os processos de metamorfose, e superação da reposição, irão apresentar características e possibilidades de se ressignificar, se reconstruir pelo reconhecimento dialético, ou seja, o reconhecimento no sentido do empoderamento, da estima de si, da capacidade de modificar o sentido de “como o outro me vê”, “daquilo

¹² Honneth (2003) compreende que “(...) a estima social se aplica às propriedades particulares que caracterizam os seres humanos em suas diferenças pessoais” (p.115).

que fizeram de mim”, levando adiante para a ideia da autoestima com condições emancipatórias, que discutiremos mais à frente.

“Pode-se dizer que identidade é o reconhecimento de que um indivíduo é o próprio de quem se trata; é aquilo que prova ser uma pessoa determinada, e não outra” (CIAMPA, 2009, p. 142), assim demarca o autor que existe uma pretensão identitária que só se efetiva a partir do reconhecimento dos outros. Uma vez que o reconhecimento intervém sobre a questão da identidade, este destaca Lima (2010), pode vislumbrar como as personagens são superadas, articuladas ou condenadas à reposição. Isso revela como a busca por emancipação identitária, em última instância, conforma uma luta por reconhecimento, a qual depende de condições históricas e sociais, que coloca o reconhecimento como necessidade histórica e psicossocial (FURLAN, 2020, p.117).

São três as dimensões de reconhecimento propostas e trabalhadas por Honneth, que nos possibilita adentrar nestes aspectos da identidade, a dimensão do amor, a dimensão das relações jurídicas, e da solidariedade e estima pessoal.

Embora não se tenha encontrado nos escritos de Mead um substituto adequado para o conceito romântico de “amor”, sua teoria, como a de Hegel, desemboca também na distinção de três formas de reconhecimento recíproco: da dedicação emotiva, como a conhecemos das relações amorosas e das amizades, são diferenciados o reconhecimento jurídico e o assentimento solidário como modos separados de reconhecimento. (HONNETH, 2003, p. 157).

Sobre a dimensão do amor, Honneth (2003) afirma que não se trata de um amor romantizado, ou com uma conotação explicitamente sexual:

Para falar do “amor” não apenas no sentido restrito que o conceito recebeu desde a valorização romântica da relação íntima sexual, recomenda-se primeiramente um modo de emprego neutro o máximo possível: por relações amorosas devem ser entendidas aqui todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizade, e de relações pais/filhos. (HONNETH, 2003, p. 159).

Na esfera amorosa que se desenvolve a primeira relação de reconhecimento recíproco, constituindo o desenvolvimento da identidade, o reconhecimento recíproco é a condição primária de afirmação do indivíduo particular, que possibilita a autoconfiança em ser reconhecido.

Honneth (2003) coloca o reconhecimento da esfera do amor no âmbito das relações primárias, que consistem das ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, das amizades, das relações sexuais e românticas, das relações de família e entre pais e filhos. O amor não conforma substância para produzir a gramática moral dos conflitos sociais, mas está na base da constituição da autoconfiança e das relações sociais entre adultos. Essa forma de reconhecimento é responsável pelo desenvolvimento da autoconfiança, bem como da autonomia necessária para a participação na vida em sociedade. (FURLAN, 2020, p.121).

Sobre a dimensão do reconhecimento jurídico o autor Honneth (2010) afirma que somos todos portadores de direitos, sem distinção, e que a relação jurídica é uma forma deste reconhecimento: “Como diz Mead, o sujeito só está em condições de uma ‘autoafirmação’, isto é, de uma defesa das pretensões de seu “Eu” em face ao meio social, quando se coloca na perspectiva de uma comunidade jurídica ampliada...” (HONNETH, 2003, p.143).

A dialética aqui se dá no âmbito universal, quando o homem é reconhecido como indivíduo com direitos em comum, e no âmbito singular, quando ele também está pertencendo ao universal e assim se reconhece como pretende ser reconhecido. Nesse sentido, “[...] a autonomia individual do singular se deve a um modo particular de reconhecimento recíproco, incorporado no direito positivo” (p. 153).

É necessário vincular as questões do reconhecimento jurídico e do reconhecimento da solidariedade e da estima, pois são indissociáveis, o autor traz a noção de uma solidariedade de reconhecimento no grupo, não a solidariedade como noção comum de ato de bondade, de ajuda ao outro, mas uma relação de direito, de igualdade de membros do grupo, reconhecendo-os como algo simétrico.

Para Honneth (2003), é na medida em que os sujeitos reconhecem sua mortalidade e vontades individuais que constroem relações jurídicas vinculantes e podem se reconhecer enquanto portadores de direitos, o que constitui a capacidade de participação numa esfera universal em cujo quadro se realiza a reprodução da vida social. A esfera de ser reconhecido nos processos de formação individual é mantida em vida pela nova constituição dos indivíduos em pessoas de direito. Assim, na vida social, a relação jurídica expressa uma espécie de base intersubjetiva, em que cada sujeito deve tratar os outros de acordo com pretensões legítimas, na medida em que a esfera da sociedade deve ser constituída pela relação de direito, que se impõe enquanto construção da realidade social pela realização do direito. (FURLAN, 2020, p.121).

Os sujeitos, ao chegarem à autorrealização prática, trazem um sentimento de orgulho grupal, uma vez que se colocam como membros de um grupo e, como tal, realizam ações que beneficiam a todos, solidariamente. Se reconhecendo como “iguais” dentro de um grupo próprio, passam a criar uma relação solidária no sentido de reconhecimento do “outro” semelhante a “mim”.

Segundo Furlan (2020) reconhecer-se reciprocamente enquanto sujeito de direitos significa que estes incluem em sua ação a vontade comunitária incorporada nas normas intersubjetivas reconhecidas de uma sociedade (HONNETH, 2003). Tal experiência pelos membros de uma coletividade implica ao sujeito individual poder adotar uma atitude positiva em relação a si mesmo.

Para Honneth (2003) só chegamos como indivíduos sociais a uma compreensão de nós mesmos como detentores de direitos, na condição recíproca do entendimento que temos das relações intersubjetivas e obrigações que temos em face dos outros na sociedade.

O reconhecimento jurídico concede ao sujeito a proteção de sua dignidade humana, isto é, reconhecer um outro ser humano como pessoa, porém fundida a um papel social no quadro de distribuição de direitos e encargos dentro de uma lógica desigual. Daí ser central no reconhecimento jurídico a questão que determina as propriedades constitutivas das pessoas como tais, que se dá na medida em que os sujeitos se respeitam mutuamente, quando se reconhecem como pessoas de direito. Nesse sentido, essa forma de reconhecimento sedimenta o aspecto cognitivo do respeito que resulta na autorrelação prática do autorrespeito e na imputabilidade moral na dimensão da personalidade, com potencial de generalização e resguardo da integridade social. (FURLAN, 2020, p. 21).

Embora as três dimensões do reconhecimento andem juntas e sejam simultâneas, para a análise dos pressupostos teóricos, o que interessa é explicitar mais a questão do reconhecimento jurídico, da solidariedade e estima:

A auto compreensão cultural de uma sociedade pré determina os critérios pelos quais se orienta a estima social das pessoas, já que suas capacidades e realizações são julgadas intersubjetivamente, conforme a medida em que cooperam na implementação de valores culturalmente definidos; nesse sentido, essa forma de reconhecimento recíproco está ligada também a pressuposição de um contexto de vida social cujos membros constituem uma comunidade de valores mediante a orientação por concepções de objetivos comuns [...].

Quanto mais as concepções dos objetivos éticos se abrem a diversos valores e quanto mais a ordenação hierárquica cede a uma concorrência horizontal, tanto mais a estima social assumirá um traço individualizante e criará relações simétricas. (HONNETH, 2003, p.20).

A relação do homem na sociedade define condições de estima social, ou seja, os reconhecimentos recíprocos entre indivíduos se dão de maneira que as relações entre eles se caracterizem por semelhanças; a questão do reconhecimento jurídico se estabelece para além de uma relação de compreensão da existência do outro, mas do outro como igual a mim em direitos, em relação ao reconhecimento e cumprimento dos direitos sociais no coletivo. Segundo Furlan (2020, p. 124) Assim, a estima social pressupõe o reconhecimento das capacidades e propriedades na dimensão da identidade, dentro de um conjunto de valores solidários de uma comunidade social, que reconhece sujeitos autonomamente individuados, que resultam na construção da autorrelação prática da autoestima.

A questão do reconhecimento da autoestima é predominantemente permeada pela identidade coletiva de seu um grupo, de seu coletivo social, quando as relações dentro deste meio se constituem em relações solidárias, conforme os indivíduos trocam os reconhecimentos entre si, estimando e sendo estimado em suas relações sociais.

As relações do reconhecimento jurídico e de estima estão associadas, e perpassam, portanto, em circunstâncias que são determinadas pelas experiências da: dignidade, da honra, da reputação e do prestígio social:

Enquanto as concepções dos objetivos éticos da sociedade são formuladas ainda de maneira substancial e as suas concepções axiológicas correspondentes são articuladas de maneira hierárquica, de modo que uma escala de formas de comportamento de maior ou menor valor, a medida da reputação de uma pessoa é definida nos termos da honra social: a eticidade convencional dessas coletividades, permite estratificar verticalmente os campos das tarefas sociais de acordo com sua suposta contribuição para a realização dos valores centrais, de modo que lhes podem ser atribuídas formas específicas de conduta de vida, cuja observância faz com que o indivíduo alcance a “honra” apropriada a seu estamento. Nesse aspecto, o termo “honra” designa em sociedades articuladas em estamentos a medida relativa de reputação social que uma pessoa é capaz de adquirir quando consegue cumprir habitualmente expectativas coletivas de comportamento atadas “eticamente” ao status social [...]. (HONNETH, 2003, p. 201).

Para essa pesquisa, é importante discutir os aspectos teóricos do reconhecimento social do deficiente e a sexualidade como parte de sua identidade, pois as expressões corporais identitárias são frutos também da sexualidade humana. No caso específico da educação especial, temos uma circunstância subordinada a uma visão estereotipada e preconceituosa. Tabus e estigmas colocam, socialmente, o *status* que este coletivo da educação especial ocupa no meio social em condição de desvalorização. Ao estudar como as políticas de identidades e identidades políticas atuam em relação ao conceito de reconhecimento jurídico e da estima social, pode acontecer de o movimento de uma identidade política levar ao movimento de uma estima pessoal positivo, ou autoestima.

No momento, é importante saber aqui apenas quais conclusões se podem tirar preliminarmente da comparação entre o reconhecimento jurídico e a estima social: em ambos os casos, como já sabemos um homem é respeitado em virtude de determinadas propriedades, mas no primeiro caso se trata daquela propriedade universal que faz dele uma pessoa; no segundo caso pelo contrário, trata-se das propriedades particulares que o caracterizam, diferentemente de outras pessoas. Daí ser central para o reconhecimento jurídico a questão de como se determina aquela propriedade constitutiva das pessoas como tais, enquanto para a estima social se coloca a questão de como se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir “valor” das propriedades características. (IBIDEN, p. 187).

A identidade do deficiente está diretamente relacionada ao “valor”, ao “prestígio” de sua posição social cultural, a estima social está relacionada ao “valor” e ao “prestígio” que sua a posição social é transmitida socialmente em um mundo que renega as diferenças/deficiências. “Na estima social se coloca a questão de como se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir o valor das propriedades características” (FURLAN, 2020, p. 122). Temos então, uma relação dialética na interlocução das políticas de identidades e as identidades políticas, indissociáveis no processo do reconhecimento. Na identidade política há a condição para obter uma estima pessoal e singular, uma autoestima que resiste para além do valor estimado socialmente de um reconhecimento perverso:

Do reconhecimento da pessoa enquanto tal se distingue então a estima por um ser humano, porque está em jogo nela não a aplicação empírica de normas gerais, intuitivamente sabidas, mas sim a avaliação gradual de propriedades e capacidades concretas; daí ela pressupor sempre, como Darwall afirma em concordância com Ihering, um sistema referencial valorativo que informa sobre o valor

de tais traços da personalidade, numa escala de mais ou menos, de melhor ou pior. (HONNET, 2003, p.186).

A estima social é de extrema importância para a identidade pessoal, pois ela se desenvolve em detrimento do meio coletivo sociocultural, todavia está atrelada ao retorno singular, dependendo do movimento da identidade no reconhecimento do papel, do *status*, e das possibilidades da posição ocupada no meio, qualificada em um “valor”. “A estima social, em sua concepção, aplica-se às propriedades particulares que caracterizam os seres humanos em suas diferenças pessoais; expressa as diferenças de propriedades entre sujeitos humanos de maneira universal e intersubjetivamente vinculante” (FURLAN, 2020 p.123).

Sendo que a luta do reconhecimento do deficiente é uma luta contra o reconhecimento perverso¹³, contra a desvalorização da identidade, e a autoimposição de uma estima pessoal ou de uma identidade política.

A estima social chega a depender, portanto, do grau de pluralização do horizonte de valores socialmente definidos – podemos pensar, nesse sentido, que aqui residem as dificuldades em se reconhecer determinadas identidades no contexto de nosso país. “Quanto mais as concepções dos objetivos éticos se abrem a diversos valores e quanto mais a ordenação hierárquica cede a uma concorrência horizontal, tanto mais a estima social assumirá um traço individualizante e criará relações simétricas” (HONNETH, 2003 p.200); (FURLAN,2020 p.123).

Os resultados da relação de um determinado reconhecimento social jurídico (perverso, no caso do olhar da sociedade para a deficiência) e do reconhecimento social da estima do indivíduo, são compreendidos em relação à representação valorativa do *status*, dos papéis, e dos personagens que estão vinculados às ações/movimentos de políticas de identidade. Segundo Furlan (2020, p. 123), a estima social comporta função de reconhecer as propriedades e capacidades dos indivíduos nas quais os membros de uma sociedade se distinguem uns dos outros; “uma pessoa só pode se sentir ‘valiosa’ quando se sabe reconhecida em realizações que ela justamente não partilha de maneira indistinta com todos os demais” (HONNETH, 2003, p. 204). O reconhecimento de nossa identidade singular e da estima social é fundamental no desenvolvimento psicológico de

¹³ Para Lima (2010) o reconhecimento perverso desconsidera toda a história do sujeito e concentra suas problemáticas de vida em pontos específicos, ligados, muitas vezes, às patologias do contemporâneo e reduz a identidade a personagens fetichizadas.

self, personalidade, e dos aspectos da identidade do indivíduo, ao buscar uma identidade política original e uma autoestima:

[...] Os sujeitos humanos precisam ainda além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social que lhes permitira referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas. (HONNETH, 2003 p. 198).

Estas reflexões objetivaram a compreensão de conceitos necessários para um estudo qualitativo sobre um tema polêmico, complexo e ainda relativamente estudado. O desenvolvimento da identidade está vinculado ao processo de reconhecimento afetivo pelo amor, dos direitos pelo jurídico e solidário pela estima, que agem socialmente;

Como as formas de reconhecimento, Honneth (2003) aponta também três formas de desrespeito: a violação, a privação de direitos e a degradação. Todas em contraponto, respectivamente, às formas de reconhecimento: amor, direito e estima social. Se, por um lado, tais formas de reconhecimento expressam uma manifestação positiva que assegura a integridade do ser humano, as formas de desrespeito conformam seu respectivo contrário, ou seja, são formas de reconhecimento recusado, enquanto uma espécie de comportamento lesivo no qual as pessoas são feridas numa compreensão positiva de si mesmas, que se adquire de modo intersubjetivo. Essas formas de desrespeito são capazes de ferir a autoimagem positiva dos sujeitos, produzir-lhes o perigo de lesão e desmoronar sua identidade de pessoa inteira. (FURLAN, 2020, p.124).

O desenvolvimento da identidade está vinculado à relação que o reconhecimento perverso se apresenta no reconhecimento da autoestima, dialeticamente incluídas, as políticas de identidade e das identidades políticas, gerando as lutas emancipatórias, contra o desrespeito, violação em privação de direitos pelas identidades violadas socialmente.

Se no amor, no direito e na estima social, como formas de reconhecimento recíproco, se desenvolvem as formas de autorrelação prática – autoconfiança, autorrespeito e autoestima –, assim como a autonomia e autorrealização pessoal dos sujeitos, o reconhecimento perverso, como dispositivo biopolítico, é a âncora para as formas de desrespeito – violação, privação de direitos e degradação... (FURLAN, 2020, p.131).

Estas formas de desrespeito, violação, privação de direitos e degradação, ecoa em uma perda ou diminuição de auto estima, quando padrões da estima social levando

estes caracteres são determinados e fixados institucionalmente e historicamente sobre a individualidade, pode ocorrer uma negação ou destruição da auto estima.

Somente através do reconhecimento intersubjetivo do amor, do direito e da estima social é que a identidade no movimento dialético do reconhecimento, pode criar uma autoestima capaz de superar o reconhecimento perverso.

Apesar de um indivíduo ter em comum com outro, semelhanças, ele é único e singular, além de coletivamente ele também se expressa em maneira singular, constituindo características particulares em sua identidade pessoal que estão ligadas à sua subjetividade e às suas relações de intersubjetividade perante a objetividade da natureza e a normatividade no meio social.

Para chegar a uma autorrelação bem-sucedida, o sujeito depende do reconhecimento intersubjetivo de suas capacidades e suas realizações. Sem tal assentimento social no desenvolvimento, abre-se na identidade uma lacuna, a qual reflete em reações emocionais negativas; daí o desrespeito estar acompanhado de sentimentos afetivos que podem revelar as formas de reconhecimento socialmente denegadas. Assim, as três formas de reconhecimento criam as condições sociais sob as quais os sujeitos podem chegar a uma atitude positiva para consigo mesmos. Só por meio da aquisição da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima, resultantes do amor, do direito e da estima social, garantidas pelo reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber como sujeito autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e desejos, os quais se conformam como dispositivos de proteção intersubjetivos que asseguram as condições de liberdade e realização de metas individuais, visto que os indivíduos precisam se saber reconhecidos em suas capacidades e propriedades particulares para estarem em condições de autorrealização pessoal e coletiva. (FURLAN, 2020, p.127).

A compreensão do processo da individualização da identidade do papel em relação ao reconhecimento ao nível coletivo, e a compreensão do reconhecimento jurídico em torno do reconhecimento da estima social e da 'identidade do papel', dialeticamente atuando em relação ao reconhecimento individual e da autoestima, é fundamental para a compreensão de sentimentos de humilhação, vergonha, desrespeito, dentre outros, e dos possíveis processos de metamorfose numa aproximação da teoria da Identidade, aprofundada a seguir.

1.9 A Teoria da Identidade de Ciampa e o Aprofundamento na Compreensão do Sintagma I-M-E: A questão da autonomia

Esta subseção trata do conceito de identidade para Ciampa (2007) situada como categoria da Psicologia social que engloba questões da consciência; das emoções; e da atividade do ser humano. Ao inserir a identidade e a metodologia de narrativas de histórias de vida como estudos chave no contexto da Psicologia Social Crítica, traz a noção do conceito de Identidade Metamorfose que, posteriormente, vem a ser o I-M-E – Identidade-Metamorfose-Emancipação:

Ciampa inicia seus estudos sobre Identidade já em seu mestrado, com o tema “*A Identidade e sua relação com a Ideologia*” (1977). Em sua dissertação, afirmava que compreender a Identidade significa compreender a relação entre indivíduo e sociedade; isto se fazia imprescindível para a construção de uma Psicologia Social que tinha por objeto compreender como se dão os processos desta relação. Assim, a Identidade era entendida como conceito central para a Psicologia Social, que poderia colaborar para compreender como se dão as desigualdades e os problemas sociais, bem como entender como se dão as formas de resistências individuais frente aos processos de massificação e busca por emancipação. (FURLAN, 2015, p.46).

A Identidade é um tema que remete a alguns pensadores/pesquisadores à ideia inicial de um conceito que leva uma imagem fixa, com características já esperadas, predispostas e permanentes; a um estereótipo e uma estrutura de personalidade, a uma forma social de se expressar no mundo, como no caso da sociabilidade ou *status*, já definida, ou melhor, predefinida.

Nos estudos realizados por Ciampa (2009; 1977), construídos em meados das décadas de 1970 e 1980, podemos ver como os processos identitários buscavam operar por formas de controle dos enquadres que se definiam por papéis sociais na manutenção de si, enquanto, por outro lado, pretendiam velar os processos de metamorfose da identidade os quais perpassam todos os seres humanos. (FURLAN, 2020, p.184).

Sobre a teoria de Ciampa (2007) utilizada na pesquisa e que estenderemos logo mais à frente, Furlan (2015) nos traz a seguinte colocação sobre o autor.

Posteriormente suas preocupações se desdobram em seu principal livro, resultado de sua tese de doutoramento, nacional e internacionalmente reconhecida, intitulada “*A Estória de Severino e a História de Severina: Um Ensaio em Psicologia Social*”, defendida no ano de 1986 e publicada pela editora Brasiliense, em sua primeira edição, em 1987. (FURLAN, 2015 p. 46).

É possível, portanto, levar em conta a ideia do ser humano como um ser social que pertence a um processo evolutivo, sempre em movimento, em processo de mudanças históricas e sociais, coletivas e individuais nos aspectos psicológico, físico, biológico, cultural, etc. O fato é que, mesmo que os indivíduos percebam as mudanças, talvez não imaginem como se dão, e não compreendam as dimensões das estruturas e dos processos contidos na evolução da identidade – ou quando nós somos transformações e quando somos afirmações/repetições. Nem se são conscientes, ou alienadas:

Entender a Identidade como metamorfose significa entendê-la na contramão dos estudos que visam a proposição da Identidade como algo dado, a partir de uma essência, da igualdade, deixando de lado as diferenças presentes nas diversas formas de ser, como se os sujeitos estivessem em busca de seu ser, de sua essência. Significa estudar os processos do fenômeno identitário e os modos como os diferentes sujeitos vão lidando com a problemática das formas de representação de si nos diversos cenários, assumindo de antemão que a Identidade é constituída socialmente a partir das relações que vivenciamos ao longo da vida, influenciada pelo contexto social e cultural no qual estamos imersos. (FURLAN, 2015, p.49).

A base principal da teoria de Ciampa (2007) é que a noção da metamorfose é dialeticamente construída, sendo que o reconhecimento da identidade tem relações diretas com posição de poder (ou *status*) em uma sociedade hierarquicamente burguesa, exploradora e perversa. Como apresentados anteriormente, os temas de reconhecimento e de *status* são discutidos com as políticas de identidade e as identidades políticas. Em relação ao conceito em pauta, temos que Pressuposição; Posição; e Reposição são os três movimentos dialéticos trabalhados na teoria da identidade que fundamentam uma parte do conceito que se tornará o sintagma.

Afirmando a ideia de identidade em um determinado ponto, como ela é, e o que ela é, se aponta para o que Ciampa (2007) chama de posição da identidade. A posição de passar por transformações conscientes se torna a reposição da identidade, que pode levar à mesmice se tomada por completa, e que pode, ou não, passar pelo processo de superação de uma identidade pressuposta à ‘mesmidade’. Para o autor, a reposição de personagem na mesmice não é vista como reposta, mas como pressuposta.

Por este motivo, é fácil pensar que, muitas vezes, é possível ter uma sensação de mesmice, ou de não transformação, acreditando que se conserva a mesma identidade,

permanecendo, de ‘certa forma’, igual, cristalizado, ou finalizado, com a ideia de uma imagem fixa: “Como era de se esperar, ao defender a tese de que identidade é metamorfose, surgia o desafio de explicar o fato de que, muitas vezes, aparentemente continuamos os mesmos [...]. Em outras palavras, era preciso explicar a aparência de não metamorfose” (LIMA, 2012 p.16).

Embora Ciampa entenda que a afirmação de que a identidade é metamorfose possa soar como óbvia, devido a tudo o que é real e concreto transformar-se, tal afirmação pode parecer, por vezes, estranha, por conta de em determinados momentos a identidade ter a aparência de não metamorfose. (FURLAN, 2020, p.91).

Antes da reposição que é indicada por uma posição mantida e repostada fixamente, temos a pressuposição, que é onde tudo começa para a identidade. Não é possível termos uma identidade que é absolutamente nossa, nós somos a autoidentificação, e a identificação feita pelos dos outros. Antes de nossa identidade ser nossa auto representação, ela já é representada para o outro através de uma representação pressuposta, ou seja, ela é pressuposta por alguém. Mesmo antes de nascermos, já temos uma pressuposição, como o nome, por exemplo, carregada de toda imagem simbólica.

O princípio da ideia de identidade, portanto, é pensar no que somos, naquilo que nos identifica e nos diferencia, na articulação das igualdades e diferenças. Um exemplo simples é o nome, cada nome completo indica uma única pessoa, como unidade do singular (indicado pelo nome próprio) e do geral (indicado pelo nome da família). Assim o nosso próprio nome, se revela como um dos segredos da Identidade, essa articulação da diferença e da igualdade.

Durante as interações e relações cotidianas, a representação que meu nome, ou sobrenome terá para uma relação será diferente para outras relações. O nosso reconhecimento identitário é reciprocamente subjetivo nas relações sociais que nos permeiam – para cada ambiente e relação social, o indivíduo terá uma representação que se dará por meio de uma autoimagem e uma imagem construída por outros, perpassando as dimensões de papéis, personagens, *status*, reconhecimento, políticas de identidade, e identidades políticas:

Os vários papéis de um indivíduo contribuem para a totalidade de sua Identidade e cada papel tem sua função, “a sua atuação”, assim então um homem tem muito em comum com o outro em termos de universalidade, pois coletivamente possuem papéis em comum, porém

os vários personagens que constituem uma Identidade são singulares e com características próprias e particulares. (GODOY, 2017, p. 22).

O indivíduo, construindo a própria história, também constrói os sentidos de sua busca emancipatória e, nesse caminho, as relações perpassam dimensões universais, singulares e particulares. “O singular materializa o universal na unidade do particular.” (CIAMPA, 2007 p, 213).

Quando mencionado *status* atribuídos e conquistados, refere-se ao processo de desenvolvimento de nosso “ator social”, aos papéis e personagens que perpassam nossa identidade e são constituintes deste processo. Ao nos relacionarmos com os papéis que nos são atribuídos e conquistados, cada um pode ter um personagem diferente e um reconhecimento, uma valorização diferente em relação ao status.

Assim, tem-se que,

O indivíduo, nesse sentido, é compreendido por meio de sua negatividade, como uma determinidade que se articula com a indeterminação de forma dialética. Tal como no pensamento hegeliano, a Identidade é pensada como resultado de uma contínua contradição superada, ou seja, se configura na dialética posição-reposição, que pode ser tanto positiva quanto negativa, uma vez que é resultante da articulação que o indivíduo faz com o que fizeram/fazem dele em todos os momentos. Desta maneira, se por um lado existe a necessidade de normatização de determinadas personagens, por outro corre-se o perigo de que essa personagem (que é percebida como Identidade Pressuposta) seja transformada em pura determinidade ou infinita reposição, dando a aparência de não metamorfose. (LIMA, 2012, p.18).

A relação de nossa re-posição de personagens é algo que permeia muitas significações; sentidos, simbolizações, momentos; posições; imagens; *status*; reconhecimentos; pressuposições; afirmações; construções e desconstruções; e dialéticas entre formas e processos. Por isso, é importante o entendimento da relação que permeia os conceitos ‘personagens’ e ‘papéis’ na metamorfose da identidade. “São múltiplas personagens que ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alternam. Estas diferentes maneiras de se estruturar as personagens indicam como que modos de produção da identidade”. (CIAMPA, 2007, p.156).

Numa analogia com a vida real, pode-se pensar que a relação é o modo como um indivíduo encarna e representa um determinado papel em um contexto teatral, onde o

indivíduo encarna um *script*, e passa a representar certo personagem dentro do teatro/filme/novela. Ciampa (2007) resgata esta ideia da dramaturgia soviética de Stanislavski para explicar como, em nossa vida cotidiana, representamos diferentes personagens em diferentes cenários/cenas. Os cenários e contextos sociais da vida cotidiana determinam personagens para nossa representação social.

Sou o que sou num determinado cenário. Noutro posso ser aquilo que sou sem estar sendo no cenário anterior. Aquilo que sou quando estou sendo, quando represento a mim mesmo num cenário em que enceno, pode ser diferente e até contrário a aquilo que sou sem estar sendo. São as múltiplas personagens que constituem nosso ser e formam nossas identidades. (FURLAN, 2020, p.82).

A identidade é, portanto, uma expressão entre os diferentes papéis e personagens que constituem nosso ser, nossa vida cotidiana, nossas autorrepresentações e as representações externas. Identidade é história e isto permite afirmar que não há personagens fora de uma história, “assim como não há história (ao menos história humana) sem personagens” (CIAMPA, 2007, p. 157).

No processo identitário, repomos nossos personagens e, ao mesmo tempo, nós construímos, e construímos novos personagens. A reposição nem sempre é possuidora de uma noção negativa como, por exemplo, o personagem filho é repostado por muito tempo devido a um *status* outorgado desde a sua infância, e até o momento em que seus pais morrem, ele continua a ser a reposição do personagem filho. Ou até mesmo a reposição de um personagem que não seja outorgada, mas conquistada e mantida, escolhida ser repostada devido à satisfação e sentido identitária que ela se apresenta, ou seja, a manutenção da reposição de algo que não apresente conflitos pessoais e sociais, de submissão, degradação, violação, insatisfação ou infelicidade, não se mostra como algo ruim, como algo negativo.

Antes de cairmos na armadilha de pensar a mesmice como algo negativo, ao contrário, ela possibilita certa sociabilidade nos diferentes cenários que ocupamos, bem como que sejamos reconhecidos como os mesmos. A reposição de uma mesma personagem e sua manutenção podem aparecer como escolha pessoal de cada indivíduo, que pode considerar isso uma forma de vida digna de ser vivida. (FURLAN, 2020, p. 97).

Porém, quando a mesmice se torna algo que bloqueia a mesmidade, no sentido de repor uma posição inconsciente ou alienante, há algo negativo no processo dialético

dos personagens em si. A mesmice, de forma simplificada, é o resultado da reposição dos personagens, aquilo que decorre deste processo, que pode ser uma reposição como algo consciente ou inconsciente/alienado, uma busca por estabilidade identitária, ou uma busca por compulsão à repetição. Quando isto acontece, a noção de atemporalidade nos leva à ideia de um ser-posto; ao conservar a mesmice, gera-se uma conduta que leva à repetição deste processo e ao impedimento da busca por emancipação, o que acaba por se tornar algo que Ciampa (2007) denomina de “fetichismo do personagem”.

É como se a identidade pressuposta estivesse dada permanentemente, e não como reposição, no presente, de uma personagem que está se dando em um determinado momento, como identidade passante. Isso pode levar ao entendimento ilusório de que a metamorfose parece ter cessado. Desse modo, a reposição da identidade perde seu caráter temporal e passa a ser considerada como atemporal, sendo vista como simples manifestação de um ser idêntico a si mesmo em permanência e estabilidade: como ser social, sou um ser-posto. A mitificação da identidade constitui esse processo contínuo e constante de reposição de uma mesma personagem, mantendo a personagem presa à má infinidade – não superação das contradições, não negação das determinidades que a negam; o que cria a aparência de não metamorfose da identidade e impede muitas vezes que vejamos o processo de metamorfose. (FURLAN,2020, p. 97).

Já a mesmidade é o processo de superação de uma identidade pressuposta e desse movimento constante de mesmice e reposição de personagem. Neste, o indivíduo constrói uma nova personagem para alcançar uma condição de ser-para-si a partir do que acredita ser ideal e viável para sua vida. Em outras palavras, esta personagem passa a determinar sua vida, a transformar todas as determinações exteriores, impedindo-a de ser aquilo que deseja, transformando estas determinações exteriores em autodeterminação. A busca é alcançar a condição de ser-para-si e alcançar a autonomia, a emancipação.

A distinção de Ciampa entre mesmice e mesmidade serve para explicar o que realmente resta à pessoa ao longo do tempo, de modo que se possa criticar nele a ideia de que exista um núcleo de si mesmo, isto é, uma identidade estática, apesar de dimensão temporária. Ao contrário, Ciampa recusa a redução da identidade pessoal a um substrato imutável que transformou a pessoa em um ser imune a mudanças e também rejeita todo ponto de vista que reduz a identidade humana à pura disseminação. Assim, chegamos às formas de representação das personagens as quais Ciampa vai propor enquanto tríplice forma de representar: como representante de mim; quando desempenho papéis; quando reponho uma personagem. As duas

primeiras dão abertura para os processos de superação de personagens, enquanto a última circunscreve a condição de aprisionar a personagem à má-infinitude (FURLAN, 2020, p.100).

Ao vivermos, no cotidiano, com diversos personagens e papéis desenvolvidos, em uma sociedade contemporânea explicitamente exploradora, opressora e contraditória, entendemos que o processo identitário passa por conceitos como papéis e personagens, *status* e reconhecimento, linguagem, cultura, estigmas e constructos. As relações dialéticas da Pressuposição, da Posição e da Reposição adquirem seu significado totalizante pela busca da emancipação, da mesmidade e da alterização – processos que mostram que o indivíduo se autodetermina em busca da emancipação, não sendo apenas um membro da sociedade que ‘recebe as coisas’, mas que interage e reage frente às transformações dinâmicas.

Nesta perspectiva, entende-se a identidade como um processo de articulação entre a objetividade e a subjetividade, pois “[...] sem essa unidade, a subjetividade é desejo que não se concretiza, e a objetividade é finalidade sem realização” (CIAMPA, 2007, p. 151).

Os aspectos necessários que caracterizam a metamorfose segundo Furlan (2020, p.93) são que ela é: relacional; depende do reconhecimento recíproco dos outros; é constitutivamente social; ocorre em terreno subjetivo; é constante e contínua na vida dos sujeitos; ultrapassa os limites biológicos do corpo; expressa o humano em sua potência; conforma diferentes sentidos: reposição, alterização, regulação e emancipação, ocorrem pelos diferentes modos de representação das personagens que constituem nosso ser; é uma questão vital à vida humana; e por sua vez conforma-se como condição de existência humana.

Este processo conduz a fragmentos de emancipação, gera um sintagma, que é construído a partir destas constatações sobre a dialética da teoria. No Núcleo de Estudos em Pesquisa identidade-metamorfose - NEPIM¹⁴ há diversos estudos e publicações sobre a teoria da identidade-metamorfose, sob a orientação de Antonio da Costa Ciampa. É possível ver que nos trabalhos há uma compreensão da identidade como metamorfose humana, em uma dialética interna/externa, que se expressa por lutas de reconhecimento, lutas pela humanização, e lutas emancipatórias perante o sistema social capitalista moderno hegemônico.

¹⁴ Ligado ao Programa da Pós-Graduação da PUC-SP em Psicologia Social. (Núcleo de estudos em pesquisa identidade-metamorfose). Passagem da pesquisa do autor, com a orientação de Antônio da Costa Ciampa de 2013 a 2015).

Ciampa (2007), texto original de 1987, começa a ideia de metamorfose, mas desenvolve mesmo a questão da emancipação no trabalho de (1997) intitulado: As metamorfoses da 'Metamorfose Humana': Uma utopia emancipatória ainda é possível hoje?. Presente nos anais do XXVI Congresso Interamericano da SIP. 1-5.

Em relação ao sintagma, trata-se de uma sentença/oração que apresenta uma unidade gramatical que só tem sentido em conjunto, mantendo relações entre si:

Sintagma é um segmento linguístico que expressa uma relação de dependência. Nessa relação de dependência, diz-se que existe um elemento determinado e outro determinante (ou subordinado), estabelecendo um elo de subordinação entre ambos. Cada um desses elementos constitui um sintagma. Na concepção original de sintagma, essa noção era utilizada para se referir a qualquer segmento linguístico: a palavra, a sentença e o período. Mais recentemente, o termo sintagma é comumente empregado para se referir às partes da sentença [...]. O sintagma IDENTIDADE – METAMORFOSE – EMANCIPAÇÃO proposto aqui na psicologia social e trabalhado nos diferentes campos de atividade humana revelam exatamente essa interdependência, onde um não pode ser discutido sem o outro. (CAMPOS, 2018)¹⁵.

Para os estudos desenvolvidos no NEPIM, a identidade é um processo constante de metamorfose, um movimento de transformação que busca e tende à emancipação. Quando este processo não ocorre, e/ou há uma aparência de não metamorfose, é devido às diversas relações materiais e simbólicas que bloqueiam o processo de alterização, de mesmidade, de individuação do ser e, conseqüentemente, de humanização.

Tais pesquisadores (as) empreendem uma análise dos processos de formação e transformação da Identidade humana, nas sociedades contemporâneas, que se dá em contextos atravessados pela dialética regulação/emancipação. As premissas que orientam essa concepção de Identidade como metamorfose são: a) o ser humano torna-se humano, num processo permanente de individuação que se dá por intermédio da socialização; b) o processo de individuação demanda a concretização de pretensões identitárias do sujeito, expressão de crescimento da autonomia pessoal; c) a concretização de uma pretensão identitária pressupõe o seu reconhecimento por outros indivíduos, que ocorre também por meio do processo de socialização. (ANTUNES, 2012, p. 68).

¹⁵ Disponível em: <<http://dosintagma.blogspot.com.br/>> Acesso em: 04/05/2018.

Dentro da Psicologia Social, os aspectos da identidade são subjetivos, intersubjetivos, objetivos e normativos, e se apresentam como uma categoria analítica útil para o entendimento psicossocial do ser humano e de seus artifícios sociais.

Para tanto, tem-se que, a formação de identidade, é um processo da psicologia, uma vez que a identidade se dá através das identificações e desidentificações pessoais, e elas são reguladas por desejos, vontades, estados de ânimo, motivos, interesses, percepções de ordem pessoais, ou como as articulamos subjetivamente, regados por valores, crenças, padrões (ALMEIDA, 2005).

Nossa consciência do aqui e agora não surge repentinamente, ela vem a partir das histórias de vida do ser humano e seus projetos futuros de identidade; mas o dinamismo da vida nos impõe a certeza de que o que vivemos é o presente, de que o passado e o futuro, teoricamente, não existem – usamos do passado para não cometer mesmos erros e, como maneiras de lembrar, e usamos do futuro para planejarmos nossos projetos de vida e imaginarmos o melhor.

No entanto, as transformações e metamorfoses que procuram à emancipação, se dão no momento presente, objetivando atingir o que se julga importante para a vida, seu sentido existencial consciente, autônomo, superando condições negativas anteriores. É no presente que as buscas pelo equilíbrio mental diante das contradições sociais, e do significado existencial da vida original se realizam como possibilidades.

Conceber a identidade como metamorfose significa considerar os seres humanos a partir de sua potência, como seres que ultrapassam seus limites, que não se dão por acabados, mas em permanente mudança, em que a aparência imediata não conforma ponto de chegada e sim de partida, a partir da qual desenvolve sua potencialidade (ALMEIDA, 2005). Como demarca Ciampa (2009, p.39), “o humano é sempre uma porta abrindo-se em mais saídas” (FURLAN, 2020, p.77).

Ao pensar na vida cotidiana, conforme as transformações adjuntas ao coletivo – mudanças, perdas, vitórias, consagrações, lutos – algumas estão, outras não estão ao nosso controle, a diferença é encarar a transformações e ter a consciência sobre a vida e o sistema social.

Identidade é sempre processo de metamorfose, cujo sentido precisa ser compreendido sempre como emancipatório (ou não) e que sua concretização se dá sempre como ação política (explícita ou não). Ele assinala que nos estudos biográficos depara-se com “uma variedade de formas de ‘metamorfose humana’[...] em que uma utopia

emancipatória sempre surge, seja como meta visada, seja como falta sentida (CIAMPA, 1997, p. 03).

Diante das consequências normativas da sociedade perversa e opressora; das relações intersubjetivas dos seres humanos; da objetividade da natureza; é preciso que a identidade supere a alienação conscientemente para ressignificar a partir das transformações e ser resiliente diante dos acidentes/incidentes; ou das expectativas não realizadas.

1.10 Identidade e Diferença

Nesta subseção a discussão sobre identidade e diferença foi explorada, em como se pode entender a relação das duas no sentido epistemológico e de fundamentação, pois temos dentro da identidade a questão da diferença e da igualdade, e essa discussão como pauta da identidade na deficiência é fundamental para a compreensão da questão da intolerância sobre a diferença como atributo externo de exclusão:

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir “identidade”. A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela autocontida, autossuficiente (SILVA, 2019, p.74).

Primeiramente a identidade é uma afirmação tendo como referência a si própria, se utilizando de uma posição praticamente autodeterminante, algo que quer dizer o que é somente pela afirmação “única”.

Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, nesse caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”. “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autor referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença tal como a identidade, simplesmente existe (SILVA, 2019 p.74).

Como apresentado, essa ideia não se resume desta maneira, temos os dois lados, o mesmo autor acima nos explica: a diferença está primeiramente ligada, vinculada em

oposição à identidade. Desta forma, a condição de perceber a intrínseca relação entre identidade e diferença, uma não caminha sem a outra. Ou seja, ao afirmar a minha identidade eu também afirmo a diferença em relação às outras identidades.

É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que *não* são brasileiros (SILVA, 2019 p.74).

Como vivemos em determinados momentos, a afirmação de um determinado personagem/papel é a negação de outro, somos múltiplas determinações em diferentes momentos, ou seja, o processo de movimento da identidade também é determinado pela diferença, pelas negações do que eu sou.

A afirmação “sou brasileiro, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia nesse caso quase indeterminável [...] [...] Desta mesma forma, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer que “ela é chinesa” significa dizer que “ela não é argentina”, “ela não é japonesa” etc., incluindo a afirmação “ela não é brasileira”, isto é, que ela não é o que sou. As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral, oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidade. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são pois, inseparáveis (SILVA, 2019, p.75).

Sabemos que essa construção da identidade e da diferença são processos sociais dialéticos e imersos no contexto social, na cultura, na mediação da linguagem para a formação do ser humano, são produtos e produtores da sociedade.

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essenciais, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais

e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2019, p.76).

O ser humano só se torna ser humano inserido dentro do contexto social, mediado pela linguagem, pela cultura, e pela descoberta das normativas e regras dos papéis e personagem através jogos e brincadeira infantis, pois, segundo essa linha de raciocínio, “A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que as compõem” (SILVA, 2019, p.79).

A discussão toma como foco e objetivo compreender as intrínsecas relações de poder que permeiam todo esse processo de identidade e diferença. Ao projetarmos essa discussão saindo das questões mais epistemológicas do conceito e colocando em pauta, ou melhor, em prática, o sentido dessa discussão, a partir de produções simbólicas e discursivas que estão permeadas de relações de poder e relações hierárquicas, que incluem/excluem.

Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós e eles”); classificar (“bons e maus”, “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e “irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, 2019, p.81).

Quando as afirmações das identidades como “únicas e puras” e a exposição da diferença na prática do cotidiano do ser humano, são afirmadas e tomadas como verdades absolutas, acontece o processo de incluir e excluir. Como colocado nas explicações de Ciampa (2007) somos a articulação da igualdade e da diferença, como nas explicações em Silva (2019) que essa diferença quando colocada fora do “EU” é vista como negação, ou seja, que dizer que ‘o que somos significa dizer também o que não somos’, ‘onde pertencemos e onde não pertencemos’ e etc.

Essa divisão entre “nós” e “eles” se torna uma classificação, um processo de classificação social, neste sentido esta classificação ordena o mundo social em classes, essas classificações são permeadas pelas relações de poder do sistema, e as classes sofrem das condições das hierarquias sociais divididas por questões de valores. “Dividir

e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados.” (SILVA, 2019).

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2019, p. 83).

Quando a diferença é vista através da atribuição de valores e características negativas, se torna algo que é externo, estranho, excludente, é onde a identidade corre o risco de se perder no seu sentido, se perder no movimento da dialética interna do EU, da identidade e da diferença presentes em si mesmas como natural. Se a diferença possui conotação pejorativa e negativa, não pode ser compreendida como um conceito presente na metamorfose, causando o movimento do ‘diferente’ como algo ruim e que não diz respeito a aprovação da identidade afirmada, desconsiderando e excluindo o entendimento de que a identidade só existe e é dada junto a diferença. Essa perspectiva externa da sociedade moderna, empresarial e competitiva, levam as relações de poder na sociedade, determinarem que identidades diferentes do *status-quo* é ruim, é negativa e possui um valor depreciativo.

É preciso que haja a reflexão sobre o sentido da identidade para não cair na ideia de que ela é algo dado, fixo, imutável e rígido.

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade é tão pouco, homogênea, definitiva, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada, a identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2019, p. 96).

Ao entender socialmente e psicologicamente as ideias sobre identidade toma-se o caminho em relação à educação, assim, é preciso que haja uma compreensão do que é

identidade para lidar com o processo educativo de formação e constituição do ser humano em seu processo de socialização secundária.

A diferença para o trabalho com a identidade no âmbito educacional, principalmente na educação especial é foco desta discussão, é preciso que haja uma desestigmatização para com a ideia da diferença, visto que ela é parte de todas as identidades, todos são iguais e diferentes em si, então a diferença primeiramente é dialética dentro de si mesma, assim precisa ser compreendida fora do eu e inserida no outro, na sociedade.

A questão da diferença propriamente vista como um estigma da deficiência será o foco da discussão na sessão 2, na qual será percorrida a questão da deficiência para a compreensão propriamente do sujeito do qual será trabalhada a identidade, e assim procurar compreender e analisar o desenvolvimento de suas identidades através da música e da dança.

1.11 Identidade na Contemporaneidade: O Conceito Pós-Moderno de Identidade e sua Importância para a Discussão.

Ao caminhar paralelamente a esta ideia da identidade e da diferença, e do sintagma I-M-E é preciso pensar em algumas questões sobre a relação da identidade no mundo de hoje, na contemporaneidade, na situação do contexto atual, ou seja, também em nosso cotidiano e em nossa realidade.

Quando se fala em identidade com todo embasamento teórico e epistemológico feito até o momento, tem-se a perspectiva de que ela é um movimento dialético onde o ser humano constrói e é construído pela sociedade, onde a existência da identidade com caráter emancipatório deve submergir a ideia de essência fixa da identidade, já visto com a dialética da (pressuposição, posição e reposição), uma identidade repleta de personagens e papéis, como uma espécie de analogia a um teatro, no qual atuamos na vida real, essa identidade é constituída socialmente dentro de um contexto cultural, através de linguagem e signos que apresentam sentido e desenvolve a socialização, e a sociabilidade, também através dos jogos e brincadeiras na infância que estabelecem papéis diante de normas sociais.

Os estigmas e os status são frutos históricos de uma sociedade repressora e desigual, opressiva e submissa, onde o poder capital e simbólico “manda”, onde a posse

de algo considerado riqueza “em qualquer sentido de riqueza capital/material/de status, na cultura” leva o ser humano a um dado prestígio, e do contrário um estigma negativo.

O fato é que o conceito de identidade está correlacionado a amplas variáveis sociais, sendo que ele não é fixo (a não ser se estiver em um momento de reposição, ou cristalização), que mesmo assim (é uma aparência de não metamorfose), por tanto as identidades estão sempre em movimento e mudança. Ao mesmo tempo em que uma identidade é representada como uma em determinado momento, ela também está sendo interligada a outras várias já que somos uma totalidade. Lembrando também que somos fruto da articulação entre a igualdade e a diferença.

O sistema econômico e social que vivemos acaba por enquadrar as pessoas e assim suas identidades como fixas, geram muitas vezes os estigmas e estereótipos sociais que cristalizam identidades. Hall (2019) apresenta uma ideia interessante sobre a descentração do sujeito.

[...] um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas do final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia de que temos de nos próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um “sentido de si” estável é chamada algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos...”. (HALL, 2019, p. 10).

O autor acima (2019) distingue três concepções muito diferentes de identidade que nos ajudará a compreender um pouco melhor o conceito histórico de identidade e como podemos refletir na modernidade as ideias de sujeito, mais precisamente a segunda e a terceira concepção de sujeitos. Essa reflexão também ajuda na compreensão da teoria da identidade e do sintagma I-M-E, e também a entender porque é difícil esse processo de metamorfose em busca de emancipação na modernidade em uma sociedade de poder.

As três concepções de identidade de Hall (2019) são: primeiramente o sujeito do iluminismo, por segundo o sujeito sociológico e por fim o sujeito pós-moderno, apontaremos as três abaixo.

Por tanto temos a primeira definição:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do “eu” era a identidade de uma pessoa. Direi mais sobre isso em seguida, mas pode-se ver que essa era uma concepção muito “individualista” do sujeito e da identidade “dele” (já que o sujeito do Iluminismo era descrito como masculino) (HALL, 2019, p.11).

Pode-se ver a relação que essa concepção tem sobre a ideia de uma identidade ser fixa, ou seja, a permanência de uma identidade, desde o nascimento do ser humano e seu desenvolvimento até sua idade idosa, sua identidade se manteria a mesma, seria continuamente igual ao longo de sua vida. Como se parece essencialmente o mesmo fosse possível, isso poderia ser vinculado e classificado na ideia da teoria da identidade, como aparência de não metamorfose, já que é impossível não ocorrer o processo de mudanças, subjetivas, cognitivas, críticas, de personagens e papéis variados, sem falar nas mudanças biológicas / físicas naturais do corpo, tudo é processo, movimento, mutação, metamorfose.

Direcionando para o pensamento e a ideia de identidade dentro da Psicologia Social Crítica, é com a noção do sujeito sociológico, a segunda concepção de Hall (2019) é possível aproximar a discussão com as construções da teoria da identidade e o sintagma I-M E (CIAMPA, 2007).

A noção do sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. G H Mead, CH Cooley, e os interacionistas simbólicos são as figuras-chave na sociologia que elaboraram essa concepção “interativa” da identidade do “eu”. De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o “eu” e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2019, p.11).

Segundo Hall (2019) o sujeito sociológico é o indivíduo social visto por uma perspectiva próxima a teoria da Identidade de Ciampa (2007), no sentido que é mediado

pela cultura, pela interação entre indivíduo e sociedade, e desenvolvendo sua identidade a partir da mediação com os outros, com a cultura e com a interação social.

A identidade nessa concepção sociológica preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós mesmos” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade então costura, (ou para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito a estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2019 p.11).

A real compreensão da identidade se dá através da dialética, a internalização e a externalização, objetivando o mundo social, construindo a realidade social, sendo construída por tal e assim fazendo parte dela. A identidade se dá através de várias outras dialéticas, a partir da compreensão de que é um processo de momentos e mudanças, de estar sendo em vez de ser, no sujeito sociológico a compreensão é uma divisão, uma fragmentação de algo que parecia ser fixo, único, garantido, mas que na realidade ou é modificado, metamorfoseado, superado e emancipado ou é negado gerando conflitos como a mesmice ou uma crise de identidade.

Argumenta-se, entanto que são exatamente essas coisas que agora estão “mudando”. O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nós projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2019, p.11).

A ideia de uma identidade fixa não procede, ela é fragmentada em várias identidades que compõem uma identidade que está sempre mudando temporariamente, e sempre levando conflitos e tensões que proporcionam a busca de caminhos para emancipação.

Consequentemente a reflexão do sujeito sociológico e após as mudanças e avanços da ideia de identidade em relação ao sujeito do Iluminismo, tem-se a terceira

concepção, a passagem para a compreensão do sujeito pós-moderno, que atravessa mudanças também estruturais e institucionais, apresentando um sentido mais amplo e totalizante para o olhar que a identidade nos proporciona hoje.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceituado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeia (Hall 1987). É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, as identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (ver Hall1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confortados por uma multiplicidade desconcertante de cambiante de identidade possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente (HALL, 2019, p.11).

Neste sentido a ideia de identidade de um sujeito contemporâneo, tem relação direta com a ideia de movimento, instabilidade, identificações e fragmentações, do indivíduo. Na contemporaneidade o indivíduo é remanejado de um caráter fixo de identidade para um caráter em direção as transformações e mudanças desta identidade. “O deslocamento do sujeito, marca do período pós-moderno, tem certo caráter positivo, pois que desestrutura as identidades estáveis do passado ao mesmo tempo em que questiona tais estabilidades e proporciona o jogo de novas identidades” (PEREIRA, 2004, p. 89).

A identidade na contemporaneidade está passando pelo processo que Hall (2019) aponta na descentração do sujeito, um processo em que são e elencados cinco importantes descentramentos do sujeito (PEREIRA, 2004 p.92).

O primeiro descentramento refere-se às tradições do pensamento marxista, segundo as quais os homens só fazem história a partir de condições que lhes são previamente dadas. Portanto, indivíduos isolados não são capazes de qualquer construção histórica. (PEREIRA, 2004, p.92)

O primeiro e o segundo descentramento estão fundamentados e alicerçados a partir das ideias de Marx e Freud/Lacan que partem de condições previamente estabelecidas pela história e pelo rompimento da ideia de cogito cartesiano na descoberta do inconsciente.

O segundo funda-se na descoberta do inconsciente por Freud. O cogito cartesiano é fortemente solapado a partir do pensamento freudiano que, com base na leitura lacaniana, constrói o sujeito que “pensa onde não existe e existe onde não pensa”. A alusão de Jacques Lacan é claramente ao sujeito do inconsciente - aquele que não domina suas ações ou seus pensamentos pela consciência. Aqui, o sujeito se apresenta cindido, dividido por um sentimento de falta, de desejo, de gozo (por ele chamado de objeto a). O novo sujeito se caracteriza por esta interdição (a interdição paterna dos complexos familiares), e é justamente tal interdição que lhe proporcionará buscar sua identidade a partir do objeto perdido, símbolo do falus como estrutura do poder e do reagrupamento da cisão primordial. O falus é, por isso mesmo, inalcançável e incompreensível, porque inconsciente. A partir de considerações sobre o Real, o Imaginário e o Simbólico, Lacan pondera que o sujeito está justamente na junção desses três campos - junção borromeana cujo desmoronamento seria intolerável pelo sujeito, provocando-lhe os mais diversos sintomas da pós-modernidade, como drogadição e endividamento. O Outro (ou Grande Outro) da cultura representa, em tais condições, a situação formadora e desafiadora que, continuamente, interpela o sujeito acerca de suas vontades e ações: *che vuoi?* - uma das máximas lacanianas que leva o sujeito a estar continuamente voltando-se para uma cadeia de significantes que lhe permitem certa identificação com seus pensamentos e ações (PEREIRA, 2004, p.92).

O terceiro descentramento está relacionado a Ferdinand de Saussure, que aponta que a língua/linguagem é um sistema social e não um sistema individual.

O terceiro descentramento está associado a Ferdinand de Saussure, para o qual “a língua é um sistema social e não um sistema individual” (Hall, 2003, p.40). Então, o indivíduo falante nunca pode fixar um significado de forma final, ou seja, ele próprio não domina os efeitos de sentido de sua fala e, por extensão, nem mesmo de sua identidade. A noção de margem aparece como que delineando a fala, como a marcar a existência de um antes e um depois da língua. Não há como centrar a fala, pois o significado permanece inerentemente instável a qualquer conformação de sentido do próprio sujeito (PEREIRA, 2004, p. 93).

Já o quarto descentramento vem de Foucault ao trazer as ideias do que chama de poder disciplinar, ele as compreende como dimensões humanas que estão sob o rígido controle das instituições e das relações de poder.

Outro descentramento o quarto refere-se ao trabalho do filósofo e historiador Michel Foucault. Ao fazer um estudo sobre o que chama de poder disciplinar, Foucault considera que as novas instituições disciplinam as populações modernas. Todas as dimensões humanas estão sob o rígido controle das instituições (PEREIRA, 2004, p. 93).

O quinto descentramento é gerado e fundamentado pelo feminismo, criando um movimento identitário revolucionário, o feminismo através de lutas possibilitou a reflexão e produção de cenários e situações de espaço de contestação política sobre dimensões e aspectos que eram propriamente particulares da vida privada, como a dominação dos sexos, a divisão de papéis conservadores, o trabalho doméstico, a educação e responsabilidade com as crianças, e situações históricas dos papéis das mulheres subordinados, que são desconstruídos, ou melhor, descentrados/deslocados.

O quinto descentramento é causado pelo impacto do feminismo. De seus pontos de descentramento, talvez o mais importante seja que tais movimentos favoreceram o enfraquecimento e o fim da classe política e das organizações políticas de massa a ela associadas, levando vários movimentos sociais à fragmentação. Desse modo, cada movimento apelava para a identidade social de seus componentes. O feminismo abriu para o espaço da contestação política aqueles elementos que eram considerados particulares da vida privada, como a dominação dos sexos, o trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, dentre outros (PEREIRA, 2004, p.93).

Essas concepções e ideias que possibilitam pensar o sujeito da pós-modernidade, consistem em refletir e compreender algumas situações históricas sobre a identidade para também pensar sobre o movimento de metamorfose e os processos teóricos dialéticos que proporcionam a compreensão de movimentos de superação em busca de emancipação dentro de uma sociedade de poder. Por um lado existe a fragmentação a desconstrução, a crise da identidade, por outro lado a crise da identidade pode gerar movimentos de busca por superação, por emancipação.

A busca pela emancipação da identidade no mundo hierárquico e dominado por relações de poder demanda ressignificações simbólicas, e processos dialéticos que explicamos na teoria de Ciampa (2007) o caminho da metamorfose em busca pela emancipação em casos emblemáticos, é a real superação de uma alienação ou situação de opressão submissão, negação, cristalização, do ser. Por isso são casos emblemáticos que são destacados, pesquisados e abordados, como é feito neste estudo na parte do campo metodológico.

Em uma sociedade de poder, onde existem várias classes sociais exploradas e estigmatizadas, a prioridade desta abordagem de pesquisa é focar nessas identidades que pertencem a estes contextos sociais, no caso a identidade do deficiente intelectual.

Assim tratando de procurar compreender este processo que é muito difícil na contemporaneidade e na realidade atual, a metamorfose na identidade em busca de emancipação nos seus três aspectos/dimensões: autonomia, autoestima e reconhecimento do D. I. a partir da influência e da relação que a música e a dança proporcionam como instrumento para esse desenvolvimento.

Para tal foi necessário refletir o conceito de sexualidade e utilizar a sexualidade no sentido da expressão corporal e do desenvolvimento da autoestima na música e na dança. De fato a importância também se dá nas discussões sobre a sexualidade em si, e algumas das epistemologias desta área para um mapeamento necessário, retornando historicamente as questões que retratam o panorama do conceito e do surgimento de núcleos de pesquisas relacionados ao tema, trabalhos e dados sobre a importância deste tema e sua compreensão, para sim estabelecer um vínculo desta compreensão geral da sexualidade como uma ideia relacionada a auto estima, objetivada nas as expressões corporais, nos movimentos de dança e movimentos relacionados à educação musical produzida na aula de Música e movimento.

Por tanto na próxima subseção a intenção é dialogar com o tema sexualidade e cultura, e ao decorrer da mesma logo a frente dialogar com a identidade para a condução e a compreensão do tema sexualidade para as expressões corporais identitárias.

1.12 A Cultura e a Sexualidade na Identidade

Se considerarmos que a **educação sexual** abrange toda educação recebida pelo indivíduo desde o nascimento referente à aquisição de concepções, valores e normas sexuais, inicialmente na família, posteriormente na comunidade, com seu grupo social e religioso; e que esta educação sexual é contínua, indiscriminada e decorrente dos processos culturais, influenciando a manifestação de comportamentos e atitudes sexuais, podemos dizer que desde a Colônia havia uma educação sexual no Brasil... De lá até nossos dias temos quinhentos anos de história, mas a história da educação sexual carece de estudos que resgatem sua especificidade, abrangência e importância. (RIBEIRO; BEDIN; 2013, p.155 - Grifo dos autores).

O caminho para a compreensão de questões como o machismo, violência, a culpa envolvida na sexualidade, ou até mesmo os tabus, tem muito a ver com a relação

que ocorre entre as misturas de culturas, as formas de dominação e de consentimento nas interações iniciais entre os diferentes povos na época do ‘descobrimento do Brasil’ e no decorrer dos séculos posteriores.

A primeira mistura de culturas sexuais no Brasil é a dos portugueses com os indígenas. Nada mais ‘natural’ do que a reação espantosa dos ‘descobridores’ ao encontrarem um mundo desconhecido de corpos descobertos e de proposições estéticas desconhecidas, em um lugar onde toda ordem ideológica e hegemônica dos preceitos da Igreja não existia, a priori.

A relação da construção de uma cultura sexual brasileira é completamente advinda de uma miscigenação muito abrangente em termos de heranças culturais. Temos, principalmente, além da questão das relações culturais entre portugueses e indígenas, as relações culturais com os africanos, que vieram como escravizados.

É importante perceber com muita atenção a liberdade sexual que aqui se manifesta: para a elite de uma sociedade colonial agro açucareira, o olhar era unilateral, de dominação. Havia o senhor dono da terra, da mulher, da esposa, das escravas, das filhas, dos empregados; portanto às mulheres era negado qualquer desejo, a submissão era o que lhes esperava, independente da sua posição social, ou raça.

Nossa sociedade moderna, que se concretiza como machista e patriarcal não surgiu de repente e é de extrema importância trazer a história à tona, para que haja compreensão dos problemas socioeducacionais, e para que haja um interesse pelos diversos estudos dos fenômenos sociais, com vistas a uma perspectiva ampla da relação da sociedade com o sexo no sentido de como os papéis sociais se constroem e se mantêm de acordo com um modelo determinado:

A sociedade contemporânea, que se relaciona com o sexo de forma repressora, omissa, e reprodutora de modelos alienados, não possui uma consciência sexual humana, pelo contrário. Isto se deve, inclusive, ao fato desta ‘mistura de culturas sexuais’ não ser estudada e explorada com profundidade ao longo dos anos. Assim como todos os pontos principais de uma discussão importante para educação sexual – como o machismo, os tabus, a culpa –, a sexualidade, compreendida como uma parte importante na vida do ser humano e, conseqüentemente, da identidade, acaba sendo um tema omitido e negligenciado, o que se reflete na carência de trabalhos e espaços sociais para sua discussão mais aprofundada.

Durante os séculos XVI e XVII, a sexualidade no Brasil manifestava-se de forma ambivalente. De um lado, a ótica masculina de liberdade para si e contenção para a mulher – a sua mulher, já que a mulher dos outros poderia ser sempre objeto de sua conquista. De outro, sob a ótica da mulher, três situações distintas: a branca, ainda em pequeno número, pronta para correr riscos para não deixar murchar seu desejo sexual pulsante e transgressor; a índia, sexualmente livre e pronta para amar incontestemente o admirado branco; e a negra, oprimida e escrava, porém igualmente erótica e sensual. A Colônia dos séculos XVI e XVII era altamente erótica e nela as práticas sexuais se manifestavam das mais variadas formas, não obstante as diferenças de etnia e cultura que aqui encontramos (RIBEIRO; BEDIN; 2013, p.161).

Nesse sentido, pesquisar formas e atitudes sexuais históricas, se fez importante para a compreensão de como se constituiu o conhecimento no país, e como a junção do saber médico e educacional manifestou a difusão de conceitos e comportamentos por gerações, até os dias de hoje. A importância de se colocar a discussão da educação sexual em função de trabalhos na área da saúde e da educação não poderia preceder da perspectiva histórica, segundo a qual é resultado de um percurso, um caminho a ser compreendido, para ser modificado.

A Educação Sexual tem uma história que, no Brasil, reconhece sua institucionalização a partir das primeiras décadas do século XX (Ribeiro, 2009) e tem em José de Albuquerque o seu pioneiro mais expoente que, em 1934, já publicava seu livro *Educação Sexual*. Para compreendermos este processo de institucionalização é importante fazermos um *passageio* até a Colônia e estudarmos a constituição da cultura sexual brasileira [...] (RIBEIRO; BEDIN, 2013, p.154).

Atualmente, como um novo saber e uma nova área de conhecimento, o interesse pelo tema se ampliou em várias dimensões e áreas de estudo, como a Educação, a Sociologia, a História, e as Ciências Médicas. Porém, é no âmbito médico-educacional que as discussões afloram.

A história da sexualidade é cheia de “altos e baixos” em termos de repressão e liberação, muitos momentos de contenção e de liberdade sexual marcam nossa cultura. A Tese de Bedin (2016): “A história do Núcleo de Estudos de Sexualidade e sua participação na trajetória do conhecimento sexual na UNESP”, retrata a construção dos estudos em sexualidade, e constitui um trabalho muito significativo para área da educação sexual.

A autora acima (2016) faz um amplo estudo sobre o início da formalização e do conhecimento da educação sexual, e traz uma pesquisa que retrata todo o processo de

institucionalização do saber e do surgimento da educação sexual como área do conhecimento ao longo do século XX, principalmente nos anos 1960.

“Podemos considerar que já existe uma mentalidade favorável à educação sexual emergido no período entre guerras e forjado pelos pioneiros sexólogos, que possibilitou as primeiras experiências efetivas de educação sexual nas escolas brasileiras” (BEDIN, 2016 p.31).

Apesar de, nos anos 1960 já haver uma mentalidade favorável à educação escolar, a mesma ainda não havia sido objeto de estudo específico e sistematizado, devido à instabilidade do país no decorrer do regime militar.

Sem dúvida, o que mais nos interessou aqui, nesse percurso histórico, foram as contradições entre repressão e liberação da sexualidade no período da Ditadura Militar no Brasil, até a sua dissolução, no retrocesso com o golpe de estado em 1964, com a educação sexual não sendo bem vista pela moral conservadora do momento político e social.

Houve uma espécie de contra informação por parte dos detentores do poder sociopolítico, responsáveis por uma manipulação de aspectos políticos e ideológicos através da censura de conteúdos de educação sexual, no entanto, por vezes, os mesmos eram apresentados como expressão social de massa, pelo consumo alienado:

É preciso frisar, entretanto, que não há uma dicotomia simples e direta entre esquerda x direita, uma polarização em que liberdades de atitudes e comportamentos sexuais fossem típicos da esquerda e o conservadorismo e a repressão sexual fossem características da direita. Queremos dizer que, paralelamente à contenção da educação sexual na escola, também tivemos a liberação dos filmes eróticos (a pornochanchada) com muita nudez. Percebemos também que comportamentos e atitudes voltados para uma busca de prazeres momentâneos com certa dose de erotismo constituíam a base da libertação da juventude, particularmente a juventude da classe média, boa parte alheia aos acontecimentos políticos do país (BEDIN, 2016 p. 32).

Neste período, houve um distanciamento muito grande da educação sexual das escolas, mas a área permaneceu sendo pesquisada nas Universidades e, com o fim da ditadura, ganha visibilidade uma série de estudos e são criados diversos grupos de investigação que seguem impulsionando discussões sobre a sexualidade, a educação sexual, e as temáticas de gênero, com o afastamento da educação sexual da escola, mas

manteve e criou-se mais arcabouços nas instituições de ensino superior no prosseguimento de seus estudos, com um grau de autonomia.

Conseqüentemente, ao final da ditadura e começo dos anos 1980, acontece a criação de coletivos científicos, congressos, a criação de núcleos de estudo e de grupos de pesquisas universitários voltados para o tema da sexualidade.

Já no começo dos anos de 1980, a Associação Brasileira de Educação Sexual é criada pelo ginecologista Haruo Okawara, pela a psiquiatra Gilda Fucs, pelo pediatra Leon Francisco Lobo, e pela socióloga Maria Helena Matarazzo, sendo esta última muito presente na difusão do tema em programas de televisão e em livros publicados. Na mesma década, o Centro de Sexologia de Brasília - CESEX é criado e fundado formalmente, porém considerado em funcionamento desde 1972, carrega a posição de uma das, se não, a mais antiga instituição de formação na área da sexualidade no país. E em 1986, é criada a Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana, em São Paulo - SBRASH.

Em 1987, “[...] é criado em São Paulo o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual - GTPOS. que tem Marta Suplicy como um dos fundadores” (BEDIN, 2016. p. 36). O grupo teve a importante tarefa de realizar a “[...] implantação da Orientação Sexual na rede oficial de ensino do Município de São Paulo de 1989 a 1992, e de 2003 a 2004, e atuou junto a escolas das redes municipais de várias cidades brasileiras” (BEDIN, 2016. p. 38).

Além disso, o grupo também teve uma “[...] participação ativa na construção do Caderno de Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BEDIN, 2016. p. 38). Também neste período, ao fim do regime militar que, surgem os grupos de pesquisa, dentro de instituições de ensino superior.

Ao pensar um futuro que seja emancipador, deve-se sempre atuar no presente, agindo através da implantação e o desenvolvimento de um programa de educação sexual efetivo e eficaz no desenvolvimento escolar.

A sexualidade é um conceito amplo e histórico. Ela faz parte de todo ser humano e é representada de forma diversa dependendo da cultura e do momento histórico. A sexualidade humana tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e ela se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização. Assim, as atitudes e valores, comportamentos e manifestações ligados à sexualidade que acompanham cada indivíduo desde o seu nascimento constituem os elementos básicos do processo

que denominamos educação sexual. Tem um caráter não intencional e existe desde o nascimento, ocorrendo inicialmente na família e depois em outros grupos sociais. É o modo pelo qual construímos nossos valores sexuais e morais, e se constitui de discursos religiosos, midiáticos, literários etc. (MAIA; RIBEIRO, 2011, p.75).

No momento em que a Educação Sexual surge como disciplina formal, é preciso estipular objetivos, métodos, estratégias e caminhos para o desenvolvimento de tal conhecimento. Quando a criança chega à escola, vem com uma bagagem de valores transmitidos de sexualidade influenciados pela família ou grupo social primário, e pela cultura de origem, muitas vezes na escola, é encarada pela família como tabu, disseminando ainda hoje, certos equívocos.

Nesse sentido, acredita-se que o dever da educação sexual na escola com sujeitos adolescentes não se restrinja a orientar, informar, ensinar de acordo com modelos já estabelecidos, mas seja de proporcionar o questionamento, possibilitar a reflexão e a discussão dos valores singulares e coletivos, pessoais e universais, alienadores e emancipadores, enfim, todos os valores que permeiam a nossa cultura social.

Partimos, portanto, do princípio que a educação sexual na escola deve ser um processo intencional, planejado e organizado que vise proporcionar ao aluno uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamento; mudança de atitudes, concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumentalização para o combate à homofobia e à discriminação de gênero. A intervenção sempre deverá ser feita por profissionais formados e capacitados nessa área e o trabalho planejado e sistematizado, com tempo e objetivo limitados, com ações que possibilitem informar, debater e refletir sobre questões da sexualidade com os educandos. Defendemos aqui uma iniciativa de educação sexual que vá além da informação, que ultrapasse o sentido biológico, orgânico e profilático, e que compreenda a sexualidade e a saúde sexual como uma questão inerentemente social e política. (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 77).

Em nossa realidade social contemporânea, a sexualidade é compreendida da perspectiva do senso comum, é um assunto que se conversa somente em lugar informal, “escondido” das nossas vistas, e quando aparece na mídia, por exemplo, é para ser julgado, desmoralizado, tudo, menos refletido e aprofundado. Assim, o lugar principal da Educação para com a sexualidade é na Escola, assim como a Escola ensina outras facetas da vida, do conhecimento e do desenvolvimento de nossa identidade, acreditamos que a sexualidade também deve ser preconizada neste espaço. Mas é importante salientar que a discussão da educação sexual, já presente nos Planos

Curriculares Nacionais - PCN, 1997 deve ser ampliada para toda sociedade, não basta ficar na escola. A tarefa de estender este assunto requer a desconstrução das concepções de universalidade e de singularidade. Desta forma, o caminho da desconstrução de estereótipos sexuais é necessário para que a cultura sexual venha a ser discutida e refletida na escola como meta educacional e nacional.

A educação sexual, portanto, é fundamental na defesa do direito ao conhecimento da sexualidade como um todo, das questões biológicas e fisiológicas, históricas e políticas, do campo dos relacionamentos sociais e culturais, às questões mentais e psicológicas – todos estes aspectos devem ser trabalhados no espaço escolar que deveria fornecer formação e informação, assim como, promoção de discussões acerca de diferentes temáticas da sexualidade, de gênero e de Direitos Humanos, articulado com um projeto educativo, com todos da comunidade escolar, atuando para transformações ligada a vida, ao prazer, a saúde, e ao bem estar, independentemente de suas diferenças. Nesse sentido, a formação de um especialista é fundamental para possibilitar recursos para lidar com as diversidades culturais e históricas, e com situações de conflitos extremos. O mesmo deve estar pronto para enfrentar paradigmas massificados, tabus, discriminação, opressão, abuso, machismo, e outros tantos conflitos que o tema pode apresentar.

A imagem que educação sexual tem deve ser desmitificada, e os estigmas que o assunto carrega devem ser trabalhados de acordo com toda a ciência já produzida:

O trabalho sobre sexualidade com adolescentes deve perpassar temáticas que envolvem desde o descobrir do próprio corpo até o ato sexual em si. Para Monesi (1993), a masturbação é uma prática muito comum e importante para o autoconhecimento do corpo, mas nem sempre é aceita com naturalidade pelos familiares. A repressão da masturbação durante o desenvolvimento contribui para o início de uma possível restrição da sexualidade na vida adulta (MAROLA; SANCHES CARDOSO, 2011, p. 98).

Além das questões preventivas, como a relação da sexualidade com a saúde e a circunstância reprodutivo-biológica, nas discussões e temáticas também devem ser incluídas as questões ligadas às relações sociais, históricas, de cidadania, de direitos humanos e éticos. A cidadania e os direitos humanos são elementos constitutivos de um processo de educação, tanto quanto um processo de educação sexual. Sem estes elementos, o processo não se dá por completo – a conscientização e a educação devem

sempre estar alinhadas ao desenvolvimento dos aspectos coletivos de um cidadão e ser social que conhece e respeita os direitos humanos em sua comunidade.

A importância de formar profissionais conscientes e capacitados na educação sexual está para além dos conhecimentos técnico e teórico da temática, os mesmos devem caminhar junto com o educando nesta formação, e em grande parte, neste desenvolvimento da ética e da cidadania em relação ao próximo, ao educar e caminhar junto.

Nesse sentido, é fundamental que a formação para a educação sexual chegue aos professores, e que eles a utilizem com vistas a educar para a cidadania os novos jovens, suscitando a reflexão e o combate à discriminação, às violências sexual, simbólica e física, aos estigmas, enfim, à reprodução de interações sociais opressoras e reforçadoras de modelos e paradigmas machistas e patriarcais carregadas de tabus, culpas e preconceitos.

1.13 A Sexualidade e a Expressão Corporal como uma Expressão da Identidade

Existem muitas expressões corporais da sexualidade, além dos aspectos mais evidenciados ultimamente que focam mais atenção das pesquisas em educação sexual, estes mais em pauta são três principais aspectos a tomar como referência do assunto ao diferenciar sobre o que estamos falando na sexualidade. Primeiramente que o sexo biológico é o que define se o bebê possui o órgão genital pênis ou vagina, (ou raramente os dois ou nenhum órgão genital), logo temos a identidade sexual, que é se esse bebê ao longo do seu desenvolvimento até a adolescência e vida adulta, irá se identificar com o seu sexo biológico de origem, ou seja, se o menino se identifica como sendo menino ou prefere se identificar como menina, e vice e versa. O terceiro aspecto é a orientação sexual, é para onde é direcionado “minha vontade, desejo e tesão”, mais claramente dizendo, qual o caminho do desejo e interesse sexual, para onde se direcionam, se para o mesmo sexo ou se para o sexo oposto.

Para além dos três aspectos precisamos ter em foco a questão das expressões corporais e sexuais que advém destes aspectos pertencentes à identidade

A sexualidade é um tema paradoxal, pois, ao mesmo tempo, que é reprimida pela sociedade, também é parte inerente e de grande importância no desenvolvimento e formação do psiquismo e da identidade de um ser humano. A compreensão a respeito das representações sexuais, sejam ligadas, ao prazer físico, ou ao âmbito psíquico, nos

remete à importância de situar a sexualidade como uma fatia grande de nossa identidade.

A concepção de puberdade é biológica, mas a concepção de adolescência é cultural. Ora, se em cada cultura há uma relação diferente com a identidade e a sexualidade do adolescente, o que nos interessa refletir no momento, é sobre como a sexualidade dentro de nossa cultura é importante para o desenvolvimento da identidade em suas expressões ligadas à autoestima, à autonomia e ao reconhecimento.

Atualmente, a sexualidade humana é definida como uma dimensão biológica produzida no contexto social, cultural e histórico, no qual o sujeito se encontra inserido (Carvalho, Rodrigues & Medrado, 2005). Recebendo, deste modo, forte influência do convívio social na construção da significação para o sujeito. Kahhale (2007) reforça o sentido da sexualidade como um processo simbólico e histórico ao afirmar que a constituição da identidade de um sujeito se manifesta na forma como ele vive as questões de trato íntimo, considerando as questões morais e éticas do grupo social em que está inserido (MAROLA; SANCHES; CARDOSO, 2011, p. 96).

Considerando os constructos teóricos apresentados na primeira seção deste trabalho, vinculam-se as noções de que “somos esperados pelos outros” e de que “estamos sendo”, ou seja, é a partir dos nossos papéis e personagens que nos posicionamos com certa imagem de nossa identidade, que pode ser reconhecida de várias formas, ou não ser reconhecida.

Os papéis e personagens ligados à ‘faceta’ ou fatia/parte de nossa identidade que dizem respeito à sexualidade, em sua maioria são escondidos ou negligenciados devido às repressões relativas à liberdade de expressão e ao posicionamento sexual. Isto remete à ideia de que a sexualidade é algo pertencente somente a um desejo/impulso animal, biológico/fisiológico, escamoteando a relação social preterida pelo próprio ser.

A ausência da educação sexual na escola e a influência de uma sociedade de poder repressora, patriarcal e burguesa, que banaliza os assuntos sobre sexo, oprimindo os espaços de diálogo sobre o mesmo, nos faz perceber o quanto a sociedade não assume a sexualidade como parte da identidade. A sexualidade se torna, desta forma, uma necessidade a ser atendida sem que seja necessário legitimar sua importância para o desenvolvimento do ser humano em suas escolhas singulares no mundo diversificado:

A educação informal se caracteriza pela ausência de qualquer planejamento, formalidade e institucionalização, na qual os sujeitos

não têm percepção de seu envolvimento em uma relação educativa permanente e ininterrupta e não têm a intencionalidade de educar (GARCIA, 2009). Em relação à sexualidade, esse processo de socialização implica inúmeras distorções e preconceitos tendo como pano de fundo as relações de poder, a busca pela manutenção da ordem social, os valores de determinado grupo, as crenças e valores religiosos (MAROLA; SANCHES; CARDOSO, 2011, p.100).

Ao se pesquisar as representações simbólicas da sexualidade na identidade de um público específico, através da Música e suas dinâmicas, o termo ‘identidade sexual’ neste sentido pode ser pensado da perspectiva da identidade como metamorfose, e dos constructos para se compreender que a sexualidade é uma parte da identidade, uma expressão que também se apresenta nos papéis e personagens, e se representa nas ações da vida diária, estando em constante relação com os afetos e emoções.

Nesse sentido, a ‘identidade sexual’, ou o desenvolvimento identitário da sexualidade simbólica e social acontece normalmente entre a infância e a adolescência, mas também na vida adulta, na relação cotidiana com os grupos sociais, no dinamismo da vida, nas transformações singulares e coletivas, a partir daquilo que é apresentado.

A sexualidade se manifesta ao longo de toda a nossa vida, desde que nascemos, na infância, na adolescência, na juventude, na vida adulta, na maturidade e no envelhecimento. A forma como isso ocorre varia de pessoa para pessoa e de diferentes condições vinculadas a diferentes contextos, como, por exemplo, o contexto social e econômico (diferentes culturas e momentos históricos), o contexto familiar (valores morais e religiosos), o contexto subjetivo (questões emocionais e cognitivas), entre outras. (MAIA, 2014, p.03).

Desta forma então, devemos considerar que as relações dos papéis com a sexualidade se dão desde o desenvolvimento infantil, de acordo com a pressuposição da identidade e do que se espera dela, sempre socialmente considerado ‘normal/correto’, também caracterizando e estereotipando o que está fora deste quadro, pressupondo ‘identidades tabus’, e ‘identidades desviantes/patológicas’. A identidade sexual é a manifestação dos papéis sexuais, portanto, ligados ao que a sociedade espera das pessoas, sempre desejáveis e adequados, portanto é uma identidade sexual previsível e constante. No caso do deficiente, a sociedade olha como sendo uma identidade comprometida, pois não faz parte do que é desejável, sendo segregado também por isto.

Assim, a sexualidade como expressão e manifestação dos papéis e personagens de nossa identidade está claramente permeada pelas relações de poder que os *status*, os reconhecimentos impostos, e os estigmas construídos ocupam nas vidas dos indivíduos:

A sexualidade é compreendida como um conceito amplo que abrange as práticas sexuais, sentimentos afetivos, Identidades etc., que tem representações sociais e históricas. É um conceito abrangente que extrapola a genitalidade na medida em que se refere aos sentimentos, emoções, afetividade e também às relações sexuais, e todas essas expressões têm sentidos diversos dependendo da cultura e do momento histórico em que elas ocorrem (ANDERSON, 2000; MAIA, 2010; VILAÇA, 2017). Apud (MAIA; VILAÇA, 2017, p. 671).

Da perspectiva de que a sexualidade ultrapassa a genitalidade e as práticas sexuais, trata-se de um conceito amplo que vai das representações simbólicas aos comportamentos culturais. Esta amplitude possibilita o trabalho em várias dimensões humanas, o que leva à compreensão de que o desenvolvimento psicosssexual está ligado à educação sexual, que tem a sexualidade, como premissa e qualquer que seja a pessoa, sempre há uma pessoa sexuada, um corpo com manifestações eróticas, se manifestando da melhor maneira possível.

1.14 A Educação Sexual na Educação Especial

Para se discutir os tabus, estigmas, e estereótipos em geral, é preciso começar retomando a seguinte ideia:

A vivência da sexualidade e o termo sexualidade foram expostos a diferentes sentidos ao longo da história. A história da sexualidade no Ocidente aponta que na antiguidade grega e romana vivenciava-se uma liberdade sexual sem referência à noção de pecado ou da moral, pois vivia-se o completo prazer tendo o sexo tanto para a reprodução como também para busca de sentimentos profundos do amor, assim como o prazer sexual e a sensualidade. Na ascensão do Cristianismo, “construiu-se uma moralidade permanente” mantendo a castidade ou o casamento reforçando a recusa do prazer sexual, reduzindo assim as práticas sexuais para “limites estreitos dos interesses procriadores” (MAROLA; SANCHES; CARDOSO, 2011, p. 95).

Fundada em bases epistemológicas pós-marxistas que advém da teoria crítica e de seus desdobramentos – do Interacionismo Simbólico; da Psicologia Sócio Histórica/ Sociocultural/ Histórico-cultural –, a Psicologia Social Crítica parte da premissa de que o poder econômico proporciona a hegemonia de ideias que representam uma minoria

dominante e a consequente desclassificação de ideias que confrontam a ordem sistêmica. A repressão dos conteúdos humanizáveis e a obsessão pelos conteúdos condicionantes e alienadores é um movimento que elabora os *status* do oprimido e do opressor, fazendo do reconhecimento algo que determina sua trajetória para condições sociais de emancipação, ou não.

Desta maneira, os estigmas, tabus e preconceitos são cultural e historicamente construídos como formas não ‘naturais’ de ser e de se relacionar com a realidade, sendo colocados do lado negativo da moral – uma vez que o reconhecimento é dado de forma pejorativa ou diminutiva (negação, negligência ou pena) se torna muito difícil desconstruir esta ideia ou imagem, e fica uma marca. A Identidade pode ser colocada em condição de estigma, portanto, de uma marca de não reconhecimento ou reconhecimento perverso, ou até como negação de uma identidade-metamorfose, considerando uma posição de inexistência da identidade, ou de uma identidade fixa.

Voltando à questão específica da sexualidade relativa a deficientes intelectuais no contexto escolar, a resenha “Pensando o sexo” de Denari (1992), referente ao trabalho “Deficiência sexual; do proibido ao permitido” de Coelho (1987), aponta questões pertinentes no âmbito da educação. Com o objetivo de possibilitar reflexões direcionadas a professores, pais, e a todos que estão na relação com o deficiente, ressalta-se a importância de uma mudança do olhar sobre o assunto:

O passo inicial da construção da obra, representado por seu título, permite visualizar uma tendência realista que se evidencia na justificativa de que as manifestações sexuais dos portadores de deficiência mental não representam problemas em si. Tais problemas são os nossos preconceitos, tabus, medos, enfim, as nossas próprias deficiências na área sexual, ora permitindo, ora proibindo com base em critérios efêmeros, paradoxais e quase sempre questionáveis. A questão da sexualidade do portador de deficiência não se apresenta como um fato isolado que deva ser tratado alheio às demais situações. É parte da dimensão humana, como todas as peculiaridades e nuances. Ao reafirmar esta posição o autor assegura também que não raramente à sexualidade foge a intervenção se qualquer profissional consciente e atuante desejoso de revertê-la. E, ciente das dificuldades há que se ter coragem para abordá-las e discuti-la de forma coerente e honesta. (DENARI, 1992, p.119).

São enfatizados, ainda, os itens centrais das diferentes fases do ‘desenvolvimento psicosssexual’, com ressalva de que os mesmos seguem, predominantemente, o modelo freudiano. Em outro momento, as manifestações sexuais de masturbação, de relações heterossexuais e de relações homossexuais no deficiente

mental são apontadas como situações necessárias no processo de desenvolvimento, que devem ser acompanhadas e orientadas por profissionais da educação que estejam preparados.

A autora acima (1992) também dá destaque à compreensão dos aspectos socioeconômicos e culturais, compreendidos como “[...] fatores de extrema importância no sentido da permissão/proibição do aparecimento das manifestações sexuais nos portadores de deficiência mental” (p. 121). Nesse sentido, adverte para a tendência à superproteção destes sujeitos devido à sua fragilidade, discorrendo sobre a importância, nestes casos, da conscientização e orientação de familiares e funcionários através de “projetos de intervenção” junto a famílias e instituições.

No âmbito das pesquisas científicas, o tema mais específico da sexualidade do adolescente com deficiência intelectual é pouco abordado, a maior parte destes chega à puberdade, com a devida maturação sexual, assim como os demais adolescentes, o senso comum pressupõe que essas pessoas “[...] não teriam esta etapa do seu desenvolvimento, pois as mudanças físicas não corresponderiam às psicossociais” (BASTOS e DESLANDES, 2005, p. 390). Dentre todos os preconceitos e tabus, portanto, o de não ter a sexualidade colocada como etapa fundamental do desenvolvimento humano, talvez seja o mais forte, e menos discutido. A esse respeito:

Acreditamos que a disseminação da informação sobre a questão é um dos elementos contribuintes para que alguns tabus sejam revistos, e conseqüentemente seu exercício seja possível, saudável e seguro. Para isto, este debate precisa ser implementado mais amplamente na sociedade, em especial nas famílias, que encontram dificuldades para a discussão do assunto com seus filhos adolescentes, principalmente quando eles têm deficiência mental. Um dos entraves para a discussão da sexualidade das pessoas com deficiência se deve à quase inexistência de relatos de experiência sobre o assunto. Esta ausência talvez se relacione aos preconceitos e à discriminação ainda presentes, que muitas vezes sustentam a ideia de que eles não têm o direito de exercer sua sexualidade (BASTOS; DESLANDES, 2005, p. 390).

Nesse sentido, as autoras acima referidas (2005) afirmam a importância de se “conhecer o estado da arte da reflexão sobre a sexualidade do adolescente com deficiência mental” (p. 390). Ou seja, apontam para a importância da voz dos deficientes e incentiva a produção de relatos dos mesmos a partir das narrativas de histórias de vida tratando das suas expressões sexuais, o público deficiente pode ganhar

visibilidade, e suas questões podem ser mais bem compreendidas e abordadas, gerando maior representação em termos de direitos, inclusive, os sexuais.

Numa reflexão sobre cultura, considera-se, portanto, que a educação sexual é importante tanto na educação regular como na educação especial, o pré-adolescente lida na escola, com temas relativos à sexualidade, assim como o deficiente na educação especial.

Em relação à sexualidade humana, considera-se que: o sexo biológico, a identificação sexual, e a orientação sexual – esta última está presente de diversas formas na vida humana. Além das múltiplas relações com o corpo físico, temos um conceito bem abrangente sobre a sexualidade.

Sexualidade é o nome que damos para o aspecto da vida humana que inclui as sensações corpóreas e subjetivas que envolvem, também, as questões emocionais. Claro que não dá para separar a emoção, a razão, a cognição e as questões sociais, o que torna a sexualidade um conceito abrangente, que diz respeito a várias manifestações e não somente a sexo. Quando falamos de sexo, nos referimos às práticas sexuais ou à relação sexual, isto é, um comportamento que envolve as questões genitais. Também falamos de sexo para categorizar pessoas em machos e fêmeas, mas isso seria mais um dos componentes da sexualidade. (MAIA, 2014, p.02).

A sexualidade se apresenta desde o nascimento do ser humano até sua morte, em diversas fases da vida, e em todos os seres humanos, sem prioridade ou exclusividade de um grupo social, mas sim sendo parte de todos os indivíduos, ela é um conceito que reflete historicamente a vida humana tanto no que diz respeito às práticas sexuais como nas afetivas. Uma parte engloba os aspectos e dimensões da biologia e fisiologia, como a genitalidade, relacionada ao erotismo nas relações e interações que caminham para o relacionamento sexual entre indivíduos, em termos de energia da libido e do prazer de sanar o desejo físico, como o coito, Outra parte engloba as questões mais afetivas.

O sexo faz parte da sexualidade, que é um fenômeno bem abrangente! Tendo ou não relações sexuais, todo mundo sempre será uma pessoa “sexuada”, pois todas as pessoas, independentemente de quais condições, são seres dotados de sexualidade. Assim, são capazes de sentir o bem-estar, diante de sensações prazerosas táteis, sensações confortantes diante da afetividade e acolhimento amoroso, vindo de relacionamentos conjugais ou mesmo fraternos ou de amizade. Dar e receber carinho é bom! Sentir-se amado e querido é bom! Receber um abraço afetuoso de quem confiamos e gostamos é muito bom! Isso tudo é sexualidade. (MAIA, 2014, p.02).

Assim como, há as convenções da cultura sobre os afetos, os sentimentos, as emoções, e os prazeres, construindo representações sociais e culturais que estabelecem os padrões de relacionamentos sexuais e conduzem a valores e ideias.

Todos os valores e informações sobre sexualidade que dispomos hoje não são coisas que nascem conosco, mas algo que aprendemos em todos os meios em que vivemos, desde o nascimento: o modo como nos tratam e falam conosco, as mensagens explícitas do nosso ambiente e a forma como experienciamos nossas sensações corporais e subjetivas. (MAIA, 2014, p.01).

Por tanto, o intuito enfim, foi perceber e estudar a identidade e a sexualidade como expressões corporais e simbólicas, que se manifestaram e se constituíram na identidade dos deficientes através do trabalho com a música, isto é, a música como mediadora, para o desenvolvimento dos três aspectos/dimensões da identidade, autonomia, autoestima e reconhecimento, possibilitando o conhecimento do corpo, o desenvolvimento psíquico, e a interação social no sentido da identidade-metamorfose, em busca de emancipação.

SEÇÃO 2. DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO E MÚSICA

2.1 Deficiências em Perspectiva: Os Caminhos que Levaram à Educação Especial e à Educação Inclusiva

Os tabus e os estigmas relacionados à deficiência humana têm sido produzidos e reafirmados historicamente, por este motivo, falar da inclusão associada à educação especial é fundamental no intuito de assegurar o direito à igualdade. Nesse sentido, esta pesquisa busca possibilitar reflexões sobre a melhor forma de realizar a inclusão, a fim de que o risco de uma inclusão perversa¹⁶, que gere mais exclusão ou segregação, seja minimizado.

A inclusão deve gerar possibilidades de progresso em indivíduos com defasagem de cognição, no entanto, é importante perceber o quanto pode ser perversa com relação aos indivíduos com deficiências em níveis mais severos e complexos, devido ao fato de que integrar é diferente de incluir, o que discutiremos adiante.

Todavia, antes de falar em Educação Especial, é preciso ter em mente a história da deficiência. Apesar de cada cultura ser diferente, os deficientes têm ocupado um lugar social em negativo em geral:

[...] na história da humanidade a imagem que muitos deficientes carregavam era a imagem de deformação do corpo e da mente. Tal imagem denunciava a imperfeição humana. Há relatos, segundo Gugel (2007), de pais que abandonavam as crianças dentro de cestos ou outros lugares considerados sagrados. Os que sobreviviam eram explorados nas cidades ou tornavam-se atrações de circos. O nascimento de indivíduos com deficiência era encarado como castigo de Deus; eles eram vistos como feiticeiros ou como bruxos. Eram seres diabólicos que deveriam ser castigados para poderem se purificar. Nesse período, a Igreja se constitui como um grande aliado dos deficientes, pois os acolhiam (FERNANDES; SCHLESENER, 2011, p.134).

Segundo Mazzotta (2005), o homem vem se constituindo ‘conforme semelhança e imagem de Deus’, isso significa que para os deficientes não há perfeição e, historicamente, eles têm sido colocados às margens, mantidos fechados em hospitais, asilos e instituições, submetidos ao abandono, controle e à exploração.

¹⁶ Para Sawaia (2007) a inclusão social pode se dar de modo perverso quando não considera o processo social gerador da exclusão e dá manutenção a identidades excluídas ou assistidas.

Nossas incursões partem inicialmente de traçados históricos, como suporte inicial para o entendimento sobre como foram conduzidas as conotações atribuídas à deficiência. De acordo com Mazzota (2011), a noção de deficiência que prevalecia em meados do século XVIII quase sempre se relacionava a questões ligadas ao ocultismo e misticismo, tal fato fazia com que as pessoas fossem segregadas do convívio social. A própria religião se encarregou de colaborar para esse estigma ao relacionar a perfeição do homem à “imagem e semelhança de Deus”: aqueles que não se enquadravam nessa condição eram marginalizados ou sumariamente ignorados (PEREIRA; PEREIRA; PAIXÃO, 2018, p.05).

Segundo Schlesener (2011), a criação da primeira instituição voltada a deficientes no Brasil, data do século XVIII, marca a trajetória da construção sociocultural, da perspectiva da institucionalização. Entre 1854 e 1956 houve uma série de iniciativas nesse sentido, como a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant, pelo imperador dom Pedro II, por meio do decreto imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Alguns anos depois, foi fundado um instituto para ‘surdos-mudos’ (nomenclatura utilizada na época).

No decorrer da década de 1960, as instituições passam a ser evitadas tanto pelas despesas que significavam aos cofres públicos como pela humilhação e exclusão que geravam, mais muito mais pelo fato de que a inserção social do deficiente poderia render lucros ao sistema. A integração do deficiente via sistema escolar, com vistas à sua produtividade, é o lado perverso do interesse social pela deficiência.

Naquele momento, a instituição escolar passa a ser um dos lugares de efetivação dos discursos de integração “[...] sem ao menos considerar-se a devida preparação para isso, o que acabou por acentuar discriminação às pessoas” (PEREIRA; PEREIRA; PAIXÃO, 2018, p.06). Além do paradigma da institucionalização Aranha (2001), menciona o ‘paradigma de serviços’ e faz a crítica à inclusão social do deficiente a partir do argumento de que, no trabalho, além dele se tornar ‘normal’, ele se sente ‘normal ou igual aos normais’.

Nesse sentido, a integração não garante a inclusão que exige, por sua vez, elementos de suporte como: acessibilidade, monitoramento, assistência, auxílio etc. Ademais, esta forma de integrar o deficiente à sociedade foi uma tentativa de padronizar a normalidade de acordo com modelos biomédicos para gerar lucros para o sistema, tanto materiais como ideológicos:

Grandes agências internacionais de regulação, como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) Deficiência em perspectiva: relações entre representações sociais e alteridade na comunidade do Jarana no município de Bragança-PA e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), se encarregam de produzir e disseminar marcos regulatórios mundiais para educação, que estão em consonância com os interesses do grande capital, portanto é necessário olhar para tais políticas com olhos de criticidade em virtude de que o termo inclusão também está assentado em uma lógica dicotômica, as reinvenções dos sistemas econômicos se transvestem de políticas assistencialistas para esconder o verdadeiro viés excludente que marca a sociedade do capital. (PEREIRA; PEREIRA; PAIXÃO, 2018, p.05).

Da perspectiva da integração, o objetivo é o de ‘realocar’ o deficiente para que o mesmo se torne ‘normal’: na educação regular as escolas especiais [...] visavam à capacitação para a ida ou o retorno desses indivíduos para as salas denominadas normais. (FERNANDES; SCHLESENER, MOSQUERA, 2011, p.140). Segundo esses autores, em relação ao padrão determinado como ‘normal’, estabelecido pelos valores vigentes na época, surgem conotações de referência: “excepcionais”, “retardados”, “atrasados”. As classes especiais, antes, eram formas políticas e ideológicas de segregação.

No sentido de pensar a integração de uma forma mais ampla, do ponto de vista da transformação social, surge o Paradigma do Suporte que “[...] parte do pressuposto de que indivíduos com deficiência têm direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos”. (FERNANDES; SCHLESENER, MOSQUERA, 2011, p.140).

Portanto, incluir não significa apenas ‘colocar junto’, mas dar todo o suporte para que o deficiente se desenvolva junto; uma vez que a escola não está preparada para lidar com as questões do/da estudante, ele acaba sendo matriculado e integrado, mas excluído no cotidiano. É preciso que o meio também proporcione a mudança necessária.

Neste ponto da discussão, percebe-se que é preciso que a escola se modifique em relação à forma de conceber o/a estudante especial – o preparo tem que ser mais eficiente, o atendimento especializado (AEE) é fundamental porque as formas de ensinar e aprender devem ser pautadas em um olhar específico sobre estes/as estudantes:

[...] a efetivação da prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, de decretos que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais. Somente a presença física do

aluno deficiente, na classe não é garantia de inclusão. A escola deve estar preparada para trabalhar com os alunos, independente das diferenças ou características individuais deles. (FERNANDES; SCHLESENER, MOSQUERA, 2011, p.142).

A trajetória da evolução dos direitos dos deficientes ocorre, portanto, em um contexto de luta por um reconhecimento que foi negligenciado a partir de valores ideológicos segregadores e opressores. Nesse sentido, é fundamental alargar o campo de conhecimento sobre o tema, possibilitando sua visibilidade. A principal compreensão é a de que não basta incluir o/a estudante especial na escola regular, pois se no dia a dia ele não tem o atendimento necessário, o que acaba acontecendo é a integração à rede, mas não a inclusão como um todo.

O conflito inclusão/exclusão deve ser pensado e discutido, nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado - AEE deve ser colocado em pauta aqui, ampliando nossas concepções de uma inclusão mais próxima do ideal, considerando todas as variáveis envolvidas na luta pelo direito à educação para todos. Neste intuito, Mendes (2019) traça uma ampla perspectiva histórica e política da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil.

No Brasil, a maioria das instituições especiais filantrópicas são criadas devido à exclusão das pessoas com deficiência ditas (ineducáveis) nas escolas públicas. Logo, são as classes especiais que são criadas dentro das escolas públicas.

Com o aumento das instituições especiais filantrópicas e das classes especiais dentro do ensino regular, surgem as necessidades de regulamentar certas questões e de criar dispositivos legais para os/as estudantes especiais, ou excepcionais (LDB 4.024 de 1961). Ou seja, a lei de 1971 já via a situação por uma perspectiva diferente, preconizando que os deficientes deveriam receber tratamento especial, mas continuando no ensino regular.

Segundo uma pesquisa da CENESP, em 1974 a metade dos/as estudantes especiais /excepcionais estavam fora do ensino regular público. Diante desta realidade, quatro anos mais tarde, em 1978, foi aprovada a Emenda nº 12 à Constituição de 1967, com vistas a uma melhoria nas condições sociais e econômicas dos portadores de deficiências, principalmente direcionadas à Educação Especial gratuita. A Portaria nº 186/78 rege que o atendimento educacional aos/as estudantes especiais /excepcionais deve ser prestado em estabelecimentos de ensino regular, nas classes comuns ou especiais, e em instituições especializadas.

A Educação Especial começava a se constituir a partir desta década de 1970. Com a criação da CENESP, as ações e discussões começam a se ampliar – surgem os primeiros cursos de formação de professores especializados na atuação junto ao deficiente, e as universidades também criam cursos de pós-graduação e para incentivarem pesquisas sobre o tema.

Em 1985, o Decreto Presidencial nº 91.872 instituiu um comitê nacional para traçar uma política de ação conjunta, destinada, entre outras coisas, a aprimorar a Educação Especial. No ano de 1986, o CENESP assumiu o *status* de Secretaria de Educação Especial (SESP), como órgão do Ministério da Educação (Mazzota, 1996). Neste mesmo ano, foi publicada a Portaria 69/86, na qual apareceu, pela primeira vez, o termo “atendimento educacional especializado” que compreendia a possibilidade de escolarização em classe comum, classe comum com apoio de professor itinerante, classe comum com apoio de sala de recursos, classe especial, escola especial, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica e escola empresa (MEC, 1986). (MENDES, 2019, p.04).

Devido ao crescimento da produção e do conhecimento científicos na área, surgem os primeiros questionamentos sobre os resultados gerados pela política nacional de Educação Especial no Brasil, no final da década de 1980. (MENDES, 2019).

As primeiras críticas referem à dificuldade de acesso da população deficiente à escola e o crescimento da iniciativa privada filantrópica devido às políticas que ausentavam a responsabilidade do setor público pela educação de crianças e jovens com deficiências. A partir da Constituinte de 1988 que se refere não como obrigatoriedade, mas com a prioridade da matrícula no ensino regular juntamente com o direito do atendimento educacional especializado AEE, já mencionado na a Portaria 69/86.

A década de 1990 foi marcada pela reafirmação dos princípios educacionais oriundos da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), no intuito de garantir a todas as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) o direito à educação de qualidade. (FRAGA; et al. 2017, p.43).

Na década seguinte à constituinte, em 1996, é aprovada a Lei nº 9.394/1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, reforçando o direito à matrícula deste estudante na escola comum, mas assegurando as possibilidades da realização dos diferentes sistemas de ensino. Fundamentado na LDB 9.394/96, “foi formulado, no

âmbito do Conselho Nacional de Educação, o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica aprovado na Resolução CNE/CEB 2/2001”. (MENDES, 2019, p.06).

Portanto o artigo 8º que estabelece serviços de apoio especializado em classes comuns e salas de recursos, o artigo 9º dita que as escolas podem criar salas especiais, e o artigo 10º assegura a manutenção de escolas especiais em casos mais severos de deficiências com necessidade particular e regular de apoio pedagógico, vai em direção a um procedimento mais próximo de uma ação ideal de inclusão equilibrada.

É com uma política mais social e com um governo mais voltado para a população, que a inclusão começa a tomar forma – a maior concentração de matrículas em ensino regular vem acompanhada de um instrumento pedagógico instituído pela Portaria 69/86, exposto na constituinte de 1988, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com todo o suporte (salas multifuncionais de recursos e centros de atendimento educacional especializado). Assim, a política de Educação Especial no Brasil, “passou a priorizar a escolarização em classe comum, com apoio do denominado Atendimento Educacional Especializado – AEE” ofertado em “sala de recurso multifuncional”. (MENDES, 2019, p.06).

Este modelo de inclusão, do estudante com NEE¹⁷ através do AEE¹⁸, do SEM¹⁹, e do CAEE²⁰, protege e assegura um olhar necessário para com o educando que tem deficiência, isso possibilitou que os resultados aparecessem e mostrassem a funcionalidade deste sistema e programa de ensino. Mas o ano de 2004 marcou o momento da virada, isto é, o número de matrículas nas classes comuns ultrapassou o das classes especiais e instituições especializadas, sendo que de um total de 566.753 matrículas, 323.258 delas eram de estudantes escolarizados em classes comuns (INEP, 2005). Por outro lado, algumas opiniões se distinguem dentro das políticas de educação especial, e é preciso considerá-las para uma maior ampliação do cenário.

No tocante à relação de cumplicidade que instituições filantrópicas sempre tiveram com o Estado e a sociedade:

A presença de instituições especializadas e filantrópicas na atenção à pessoa com deficiência remonta ao Século XVI, sendo o modelo de

¹⁷ Necessidades Escolar Especiais

¹⁸ Atendimento Educacional Especializado

¹⁹ Sala de Recurso Multifuncional

²⁰ Centro de Atendimento Educacional Especializado

instituição uma constante na história da maioria dos países ocidentais (Castel, 1995; Mendes, 2010b). Assim, o surgimento de tais instituições, no contexto brasileiro, não se configurou em acidente de percurso ou aberração, mas apenas evidenciou sua conivência com os sistemas capitalistas, à medida que economiza o papel do estado quando assumem para si a responsabilidade pela atenção às pessoas com deficiências. (MENDES, 2019, p.07).

Mais adiante, na mesma obra, a autora refere que:

A atribuição de responsabilidades pela educação das pessoas com deficiência às instituições privadas, principalmente quando são de natureza filantrópica, sofre na atualidade três críticas básicas, a saber: a) Desresponsabilizar a escola pública e o estado pela educação desta parcela da população, favorecendo uma compreensão de que a educação do PAEE não é uma questão de direito, mas sim uma caridade ou favor prestado pelos movimentos sociais filantrópicos; b) Potencializar a segregação, alimentar a discriminação, o preconceito, marginalização e exclusão social quando a filosofia atual prega a equiparação de oportunidades e o direito a não discriminação com base na deficiência; e c) Mascarar finalidades assistenciais, como educacionais, não promovendo necessariamente o desenvolvimento pessoal e a inserção social e profissional dos seus usuários. Tais críticas devem ser consideradas quando se pensa na organização de serviços. Deste modo, predomina, na atualidade, uma tendência geral de se restringir ao máximo a possibilidade de escolarização do PAEE em instituições especializadas, principalmente, quando são de natureza privada e filantrópica. Entretanto, na prática, todos os países ocidentais continuam mantendo provisões do tipo escolas especiais, sejam elas públicas ou privadas, de natureza filantrópica ou não. (MENDES, 2019, p.07).

Diante da restrição do papel da educação especial no contexto das políticas educacionais inclusivas, é fundamental ampliar o acesso ao direito do deficiente criando a responsabilidade do estado e da educação pública com políticas ultrapassem os modelos biomédico e médico caritativos, focando na conquista de direitos. Nesse cenário, as instituições filantrópicas são historicamente importantes nesta construção.

Os dados da pesquisa referida indicam que as instituições especializadas, filantrópicas, ou privadas não têm força para conter o avanço da política de inclusão escolar na realidade do contexto brasileiro, porém é preciso realmente organizar e redefinir a função e o papel que possuem nas políticas educacionais inclusivas, devido à sua fundamental importância.

Na Constituinte de 1988, na LDB de 1996, há a referência da condição de preferência, ao invés de obrigatoriedade, em relação a matrículas quando são mencionados os aspectos da criação do atendimento educacional especializado. Mas a

partir da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN de 1996 foram avigoradas a escola inclusiva. (MENDES, 2019, p.08).

Isso significa que a matrícula do/a estudante deficiente em classes comuns de escola regular deveria ser priorizada, porém por ser preferencial, a mesma não deveria ser entendida radicalmente como obrigatória, visto que a LDB de 1996 coloca a possibilidade de manutenção da escolarização em classes especiais e escolas especiais, diante de situações excepcionais, ou mais severas de deficiência.

Embora esta forma de inclusão tenha se modificado com o tempo (sendo eficaz apresentando eficiência e bons resultados em alguns contextos), devemos considerar outras questões como algumas deficiências mais severas que, de certa forma, podem não conseguir se estabelecer de forma progressiva neste processo de inclusão. Nesse sentido, há um consenso dentro das políticas de educação especial:

Anteriormente, a organização tradicional da educação especial, se dava pela substituição do ensino comum pelo ensino da educação especial. Existia, na escola regular, uma concepção de normalidade, enquanto que na escola especial, em paralelo, havia uma concepção de anormalidade, e comumente as escolas especiais consistiam em instituições privadas e instituições filantrópicas. Atualmente, a educação especial deve ser vinculada e dar assistência à educação escolar, não um sistema paralelo ao ensino regular.

De acordo com as políticas de inclusão vigentes, a partir de uma constatação de excepcionalidade, o/a estudante deve ser avaliado singularmente para um processo de inclusão no ensino regular desde a educação infantil, a não ser em caráter extraordinário de deficiência severa. Nesse sentido, é importante ressaltar que a escola regular deve adquirir condições – da acessibilidade a professores capacitados, profissionais da saúde, etc. O AEE Atendimento Educacional Especializado - AEE, a Sala de Recurso Multifuncional - SEM e os Centros de Atendimento Educacional Especializado - CAEE, constantes em lei, devem ser oferecidos pela escola pública, para o atendimento do aluno com Necessidades Educacionais Especiais – NEE.

A Constituição de 1988, em seu cap. III, art. 205, afirma que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse sentido, ela é colocada como um direito de todos os seres humanos, independentemente de suas condições físicas, sociais e mentais. Mas, no que diz respeito às ações, a educação especial ainda

tem ficado muito mais a cargo das entidades e instituições de caráter caritativo, assistencial e de segregação. (ROSSI, 2005, p.41).

No artigo 208º da constituição federal consta que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (LDB, 2018, p.33). A Lei traz a inclusão *preferencialmente* no ensino regular, pois há casos severos para os quais a instituição não tem preparo em termos de estrutura e preparo. O grande conflito, neste sentido, é que a escola não pode se recusar a aceitar o/a estudante por inexistência de condições de atendimento – ao negar a matrícula, a escola pode ser criminalizada, então o/a estudante fica segregado, num movimento de inclusão perversa:

Os dados do censo escolar de 2013 apontaram ainda que das 843.342 matrículas de estudantes do PAEE, 648.921 delas se encontravam em escolas comuns, correspondendo a 77% do total e comprovando que de fato há predominância de matrículas destes alunos na classe comum (INEP, 2014). Entretanto, ainda que se observe um aumento nas matrículas, tomando-se como base os dados oficiais do censo escolar, isto não significa que as diretrizes políticas de educação inclusiva estejam sendo bem-sucedidas no tocante ao acesso ao direito à educação e não apenas a matrícula, do PAEE. A legislação brasileira estabeleceu ainda que, para tal população, a frequência exclusiva na classe comum não basta e que é preciso garantir o AEE. Entretanto, os dados do censo escolar da Educação Especial de 2014 indicaram que apenas 39% dos alunos do PAEE matriculados em escolas comuns estavam tendo acesso ao AEE (IBGE, 2015). Assim, 61% dos estudantes de escolas regulares frequentavam exclusivamente a classe comum sem nenhum tipo de apoio. (MENDES, 2019, p.13).

As matrículas em ensino regular, portanto, não asseguram a inclusão; é preciso rever, questões, normas, procedimentos, ações e mecanismos de suporte e inclusão através do AEE para que haja uma inserção na rede regular de ensino que não segregue e nem exclua o/a estudante deficiente, mas dê o suporte necessário para o desenvolvimento de suas capacidades.

Diante desta realidade, a escola especial é de extrema relevância para a educação e desenvolvimento de uma pessoa deficiente, principalmente se for uma deficiência severa, e precisa oferecer uma educação diferenciada, singular e pessoal. Assim este tipo de escola especial, atualmente em sua maioria de iniciativa privada, quando não parte do ensino regular, deveria ser uma instituição pública, com gestão municipal, estadual ou federal. A escola especial não deve substituir a escola regular, porém, a

inclusão deve estar apoiada na visão discutida nesta subseção e dentro do contexto bio-psíquico- social.

Segundo Fraga et al. (2017, p.45): A Educação Especial na “perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência” (BRASIL, 2013, p. 160), ou seja, é uma educação voltada para atender as crianças e/ou estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas-habilidades/superdotação. Esse atendimento é realizado tanto em escolas especiais, quanto nas regulares, visando o contato desses com os demais alunos.

Desta forma, é preciso discutir as atuações conjuntas entre as escolas regulares no ensino público e as escolas especiais para casos extraordinários e severos em deficiência, para que o processo escolar seja adequado, assim como a proposta do AEE.

Educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes. [...] [o atendimento educacional especializado] complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora delas. (BRASIL, 2008, p. 11).

Ressalta-se ainda, a necessidade de identificar e estabelecer uma análise sobre a situação do/da estudante para que haja a abordagem adequada, não confundindo o fracasso escolar derivado de outras explicações e fundamentações de cunho pedagógico-socioeducacional, com a situação do deficiente intelectual:

As diferenças na apropriação do conhecimento, que tornam possíveis as definições de alunos “lentos”, “incapacitados na escola” ou outras, são também as que rotulam os “portadores de problemas de aprendizagem” e “crianças com necessidades especiais”. Então, é preciso que essas definições sirvam para que o aluno possa ser compreendido como alguém que possui uma diferença, mas que essa diferença não seja motivo para impedir que o seu processo de ensino/aprendizagem seja construído. (ROSSI, 2005, p. 32).

A condição para a humanização e discussão dos direitos e das necessidades dos deficientes tem avançado em nossa história. Nossa sociedade já conquistou alguns avanços importantíssimos através da criação de espaços éticos de discussões, de reconhecimento e de legitimação de direitos sociais. É preciso que as políticas públicas

coloquem em prática todos estes avanços, para o progresso da educação escolar especial e dos projetos a ela relacionados como AEE, por exemplo.

A partir dos anos 2000, o Brasil cria leis mais específicas para tratar de assuntos referentes à temática, representando significativos avanços das políticas educacionais. Foi a partir das Diretrizes Nacionais que se afirmou a perspectiva inclusiva adotada pelas políticas de Educação Especial no Brasil, destacando-se: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto Nº 6.571/2008 - Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU - Ratificada pelo Decreto Nº 6.949/2009; Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial, Resolução - Nº 4 CNE/CEB 2009, e a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência) que entrou em vigor em janeiro de 2016.(FRAGA; et al, 2017, p.43).

A seguir, a pauta é a deficiência como uma categoria social de estudo, ligada a questões como trabalho e exploração, imigração, escravidão, etnia, identidade, gênero, política, cultura, acolhimento, afetos, feminismo, família, saúde mental, dentre outros.

2.2 Deficiência como Categoria de Estudo

O estudo de categorias que lutam pela conquista de direitos é de certa forma, parte de uma luta social. Compreendendo a educação e a deficiência como categorias, a educação especial se torna uma área pertencente não somente à educação, mas também aos estudos sociais e, assim, à Psicologia Social:

Junto a este debate desencadeado pelos autores ancorados em uma perspectiva crítica de psicologia social, aponta-se, neste artigo, uma questão já muito discutida em diversos países do mundo, que se refere ao grande contingente de pessoas com deficiência. A deficiência é experimentada por mais de um bilhão de pessoas em todo mundo (Organização Mundial da Saúde, 2012). No Brasil, segundo informações obtidas pelo último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de geografia e estatística (IBGE, 2011) no ano 2010, cerca de 45 milhões de brasileiros possuíam algum tipo de deficiência o que representava 23,9% do total da população. Entre esses em torno de 13 milhões apresentavam graves impedimentos de natureza física, visual, auditiva ou intelectual [...]. Isso corrobora a necessidade de a Psicologia social considera-la uma categoria de análise, que no entrecruzamento com outras como raça, gênero, classe social, e geração, produza discriminação e opressão. (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012, p. 558).

Nesse sentido, a Psicologia Social aponta questões que a sociedade faz questão de ignorar, as categorias estudadas por esta área do conhecimento são as que estão à mercê do sistema, ou seja, as minorias oprimidas, sem voz, sem valor para a sociedade e muitas vezes, negada e excluída. Neste estudo, a deficiência é abordada como uma categoria da Psicologia Social, ao mesmo tempo em que buscamos uma ampliação dos estudos sobre educação especial.

Pesquisas com abordagem predominantemente biomédica têm feito parte de toda a trajetória de estudos do tema da deficiência, e acreditamos que, neste momento, é necessário reforçar a perspectiva social, nesse sentido, considera-se tal posicionamento:

Como destacado anteriormente, a deficiência tem sido, tanto na psicologia como nas demais áreas do conhecimento, compreendida predominantemente a partir do modelo biomédico. Neste modelo, a pessoa com deficiência ainda aparece muito mais como um objeto de avaliações e intervenções do que como um sujeito em sua singularidade de potência de ação. Acredita-se que os discursos relacionados ao modelo biomédico também interferem no foco das políticas públicas que, ao invés de buscarem a modificação do contexto social propiciando acessibilidade para a participação social das pessoas com deficiência, centra suas ações predominantemente na reabilitação do corpo para que ele se adapte ao contexto social opressivo. Igualmente, faz-se necessário refletir sobre o quanto é preciso avançar no reconhecimento da legítima humanidade deste grupo social, perdida em meio a sua histórica identificação social com o desvio e a patologia. (IBIDEM, p. 562).

Esta perspectiva ultrapassa os estigmas biomédicos, e foca no contexto sócio educacional em que o deficiente está inserido, possibilitando um olhar voltado à sua situação singular, priorizando sua relação com a identidade, pois mesmo apresentando a mesma deficiência, cada caso é único.

Para a psicologia social, a questão da deficiência intelectual ou física assim como outros grupos/coletivos identitários marginalizados, estereotipados e perpassados por políticas de identidades regulatórias, se torna sim uma categoria de estudo social além de ser uma categoria de estudo da educação.

Portanto o meio educacional está intercalado e ancorado ao meio social, as políticas públicas e movimentos sociais são necessários para o avanço científico e social no meio da educação escolar e da educação especial com vistas ao progresso, é a união entre as duas áreas (social e educacional), e o diálogo entre teoria e práxis que possibilitará as condições para trazer eficiência ao meio.

2.3 A Identidade do Deficiente: Estigmas e Preconceitos na Luta pelo Reconhecimento

Nesta subseção o foco foi à identidade do deficiente e sua representação simbólica social com relação aos preconceitos e tabus geradores de estigmas, bem como os caminhos para a dignidade, o reconhecimento e o respeito. Os preconceitos são parte de uma construção coletiva, o ser humano absorve e cria valores de identificação de acordo com a cultura em que está inserido, aprendendo socialmente sobre o que é “bom” ou “ruim”. Desta forma, o preconceito não advém de ações e comportamentos isolados, mas de um coletivo. Ele se torna uma linguagem transmitida em coletividade, sendo sua construção, um fenômeno social. Já a aceitação e o reconhecimento de um indivíduo em tal coletivo são legitimados pelos valores interiorizados, e depois exteriorizados em sua identidade.

Do lado da atitude de preconceito, que é a noção formada sobre o outro, há a intolerância, que é a negação do outro como tal. No entanto, é preciso levar em conta que não somos coletivamente tolerantes com o outro por natureza. A intolerância com o outro não é uma criação, mas ela está posta como um conflito com o outro que pode impregnar-se em mim, como uma alteridade radical. A hospitalidade a esse outro, estranho, é reconhecida pelo perigo que ele representa para o meu “eu”, que posso tornar-me a ser esse outro. (ROSSI, 2005, p.29).

O intolerante é aquele que visa à eliminação do oposto, nega a existência do outro, que não reconhece o diferente – assim como a intolerância é construída socialmente no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, a tolerância com o outro pode e deve também ser construída a partir do desenvolvimento educacional. É no processo de educação que o respeito com a diferença é construído, e que se traça o caminho para trabalhar a tolerância.

Assim sendo, a prática da tolerância é, sobretudo, um aprendizado que se realiza no cotidiano do processo educativo entre todos, no mesmo nível. É preciso admitir que o outro exista, enquanto tal, reconhecendo-o tal como é, com suas diferenças, como bem apontam Souza e Gallo (2002).

Destaca-se desta forma, a importância da tolerância e do respeito: ‘se eu quero ser respeitado, devo respeitar’, ‘se eu quero ser tolerado em minhas diferenças, devo tolerar as diferenças dos outros’. A discussão da moral e da ética deve ganhar espaço na

escola uma vez que, quando uma diferença não é tolerada, ela é atacada e desmoralizada.

O outro representa uma violência para a minha Identidade ou um risco para o meu “eu”. A intolerância é a atitude de agressividade com o outro, como parte de nosso comportamento instintivo, que também nos agride. É por isso que a intolerância é compreendida, sob a ótica freudiana, como um processo natural, tanto quanto a agressividade. As atitudes de intolerância que realizamos ou que podem ser notadas em nosso cotidiano são, nesse contexto, compreendidas como práticas de defesa contra nossa fragilidade diante do outro. (ROSSI, 2005, p.09).

A questão reside em como lidar com as diferenças para que elas sejam respeitadas no processo educacional, pois as mesmas são, em grande parte, fatores naturais, imprescindíveis e necessários para o homem. A diferença constitui um processo de educação importantíssimo: aprender que o diferente não é a negação de meu eu, e o oposto não é a destruição do meu ser é fundamental; as diferenças são processos que implicam no reconhecimento da identidade do ser humano e da sua existência em sociedade.

Ao trabalhar a diferença com a imagem, devemos levar em consideração, que ela vai além daquilo que é visual e transmite outros sentidos – símbolos, sentimentos, valores, afetos, ideias, reconhecimento, e etc. Assim, é preciso pensar em como desconstruir, através de práticas educativas, as imagens relacionadas aos estigmas e construir imagens relacionadas à empatia, à dignidade, e ao respeito. A diferença compreendida e realizada gera possibilidades de uma posição de dignidade, ou seja, o reconhecimento da diferença proporciona um avanço para o reconhecimento do que é digno, do que gera respeito. Já a dignidade só é possível se houver o reconhecimento do outro nos diferentes grupos sociais.

A educação constitui um aparato para a construção da dignidade quando está inserida na perspectiva de que as diferenças estão dialeticamente interligadas. Desta forma, é possível construir uma comunidade plural, mais humanizada, em que as políticas públicas de igualdade, equidade, e identidade se relacionem no sentido de uma sociedade mais justa. (ROSSI, 2005).

O respeito pelas diferenças possibilita o progresso do desenvolvimento social; a dignidade se torna legítima através do respeito. Nesse sentido, a função da educação é a de refletir sobre todas as questões que tocam a diferença e o reconhecimento: “[...] Cabe

a ela debater sobre as diferenças, sobre a existência de um “outro”, que existe e se complementa, em vez de propagar a exclusão mútua”. (ROSSI, 2005, p.31).

A constituição de uma identidade democrática se dá a partir do desenvolvimento sócio educacional do ser humano, e a escola constitui um dos meios de sociabilidade em que a relação com o mundo real se torna mais direta e objetiva; ali, as frustrações, os traumas, as revoltas ou somente a real não aceitação do que não é identificado, gera o não reconhecimento da diferença, impedindo que a personalidade do/da estudante no futuro deixe de ser solidária, respeitosa, humana, empática e social, e rume para uma reprodução de atitudes preconceituosas e reprodutoras de estigmas.

Para evitar-se este estigma, as escolas deveriam se constituir num espaço que permitisse a troca de conhecimento entre as crianças em níveis diferentes de desenvolvimento, colocando o educador no papel de professor-mediador. As atividades de sala de aula deveriam ser desenvolvidas em grupo, pois o desenvolvimento das atividades no coletivo favorece a solução dos problemas e transforma as diferenças individuais em secundárias ou praticamente imperceptíveis. (ROSSI, 2005, p. 33).

Assim, na educação escolar, principalmente especial, não há a intenção de adaptar as pessoas às organizações sociais rígidas, conservadoras e tradicionais, mas sim a intenção é precisamente se direcionar para a superação dos conhecimentos cotidianos ditos comuns, rotineiros, utilitários e pragmáticos, através da ótica da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica produzindo a socialização dos saberes sistematizado e compartilhando os conhecimentos historicamente construídos pelos os homens e pelo campo das culturas e meios de manifestações sociais. Possibilitando compreensões, reflexões e ações eticamente morais sobre a identidade e a diferença,

Nesse sentido, a Psicologia Social tem muito a contribuir com a Educação. O desenvolvimento educacional também é simultaneamente social – é na cultura, na objetividade da natureza, na subjetividade do próprio indivíduo, na intersubjetividade das relações, e na da normatividade social que o ser humano se constitui. A educação poderá trabalhar as diferenças em espaços como estes, com elementos da natureza, do indivíduo, das relações sociais, e da cultura.

A cultura permeia toda a vida humana, ela faz parte da totalidade da identidade junto ao desenvolvimento social e educacional, dentro da enorme concepção de cultura e amplitude de sentidos, a música é algo que deve ser olhado com mais interesse pelas

áreas tanto da Psicologia Social como da Educação, já que as esferas do desenvolvimento estão relacionadas com as esferas sociais, e a música é uma expressão social presente na cultura e utilizada de muitas formas em amplos sentidos.

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e, assim, começam a aprender suas tradições musicais. (MELO, 2020, p. 2).

Dentro da cultura, a música tem importância fundamental, socialmente e educacionalmente ela é um elemento de transformação e de desenvolvimento, sendo compreendida e trabalhada como uma ferramenta. Para além do entretenimento, dos rituais, das tradições, e da própria terapia, é possível e necessária a presença dela como instrumento de mediação sócio/educacional.

A influência da música é necessária para a constituição do aprendizado bio/social (cognitivos/fisiológicos) e sócio/educacional (socialização 1 e 2, sociabilidade, através de objetivos motores e de coordenação corporal, até compreensão de valores coletivos, regras, organização social, expressões identitárias e desconstrução dos estereótipos ao destigmatizar a identidade rotulada de preconceitos e autopreconceitos para uma transformação da autonomia, reconhecimento e autoestima, através de movimentos de metamorfose-emancipação.

Assim a música será abordada na próxima subseção, a discussão se irá se voltar para a importância da música, a importância de compreender o que é música, de refletir sobre os sentidos e significados da música e perceber a função e os objetivos que ela ocupa no processo social e educacional, e reconhecer a diferença de aplicação teórica e atuação do musicoterapeuta e do educador musical implicadas na sociabilidade e na identidade.

2.4 Músicas e o Universo dos Sons: Compreendendo a Musicoterapia

Quando o assunto é a Música, é possível que o caminho da discussão se amplie: outros aspectos podem ser discutidos em diferentes perspectivas – falar sobre Música é

ter um leque de opções para grandes trocas de ideias. Como se trata de uma pesquisa na área da Educação e da Psicologia em um ambiente da Educação Musical, abordaremos nesta seção, uma primeira exploração a partir de reflexões Históricas, Teóricas, Epistemológicas e Metodológicas.

O que é música para um, não necessariamente é para outro, nesse sentido, a relatividade e a subjetividade fazem parte de suas definições. Então, como responder à pergunta “O que é música?” Seria pretensão apresentar uma resposta concreta, a partir de uma perspectiva fixa ou rígida, por este motivo, é necessário compreender a música em diferentes dimensões sociais da vida humana, de uma perspectiva metodológica dialética que, segundo Konder (1981, p. 08), “[...] é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Partindo da perspectiva da Psicologia Social, do ser humano em sua dimensão individual-coletiva de interação, abarcando questões relativas à cultura, à história, aos papéis atribuídos ou conquistados, aos afetos, e a todos os aspectos de uma área que considera cada realidade humana em suas particularidades. É preciso seguir essa perspectiva e absorver a ideia que, em termos de música, a única compreensão em comum pelo homem, compartilhada em seu sentido, é a do silêncio: apesar de não existir silêncio absoluto e de sabermos que as frequências vibracionais nunca pausam no universo, nós temos a sensação do silêncio momentâneo. Portanto o significado do que o silêncio tem para mim, é ‘o mesmo’ significado do que é silêncio para você. O silêncio é uma convenção social que se estabelece na justificativa da ausência de sons, mesmo não sendo possível a ausência das frequências sonoras por completo. Então, para falar de música, deve-se falar de silêncio, ou da possível sensação da existência do silêncio e sua utilização momentânea.

Compreendendo que o silêncio é a ausência de sons, de ondas sonoras, ou de qualquer sonoridade possível, entendemos que o silêncio é a oposição aos sons. Embora possua diferentes significados culturais, a concepção de silêncio é igual para todas as sociedades humanas, pois o som é medido pelas ondas e frequências vibracionais sonoras – a ausência total de ondas é o silêncio, lembrando que (nunca absoluto, de certa forma ele é ilusório, podendo ser ‘fabricado’ momentaneamente). Já as concepções de ‘barulho’ ou ‘ruído’, obtidos através do significado de intensidade, possuem associações, sensações e sentidos diferentes, tendo em vista que a ideia de intensidade sofre juízos de valores de acordo com a singularidade de cada ouvinte.

Portanto, a concepção de música é uma conjuntura harmonicamente e melodicamente e ritmicamente singular para cada ouvinte, as características das sonoridades musicais são singulares. Sabemos que também podem ser consideradas músicas, sonoridades que não foram criadas ou feitas pelo homem, (como sons da natureza), e que também não foram criadas com fins de musicalidade artística (como o ‘ronco’ de uma motocicleta): “Para muitos filósofos e psicólogos, para existir música é preciso haver uma mente que a perceba, interprete e lhe dê sentido”. (ILARI; ARAÚJO, 2010, p.06).

Nesta discussão expõe-se uma gama muito grande de concepções errôneas, através desta questão básica: O que é música? A interessante conclusão alcançada é realista, com vistas ao cenário musical de nossos dias, e, embora ela talvez não seja compatível com o *Oxford English Dictionary* ou com os cadernos de apreciação musical, os estudantes merecem o benefício de uma definição de música que seja útil e “viva”. (SHAFER, 2011, p. 13).

A abordagem da música nesta pesquisa não foi neurológica, mas sim apresentou o foco no social – trabalhamos o fato da música possibilitar perspectivas, inúmeras formas de se olhar, sentir, pensar, tocar. É necessária a ausência dos aspectos de juízos de valores diante de ‘barulhos e ruídos’ compreendendo que o silêncio é universal, e apesar de ocupar momentos diferentes na rotina das pessoas, ele é extremamente necessário para o homem e possui significado essencial para a saúde. Necessária também é a música que está dentro de cada ser singular: a música ou o som que um ouvinte escuta possui e apresenta mudanças de significado.

Quando nos remetemos como seres humanos ao primeiro contato que tivemos com música, ou a quando passamos a dar atenção e importância para ela em nossas vidas, percebemos que, quando crianças ou adolescentes, muitas vezes escutamos músicas sem que pudéssemos escolher, das quais aprendemos a gostar por identificação – às vezes pela harmonia/melodia/ritmo musical, às vezes pela ideologia/movimento contidos nas letras ou sons ou, ainda, por identificações subjetivas com a pessoa que nos apresentou a música.

A paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como *paisagens sonoras*. Podemos isolar um ambiente acústico como campo de estudo, do mesmo modo

que podemos estudar as características de uma determinada paisagem (SHAFER, 2001, p. 23).

Nessa constituição existencial do ser humano ocorrem os estímulos dados/outorgados/atribuídos – como quando alguém nos apresenta um estilo de música que não conhecemos, não sabemos de imediato expressar os valores, pois estamos em pleno desenvolvimento, interagimos e, de alguma forma, passamos a escutá-la, usá-la, enfim, vivê-la de um jeito espontâneo. Quando há letras nas músicas, há um norte mais objetivo – as letras fazem o pensamento sair da interpretação abstrata, trazendo foco linguístico para o ouvinte, direcionando e, muitas vezes, conduzindo.

Na educação musical o trabalho normalmente não é utilizar a música como uma prática espontânea de entretenimento, mas como um aprendizado organizado, seja teoricamente, ou na prática do exercício instrumental. A música como terapia no caso a musicoterapia se apresenta diferente e com objetivos terapêuticos, porém dentro da educação musical é possível acontecer um trabalho que resulte em ganhos terapêuticos e na musicoterapia o lado educacional pode vir a se desenvolvem embora não seja o foco de forma alguma.

Segundo Tangarife (2008), a educação musical e a musicoterapia têm diversas semelhanças no que diz respeito ao desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo, mas o que diferencia as duas práticas são os meios para alcançar essa meta. Nessa diferenciação, Tangarife (2008) aponta que o educador musical utiliza a música em prol do que chama “educação formativa, profissional e social” (p. 51), enquanto que o musicoterapeuta utiliza o som – seja ele musical ou não – e a música – também tradicional ou não – além do ruído e do silêncio, “para estabelecer a comunicação do paciente com o meio, consigo mesmo e com o Musicoterapeuta” (idem), a fim de propiciar a abertura de outros canais de comunicação para favorecer o processo terapêutico. (KOATZ; DEFANTI, 2014 apud TANGARIFE, 2008).

A Musicoterapia como formação de uma nova atividade surgiu no final da segunda guerra mundial nos Estados Unidos, apontado por Godoy (2017) em sua dissertação de mestrado.

Após médicos começarem a notar resultados progressivos e evolutivos de veteranos de guerra, que passavam por sessões onde escutavam músicas nos hospitais. No Brasil a formação acadêmica credenciada pelo Conselho Federal de Educação, surge somente a no final da década de 1960 e começo de 1970, na Faculdade de Educação Musical do Paraná, (atual FAP) e pelo Conservatório Brasileiro de Música do

Rio de Janeiro com os cursos de pós-graduação e de graduação. (GODOY, 2017, p. 36).

Neste período inicial que a música era usada para veteranos de guerra, surge a ideia formal da musicoterapia, que se inicia com trabalhos ainda sem essa nomenclatura, mas com uma atuação parecida ao de educadores especiais, utilizando a música também em escolas regulares e especiais, anos mais tarde o trabalho com a música seria também utilizado em hospitais e instituições psiquiátricas.

Em 1948, foi formado um curso de educação musical especial no conservatório Brasileiro de Música (CBM), no Rio de Janeiro, semelhante ao curso de educadores especiais de música na Argentina, surgindo na mesma época... Na década de 50, já havia registros de trabalhos com música em escolas regulares e de educação especial, que foram se desenvolvendo e, mais tarde, ganharam o nome de Musicoterapia. Poucos anos depois do surgimento da profissão, na década de 60, havia trabalhos com música em hospitais e instituições psiquiátricas também no sul do Brasil. (BERGAMINI, 2010, p. 15).

Cabe agora, elencar e explorar as principais diferenças entre a educação musical e a musicoterapia possibilitando uma melhor compreensão da diferença de atuação e diferentes objetivos entre as duas áreas e profissionais.

A Musicoterapia não é simplesmente a utilização da música, mas a utilização de experiências musicais. As implicações de adicionar “experiência” à “música” são sutis, porém importantes. Isto significa que o agente da terapia não é visto apenas como sendo a música (isto é, um objeto externo ao cliente), mas principalmente a experiência do cliente com a música (isto é, a interação entre pessoa, processo, produto e contexto). Portanto, o papel do musicoterapeuta vai além de prescrever e ministrar a música mais apropriada; ele também envolve desenvolver a experiência do cliente com aquela música. (BRUSCIA, 2000, p. 113).

Esse processo geralmente se dá através da composição de Identidade Sonora - ISO que é construído e construtor do nosso meio sócio histórico e cultural. A formação do ISO contempla a vivência de diferentes tipos de sons e sonoridades, como o som da natureza dos animais, sons urbanos e de maquinários/automóveis, do corpo humano (do organismo), dos instrumentos musicais, de aparelhos eletrônicos em geral, vibrações internas e externas, o silêncio e outros mais. Para os musicoterapeutas, o ISO é pertencente ao ser humano desde muito cedo, começa no desenvolvimento biológico intrauterino, primeiramente na relação mãe-bebê, sendo que as inúmeras vivências

sonoras internas do organismo constituem parte do desenvolvimento do ISO, que durante a vida toda passa a ser parte de processo dialético de movimento do ser humano através da socialização primária e secundária.

Um conceito totalmente dinâmico que resume a noção de existência de um som, ou um conjunto de sons, ou de fenômenos acústicos e de movimentos internos, que caracterizam ou individualizam cada ser humano. (BENZON, 1988, p. 35).

O desenvolvimento de capacidades motoras, afetivas, mentais, sensoriais, cognitivas, criadoras, culturais e mecanismos de subjetividade, da sexualidade, interação social, união, expressão corporal, expressão intelectual, comunicação, da linguagem, multiplicidade e reflexão simbólica, ética e valores, são possíveis de serem trabalhadas com abordagens e métodos em Musicoterapia, preventivas ou curativas.

Musicoterapia é a utilização da música e/ou seus elementos (ritmo, com, melodia e harmonia), por um Musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, em um processo destinado a facilitar e promover comunicação, relacionamento, aprendizado, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, a fim de atender às necessidades físicas, mentais, sociais e cognitivas. A Musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ ou restabelecer funções do indivíduo para que ele / ela possa alcançar uma melhor integração intra e / ou interpessoal e, em consequência, uma melhor qualidade de vida, pela prevenção, reabilitação ou tratamento. (FEDERAÇÃO MUNDIAL DE MUSICOTERAPIA, 1996, p.4).

Sem o objetivo de ensinar música, a Musicoterapia representa o trabalho do musicoterapeuta com as expressões sonoro-musicais, utilizando e analisando todo contato, produção e recepção de sons que, para o paciente signifique música, desde sensações como as neurológicas/psicológicas/emocionais, até as expressões e representações corporais.

Com as intenções opostas, a educação musical e a musicoterapia procuram caminhos diferentes, todavia em alguns casos convergem para trabalhos que se relacionam em sua totalidade da esfera humana, gerando resultados interligados, vinculados, onde há ganho e desenvolvimento, tanto terapêutico como sócio/educacional.

O musicoterapeuta americano Kenneth Bruscia (1991; 2000) publicou uma lista de áreas de atuação onde o musicoterapeuta pode ser inserido, sendo de maneira geral mais comum nas áreas de saúde,

educação e social. Apesar de essas três áreas serem facilmente permeadas uma pela outra, vemos nitidamente uma diferença de atuação dos profissionais em relação aos objetivos terapêuticos e às práticas clínicas utilizadas (KOATZ; DEFANTI, 2014, p.102).

Em cada área a musicoterapia têm os objetivos diferentes, dependendo da ação que ocorrerá, por isso a formação passa por temas diversos. Temos que a Musicoterapia é “uma combinação dinâmica de muitas disciplinas em torno de duas áreas: música e terapia.” (BRUSCIA, 2000, p.8.).

As áreas que cooperam com a Musicoterapia, são a Epistemologia, a Musicologia, a História da Música, a Etnomusicologia, as Teorias Musicais, a Educação Musical, a Psicoacústica, a Neurologia, a Fonoaudiologia, a Psicologia, a Assistência, a Clínica, a Hospitalização, a Institucionalização, a Educação Especial, para além de outras mais.

Marly Chagas estudou os diferentes conceitos disciplinares – multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade – como argumento de sua dissertação de mestrado sobre a profissão de musicoterapia ser uma manifestação híbrida de várias disciplinas. Apesar de a musicoterapia ser, em sua essência, uma profissão interdisciplinar, sua inserção nos serviços de assistência é mais comum em instituições multidisciplinares. Não necessariamente ocorre nesses espaços uma prática interdisciplinar. “A proximidade entre disciplinas não caracteriza a existência da interdisciplinaridade, já que as disciplinas podem coexistir sem a menor cooperação e sem coordenação entre si”. (CHAGAS; PEDRO, 2008, p. 33).

Esta ideia de ser uma profissão híbrida como a citação apontada acima, faz com que pensemos na formação e no campo de atuação específico do Musicoterapeuta. Na prevenção ou na reabilitação, ele pode e/ou deveria atuar em hospitais gerais, hospitais de saúde mental, CAPS, clínicas, instituições de reabilitação de deficientes físicos/mentais, escolas especiais, asilos de idosos, creches e instituições de maternidade/pré-natal, com pacientes em estágios terminais, instituições e centros de geriatria e gerontologia, instituições de dependentes químicos.

Como a profissão não é regulamentada, a desvalorização é grande e a falta de campo de trabalho é grande, embora em alguns lugares do Brasil já existam concursos públicos para cargos de Musicoterapeuta, inclusive no Sistema Único de Saúde – SUS e Sistema Único de Assistência Social - SUAS.

Retratando brevemente a questão da regulamentação da Musicoterapia como profissão, pode-se afirmar que ela não foi adquirida, embora houvessem inúmeros PL's, (Planos de Lei) para a requisição, contudo aconteceu outro tipo de registro não individual do profissional, mas da profissão como trabalho oficializado. A Musicoterapia conseguiu ser reconhecida pelo Ministério do Trabalho e Emprego - MTE com a inclusão na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO. Normatizando e habilitando a distribuição de objetivos e atividades específicas do Musicoterapeuta, com atribuições de tarefas e funções, em diversos aspectos, áreas e esferas de atuação. Possibilitando também a partir da inserção desta nova CBO em 46 procedimentos do SUS, a inclusão do profissional Musicoterapeuta como especialista do SUAS, pela resolução nº17 do Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome.

É de extrema importância mostrar a evidencia que muito do que a musicoterapia conquistou, possui reconhecimento através de muitos trabalhos e pesquisas científicas publicadas, mostrando e provando a eficácia teórica/metodológica da Musicoterapia e também da atuação do profissional na sociedade moderna e na realidade cotidiana de cada contexto social

Do mundo internacional ao Brasil, através de qualquer pesquisa, de periódicos, livros, artigos, dissertações, teses outros tipos de publicações científicas, consideram o crescimento acadêmico importante na área da Musicoterapia, e mostram resultados qualitativos e quantitativos. A ciência prova que o ensino e a formação desses profissionais são eficazes.

Além disso, existem no Brasil, pelo menos, oito instituições de ensino superior que formam bacharéis em Musicoterapia. As instituições oferecem graduação na área, ocorrendo também formação em cursos de pós-graduação *lato sensu*, ou seja, de especialização. (BERGAMINI, 2010, p. 17).

No que diz respeito ao trabalho na educação especial, é de extrema importância a sua crescente evolução em pesquisas, em espaços e atuações, a educação especial tem um campo muito importante para a musicoterapia, além de uma atuação no campo musical como a educação musical ou a musicalização. Mas isso cabe a cada contexto e programa de atuação, tanto coletiva como individual.

“A musicoterapia tem um olhar diferente e poderia estar sendo mais explorada na educação. O olhar do musicoterapeuta podia influenciar

mais sobre o uso da música na educação especial, [sic] Preparar os professores leigos para receberem os alunos, fazendo com que passem por uma sensibilização, podendo sentir o que é ser criança, poder gemer, poder gritar. (KOATZ, G.; DEFANTI, S. 2014, p. 103.).

Embora possam ocorrer ganhos secundários em alguns trabalhos em contextos diversificados, objetivamente à musicoterapia é focada no desenvolvimento terapêutico e a educação musical é focada no desenvolvimento educacional. Na subseção abaixo caminharão nas planícies da educação musical para vermos algumas diferenças e compreendermos seus diferentes objetivos.

2.5 Músicas e o Universo dos Sons: Compreendendo a Educação Musical

Nesta subseção primeiramente será discutido o processo histórico do desenvolvimento da Educação Musical no Brasil no sentido de compreendermos como ela é utilizada junto à Educação Especial. Logo o texto caminhará para uma reflexão mais adentro da importância da educação musical para a identidade.

No país a partir do ano de 2008, por força da Lei 11.769, a presença da música na escola se torna presente, dentro do componente curricular de Arte. Com essa lei, há obrigatoriedade da educação musical nos currículos escolares, não prevendo, um profissional com formação dentro da música, para o trabalho com essa área do conhecimento.

Primeiramente, Música e Artes deveriam ser consideradas disciplinas diferentes em termos de conteúdo teórico e conteúdo prático. Hoje, o ensino da música na escola se desenvolve dentro do núcleo da disciplina Educação Artística, porém a partir de algumas prerrogativas da Lei 11.769, surgiram discussões sobre a formação específica do profissional e a questão de a música ser uma disciplina à parte, o que possibilitou uma nova diretriz, aprovada em 2013, que culminou na aprovação da Lei 11.769/2008, segundo a qual “[...] a atuação do educador com formação específica e a proposta da música como um componente curricular independente, sem transversalizar a Disciplina de Arte.”. (VIANNA FILHO, 2016, p. 35).

Estes dados são importantes para compreendermos a busca por um espaço para a Educação Musical no Brasil, em seus avanços e retrocessos ao longo do tempo:

Como nos ensina Santos (2011), os primeiros registros verificados em torno da obrigatoriedade do ensino de música no Brasil datam do ano

de 1854, com o decreto n. 1331. Mais adiante, em 1890, de acordo com a autora supracitada, o ensino de música se estabelece a partir das diretrizes “elementos de música”, devendo ser obrigatório para todo o país em virtude do decreto n. 991. (VIANNA FILHO, 2016, p. 36).

Nesse sentido, a música já estava presente com a função de obrigatoriedade do ensino desde o século XIX, ainda que, segundo o autor, fundamentado em concepções tradicionais utilizadas nos conservatórios, de acordo com padrões da cultura europeia. Desta forma, a cultura Brasileira não era vista como importante no desenvolvimento do aprendizado musical, pelo contrário, era ignorada, ou mesmo ‘repudiada’. Essa situação só viria a mudar com a inserção do canto orfeônico, por Heitor Villa-Lobos, no sentido de evidenciar a cultura brasileira, contribuindo “[...] para que houvesse uma “elevação” da cultura dos brasileiros, educando o povo e exaltando a pátria”. (VIANNA FILHO, 2016, p.37).

O canto orfeônico que tem origem francesa, Villa-Lobos teve intenção de utilizá-lo como mecanismo de educação musical para, a partir dele, proporcionar o desenvolvimento de temas nacionais e folclóricos a partir da voz, sendo a mesma considerada o primeiro instrumento com o qual o ser humano pode entrar em contato. A partir da década de 1970, este cenário se modifica novamente através da LDB 4.024, que muda os programas nacionais e incorpora, nas escolas, as pedagogias ativas de Carl Orff e Edgar Willems, que tomam o lugar do canto orfeônico.

Tais pedagogias ativas colocam, numa outra perspectiva, o educando no centro do processo de ensino-aprendizagem objetivando, ao invés de um ‘conhecimento de instrumentista’ mais ‘mecânico’, a compreensão da música como um processo de sua própria construção e execução. No entanto, o que se notou como bem aponta Vianna Filho (2016), foi que as experiências das atividades do passado se mantiveram, como as práticas orfeônicas.

Na década de 1970, a lei muda novamente no sentido de fortalecer o modelo tecnicista com vistas, segundo o autor, a formar profissionais para atender ao mercado e às demandas que surgiam em decorrência dos avanços tecnológicos. Esse modelo acarretou em uma modificação, desde a aplicabilidade da música na escola, até a formação do profissional, [...] justamente pela concepção de educação da época e pela hegemonia das artes visuais (VIANNA FILHO, 2016, p.39).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394, na seção I, artigo 26, parágrafo II estabelece que: “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos

diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos/as estudantes”. (VIANNA FILHO, 2016, p.40)

Entre 1996 e 2008, discussões e pesquisas sobre a importância da música na escola se evidenciam de forma relevante, tornando o tema da música no ensino escolar um alvo de luta e conquista: “[...] as discussões iniciaram-se no ano de 2005, quando a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, entre outras entidades, liderou a primeira reunião da Câmara Setorial de Música MINC/Funarte”. (VIANNA FILHO, 2016, p.41).

O Projeto de Lei 330/2006 é aprovado pelo senado no ano seguinte, e encaminhado à câmara dos deputados em 2008; o PL, agora com numeração 2732/2008, é aprovado pelos deputados e sancionado pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, finalmente com a numeração 11.769/2008. Esta legislação altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, estabelecendo que o ensino de música era obrigatório dentro do componente curricular Arte. Mesmo assim, “a Lei 1.769/2008, de certa forma, não confere à educação musical o protagonismo almejado, posto que a coloca como um conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de arte”. (VIANNA FILHO, 2016, p.41).

Com esta legislação, a música conquista novamente um pequeno espaço na escola – o ensino de educação musical se torna presente nas instituições escolares, voltando a ter relevância na educação. No entanto, a lei referida não estabeleceu exatamente em quais anos a educação musical deveria estar presente nos segmentos educacionais, nem referiu as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas aulas.

Em 2013, ocorre a aprovação de novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de música, pelos órgãos Câmara de Educação Básica - CEB do Conselho Nacional de Educação - CNE, nas quais há uma orientação para os órgãos e secretarias responsáveis pela área de educação para a realização de concursos direcionados a professores habilitados para oferecerem aulas de música de forma congruente ao conhecimento próprio da área. Os tópicos mais relevantes das questões propostas nas mesmas, ainda segundo o Vianna Filho (2016) são:

- a) **Compete às escolas:** incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos; realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente

com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local. b) **Compete às Secretarias de Educação:** promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica e realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música. c) **Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:** •Incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando ao atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. •Implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica; ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia. d) **Compete ao Ministério da Educação:** estimular a oferta de cursos de licenciatura em Música para formar professores de Música na Educação Básica. e) **Compete aos Conselhos de Educação:** Definir normas complementares a essas Diretrizes, em atendimento à necessária regulamentação local da obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica; realizar acompanhamento dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação quanto à avaliação da implementação das políticas públicas concernentes ao ensino de Música na Educação Básica. **Grifos do autor** (VIANNA FILHO, 2016, p. 06).

Diante destas medidas e desse cenário burocrático, é preciso que todos os tópicos, citados acima, funcionem simultaneamente de forma efetiva, para que os docentes tenham oportunidade de trabalho e continuem a buscar o lugar da música como possibilidade de mudança social, marcando presença como uma disciplina fundamental na educação. Neste sentido a educação musical tem que ser valorizada, levada a sério, tem que ser reconhecida e precisa de um espaço único destinado a ela.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem às necessidades de expressão que passam pelas esferas afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (MELO, 2008, p. 2).

Assim, a música é uma linguagem e caminha junto ao processo de desenvolvimento que acontece na linguagem oral, a condição da criança em relação à linguagem musical deve ser trabalhada a partir de seu pertencimento e conhecimento da própria cultura musical, assim como é na linguagem oral da fala, do idioma, da pronúncia e da entonação.

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas e nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas e políticas e como facilitadora do processo de aprendizagem como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo, e também ampliando o conhecimento musical do aluno, afinal a música é um bem cultural e seu conhecimento não deve ser privilégio de poucos. Faz parte da educação desde muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e da Filosofia. (MELO, 2008, p.1).

É a partir da identidade cultural que a música deve ser utilizada como instrumento educacional. A importância da música e da dança para a formação e desenvolvimento da identidade é indiscutível, quanto mais desafiador for a termos de estímulos e motivações, mais resultados positivos serão alcançados.

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Neste sentido, as instituições de educação infantil devem oferecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas, acolhidas e, ao mesmo tempo, seguras para se arriscarem e vencerem desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais possibilitará às crianças a ampliação do conhecimento acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem. (MELO, 2008, p.2).

No que se refere à Educação Especial, a maioria das pesquisas têm estudado os elementos neurológicos, comportamentais, e até psicológicos, no sentido de a música potencializar capacidades e eliminar ou minimizar sintomas relacionados a estas esferas,

Porém o que essa pesquisa dentre outras que caminham por planícies teóricas similares proporciona, é um estudo com objetivo de investigar elementos sociais e educacionais, sendo a identidade do D.I. objeto do trabalho com a música e a dança.

Desta forma, a importância do trabalho educacional com música junto aos mesmos é indiscutível, a educação musical é um elemento que deve ser obrigatório no desenvolvimento dos estudantes nas escolas, principalmente nas escolas especiais.

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês, às crianças e aos jovens. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. (MELO, 2008, p.2).

A música como educação apresenta aspectos que são elementares para o processo educativo e constitutivo do estudante, é indiscutível a importância da música para a socialização e para a sociabilidade ajudando e possibilitando muitas formas de expressões dos sentimentos e constituição da afetividade na identidade.

A função da música – tal como a da arte – repousa no sentido de proporcionar um tipo de autoexpressão livre. De fato, tem ela sido denominada “disciplina de expressão”. Enriquece a vida da criança por meio das oportunidades que lhe oferece para participar dos sentimentos de outros e expressar seus sentimentos a outros, enquanto observa, ouve, escuta e cria. Como disciplina socializadora, tem também grande valor. Para reconhecer este fato, basta somente considerar seu uso extenso nas reuniões festivas, religiosas e políticas. Sob este aspecto, pode também ser considerada uma disciplina prática. Em suma, a educação geral do indivíduo estará definitivamente incompleta se a música não constituir uma parte dela. (BRÉSCIA, 2011, p. 86).

Acredita-se que a utilização da música (linguagem musical) é uma forma de linguagem social que atua no desenvolvimento da constituição da identidade em um cenário educacional (modelo de educação musical, discutida na subseção 2.6 abaixo), com o objetivo na formação e desenvolvimento de autoestima, de autoimagem reconhecimento da identidade. Este modelo trata do método Dalcroze, explicitando a seguir, sua utilização teórica e prática no trabalho da educação musical, campo metodológico observado e analisado empiricamente, para sua importância na constituição da identidade do deficiente intelectual.

2.6 A Pedagogia de Émile Jaques-Dalcroze: Música e Movimento:

Neste campo da educação musical o leque das inúmeras metodologias e abordagens é enorme, e as possibilidades e opções de ensino são muitas, levando em consideração que cada aula de educação musical em cada instituição apresenta-se em uma realidade diferente, principalmente nas instituições de educação especial, ou escolas especiais.

Assim, pesquisando objetivamente a partir do campo e coletando dados através das entrevistas com as professoras de música, foi possível identificar que as planícies teóricas e metodológicas usadas no ensino de educação musical no caso específico da

aula de música e movimento, foram fundamentadas nas ideias do compositor e pedagogo musical suíço, Emile Jaques-Dalcroze.

As principais ideias que o autor Dalcroze (1920; 1945; 1948) relata são: primeiramente o trabalho e ensino com a rítmica; segundo, o solfejo e o terceiro, a improvisação. Essas ideias e concepções foram utilizadas pela professora de música como norte teórico, e metodológico para a construção e o trabalho da educação musical na realidade dos/as estudantes com D.I., analisando-as na sessão 3 deste trabalho, no campo da metodologia.

Dalcroze (1920; 1945; 1948), portanto elabora e prioriza a ideia de trabalhar os três elementos citados, a rítmica, o solfejo e o improviso, sendo que os três são importantes elementos de utilização do corpo no aprendizado musical, que tradicionalmente e em sua maioria, foram historicamente pautados em leituras e execuções mecânicas e matemáticas da música.

A Rítmica criada por Jaques-Dalcroze pretendia desvencilhar o aluno de uma prática mecânica no aprendizado da música, normalmente apoiado na análise, na leitura e na escrita sem a participação do corpo, que ele considera fundamental para a sensibilização da consciência rítmica. Jaques-Dalcroze deseja libertar o aluno da inércia do corpo adquirida por meio de um processo de ensino-aprendizagem enciclopédico, que privilegia a mente e o acúmulo de informações sem a participação do organismo como um todo. Assim, o pedagogo propõe o rompimento da dicotomia corpo-mente, estabelecendo relações entre estes dois através de uma educação musical baseada na audição e atuação do corpo. (MARIANI, 2012. p.31).

Através da rítmica e a apropriação consciente deste elemento musical é que torna-se possível o desenvolvimento e aprimoramento dos movimentos. A partir do rompimento da dicotomia mente-corpo e da unificação deles como atuação do movimento real e presente, sempre reagindo junto aos elementos rítmicos dos sons/músicas, que é possível ver a ação da mente e do corpo como totalidade, construindo sentidos para a consciência de aspetos da identidade, aspectos presentes na constituição da mesma como, a autonomia, o reconhecimento e a autoestima.

As três ferramentas básicas do Método Dalcroze são a rítmica, o solfejo e a improvisação. A utilização do método deve contemplar, portanto, a experiência do movimento, os aspectos do treinamento auditivo e vocal e os aspectos de improvisação, para proporcionar os pensamentos musicais próprios. O material didático deve ser elaborado pelo próprio professor, de acordo com a necessidade dos

alunos. Deve ser de ordem progressiva, partindo de divisões rítmicas simples e melodias menos extensas. Convém que seja adaptado a cada situação, respeitando a cultura local, utilizando elementos da cultura popular, assim como o instrumentário de cada região. (MARIANI, 2012, p.40).

Como já mencionado anteriormente, as três principais técnicas e objetivos de trabalho do método de Dalcroze (1920; 1945; 1948), constituem-se pela: Rítmica, Solfejo e Improvisação. A rítmica inteiramente relacionada à questão do corpo, o solfejo como princípio na expressão vocal da musicalidade e o improvisado como totalidade da soma entre aprendizado musical, criação e autonomia em seus elementos. O professor que utiliza de tais técnicas e métodos tem a liberdade para criação e adaptação de ação de acordo com seu contexto cultural.

Para o autor, os primeiros contatos e experiências da música com o ser humano são primeiramente de ordem biomecânica, motora e corporal, para logo adiante se criar as relações sociais e culturais.

Acreditando que a experiência motriz é a primeira forma de compreensão da música, a Rítmica é o centro da pedagogia dalcroziana. Jaques-Dalcroze parte do princípio de que as primeiras experiências musicais são de ordem motora. Para a criança, a percepção do som e sua tradução motora são imediatas e ela costuma sentir prazer com a experiência física. Ele observou que os movimentos naturais das crianças – andar, correr, saltitar e balançar – expressam naturalmente elementos da música. O corpo passa, então, a ser um meio privilegiado para vivenciar a dimensão temporal da música, podendo a Rítmica ser entendida como uma estimulação da atividade motora por meio dos eventos musicais. (MARIANI, 2012, p.40).

A rítmica sendo percebida e desenvolvida junto a escuta (inicialmente como aspectos motores) se estabelece como elemento possível de vivência temporal e estimulação motora, a partir de eventos musicais relacionados à cultura social, que virá a ser logo compreendida no desenvolvimento da socialização.

A Rítmica exige não somente a participação do corpo, mas também da mente, pois uma escuta ativa pode gerar uma consciência rítmica. Por isso, ao mesmo tempo em que a Rítmica é uma educação musical através da experiência corporal, é também uma educação corporal através da vivência musical. Os exercícios de Rítmica devem procurar explorar a relação tempo-espaco-energia, relação essa inseparável na música e na dança. O movimento corporal é utilizado como meio de sensibilização e experimentação não somente do ritmo, mas de todos

os elementos da linguagem musical, como a altura dos sons, os intervalos, as notas dos acordes, as estruturas harmônicas e cadências. As lições de Rítmica visam estabelecer as relações entre música e gesto, entre ritmo musical e expressividade do corpo. (MARIANI, 2012, p.41).

Entre os elementos da música a dança é o principal aliado, o foco dos movimentos corporais está diretamente relacionado a danças, e principalmente em relação aos trabalhos desenvolvidos dentro de cada cultura. A música e a dança representam formas de se expressar, representar, comunicar e sentir aspectos que estão presentes nas culturas e na identidade do ser-humano.

Tecnicamente falando, os elementos da música são vivenciados ritmicamente através de elementos corporais da dança, coreografando movimentos.

Os exercícios podem apresentar os motivos musicais, as vozes que se relacionam e se ocultam nas polifonias, dar a perceber os modos da escala, as tonalidades, além de trabalhar as frases musicais e a forma, os compassos, divisões rítmicas, os andamentos, as articulações e as dinâmicas. O aluno vivencia esses elementos através do caminhar, saltitar, pular, coreografando as formas musicais, ocupando o espaço e mudando de direções. Todos os exercícios são realizados num espaço amplo, possibilitando o movimento e a expressão. Os alunos reagem aos impulsos dados pela música, que pode ser tocada ou cantada. (MARIANI, 2012, p.41).

A diversidade de exercícios é grande e a imensidão de aspectos a serem usados no método e trabalhados nas aulas de educação musical é gigante, as vivências corporais devem ser exploradas ao máximo, todo o corpo e todo o espaço/tempo em que se executa a atividade, os estímulos sonoros e musicais, devem ter propósitos e não serem padronizados, para que estímulos novos apareçam e a motivação não deixe de existir.

Ao correr, o aluno deve interromper e recomeçar um movimento com precisão e equilíbrio dentro de um tempo e espaço delimitados, sem perder o andamento. O espaço precisa ser explorado mudando os planos de altura, as direções, a trajetória. O aluno irá reagir aos comandos dados pelo professor através dos estímulos sonoros. É importante trabalhar a dissociação entre braços e pernas, assim como outras partes do corpo. Os movimentos não devem ser automatizados. Por isso, o professor deve sempre improvisar os exercícios com novos meios musicais, para que o aluno se surpreenda a cada lição. (MARIANI, 2012, P. 42).

O solfejo, segundo elemento do método de Dalcroze (1920; 1945; 1948), trazido por Mariani (2012. p. 42) não é muito utilizado no caso da educação musical em D.I.,

pois nem todos os/as estudantes especiais têm a capacidade da fala e de oralizar, quanto menos utilizar a prática de solfejo, portanto, este mecanismo é pouquíssimo utilizado no campo metodológico da pesquisa, tirando algumas adaptações feitas, assim não iremos nos debruçar em sua explicação teórica.

O terceiro elemento é a improvisação. Dela o movimento de criação e autonomia é estimulado ao máximo, a probabilidade de um ganho evolutivo em torno de aspectos de autonomia como equilíbrio e tomada de ação, é muito grande, o feito de se improvisar gera novos estímulos cerebrais e condições resilientes, tanto neurológicas, cognitivas, como educacionais e sociais, para desenvolver a autonomia, reconhecimento e autoestima.

A improvisação é o momento criativo em que o aluno demonstrará suas próprias ideias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência. É o momento em que o aluno se torna compositor e coreógrafo, é o momento da síntese. A improvisação não acontece somente após alguns anos de aprendizagem, mas em cada aula, como consequência do trabalho realizado. Portanto, o professor propõe exercícios de improvisação, que correspondam ao conteúdo da aula, por meio de atividades vocais, instrumentais e corporais. (MARIANI, 2012, p.45).

Partindo da perspectiva que o corpo e as expressões corporais (gestos, posições, movimentações) são elementos diretos da representação musical, como se fossem instrumentos construídos, porém naturais, tendo a concepção de que o corpo é um instrumento musical e a expressão corporal é a forma que se toca este instrumento, os caminhos para o trabalho na educação especial devem ser espontaneamente com os improvisos. Principalmente os elementos da rítmica e do improviso, que proporcionam avanços no desenvolvimento da psicomotricidade, cognição em geral e aspectos educacionais e sociais nos deficientes.

O corpo, uma vez convertido em instrumento musical, deve poder expressar os elementos da música, como ritmo, melodia, harmonia, fraseado e dinâmica, por meio do movimento e da expressão corporal. Por fim, é importante ressaltar que a Rítmica pode ser praticada por pessoas de todas as idades. É dirigida a músicos profissionais e amadores, e muito apropriada para uma formação de base para a música e a dança, sendo também aconselhável na formação de atores. A Rítmica apresenta grandes resultados nos trabalhos terapêuticos ligados à psicomotricidade. Há escolas especializadas em Rítmica para alunos com necessidades especiais. (MARIANI, 2012, p.31).

Embora o foco do método de Dalcroze (1920; 1945; 1948) parte da noção de corpo, mais biológica /fisiológica, para ele, assim como para alguns cientistas e pesquisadores da música que interromperam o tradicional e conservador ensino da música, e passaram a criar formas, ferramentas e métodos de trabalho diferentes, consideram que além da biomecânica e das estruturas cognitivas e motoras, o desenvolvimento da educação musical passa por aspectos, da cultura e da sociedade em que vivem as pessoas, assim como os estudantes, os familiares e os próprios professores/educadores, responsáveis pelo trabalho desenvolvido com a música.

Leva-se também em consideração a importância da relação que o corpo irá construir com a consciência e a psique, com as emoções, dentro da realidade social e cultural e das condições reais do indivíduo/estudante, para que haja uma expressão musical congruente e efetiva.

Ao se trabalhar com a deficiência intelectual o foco deve ser dividido em bio/fisiológico do desenvolvimento das capacidades cognitivas singulares e sócio/cultural da consciência e constituição no meio social. Na identidade do deficiente, a identidade corporal é o principal foco a se desenvolver e trabalhar. Ela parte de todos os aspectos mencionados, desde cognitivos e biomecânicos até expressões e representações sócio/culturais.

“A Rítmica propicia a integração das faculdades sensoriais, afetivas e mentais, favorece a memória e a concentração, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade.” (MARIANI, 2012, p.41), assim como outros elementos, a criatividade é um dos elementos chaves para o desenvolvimento da identidade do deficiente em relação ao objetivo para o desenvolvimento dos aspectos estudados como autonomia, autorreconhecimento e autoestima.

Neste cenário da educação musical, a teoria, técnicas e métodos de Dalcroze (1920; 1945; 1948), sobre a música e o movimento, se torna a base fundamental do desenvolvimento das aulas que possuem este mesmo nome sob a direção da professora de música, se torna de extrema importância a análise deste trabalho, pois no campo metodológico deste, há a ideia de que a partir e através da investigação deste cenário no cotidiano e no decorrer das aulas com uma observação participativa, possam ser elencados os elementos e movimentos na possibilidade da construção de uma identidade do deficiente intelectual focada na autonomia, no reconhecimento e na autoestima.

A próxima sessão abordará a parte da metodologia deste estudo, e explica como foi desenvolvido o campo metodológico da pesquisa, tanto teoricamente, como

empiricamente, e logo após sua exploração completa, será feita a análise dos dados fundamentada na teoria da identidade-metamorfose, apresentando os resultados do processo como um todo.

SEÇÃO 3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

3.1 Objetivos e Técnicas de Pesquisa

O ser humano se expressa através de linguagens verbal/sonora, e corporal. Temos inúmeras formas de expressar o que queremos dizer sem dizer propriamente com a palavra. Temos inúmeras formas de mostrar o que pensamos, sentimos e vivemos. A arte se apresenta como veículo de comunicação. Neste sentido, a música e a dança são propulsoras e catalisadora das emoções, dos sentimentos, dos afetos, dos valores, das dúvidas, das expressões, e claramente da identidade como um todo.

Desta forma, foi muito importante para esse estudo que o foco estivesse além do que a música receptiva ou a recepção de sons pode proporcionar, mas principalmente na questão interativa, ou seja, na interação com os sons, com os instrumentos e com o corpo, que também é um instrumento e uma forma de exteriorizar tudo que a música traz de sentido.

Com base nesses pressupostos, teve-se como objetivo geral desta pesquisa, investigar – por meio de observação participante e de proposições de atividades ligadas à música e dança – se a educação musical como instrumento pedagógico, gera possibilidades de metamorfoses significativas na identidade dos adolescentes deficientes intelectuais, proporcionando o desenvolvimento e a melhora dos aspectos/dimensões da autonomia, autoestima e reconhecimento da identidade no sentido da transformação da vida destes/as estudantes.

Mais especificamente, atuaram no desenvolvimento destes/as jovens no decorrer do trabalho com música, no qual foram propostas junto aos professores/as, atividades relacionadas aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, foram utilizadas técnicas de observação participante de aulas e através de rodas de conversa, colaborando no processo educativo musical, a fim de compreender durante as dinâmicas das aulas, quais as construções e os progressos mais significativo para os/as educandos/as, e o que os mesmos acarretam junto à instituição em questão²¹.

Para tanto, os procedimentos metodológicos utilizados foram de natureza qualitativa, dentro de uma perspectiva interdisciplinar. A abordagem qualitativa preconiza a utilização de instrumentos metodológicos que gerem ganhos em níveis de avanço e evolução a partir de uma dimensão singular, ou em pequenas populações:

²¹ A ser apresentadas nas próximas páginas.

A abordagem qualitativa teve origem no século XIX, na Alemanha, em razão da necessidade das ciências sociais para estudo dos fenômenos humanos. Sua realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, cabendo ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas descrever os comportamentos. (QUEIROZ; et al, 2007, p. 276).

O que a metodologia qualitativa possibilita em termos de autenticidade nas pesquisas nas áreas de humanas, atende exatamente às condições das quais o pesquisador das mesmas necessita. Ao contrário de muitos estigmas na área da academia científica mais positivista, a metodologia qualitativa não trabalha somente com questões que levem a raciocínios abstratos e questões subjetivas, mas trabalha com as dimensões e aspectos de forma objetiva, legitimada por protocolos éticos de cientificidade. Ao invés de mensurar e aplicar instrumentos estatísticos em grande escala, o pesquisador que opta pelo caminho da pesquisa qualitativa irá descrever, documentar, interpretar e analisar os dados de acordo com referências e fundamentos teóricos que norteiam suas ações de pesquisa.

As pesquisas qualitativas têm, portanto, uma grande influência para o desenvolvimento das pesquisas em Psicologia Social, Educação e Ciências Sociais, dado que o surgimento de alguns métodos se vincula às questões mais relacionadas à vida cotidiana do homem e da sociedade.

Quando exposto, na seção 1, a influência de George Hebert Mead, para a construção da teoria da identidade, ressaltamos que seus parceiros da Escola de Chicago são grandes responsáveis, no século XX, pelos métodos desenvolvidos a partir da realidade vivenciada em seu cotidiano.

No início do século XX, em 1910, surge nos Estados Unidos, mais precisamente na Universidade de Chicago, o departamento de Sociologia e Antropologia que acabou tornando-se o principal centro de estudos de pesquisas sociológicas da época. A escola de Chicago, como é conhecida desde 1930, distinguiu-se pela produção de conhecimentos úteis para a solução de problemas sociais concretos, os quais, a cidade de Chicago enfrentava. Estes estudos referiam-se aos problemas de imigração, delinquência, criminalidade, conflitos étnicos, etc. Devido a esta preocupação empírica a Escola de Chicago foi a que mais contribuiu para abrir caminho para outras correntes teóricas como a fenomenologia e a etnometodologia. Foi ela também que além de fazer uso de pesquisas quantitativas, atuou para o desenvolvimento das pesquisas qualitativas na Sociologia, ou seja, começou-se a pesquisar com a utilização científica de documentos pessoais, como por exemplo, cartas e diários, com a exploração de

diversas fontes documentárias e com o desenvolvimento do trabalho de campo nas cidades urbanas. A finalidade da pesquisa segundo Selltiz (1987) é de certa forma descobrir respostas para algumas questões mediante a aplicação de métodos científicos, já para Bunge (1972) a pesquisa científica tem duas finalidades, isto é, a acumulação e a compreensão dos fatos que foram levantados. (BONI, 2005, p.69).

Dentro das pesquisas qualitativas, o foco é o trabalho com questões peculiares e singulares que podem mover e transformar os coletivos, como: ideologias, valores, crenças, hábitos, aspectos específicos de culturas, significados, símbolos, motivações e ações, etc. Estas, dentre muitas outras questões, não podem ser simplesmente simplificadas ou quantificadas, já que correspondem a aspectos muito particulares e singulares.

É possível dizer que, apesar de as diferenças existirem, as pesquisas quantitativas e qualitativas em certo ponto se entrelaçam no sentido de estarem juntas e presentes dentro de qualquer pesquisa, o que coloca a condição de ênfase são os objetivos da pesquisa como um todo:

O interesse pelo tema que um cientista se propõe a pesquisar, muitas vezes, parte da curiosidade do próprio pesquisador ou então de uma interrogação sobre um problema ou fenômeno. No entanto, a partir do momento que o objeto de pesquisa é escolhido pelo próprio pesquisador isso, de certa forma, desmistifica o caráter de neutralidade do pesquisador perante a sua pesquisa, já que na maioria das vezes, a escolha do objeto revela as preocupações científicas do pesquisador que seleciona os fatos a serem coletados, bem como o modo de recolhê-los. Mas de qualquer forma, nem sempre é fácil determinar aquilo que se pretende pesquisar, pois, a investigação pressupõe uma série de conhecimentos anteriores e uma metodologia adequada ao problema a ser investigado. Por mais ingênuo ou simples nas suas pretensões qualquer estudo objetivo da realidade social além de ser norteado por um arcabouço teórico, deverá informar a escolha do objeto pelo pesquisador e também todos os passos e resultados teóricos e práticos obtidos com a pesquisa (BONI, 2005, p.69).

Ainda que a relação que o pesquisador teve com o tema de pesquisa, neste campo qualitativo, pretendeu-se ser neutra ao máximo, pautada em técnicas e métodos científicos, se tratou de uma relação permeada por posicionamentos e perspectivas ideológicas ligadas à sua relevância social.

Nesta pesquisa, utilizou-se a técnica de entrevistas semiestruturadas, a fim de traçar o perfil dos professores/as e da coordenação; da observação participante junto

com os/as professores/as nas aulas de música; dos registros em caderno de campo²²; das rodas de conversas dos/as professores/as em sala de aula para finalização dos relatos e os *feedbacks* das ações realizadas conjuntamente com os/as professores/as que atuam com educação musical junto aos/as educandos/das.

As entrevistas semiestruturadas consistem em grupos de perguntas abertas que geram narrativas de histórias de vida e são de fundamental importância para a abordagem de questões singulares e/ou mais íntimas, ou subjetivas. Aqui, utilizou-se a entrevista semiestruturada com o objetivo de contextualizar o campo de pesquisa para criar requisitos e estratégias para o início e a condução do trabalho de campo.

A entrevista semiestruturada é elaborada a partir de um eixo orientador, um roteiro previamente preparado, um planejamento da coleta de informações com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O seu desenvolvimento se adapta ao entrevistado no decorrer da conversa, mantendo certo nível de flexibilidade nas explorações das questões. Desta forma, as perguntas não precisam necessariamente seguir uma ordem preestabelecida.

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (MANZINI, 2004, p. 02).

Algumas questões podem possuir um formato padronizado (idade, sexo, ocupação, tipo de domicílio, etc.). Já outras questões podem ser mais abertas, permitindo ao entrevistado ir além, ao passo que o entrevistador possa buscar esclarecimentos e sondar outras questões, estabelecendo um diálogo no qual se torna possível levantar informações adicionais: “[...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas”. (MANZINI, 2004, p. 02).

²² Tido como um instrumento de pesquisa, consiste em um caderno com espaço suficiente para anotações, de uso individual do investigador. Nele são anotadas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Seu uso facilita os hábitos de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos. (FALKEMBACH, 1987).

Em relação à vertente teórica que se quer contemplar, Manzini (2004) relata:

Ao se referir aos tipos de perguntas na entrevista semiestruturada, Triviños (1987, p. 150) faz uma diferenciação embasada no tipo de vertente teórica: fenomenológica ou histórico-estrutural (dialética). Numa linha teórica fenomenológica, o objetivo seria o de atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais. Assim, as perguntas descritivas teriam grande importância para a descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas de determinados meios culturais. Numa linha histórico-cultural (dialética), as perguntas poderiam ser designadas como explicativas ou causais. O objetivo desse tipo de pergunta seria determinar razões imediatas ou mediatas do fenômeno social. Para ilustrar, o autor apresenta alguns exemplos: “por que pensa que os alunos têm dificuldades para assimilar os conteúdos de matemática? A que se deve, segundo o seu ponto de vista, a evasão escolar?” Em relação às perguntas mediatas, o autor ilustra com dois exemplos: “você está participando na organização de uma cooperativa, por que acha que essa forma de desenvolvimento econômico contribui para o progresso seu e de sua comunidade? Você diz que pertence à classe média. Existem outras classes sociais e por que elas existem?” (TRIVIÑOS, 1987, p. 151).

Essas entrevistas semiestruturadas junto aos/as professores/as deram o suporte para a construção das atividades de música que foram realizadas com o grupo de estudantes/as, conjuntamente com o pesquisador, no decorrer da observação participante.

3.1.1 A Observação Participante e as Rodas de Conversa

A técnica da Observação Participante é bastante recorrente quando os sujeitos de pesquisa estão inseridos na realidade social e o objeto de estudo está entrelaçado às ações cotidianas e rotineiras, sendo que o que se pesquisa está se desenvolvendo em sua própria realidade:

A observação participante tem origem na antropologia e na sociologia e é geralmente utilizada na pesquisa qualitativa para a coleta de dados em situações em que as pessoas se encontram desenvolvendo atividades de seus cenários naturais, permitindo examinar a realidade social (LIMA; ALMEIDA; LIMA, 1999, p. 131).

No caso dessa pesquisa, a observação participante ocorreu nas aulas de Educação Musical por meio de interações a fim de possibilitar o intercâmbio entre os conhecimentos das áreas da Educação Musical e da Psicologia Social. Observar é um

dos mecanismos mais utilizados pelas pessoas para a compreensão e o reconhecimento de situações. (QUEIROS; et al. 2007).

É importante ressaltar que a observação participante pretende focar a ação da racionalidade e não no envolvimento pessoal, garantindo a cientificidade da pesquisa. O pesquisador, desta forma, é um sujeito ‘de fora’, que está inserido no grupo e, por isso, deve estar atento para observar e somente atuar nos momentos certos, pois observar significa “aplicar atentamente os sentidos a um objeto para adquirir um conhecimento claro e preciso. A observação torna-se uma técnica científica a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade”. (QUEIROS; et al. 2007, p. 277).

A forma de pesquisa onde o observador e o observado se relacionam diretamente, ‘cara a cara’, e a coleta de dados e o processo do campo se dá em um ambiente natural do contexto do observado, que para além de um objeto de pesquisa ou sujeito que revelará dados importantes cientificamente, é em primeiro lugar um ser humano.

Ao observar a “natureza” do ambiente social e educacional, neste caso, o cotidiano das aulas lecionadas pelos/as professores/as, e a relação que se desenvolve com os/as estudantes, o pesquisador pode colher os dados, com a finalidade de realização científica, sendo que o ‘papel’ do pesquisador deve ser sutil, responsável e cauteloso, pois o mesmo está inserido na realidade que observa e da qual participa.

Muitas pesquisas utilizam a observação informal, mais conhecida como a observação comum, diferente da observação participante. A diferença acontece quando, na participação, ocorre a integração do investigador junto ao grupo investigado, ou seja, o pesquisador deixa de ser somente um observador, ‘fora’ dos acontecimentos e passa a fazer parte deles, agindo conjuntamente.

A primeira fase da observação participante se caracteriza basicamente pelo ato de observar e ouvir, com o objetivo de adquirir uma visão mais ampla do campo de estudo para então, registrar na segunda fase. O foco principal continua sendo a observação porém, momentaneamente, e de forma bem lenta, começa a ocorrer alguma participação efetiva e gradual para além de observar; o pesquisador começa a interagir e inicia sua participação real no contexto Na terceira fase, o observador começa uma participação mais ativa e tende a diminuir a observação, com o objetivo de aprender com as pessoas através do envolvimento direto em suas atividades. E na quarta fase, tem-se a fase mais reflexiva, de conclusão dos resultados do envolvimento.

Segundo Schwartz e Elsen (2003, p. 20) o modelo denominado pela Observação Participação e Reflexão - O.P.R, derivado da aproximação tradicional observador-participante, é importante para nossa compreensão:

As fases do modelo são as seguintes: num primeiro momento, o pesquisador é levado a devotar um período de tempo fazendo observações. O observar, ouvir e registrar são as principais tarefas nesta primeira fase. Ocorre, principalmente, quando o pesquisador está iniciando a entrada no campo. Na etapa seguinte, denominada de observação com alguma participação, a observação continua sendo o foco principal, mas o pesquisador já começa a interagir com as pessoas, observando suas ações e falas. Ocorre o início da participação do pesquisador, no contexto. Na terceira fase, ocorre a participação com alguma observação. Aqui o pesquisador torna-se um participante ativo, conhecedor da situação e do contexto; a observação tende a diminuir. Já a fase de reflexão possibilita, além da organização e análise dos dados, a confirmação dos resultados com as pessoas e/ou comunidades estudadas. A observação reflexiva significa olhar para trás, recapitulando a situação e todo o processo ocorrido, com uma avaliação completa da situação ou fenômeno. O pesquisador reflete sobre todas as descobertas para checar e confirmá-las, primeiramente, com seus informantes-chaves. (SCHWARTZ & ELSESEN, 2003, p. 20).

Para elucidar mais a metodologia de observação participante, traz-se aqui algumas propostas e modelos de atuação deste método de trabalho de campo.

O participante total é aquele que se propõe a participar de todas as atividades do grupo em estudo, atuando como se fosse parte de um de seus membros; a identidade e o propósito do pesquisador são desconhecidos pelos sujeitos observados. Na modalidade de participante como observador, o pesquisador estabelece com o grupo uma relação que se limita ao trabalho de campo, a participação ocorre da forma mais profunda possível da observação informal das rotinas cotidianas e da vivência de situações consideradas importantes. A situação do observador participante ocorre através de relações breves e superficiais, nas quais a relação se desenvolve de maneira mais formal; é utilizada muitas vezes, para complementar o uso de entrevistas. Na modalidade de observador total, não há interação social entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, os quais não sabem que estão sendo observados; a observação é usada geralmente como complemento de outras técnicas de coletas de dados. (LIMA; ALMEIDA; LIMA, 1999, p. 132).

De acordo com os autores citados acima (1999, p.131) com as propostas colocadas acima, o modelo de observação participante desta pesquisa se enquadrou entre os dois primeiros, o participante total e o participante como observador.

A metodologia da observação participante, enfim, possibilita ao psicólogo escolar, inserido no contexto da escola, a "olhar" para as apropriações reais e potenciais que acontecem de baixo para cima: a partir dos sujeitos individuais que vivenciam diariamente a instituição. Além disso, ela cria a possibilidade de se construir um conhecimento que permite o estabelecimento de relações mais reais com os processos que se dão no interior das escolas. (MARTINS, 1996 p. 270).

Após o processo de entrevistas com professores e coordenadores, mapeamento da instituição e a realização do método de observação participante por dois semestres letivos/curriculares inserido na sala de aula de educação musical dentro do espaço institucional da escola especial CRP em Piracicaba, a pesquisa passou para a fase metodológica das rodas de conversa.

Assim a observação participante se realizou de uma forma (nunca isolada, mas junto a outros métodos), como as entrevistas semiestruturas na fase inicial e as rodas de conversa na fase final.

De forma geral, é importante também para coleta de dados, a experiência apresentada oralmente pelos sujeitos participantes, a abertura de diálogos e espaços de trocas de ideias, dentre outros aspectos das rodas de conversa. Elas abriram espaço para debates e deram oportunidade para a exposição do que foi vivenciado e sentido, do que foi bom ou ruim, onde aconteceram mudanças significativas e onde não, todas as condições naturais da fala sem imposição de pesquisador e sim com a exposição dos sujeitos participantes, no caso desta pesquisa, os estudantes Deficientes Intelectuais.

Segundo Sampaio et al. (2014) as rodas de conversas são uma estratégia política libertadora, que favorecem a emancipação humana, política e social de grupos e coletivos historicamente excluídos. Essa concepção caminha de acordo com a pedagogia crítica do educador Paulo Freire.

As rodas de conversa foram utilizadas para o *feedback* dos/as estudantes sobre a aplicabilidade do estudo desenvolvido, criando assim, mais elementos para as coletas de dados. As mesmas:

Como metodologia de trabalho com coletivos, a roda de conversa é nova e vem sendo desenvolvida em diversos contextos, a partir dos estudos de Paulo Freire e Freire, seu referencial teórico-metodológico da Educação Popular, além da proposição dos Círculos de Cultura, que se filiam as ideias de educação, liberdade e transformação dos indivíduos e do meio em que estes vivem. As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos

partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso. Portanto, na roda, a fala é compreendida como expressão de modos de vida. Logo, “um círculo de cultura não seria para expor uma prescrição ou prestar receitas de condutas sociais, mas pôr em reflexão (em ato de pensamento) os desafios colocados às práticas sociais”⁶ (p. 33). As rodas são mais do que disposição física (circular) dos participantes e bem mais que uma relação custo-benefício para o trabalho com grupos. Elas são uma postura ético-política em relação à produção do conhecimento e à transformação social, efetivando-se a partir das negociações entre sujeitos. O espaço da roda de conversa intenciona a construção de novas possibilidades que se abrem ao pensar, num movimento contínuo de perceber – refletir – agir – modificar, em que os participantes podem se reconhecer como condutores de sua ação e da sua própria possibilidade de “ser mais”. (SAMPAIO, et al. 2014, p.1301).

As rodas de conversa objetivaram incentivar a participação e a reflexão dos sujeitos da pesquisa, proporcionando possibilidades de diálogo e interação a partir de uma postura de escuta e circulação da palavra e das expressões de forma igualitária: “As rodas devem ser desenvolvidas em um contexto onde as pessoas possam se expressar, buscando superar seus próprios medos e entraves”. (FIGUEIREDO & QUEIROS, 2013, p. 01).

Como dispositivos de construção dialógica, as rodas produzem conhecimentos coletivos e contextualizados, ao privilegiarem a fala crítica e a escuta sensível, de forma lúdica, não usando nem a escrita, nem a leitura da palavra, mas sim a leitura-ação das imagens e dos modos de vida cotidianos. Elas favoreceram o entrosamento e a confiança entre os participantes, superando a dicotomia: sujeito-objeto. (SAMPAIO, et al. 2014, p.1301).

Este método possibilitou uma intervenção que deu voz aos que participaram da pesquisa ou do trabalho, possibilitando que o retorno e a troca de diálogo pelos próprios, acarretasse um sentimento de humanidade, no sentimento de que eles não foram somente um objeto de pesquisa quantitativa, laboratorial, e comportamental, mas sim seres humanos, estudantes e adolescentes que participaram do trabalho com o pesquisador e a professora, e puderam falar sobre o que pensam, expressaram suas emoções, afetos, contribuições, mudanças pessoais, interesses e desinteresses, motivações ou não, realizações ou não, prazer ou não, em um diálogo rotativo de

perguntas e respostas abertas, sem tempo nem coibições, proporcionando a fala espontânea e o intercâmbio entre os estudantes/participantes do trabalho.

3.2 Desenvolvimento: O Lugar e os Sujeitos de Pesquisa

A pesquisa de campo iniciou-se no mês de março do ano de 2019, junto ao Centro de Reabilitação de Piracicaba - CRP, uma instituição filantrópica na área da saúde que recebe também verba da prefeitura na área/frente da educação. Fundada em 1965, voltada para deficientes com Síndrome do Espectro Autista, Síndrome de Asperger, Paralisia Cerebral, Síndrome de Down, deficiências relacionadas à Paralisia Cerebral - PC; deficiências auditivas, dentre outras deficiências intelectuais, possui duas frentes, como mencionado uma área educacional, e uma área terapêutica.

Após o estudo ter sido aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Araraquara - FCLar, os procedimentos formais pesquisa foram iniciados com a apresentação das intenções desta investigação, junto aos/às professores/as do CRP, responsáveis pelos sujeitos de pesquisa. Em seguida, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, às famílias e aos/as professores/as, os quais retornaram de forma positiva²³.

Mais especificamente, a investigação por meio de observação participante e as propostas em música foram realizadas na sala de aula de Educação Musical junto às aulas de Música e Movimento, com a turma de estudantes do período da manhã, uma vez por semana inicialmente. Pretendia-se realizar a investigação pelo período de um semestre curricular, mas foi preciso, estendê-la para mais um semestre.

As ações de observação participante foram elaboradas a partir das necessidades e das vivências cotidianas, primeiro com o pesquisador na observação das atividades e também na proposta de dinâmicas com a atuação do professor. A partir das aulas de Educação Musical com Música e Movimento, os encontros foram focados para que todos pudessem experienciar novas maneiras de se colocar no mundo através da música. Desta forma, foram propostas atividades junto com a professora da disciplina mencionada e, após uma seleção das mesmas, iniciou-se a observação participante, atuando conjuntamente nas aulas.

²³ Em anexo. As técnicas a serem utilizadas não representam perigo físico e/ou psicológico aos/às participantes, e caso algum procedimento suscite constrangimento, os participantes têm absoluta autonomia para se manifestarem.

Ao final do período referido de observação participante, realizou-se uma roda de conversa com quatro estudantes, sendo dois meninos e duas meninas, com mediação do professor D. em sala de aula separadamente, com a finalidade de obter *feedbacks* dos mesmos sobre as ações realizadas. Priorizou-se a observação e o trabalho com os aspectos da identidade estudados, a autonomia a autoestima e o reconhecimento e assim, focou-se no objetivo de pontuar como os/as estudantes se comportaram, e significaram as ações desenvolvidas com as músicas com foco na identidade, no corpo, e nas relações que se construíram.

Os materiais utilizados para registro das informações em campo foram: diário de campo; o gravador de celular, o *notebook*, o aparelho de som, o gravador portátil, a câmera filmadora, o caderno, o lápis e a borracha²⁴.

Para a fase inicial da pesquisa, em outubro de 2018 foi aplicado um questionário junto aos professores/as de Educação Musical e à coordenadora da Instituição, para contextualização e reconhecimento dos atores da investigação, no sentido de perceber, entender e construir as possibilidades de pesquisa.

A partir das entrevistas semiestruturadas feitas com a coordenadora e com as únicas duas professoras de música, foi possível delinear o campo de pesquisa, como funciona, qual a demanda, e seus procedimentos na educação especial, ao qual iremos abordar agora.

A primeira entrevista²⁵, realizada com a coordenadora do Centro de Reabilitação em 10 de outubro de 2018, objetivou primeiramente, um reconhecimento geral acerca do espaço físico; do funcionamento da Instituição e da dinâmica das aulas. Mais especificamente, indagou-se sobre a percepção da importância da instituição na vida dos/as estudantes; sobre como a música atua na vida deles, e de como os professores trabalham com ela. A entrevista também tocou na questão de como os/as estudantes entendem seu corpo e de como esse corpo age com relação ao outro; além disso, buscou-se informações sobre a existência de algum trabalho neste sentido dentro da Instituição.

Ao ser entrevistada, a mesma preferiu ser identificada por ‘coordenadora’, e informou que a instituição funciona, atualmente, em duas principais frentes: o setor terapêutico e a escola; mas ainda há uma terceira, o Centro Dia, destinado aos usuários

²⁴ Os equipamentos e materiais necessários ao registro das observações e atividades a serem desenvolvidas no grupo são da instituição e do pesquisador.

²⁵ As identidades dos participantes da pesquisa serão mantidas em sigilo, e as identificações, escolhidas por cada um dos/das participantes.

entre 18 e 59 anos e 11 meses de idade, onde são trabalhadas as atividades de vida diária e a autonomia. Neste local, os cuidadores e a família dos deficientes também recebem atendimento.

O setor terapêutico atende indivíduos de 0 anos até 18 anos e 11 meses de idade, somando 219, e 226 estudantes/as no setor educacional, totalizando 445 atendidos. A área educacional recebe crianças a partir de 08 anos de idade, encaminhadas pela Diretoria de Ensino, e pela equipe de Educação Especial, de acordo com a LDB nº 9.394/1996 Art.58, II “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos/as estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Atendendo até os 29 anos e 11 meses de idade, é uma escola de Educação Especial, e o deficiente intelectual tem um tempo maior para aprender.

Abaixo no quadro, apontam-se os funcionários e também os/as estudantes da instituição.

Quadro 1 – Perfil da Instituição: funcionários/as e estudantes/as

Estudantes		Professores e Funcionários da educação	
Crianças - a partir de (08 anos até 11 e 11 meses)	23	Professores de Música	2
		Professores de outras disciplinas	21
Adolescentes (12 a 17 e 11 meses)	96	Orientadora Pedagógica (coordenadora)	1
Adultos (18 a 29 anos e 11 meses)	107	Direção	1
Total de estudantes	226	Total de professores/Classes ²⁶	23/23

Fonte: Elaborado pelo Autor.

O quadro é composto por uma diretora, uma orientadora pedagógica, vinte e três professores/as, sendo que vinte e uma são mulheres e dois são homens, com um total de vinte e três classes, apesar de cada sala ter um professor referência, alguns professores/as dobram a carga horária e lecionam em mais do que uma sala. Dentre os professores na instituição, dois são de Educação Física, e duas de Música, já as auxiliares de classe são três (mulheres). Os/as professores/as são polivalentes, (com

²⁶ Existem alguns professores exceto de disciplinas como música e educação física, que lecionam em mais que uma classe.

exceção dos de Educação Física e Música), e lecionam as diversas disciplinas desde o nível 2 até nível 6, sendo que dez, das vinte e três classes, são do Centro Acadêmico Laboral²⁷.

As Disciplinas do quadro curricular são: Língua Portuguesa; Matemática; Estudos Sociais; Ciências, Música; Educação Física; e Informática. Diferentemente da escola regular, o CRP funciona por níveis, e as salas acomodam desde nível 2 até nível 6, (correspondentes ao Ensino Fundamental I).

Para ser atendido no Centro de Reabilitação, o/a estudante deve ter deficiência intelectual; ou deficiência múltipla; ou deficiência múltipla associada à deficiência intelectual. Mais recentemente, a instituição também atende a Síndrome de Espectro do Autista - TEA, dentre outras síndromes.

Segundo a coordenadora, este pareamento como o ensino regular não é fidedigno ao conteúdo, porque o/a estudante com deficiência intelectual (DI) tem particularidades diferentes; a instituição aproxima os/as estudantes ao máximo possível do nível 6, e se os/as mesmos estiverem preparados/as, são encaminhados/as para rede regular para que seja realizada a inclusão.

Há ainda, as salas do Acadêmico Laboral, destinadas a estudantes que são mais velhos e que não se apropriaram do ensino regular, permanecendo analfabetos, nas quais o foco é trabalhar as habilidades adaptativas para que os/as mesmos/as adquiram condições de irem para o mercado de trabalho: todo ano a instituição insere uma média de 10 estudantes no ensino regular, além daqueles que são inseridos no mercado de trabalho.

A instituição tem um acordo em termos de colaboração com a Secretaria de Educação do Estado, no qual é preciso inserir 10% dos/as estudantes na rede de ensino regular e/ou no mercado de trabalho. O CRP é uma instituição filantrópica, a frente escolar que recebe verba do Estado referente ao salário dos professores, inclusive os de música, que devem possuir o diploma de Licenciatura na área correspondente.

As salas de aula são heterogêneas, mistas entre os gêneros, variadas entre descendências étnicas, e não são classificadas por idade; não há uma sala destinada somente a cadeirantes, e não há uma sala destinada a síndromes específicas, pois o intuito é aproximá-los o máximo possível no processo de ensino aprendizagem.

²⁷ Detalhado adiante.

Desta forma, o trabalho do professor, em termos de estrutura educacional, é facilitado, na perspectiva de trabalhar com as diferenças, o que possibilita uma espécie de ‘equilíbrio’ entre os/as estudantes, no sentido da empatia, de uma colaboração com a dificuldade do outro, auxiliando com suas capacidades apesar de suas limitações pessoais, funcionando como uma espécie de paralelo com o conceito de ZDP, de Vygotsky (1984).

A introdução da Disciplina de Educação Musical na Instituição ocorreu no início da década de setenta, desde o começo da escola, segundo a coordenadora entrevistada, para facilitar a expressão corporal, e auxiliar no reconhecimento do corpo, compreendido como uma parte fundamental de nossa identidade. A mesma menciona que há muitos estudantes adolescentes deficientes que gostam da música, portanto, utilizar a música como mediação, para a educação na sala de aula é trabalhar uma habilidade a mais, levando em conta que a mesma promove a integração.

As aulas de música se desenvolvem por níveis, e a instituição tem trabalhado como um projeto diferente a cada ano, relacionando-o ao plano pedagógico da Instituição. Como as possibilidades trazidas pelo trabalho com música são amplas, as professoras têm certa liberdade e montam, por semestres, seus planos de ensino com o conteúdo fazendo, para cada nível, uma adaptação, por exemplo: em quatro salas de nível 4, cada estudante está em um processo de aprendizagem, então, mesmo que cada sala tenha o mesmo objetivo e, talvez, o mesmo projeto, as estratégias são usadas de forma diferente.

Além da Disciplina de Educação Musical (aula de música) obrigatória, inscrita na grade curricular, ocorrem as oficinas extracurriculares de coral; a oficina da banda; a oficina do coralino; a oficina da bandinha; e a oficina de música e movimento.

Nas palavras da coordenadora, a Educação Musical ‘tem feito a diferença, o que é perceptível ano a ano’: percebe-se que muitos estudantes gostam das experiências com música e que saem melhores das aulas do que quando entram nos sentidos psíquico e comportamental. A coordenadora ainda relatou que a música “*Agrega muito na formação deles, pelo conhecimento, cultura, a musicalidade, os ritmos, os gêneros, a música e as artes tem que ter, fica mais fácil de eles se expressarem*”.

Nesse sentido percebeu-se, a partir dos relatos, que as transformações relativas à socialização e à sociabilidade se tornaram mais perceptíveis e puderam ser mais amplamente trabalhadas, devido ao aumento do contato interpessoal que as aulas de música proporcionaram: os/as estudantes trocam e interagem entre si, com os

instrumentos, e com as professoras, pois a dinâmica das aulas estimula o contato que os faz perceberem que, para reconhecerem o outro, devem se reconhecer.

Sobre a temática da sexualidade, a coordenadora mencionou que o assunto tinha sido bastante debatido entre os professores, pois a questão do reconhecimento do corpo se faz muito presente, porquanto o deficiente intelectual tem muita dificuldade de se reconhecer e reconhecer os espaços, os movimentos, e o que estão sentindo. Essas questões, segundo a entrevistada, são muito difíceis para os deficientes:

Esse reconhecimento do corpo deles, dentro do espaço, a questão do movimento, da lateralidade, a noção de movimentos corporais e toda essa dimensão que leva a autoestima tem muito a se construir a partir da música, ela colabora bastante para esse reconhecimento de si e da resignificação própria. (Coordenadora).

Sobre a identidade, o reconhecimento, a expressão corporal, a sexualidade e a autoestima, a coordenadora relatou que em todos os momentos os projetos sempre estiveram ligados à cultura musical no sentido de trazer elementos novos para trabalhar estas questões, a partir do ritmo, do movimento, das relações da música com o cotidiano.

Sobre a sexualidade, foi dito que não necessariamente a aula de música trabalha com este tema/foco. A esse respeito, devido à percepção desta necessidade, o CRP contratou, em 2018, uma psicóloga que propôs um grupo de sexualidade para as abordagens, dos desejos, da relação com o desejo, da questão do gênero, da interiorização e exteriorização dos desejos, enfim, das sensações, e de como lidar com tudo isso, como se portar diante de várias situações.

Neste grupo, portanto, acaba havendo um trabalho de reconhecimento do corpo e dos comportamentos gerados pelas ações do corpo. A coordenadora pontuou ainda, que continua fazendo os grupos, mas em uma escala menor, devido à situação financeira do país e, conseqüentemente, do CRP. Pontua-se ademais, que na instituição também há uma discussão e um direcionamento para fazer um trabalho com os pais em relação a esta questão.

Após a entrevista com a coordenadora, foi realizada uma entrevista com cada uma das duas professoras de música. A professora 2 se encontrava em transição de emprego, e saiu da instituição logo após conceder a entrevista. O processo de contratação de outro professor demorou e, pelo fato da professora 1 estar com um trabalho mais aprofundado em termos de tempo de casa, e das suas turmas da manhã

serem um pouco mais avançadas cognitivamente, optou-se por desenvolver a pesquisa junto a esta profissional. A partir da entrevista, a mesma aceitou a proposta da pesquisa.

Esta profissional – branca, do sexo feminino, 40 anos de idade – é formada em Licenciatura de Música pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, no ano de 2013 e no mesmo ano formou-se em Educação Musical para Educadores, no Conservatório Dramático e Musical DR. Carlos de Campos (Tatuí).

Mencionou ser mãe e possui experiência de cinco anos de trabalho com Música na Instituição, atuando com várias salas, junto à Educação Musical Básica curricular, e com as turmas de banda, bandinha, coral, coralito e Música e Movimento, todas divididas, na semana, no período da manhã, fechando uma carga horária de trabalho de 20 horas. As aulas nas quais a pesquisa se desenvolveu ocorrem às sextas e posteriormente as quartas feiras pela manhã no 1º e 2º semestres de 2019.

Quadro 2 – Sujeitos de pesquisa

Estudantes	Idade/Gênero	Deficiência	Religião	Classe social	Etnia
P	19/F	D.I	Evangélica	Baixa	Branco
M C	15/F	D.I	Católica	Baixa	Branco
A V	12/F	D.I	Evangélica	Baixa	Negro
L H	15/M	D.I	Católico	Baixa	Negro
L A	20/M	D.I	Evangélica	Baixa	Negro
E	20/M	D.I	Evangélica	Baixa	Negro
J E	18/M	D.I	Católica	Baixa	Negro
J O	15/M	D.I	Evangélica	Baixa	Negro
R	21/M	D.I	Católica	Baixa	Negro
I	15/M	D.I.	Católica	Baixa	Branco
D	20/M	D.I.	Evangélica	Baixa	Branco
E	21/F	D.I.	Evangélica	Baixa	Negro

Fonte: Elaborado pelo autor

Uma observação importante que ocorreu durante a pesquisa, o pesquisador não teve acesso às fichas pessoais de cada estudante, uma vez que, a instituição estava passando por uma turbulência nesse período. A diretora se comprometeu em disponibilizar as fichas, porém não as entregou. Após a demissão desta, ficou mais difícil conseguir, pois a instituição continuou passando por um período de turbulência.

Por este motivo, existem poucos dados pessoais dos sujeitos da pesquisa²⁸, mesmo o pesquisador insistindo:

Desta forma, construí o ultimo quadro exposto, fundamentado nas informações da professora e de suas interações e diálogos com estudantes em sala a partir da observação participante.

É importante destacar que os doze estudantes foram observados, mas que somente quatro foram escolhidos para a roda de conversa. As escolhas se deram de acordo com a evolução dos estudantes, principalmente no sentido da capacidade de diálogo, menos timidez, maior grau de sociabilidade e outras variáveis, principalmente o vínculo com o as aulas de música e o desenvolvimento com o trabalho. Dividiu-se então o trabalho entre duas garotas e dois garotos, mas foi escolhido dentre os quatro participantes da roda de conversa, um caso mais significativo para a análise. Será explicado melhor os detalhes e opções por estas escolhas logo na subseção 3.3.2 e 3.3.3.

Os estudantes escolhidos para a roda de conversa na pesquisa possuem as capacidades de fala e oralização, o que permitiu fluidez, informações e dados na roda de conversa ao final do trabalho de campo. Mesmo assim as situações sobre os *feedbacks* para os dados na roda de conversa sempre tiveram de ser estimuladas para a condução mais objetiva das informações.

3.2.1 A Organização das Aulas de Música

As aulas de música foram trabalhadas de acordo com os níveis de capacidade intelectual, e física na relação de aprendizado. As salas eram compostas, por uma média de 10 a 12, no máximo, 14 estudantes. Eles se enquadravam progressivamente do nível 1 até o nível 7, de acordo com a suas capacidades cognitivas e de desenvolvimento.

Nos níveis 1, 2, 3, as salas eram normalmente, compostas por 6 a 8 estudantes, (turma mista em gêneros), mas esse número variava. Por exemplo: quando havia muitos cadeirantes, não tinha como a/o professor ter muitos estudantes, pois, além da demanda da atenção, existe a demanda da organização do espaço físico, que é pequeno, para as cadeiras.

Nas oficinas de música acontecia uma análise prévia sobre a possibilidade de o/a estudante acompanhar o conteúdo, portanto, o procedimento funcionava de forma já que

²⁸ Os mesmos não terão seus nomes verdadeiros divulgados por questões éticas terão seu sigilo resguardado como segue o Termo de Consentimento livre e Esclarecido (TCLE).

a graduação das salas se dava por avaliações das capacidades do D.I. Um exemplo: o coralito era para aqueles que não são muito desenvolvidos musicalmente, mas têm muita vontade de participar, havendo a possibilidade de se desenvolverem e até passarem para o coral.

Na bandinha, a relação de participação ocorria da seguinte maneira: quem conseguia se adaptar mais e desenvolver as habilidades com o instrumento passava para a banda. Desta forma, o coralito e a banda eram espaços onde os estudantes eram incentivados a desenvolver as atividades e participar de atividades extras, minimizando-se sentimentos de inferioridade e incapacidade.

No primeiro semestre de 2018, a disciplina extracurricular Oficina de Música em Movimento surgiu como uma atividade mais inovadora (no período da manhã havia 2 grupos, e à tarde, 1). Esta aula foi proposta para os estudantes do nível 7, e dentre todos, foram avaliados e classificados os/as estudantes que conseguiam trabalhar o quesito mais corporal em grupo, e o conteúdo das aulas:

[...] é incluído junto ao plano pedagógico, é a mais, mas como a gente já trabalha a mesma coisa, a gente usa o mesmo conteúdo para o coral e para a banda né, então quando trabalhamos Beethoven aprenderam a cantar a 9ª sinfonia, aprenderam Villa Lobos, então aprenderam o trenzinho caipira, trabalhou o baião então eles aprenderam tocar Asa Branca, então a gente sempre complementa porque como somos nós que montamos né, a gente quer que tudo vá se conversando para que o conteúdo seja adquirido da melhora forma, e acho que assim é muito melhor, quando se consegue juntar tudo que faz apontando para um caminho melhor, a única aula mesmo que foge disso foi música em movimento que na época do Beethoven a gente só usou áudio do Beethoven, só que como a gente não sabia porque no 1º semestre foi muito experimental, não sabia qual seria as repostas e o que dava pra trabalhar, então agente usou o Beethoven e começamos os movimentos, quando a gente foi trocar de música os movimentos ficaram muito limitados, como o áudio mudava eles limitavam o corpo, não tenho segurança com isso, então a gente optou por manter as músicas que já estávamos trabalhando e trabalhar o movimento, hoje que eles tem mais segurança eu fiz isso semana passada, que eles tem segurança na coreografia no movimento aí eu na semana passada troquei a música umas 5 vezes, coloquei umas 5 músicas diferente e eles conseguiram a fazer, então agora que dá pra traçar melhor o que que nós vamos atingir com isso nessa aula que é uma aula diferenciada, mas é uma aula que eles participam que eles gostam, no quesito da deficiência, os autistas são os que dão alguns resultados assim que você não espera, eu tinha um aluno que não me cumprimentava, ele conversava comigo enquanto eu tocava na aula, então quando a gente tava em aula, eu dava pandeiro pra ele e quanto ele tocava ele me contava todas as coisas, quando eu tirava o pandeiro o menino ficava quieto, não me falava

direito, só respondia sim não e não conversava, ai eu coloquei ele na aula de música e movimento, conversei com a professora falei olha estou querendo por ele, estou querendo saber que tipo de movimento ele vai ter, se ele vai interagir ou não vai, e ele mudou completamente, ele faz a história, ele entra nos movimentos, é logico que ele é daqueles que ficam andando de um lado pro outro, ele faz o movimento enquanto ele anda, agora o foco no trabalho é para ele parar no lugar, mas agora ele chega na sala e já me cumprimenta, e ele não fazia isso, então ele chega e fala oi professora(nome), e não era uma coisa que eu não tinha com ele, em 2 anos de trabalho ele nunca fez isso, só depois do música e movimento ele começou, esses pontos que são aquilo que quando você recebe você fala esse é o caminho, vou continuar porque vale muito. (Professora 1, responsável pela turma do período da manhã, outubro de 2018)²⁹.

O primeiro objetivo nas aulas de música, portanto, foi ensinar música – ritmo, melodia, conteúdo histórico-musical – de uma maneira adequada. O segundo objetivo estava diretamente associado à interação social, socialização e sociabilidade. Houve, ainda, um terceiro objetivo, com uma série de dimensões interligadas, como o desenvolvimento da motricidade, concentração, coordenação, percepção, atenção, além de outros aspectos cognitivos.

Na descrição, as aulas eram muito dinâmicas: sempre houve a proposta de uma atividade para trabalhar a noção espacial, por exemplo, a lateralidade, através do som, do timbre, da altura, da intensidade, e dos conteúdos gerais da música. No decorrer das aulas, a repetição foi algo sempre presente, e os aspectos trabalhados na aula anterior, em sua maioria, têm que ser reforçados para não serem esquecidos.

O planejamento pedagógico se desenvolveu a partir de uma reunião entre as professoras de música, em que discutiram e definiram o conteúdo daquele ano, bem como o tema das aulas e quais adaptações seriam feitas se preciso. Como são turmas diferentes, cada professora fez o seu planejamento e, ao definirem um projeto, delinearão claramente um objetivo, uma metodologia, uma justificativa, e encaminham para a coordenação.

Em 2018, o projeto contemplou a música erudita e a música brasileira, no primeiro semestre e, no segundo, as músicas de filmes. Os estudantes, então entraram em contato com a obra de Beethoven e de Villa Lobos, e aprenderam sobre o baião e músicas de filme. Todos os projetos eram realizados pelas professoras, e não havia material didático predeterminado.

²⁹ Transcrição literal da fala.

Na concepção da professora1, com a qual trabalhamos, a importância da aula de música foi muito grande para o D.I:

[...] é a aula que eles mais gostam, vejo uma importância pra eles no sentido do deficiente porque ela desenvolve as potencialidades, ele é sempre barrado, o deficiente é sempre barrado pelo que ele não consegue fazer, 'a ele tem Down, ele não consegue desenvolver fala', 'a ele tem isso ele não consegue desenvolver aquilo', então quando eles chegam à aula de música e eles são proporcionados a tocar, a cantar, a se mexer, eles começam a descobrir coisas que nem eles mesmos sabiam que conseguiam então eu tenho Downs que cantam no coral, eles cantam de maneira extremamente correta? Não, eles cantam extremamente afinados? não, mas eles cantam, e eles tem dificuldade de fala, então as vezes eles são muito tachados, 'ele não consegue fazer isso, isso e isso', porém quando chega e você proporciona uma atividade que eles desenvolvem, eles mesmos as vezes percebem que conseguem, então eu acho que isso é muito importante, o desenvolvimento e a segurança, passa uma segurança que eles até então não tinham, de autonomia, de poder tocar o instrumento, de poder interagir em dupla com o outro, então isso eu considero uma coisa de grande valor. (Professora 1, outubro de 2018).

Para a professora 1, os/as estudantes atribuem muito valor à música, e isso se evidencia quando vão procurar sobre o que é trabalhado em aula na *Internet*:

Então tem essa liberdade né, então às vezes vem na minha aula e fala, 'olha eu ouvi uma música no youtube, olha pesquisei aquilo que vimos no filme, pesquisei da Noviça Rebelde' (que foi tema de em aula), então eu percebo que eles querem ter uma resposta daquilo que a gente ensina, não ficar um conteúdo fechado, que só fica aqui dentro da sala, tem que ser algo que extravase. (Professora 1, outubro de 2018).

Quanto ao ambiente da sala de música, os professores/as da Educação Especial já têm um olhar diferenciado para os/as estudantes no momento da troca de aula, pois há que se considerar o que aconteceu antes, ou em outras aulas. Às vezes acontecia alguma situação conflitante na sala, por isso o olhar é pontual e assertivo. Estas situações não eram comuns, na maioria das vezes os/as estudantes trocavam de sala agitados, mas sem conflitos, muitas vezes conversando e animados. A seguir, um comentário, no caso de não haver nenhuma intercorrência:

Eles saem da aula muito alegres, saem animados perguntam quando vai ser a próxima aula, se querem saber se vai ter bandinha se vai ter coral no fim da semana, porque os ensaios são na sexta então todo

dia da semana alguém deles me pergunta, vai ter bandinha? Vai ter coral? Porque eles esperam aquele dia chegar, então eu percebo que eles gostam, que interagem muito. (Professora 1, outubro de 2018).

Em relação às mudanças e desenvolvimento referentes à sociabilidade e à socialização, a professora mencionou que é visível uma evolução no decorrer das aulas:

Quando começo o ano e as salas são montadas, eu faço uma avaliação previa de cada sala, eu analiso quais são as características daquela sala, tem sala que amam história, amam coisa de fantasia, e tem sala que não se dá nada com isso, então eu preparo a aula, é o mesmo conteúdo, mas eu preparo a aula pra aquela sala que gosta mais de história conto uma história com objetos, e para a outra turma vou usar mais instrumento, mais conteúdo fechado né, não indo tanto pra imaginação, muitas salas são muito sociáveis então eles já se dão muito bem e muitas salas tem uma divisão de alunos né, a esse grupinho não conversa com outro grupinho, então quando tem isso eu procuro ir quebrando aos poucos, mas conseguir fazer que as amizades se façam no grupo e quando é muito junto trabalhar a individualidade pra saber as duas coisas. (Professora 1, outubro de 2018).

Segundo a percepção da professora, o trabalho proporcionando desafios com música e dança motivou e possibilitou caminhos para a desenvolver e potencializar a autonomia, reconhecimento e autoestima, e esteve mais relacionado à identidade:

Por conta de como eu te falei antes de eles serem taxados por e coisas que não conseguem fazer, quando eu proponho a atividade de um desafio, isso acontece mais na banda e na bandinha, então eu propus um ritmo que é mais complicado de ser tocado e aí eles conseguem tocar eles se veem como vitoriosos e aquela comemoração é até mais exagerada então eles começam a perceber que eles não são tão incapazes e conseguem desenvolver. (Professora 1, outubro de 2018).

Foi possível afirmar que na avaliação da professora, a partir destas informações, que as expressões corporais trabalhadas para o reconhecimento, a autonomia e a autoestima, apareceram como uma dimensão da identidade, mas não necessariamente vinculadas às expressões da sexualidade.

Sobre o desenvolvimento cotidiano das aulas, aconteciam muitas repetições de atividades, e a estrutura das aulas ocorria de acordo com cada turma. Normalmente, havia uma música de boas-vindas, seguida por uma atividade de recordação do material para, ao final, ser agregado algo novo, ou diferente.

Por exemplo: ao trabalhar a música erudita, a professora recordava a história do Beethoven, intercalava uma atividade rítmica, e então voltava à história para verificar o que os/as estudantes lembravam. Segundo ela, “uma coisa é conduzir a lembrança, e a outra são eles trazerem o que eles sabem. Se há uma condução, vão lembrar porque estão sendo dadas todas as frases prontas, do tipo: ele nasceu e o que ele tocava...” Porém, depois das atividades, a professora “fazia de conta” que tinha esquecido e os/as estudantes tinham que falar para ela o que memorizaram.

Somente depois desse processo de relembrar um pouco da última aula, é que era apresentado um pouco de material novo, por exemplo: após refazerem um pouco da atividade da aula anterior, lhes eram atribuídas novas atividades. Com os/as estudantes mais velhos, a professora não fez a música da despedida em nenhum momento, apenas avisava que estava acabando o horário da aula e que estava na hora de voltar para outra sala. Com os pequenos, houve tanto a música do ‘tchau’, como a referência ao nome de cada um.

Para apresentação e compreensão mais ampla sobre os estilos e gêneros das músicas trabalhadas, eram utilizados livros didáticos ilustrados com as figuras e histórias de grandes compositores: esse procedimento foi muito utilizado, além de materiais com texturas, materiais auditivos e materiais elaborados em sala.

Ao trabalhar com a música, segundo a percepção da professora 1, questões importantes como o reconhecimento, a expressão corporal, a sexualidade, a autonomia, a autoestima e questões de ordem terapêutica claramente surgem, mas apesar delas serem observadas e consideradas, o foco era na dimensão educacional e a esse respeito, a professora 1 relata:

Eu vejo assim, primeiramente o objetivo é musical que nós temos, porém não é por isso que o terapêutico não exista, então é diferente, se eu fosse à musicoterapeuta aqui eu atuaria com o foco só na terapia, mas como professora de música meu foco é que eles cantem, que eles desenvolvam, que eles tenham conhecimento musical, mas isso gera sim uma terapia, gera um conhecimento além do comum, um conhecimento além do musical, muitos não vêm pra aula só pra ter a parte musical eles vêm pra aula, eles querem me contar coisas que acontecem com eles porque cria uma vínculo maior que professor e aluno porque tem aqueles que não me olham como uma professora brava, então vêm me pedir conselho, me falar que tá gostando do fulano, que quer entregar uma flor pra menina, então eu sei de muitos deles né, eu me sinto privilegiada por eles virem me contar porque eu não pergunto, e em questão de identidade e dessas formas, quando eu vejo eu tento aproveitar pra que eles possam desenvolver aquilo, não é que é pouco, mas é que como o objetivo é diferente eu não posso

aproveitar sempre né, eu tenho que corrigir e continuar dando a música, mas eu posso aproveitar aquilo que eles me mostraram, que eles sabem fazer pra ajudá-los, e em quesito corporal e em sexualidade eu diria que, assim, quando eles tão entrando na sexualidade eu diria assim que às vezes eles começam, quando eles tão entrando na maturidade o corpo começa moldar, o sentimento começa ser diferente, não tem mais a repulsa de menino e menina, quer se aproximar, eles precisam de um voto de confiança, e aí que eles vêm até mim, então eu já tive uma aluna menina que viu que o corpo dela tá mudando e veio perguntar pra mim se isso é normal, se é normal ela ficar afetada quando vai vir pra ela, quando ela vai menstruar, aí os meninos começam a se interessar pelas meninas e nós temos que regrar isso, porque às vezes é exagerado, é aquela aproximação muito forte, tem que mostrar que é na escola que não é o momento, em algumas coisas que eu sei que está difícil, a gente faz as reuniões e às vezes as professoras explanam pra gente: “ah, estou tendo problema com tal aluno, ele tá ficando assim, tá ficando muito perto das meninas a ponto das meninas se incomodarem com ele”, aí eu uso isso de uma forma muito sutil, aí eu tento, mas eu vejo como tá uma coisa além, na maior parte das vezes eles trazem pra mim, não coloco como uma parte das aulas, mas acontece, como no caso desse menino, ele sentava muito perto das meninas e aí na primeira oportunidade ele queria encostar o braço e a perna, aí a gente trabalhou e de uma maneira assim muito lúdica eu enfeitei as cadeiras com fita, aí ninguém podia encostar nas fitas da outra cadeira, pra que fossem entendendo que cada um é o seu corpo o seu instrumento, então cada um que deve cuidar dele, outra dinâmica é não deixar que o outro perca o instrumento, ‘de uma maneira bem brincalhona se o instrumento estava descuidado eu ia roubar o instrumento’, então eles tinham que estar o tempo todo cuidando para poder favorecer, quem faz um trabalho assim mais pontuado seriam as psicólogas, porque aí elas tem uns grupos sobre a sexualidade que abordam melhor. Mas trabalhamos depende da hora, não como o foco principal, o foco fica para o conteúdo da aula, eu colocaria, quando eu vejo que tá afetando os alunos, aí eu quero implementar e ajudar, mas quando eu vejo que é uma coisa assim mais do momento sabe que daqui meia hora vai passar, daí eu não uso e não foco na sexualidade, mas nesses casos que um incomodam o outro eu coloco, às vezes quando tem um quesito de você gostar de outra pessoa eu coloco, na história do Beethoven eu usei, porque o Beethoven escreveu pra Elise né e a Elise não gostou dele, aí eu contei pra eles e eles ficaram super bravos porque como que a menina ganhou uma música e não deu bola pra ele, pra que eles também aprendam a lidar com a frustração, porque isso vai acontecer. (Professora 1, outubro de 2018).

A partir desta fala, notou-se que os temas referidos eram trabalhados somente se ‘aparecerem’, ou se os/as estudantes se manifestassem. Contudo, a proposta foi de se ter um olhar sobre as expressões corporais como uma dimensão da identidade a ser trabalhada.

O pesquisador escolheu, junto com a orientadora da pesquisa e a professora, determinada classe da aula de Música e Movimento com base nas entrevistas realizadas

e referidas para a observação, que se iniciou em 13 de março de 2019, junto à turma da Professora 1, no período da manhã. No decorrer da oficina de Música e Movimento, notou-se que, os/as estudantes apresentaram um desenvolvimento melhor do que de outras turmas, o nível cognitivo era mais avançado e a evolução e as condições para o desenvolvimento do trabalho, aumentando as probabilidades de um efeito mais concreto e rápido. A possibilidade de colher os dados aparentemente mais subjetivos em um resultado mais objetivo se mostrava grande, assim a oficina desta turma específica do nível mais avançado na instituição, proporcionou maiores possibilidades de investigação devido à sua proposta de trabalhar os movimentos da dança para além das questões motoras e físicas, no sentido das expressões e representações presentes na identidade, o que foi ao encontro do objetivo proposto por esta pesquisa, para gerar resultados mais consistentes.

Algumas questões como coincidência de horários com as aulas de futebol, modificações de horários, reuniões pedagógicas de HTPC, preparações para festas comemorativas como festa das nações e festa junina, emendas de feriados acabaram impedindo que a aula de Música e Movimento se realizasse regularmente, causando algumas interrupções no trabalho da Professora 1.

3.2.2 O Cotidiano do Campo.

O diário de campo foi um instrumento que serviu de auxílio para o registro legítimo do trabalho campo. A confecção dele se deu durante as aulas através de anotações e registros sobre os procedimentos e acontecimentos no cotidiano da aula de Música e Movimento. O diário de campo não foi exposto na íntegra, porém os aspectos e momentos mais importantes e relevantes da pesquisa foram considerados. Assim, o foco desta etapa foi descrever o máximo possível o desenvolvimento do campo de forma objetiva, visto que toda a transcrição literal iria gerar muitas informações, algumas não tão necessárias. Assim, optou-se por trazer nesta etapa da pesquisa os principais momentos para o desenvolvimento do trabalho no cotidiano nas aulas.

Como demonstrado anteriormente, o trabalho de campo se iniciou em 13 de março de 2019, desde esta data até o dia 20 de Novembro de 2019, (com a proposta de aula de 45 minutos uma vez por semana durante o período letivo, tirando as férias de julho).

Desde o início da disciplina/oficina de Música e Movimento a professora 1 criou diversas formas e dinâmicas diferentes de aula, em algumas com momentos de participação.

Através das entrevistas, percebeu-se como funcionam as aulas de Música e Movimento, qual seu sentido e objetivo, e assim observando como foi o trabalho todo, sem a intenção de analisar a professora nem suas metodologias, mas sim descrever em alguns momentos seu trabalho com os estudantes para analisar a relação que a música apresenta com a identidade do deficiente intelectual dessa instituição.

O início do trabalho de campo e as primeiras aulas foram um pouco conturbados para formar a turma que participou das aulas de Música e Movimento, devido às divisões entre níveis de capacidade e desenvolvimento da deficiência, e que foram divididos de acordo com a demanda que o/a estudante possuía, além de ter ocorrido choque de horários entre atividades pedagógicas, esportivas e musicais. Assim, nas primeiras semanas de aula a turma ainda não havia sido definida, possibilitando a entrada e saída de alguns estudantes, visto também que a atividade de música e movimento foi oferecida a eles como uma oficina, e deveria surgir deles o interesse em participar, diferente das aulas de música regulares.

Sobre o primeiro contato, 13/03/2019

No dia 13/03/2019 aconteceu o primeiro contato junto aos estudantes de educação musical da classe selecionada do Centro de Reabilitação de Piracicaba, após ter conhecido e entrevistado à coordenadora e as professoras. Este foi o momento da apresentação aos/as estudantes onde foi possível uma interação.

Feita a devida introdução pela professora de música sobre a presença do pesquisador na sala, surgiram algumas curiosidades dos estudantes. Mas logo eles se acostumaram e se sentiram de certa forma “olhados, vistos, reconhecidos” e, alguns ficaram mais introvertidos, mas a maioria interagiu bem. A turma era composta por adolescentes mais velhos e com nível de cognição, e compreensão da realidade mais avançada, e mesmo demonstrando certa timidez, o pesquisador percebe que o grupo tinha grande interesse em participar.

Neste mesmo dia a professora abriu um círculo e fez uma analogia com um relógio: ela pediu para que os estudantes dessem um passo para abrir e um passo para fechar as pernas, no sentido direito e esquerdo, e desta forma, ela trabalhou a noção de espaço e coordenação dos mesmos.

Estes movimentos foram feitos de acordo com uma marcação rítmica. Para isto foi utilizado por um tipo de metrônomo composto de uma harmonia/melodia simples. A aula se desenvolveu por cerca de 50 minutos apenas com o desenvolvimento deste primeiro movimento.

No ponto de vista do pesquisador, o primeiro contato se demonstra tímido porém aberto, algo muito interessante se apresentava naquele momento e naquele ambiente, tanto sobre o vínculo iniciado com a turma, como pela postura e didática da primeira aula da professora, que gerou atenções e grande parte nas de envolvimento nas atividades pelos estudantes.

Segunda aula, 22/03/2019

Inicialmente, as aulas seriam às quartas-feiras, porém como comentado acima existiu a dificuldade de compor a logística e a organização geral da rotina escolar, e assim, o dia da aula de Música e Movimento foi trocado para às sextas feiras pela manhã.

Na segunda aula a professora iniciou com o grupo colocando um fundo musical e começou a contar uma história ludicamente, sobre um mago que inventou um amigo, que criou o rosto, (neste momento ela trabalha os movimentos da cabeça) logo, criou o ombro, (trabalho com movimentos de ombro), depois criou os braços, (trabalho com os movimentos de braço), então criou as pernas (trabalha nos movimentos das pernas), e assim encaminhou sua aula.

Após este exercício de reconhecimento do corpo, a professora pegou um objeto, 'tubo cilíndrico feito de borracha' e começou a passar nas costas de cada estudante, um por vez, para que eles sentissem o corpo, os músculos e os ossos das costas. Ela procurava fazer movimentos de alongamento do dorso, da lombar, das costas, das pernas e mais alguns outros movimentos, trabalhando muito a noção de equilíbrio e a capacidade de alongar-se.

A professora após essa seção de exercícios distribuiu vários panos, um para cada dois estudantes, que se juntaram em duplas. Em seguida, pegou um sino e explicou que quando o sino tocasse, eles de costas um para o outro em sua determinada dupla, passariam o pano, por cima da cabeça e o outro por entre as pernas ou debaixo delas. Após esta atividade, mudou a direção para os lados, alguns movimentos são repetidos,

passando o pano pela esquerda para o colega pegar e passando o pano pela direita para o colega pegar, mudando a direção de acordo com o toque do sino, sucessivamente.

Para encerrar estas atividades, a professora abriu uma roda e cada estudante pegou um pano e o movimentou de acordo com a própria vontade. Acabando o tempo de aula, ela pediu para que os estudantes arrumassem a sala e os panos corretamente. Ela retomou a dinâmica do relógio da aula anterior, orientando os estudantes sobre a noção de espaço e coordenação através dos movimentos dos braços, abrindo primeiro para o lado direito depois para o lado esquerdo. A professora finalizou a aula com o exercício acompanhado de uma música que começa com um toque de piano e se transforma em um ritmo de hip-hop.

Terceira aula, 29/03/2019

Neste dia, a professora começou com exercício de alongamento esticando braços, alongando pernas com uma música de fundo. Usando uma fita crepe, ela marcou duas circunferências no chão, uma dentro da outra, e explicou que assim que começasse a música eles deveriam começar a trabalhar os passos e a noção de espaço. Pediu que junto com o ritmo da música os estudantes dessem passos em direção à circunferência menor e depois fazer ao contrário, voltando ao círculo maior. E o movimento assim se desenvolveu: dar três passos até a circunferência menor e virar do lado esquerdo e voltar, logo bater os pés na sequência 1, 2, 3, 4 de acordo com o ritmo e depois duplicar a marcação, fazendo 1, 2, 3, 4 mais rápido do que antes.

A professora também distribuiu bambolês e coordenou os movimentos: fora da cintura, bambolê para a direita e perna pra esquerda, e depois bambolê para a esquerda e perna para a direita, marcando os movimentos junto com o ritmo da música. Após um período nessa atividade, ela pediu que soltassem os bambolês e fizessem o mesmo movimento somente com os braços e as pernas, trabalhando a coordenação direita para a esquerda, frente para traz. Nesse processo a professora fez muitas correções pontuais, junto aos estudantes, observando os aspectos, dificuldades de cada um, tentando corrigi-los e ensiná-los um de cada vez, sempre com a atenção necessária.

Para finalizar ela repetiu o exercício de um passo para esquerda e um passo para direita com todos ao mesmo tempo, compondo o espaço da roda.

Alguns estudantes começaram a destacar-se na turma, apresentando uma relação mais direta com a música e com a dança, entre eles, o estudante D, R, e as estudantes P,

e E, porém o estudante L não conseguiu reproduzir o exercício corretamente devido sua deficiência que praticamente tira seus movimentos do quadril para baixo. Em seguida, ele tenta todos os exercícios e está sempre envolvido com a música, neste exercício do bambolê, consegue executar com os braços, e se anima bastante, atuando com o grupo.

Quarta aula 05/04/2019

A aula começou com alongamento com um fundo musical. Em seguida, a professora passou o movimento a ser executado: um passo e dois passos andando em círculos, lado a lado. A professora pediu para que abrisse um X com o corpo, para tocar com a mão direita o pé esquerdo e a mão esquerda o pé direito; ela deu um exemplo que aponte a seguir: “Vejo dois mosquitos, um no pé esquerdo que eu irei bater nele com a mão direita, e vice versa”, fazendo o movimento em diagonal de alongamento, trabalhando a coordenação – perna esquerda mão direita e a frente, como se estivessem marchando.

Os movimentos trabalhados se repetiram a partir da aula anterior. O movimento “riscando o chão” com um passo para a direita e um passo para a esquerda. A professora mudou à formação de um círculo, para a formação em fila, de quatro estudantes a frente e uma fila de quatro atrás, passando então a coordenar todos simultaneamente.

A aula foi feita com muitas repetições, e era preciso sempre relembrar os exercícios e movimentos. Assim, ela explicou o outro movimento, onde o passo era estilo dança de “*rock n roll*” anos sessenta, só mantendo o calcanhar no chão e movimentando as pontas dos pés para a esquerda e para a direita com a impulsão do quadril, flexionando os joelhos. O estudante L teve dificuldade com os passos, devido sua deficiência, mas sempre participou. Já o estudante D se apresentou mais solto e mais empolgado do que a maioria.

Um aspecto a ser mencionado é que a instituição estava passando por momentos conturbados, com mudanças de profissionais e de horários, o que interferiu muito no andamento das aulas, dos trabalhos efetuados pelos professores e professoras e refletia nas famílias e estudantes.

Quinta aula 12/04/2019

Não ocorreu devido à apresentação de coral com os/as estudantes modificando a grade horária.

Sexta aula 19/04/2019

Não houve aula devido a Páscoa.

Sétima aula 26/04/2019

Não houve aula devido à reunião de HTPC.

Oitava aula 03/05/2019

Não houve aula, e o pesquisador não foi informado do motivo.

Nona aula 10/05/2019

Após um longo período sem aulas, houve uma retomada dos conteúdos. A professora colocou um fundo musical e começou o alongamento com os estudantes: pernas braços e todo o corpo. Abriu-se um círculo e a orientação foi abrir espaço para movimentação. Desta maneira, foram criados dois círculos, um pequeno e um grande, todos os/as estudantes ficavam no círculo maior de frente para o centro e quando avançavam para o círculo pequeno todos ficavam de lado para o centro. Quando voltavam no círculo grande caminhavam com passos largos para a direita ao ritmo da marcação musical contando quatro vezes, e depois repetiam andando para o outro lado.

A formação saiu do círculo e voltou para estrutura de fileira e colunas. Então a professora fez uma orientação no sentido trabalhar a lateral e para se movimentarem para esquerda e depois para direita, repetindo os movimentos de “riscar o chão” (arrastando o pé) e depois dando passos. Observei que alguns estudantes tinham dificuldade com a coordenação e com a espacialidade, um exemplo que ficou explícito, foi o estudante E, JE, JO, I, e a estudante P.

A professora trabalhou os passos no “vai e volta” todos no mesmo sentido, direita para esquerda e vice versa. Em seguida, a professora abriu um círculo novamente, mas antes solicitou que um estudante, especificamente o JO participasse como exemplo, amarrou uma fita de tecido no punho direito e no tornozelo esquerdo dele, ligando os membros alternadamente, para assim para exemplificar e mostrar o movimento a ser executado por todos. O exercício fez com que os estudantes/as que tinham mais dificuldade de coordenação trabalhassem os movimentos alternados, pois a professora puxava a fita e quando fazia isso, o braço direito do aluno vinha para frente junto com a perna esquerda, como um movimento de “marcha”. Assim, a professora ia mostrando os movimentos direcionados a eles, alternadamente. Ela continuou com este

exemplo amarrando as fitas de tecido em outros que tinham dificuldades de coordenação, como a estudante P, além de demonstrar em si mesma (professora) a atividade.

Então o próximo movimento foi caminhar para um lado e jogar os braços para o outro, como um movimento de dança dos anos 60 (*rock n roll*), com os quadris para um lado e os braços acompanhando as pontas dos pés para o outro, deslizando somente os calcanhares para os lados.

A atuação do pesquisador se deu atuando, ajudando e orientando os movimentos com os alunos, auxiliando assim, a professora.

Décima aula 17/05/2019

A aula começou com alongamento em círculo. Os estudantes alongaram as pernas, braços, pescoço e todo corpo, com um fundo musical junto. Ao alongar, somente um deles teve dificuldade com o equilíbrio, o estudante E.

Os passos eram para o lado direito em 1 e 2 ao ritmo estabelecido pela música (que sempre na maioria das vezes é a mesma, um som instrumental de hip hop). Assim, os movimentos se davam da esquerda para a direita e da direita para a esquerda, no estilo “marcha”. Em seguida, mudavam o movimento flexionando os joelhos e pisando com um pé, no caso primeiro o direito depois o esquerdo, fazendo a marcação de apoio.

Os estudantes, a pedido da professora, se viraram para a lousa e a seguiram, executando 5 movimentos assim descritos:

O primeiro: andar 1 passo para o lado direito e para o lado esquerdo;

O segundo: pisando e marchando, flexionando os joelhos para o lado direito e depois para o esquerdo;

O terceiro: abrir a perna e “riscar o chão”, arrastando o pé no passo, primeiro para o lado direito e depois para o esquerdo;

O quarto passo: usa o estilo “anos 60, *rock n roll*”, com calcanhar no chão movimentando as pontas dos pés para um lado e para o outro, com as mãos e braços no sentido contrário dos pés;

Por fim o quinto passo: movimentos que lembram o “gingado da capoeira”, jogando a perna direita para trás e depois a perna esquerda para trás.

A professora e o pesquisador notaram que a estudante MC se desconectava muito e não prestava a devida atenção. Também notamos que a estudante P que estava sempre junto com a estudante MC, era bem tímida em relação às execuções dos

movimentos. Entre os garotos também demonstravam muita timidez, assim como o estudante E, que falava pouco e, o estudante J também. Os que mais interagiam com menos vergonha e mais carisma foram os estudantes D, R, e L.

No final desta aula a professora passou o começo de uma coreografia que ela fez baseada na música de Almir Sater e Renato Teixeira: “Tocando em Frente”.³⁰ Os/as estudantes em sua maioria mostraram interesse e conseguiram buscar em suas memórias a canção. Logo pediram para a professora a coreografia cantando a letra. Esta começou a dançar a coreografia para eles verem os movimentos que eram no estilo balé e ginástica. Após esta demonstração a aula foi finalizada.

Décima primeira aula 31/05/19

Não houve aula e não informaram o motivo ao pesquisador.

Décima segunda aula 07/06/19

Não houve aula, houve festa junina³¹.

Décima terceira aula 14/06/19

Não houve aula, devido ao feriado do dia 13/06, em comemoração ao dia de Santo Antônio o padroeiro da cidade de Piracicaba acabou.

Décima quarta aula 21/06/19

A aula começou com a repetição dos movimentos anteriores, soltando os braços, para um lado e o quadril para o outro, logo entrou o movimento “gingado da capoeira” e os estudantes começaram a se soltar. A professora pediu para abrir uma roda e começaram os movimentos como natação, mexendo os braços para frente, como se estivessem nadando estilo *crawl* (comum).

Em seguida, a professora pediu para os/as estudantes caminharem com o calcanhar e depois com as pontas dos pés, e assim ela trabalhou exercícios de equilíbrio juntamente ao ritmo marcante de uma música de hip hop.

Ao finalizar ela fez uma reflexão sobre a igualdade e as diferenças sobre a autoimagem de cada um e sobre as diferenças na identidade, pontuando como se pode lidar com as diferenças em relação aos outros, a capacidade de superar frustrações,

³⁰ <https://www.letras.mus.br/almir-sater/44082/> (acesso em 26/05/2020 – 14:00 h)

³¹ <https://www.todamateria.com.br/festas-juninas/> (acesso em 26/05/2020 – 14h:30 min.)

principalmente em relação aos limites físicos de cada um. Esta aula se desenvolveu muito a partir das reflexões que a professora fez, visto que muitas situações estavam ocorrendo na escola: conflitos, impulsividades e agressões. Os estudantes compreenderam e absorveram os conhecimentos com muita atenção.

Décima quinta aula 28/06/19

Não houve aula, o pesquisador não foi informado do motivo.

Décima sexta aula (1ª Apresentação) 03/07/19.

Nesta data aconteceu um evento no ginásio do CRP³². Este evento contemplou às apresentações de várias turmas de dança e ginástica artística de outras escolas, tanto turmas de ensino especial como de ensino regular, que foram convidadas para participar. E também contemplou às apresentações de várias turmas dos/as estudantes de música do CRP.

As primeiras apresentações se iniciaram com as turmas de ginástica e em seguida vieram às turmas de música: coral, coralito, banda, bandinha, música e movimento.

A apresentação do grupo de música e movimento foi muito consistente em termos de sincronia. Um estudante parecia realmente prestar atenção no outro e o coletivo funcionou de forma harmônica. Os alunos não demonstraram timidez e de forma geral não tiveram vergonha, manifestando uma expressão de prazer, desfrutando daquele momento.

Como parte da apresentação, ouvimos uma espécie de hip hop com passos de robô, quando o estudante L executou um *Breakdance*³³ (dança de rua). Este estudante possui deficiência intelectual e os movimentos das pernas comprometidos. Mesmo assim ele fez o movimento no solo da dança. Seu destaque foi tão grande que palmas não faltaram em seu solo. A apresentação foi excelente, forte e intensa e todos estavam muito concentrados e praticamente não tiveram nenhum erro de coreografia. Os

³² Centro de Reabilitação de Piracicaba

³³ Mistura de música com movimentos que vai muito além de uma forma de dança. Estilo de vida, liberdade, atitude e até esporte, o Breakdance explodiu nos Estados Unidos na década de 70, embora especialistas apontem seu nascimento antes disso. O movimento surgiu como uma dança de rua em Nova York, e era embalado principalmente pelo som do Hip Hop como uma manifestação de jovens. Hoje, é meio de recreação e até competição em todo o mundo. <http://projetos.globo.com/redbull-infograficos/breakdance>

estudantes ficaram muito felizes com o número de pessoas presentes, pela presença dos familiares e amigos assistindo, um clima de alegria e orgulho tomou conta deles antes, durante e logo após a apresentação. Este movimento específico, isto é, a coreografia do estudante L na ‘parada de mão do *Breakdance*’ foi improvisada apesar de já ter sido praticado em aula, porém a professora tinha outra coreografia pronta, mas resolveu modificar e improvisar junto aos passos de dança que eles desenvolveram nas aulas, com o som do “hip hop”. Este estilo de música dança e a coreografia estava bem inserido no sentimento deles, pois fluíu em sincronia e em consonância, com pouco ensaios. A apresentação que substituiu a que estava programada, foi algo que surpreendeu e chamou a atenção pela conjuntura toda, mostrando o interesse até a facilidade do estudante L, assim como, de todos os outros/as estudantes da turma.

Descrevendo mais detalhadamente, no começo da apresentação o Professor D. auxiliou com o som, ligou o aparelho e fez a contagem regressiva. Logo a professora puxou a turma para o meio da quadra do ginásio, de frente para a arquibancada onde estava o público, iniciando o trabalho com a coreografia, se colocando de frente para o público e de costas para os estudantes para ajudando na visualização dos movimentos. Com a turma disposta em fileiras atrás da professora, eles podiam visualizá-la como referência em momentos que se perdiam no tempo, na coordenação ou na coreografia de forma geral.

A dança começou com os movimentos que a professora fez. A coreografia era uma espécie de movimentos de robô e uma dança mais puxada para o ritmo do rap, os alunos abriram uma roda, e logo o estudante L se deslocou para o meio, largou suas muletas de lado e as apoiou no chão e começou o *Breakdance*, fez a “parada de mão” e voltou a dançar mais um pouco.

O coletivo dançou um pouco em formação de roda batendo palmas na marcação do compasso³⁴, e quando a professora fez o sinal, os estudantes voltaram a executar a coreografia.

Como a faixa musical era curta (cerca de 5 minutos), um beat (espécie de batida ampliada³⁵, criada por computador e de domínio público) a apresentação não se

³⁴ Um compasso é uma forma de dividir quantitativamente em grupos os sons de uma composição musical. Os compassos facilitam a execução musical, ao definir a unidade de tempo, o pulso e o ritmo da composição ou de partes dela. ... Essa divisão se baseia no tempo (andamento) da música. <https://www.descomplicandoamusic.com/compasso-significado>

³⁵ Sample: “...a palavra que vem do inglês e significa “amostra”, resume bem a sua finalidade, pegar amostras de discos afim de criar um novo instrumental”. https://medium.com/@weso_ferreira/a-arte-do-sample-b1b7f2370663

estendeu muito, lembrando que muitos alunos da turma de Música e Movimento também se apresentaram em outras turmas, como no coral, ou na bandinha, e em outras modalidades.

Após a apresentação a turma se reuniu e a professora parabenizou cada estudante/a pelo show, conversando rapidamente e dizendo que no final do ano ocorreriam mais apresentações, encorajando-os e motivando-os a partir do resultado positivo presenciado.

Logo após esta apresentação chegou o período de férias, que durou o mês de julho, fechando as aulas com muita arte, dança, música, e alegrias dos participantes.

Décima sétima aula 02/08/19

O retorno às aulas no segundo semestre foi iniciado pela professora, que deu boas vindas aos estudantes. Com uma formação em círculo e trabalhando em duplas, foi elaborado o exercício do cuco com bexiga: os/as estudantes quando escutavam o som do ‘cuco’ do relógio, tinham que jogar uma bexiga inflada para cima para ser controlada, com uma vareta na aterrissagem, fazendo um exercício de percepção, audição focada, distinção de sonoridades e equilíbrio, remetendo a uma analogia de um passarinho pousando em uma vareta.

De forma geral, todos conseguiram executar o exercício, equilibrando a bexiga na vareta e prestando atenção ao som. O estudante L teve algumas dificuldades, por conta de se locomover de muletas, mas conseguiu executar o exercício. O estudante D teve muita perspicácia e não errou nenhuma vez.

Depois a professora passou outro exercício: mostrou algumas imagens de uma posição humana/manequim, desenhada em um papel como se fosse um molde de uma estátua. O exercício consistia em caminhar durante uma música e quando o som parasse, a professora mostraria a imagem, os estudantes reproduziram a mesma posição, (posições do corpo humano em diversas formas, como se fossem imitar a posição de um manequim) e assim outras imagens eram mostradas. Logo que encerrou essa atividade, a professora colocou uma música para mexer o corpo e o estudante JO perguntou se era o exercício do robô. A professora falou que se tratava de outro exercício e que o objetivo era soltar o corpo, o braço, os quadris a cabeça e etc. oposto ao movimento do robô.

Diante de uma marcação bem compassada, eles dançaram uma espécie de *Breakdance*, movimentando o quadril 1, 2, 3, 4, depois a perna direita 1, 2, 3, 4, depois a perna esquerda, e assim por diante, finalizando com os estudantes caminhando em

círculos no ritmo da música. É importante salientar que ao se desinibirem, a atenção e concentração fluiu com mais facilidade.

Décima oitava aula 09/08/19

A proposta da aula se repetiu sem muitas considerações específicas, e os estudantes reagiram de forma similar sem muitas novidades singulares e individuais, disciplinados com as atividades. Participaram da aula de forma tranquila e focando atenção na professora e na coreografia (que em sua maioria é repetida para relembrar), nada foi detectado de relevante especificamente, somente à atenuação e manutenção do exercício e da coreografia.

Décima nona aula 16/08/19

Não houve aula. Ocorreu uma coincidência de horário e os estudantes preferiram ir para aula de educação física com as modalidades de futebol e basquete. Com isto, o pesquisador e a professora de música foram até a coordenadora da instituição e conversaram sobre a questão complicada da demanda e assiduidade das aulas para o desenvolvimento do trabalho, chegando todos no consenso de mudança de datas da aula de música e movimento de sexta-feira para quarta- feira.

Vigésima aula 21/08/19

Foi autorizada por meio de requerimento a mudança de dia, assim, a aula começou com alongamento, em um novo dia na semana, com a professora utilizando bolinhas de plástico, isto é, bolinhas de piscina infantil que logo foram substituídas por bolinhas de tênis, para marcar o ritmo de uma música de gênero jazz/bossa nova.

Logo após marcar o compasso, os estudantes fizeram o mesmo exercício passando a bolinha para o colega ao lado direito no círculo. Depois a música de um compasso binário/quaternário passou para uma música com compasso ternário em três tempos, estilo música clássica/valsa.

Assim, o exercício se deu, no tempo 1 batendo a bolinha no chão, no tempo 2 batendo o pé direito no chão, e no tempo 3, batendo o pé esquerdo no chão.

Aconteceu uma mudança de exercício, e a professora pediu para soltarem as bolinhas e colocarem as mãos para soltar o quadril em movimento de coreografia coordenando para o lado direito e esquerdo. Ela fez uma sequência destes movimentos. Em seguida, fez o movimento: “fuço, sai fora” que é mão direita coordenando com o pé

direito e vice versa, jogando a mão pra fora caracterizando a expressão: “chega pra lá, sai fora”.

Vigésima primeira aula 28/08/19

Não houve aula, o pesquisador não foi informado do motivo.

Vigésima segunda aula 04/09/19

Não houve aula, o pesquisador não foi informado do motivo. A instituição teve muitas suspensões de aula, sem aviso prévio.

Vigésima terceira aula 11/09/19

A aula começou com alongamentos, e percebemos que o estudante L. preferiu ficar com as muletas, ao invés do andador. Assim o estudante D, em ato de solidariedade com o amigo se dispôs a dar uma atenção especial no exercício com o estudante L, auxiliando-o na atividade.

O exercício apresentado se deu com a participação do pesquisador na dinâmica, de maneira simples exercício foi para trabalhar o tempo, percepção temporal e coordenação, a proposta foi fazer uma roda e cada um pegar uma bolinha de tênis. Após contar o tempo da música em 1, 2, 3, 4, o estudante bate a bola no chão, direcionando a bola para o colega do lado, passando a mesma no quarto tempo do compasso. Primeiro eles com uma música ao ritmo de Rap (música da cultura hip hop). Depois a música foi trocada para o ritmo de valsa que muda o compasso para 1, 2, 3, passando a bolinha no terceiro tempo, segundo o modelo apresentado na última aula.

Após estes exercícios, eles repetiram a coreografia da apresentação em Hip Hop do “robô” e o estudante L. fez o *Breakdance* utilizando as mãos como apoio, o passo que ele treinou desde o improviso na apresentação do primeiro semestre.

É importante frisar que houve uma considerável evolução da turma como um todo, principalmente dos estudantes L, D, JO, JE, I. e das estudantes MC e E.

Vigésima quarta aula 20/09/19

Não houve aula, o pesquisador não foi informado do motivo.

Vigésima quinta aula 27/09/19

Todo o trabalho com as bolinhas de tênis foi retomado e repetido nesta aula, nada de modificação e novidade, visto que houve um intervalo, e desta forma, foi preciso relembrar e repetir o último exercício. Isso gerou mais atenção por parte dos alunos e rigidez da professora, mas a aula ocorreu de forma tranquila e sem muitos aspectos novos.

Vigésima sexta aula 02/10/19

A aula começou com a chamada para organizar toda a sala. A professora fez uma roda e trabalhou a respiração no compasso 4/4, explicando o exercício: “inspira na marcação do 1º tempo e solta na marcação do 3º tempo”.

Nesta aula houve auxílio do professor D de Educação Física, que começou o trabalho junto com a professora de música no início do ano, mas que devido aos choques de horário só esteve presente mais periodicamente no segundo semestre. A presença de um professor de educação física auxiliando no processo do corpo foi uma contribuição muito importante, para o desenvolvimento da dança com o deficiente. Neste dia, como em quase todos que se seguiram, o professor de educação física ajudou nos alongamentos, conduziu os/as estudantes a exercícios de alongar e soltar os quadris, braços, pernas, pescoço completando o trabalho corporal.

Em seguida, a professora colocou uma música estilo jazz dançante “*swingado*”, e fez novamente o trabalho com as bolinhas de tênis, contando os compassos 1, 2, 3, 4 e no 4º a bolinha foi passada para o amigo ao lado na roda, “quicando” no chão. Notou-se que o estudante L e o estudante D estiveram sempre presentes com vontade de interagir e aprender, mas L é quieto e o D mais extrovertido, um grande falador, gosta de paquerar, flertar, e assim fez com a estudante MC.

Outra dinâmica executada pela professora neste mesmo dia despertou muito interesse: ela mostrou quatro figuras/desenhos sequenciais: 1º uma mão, 2º uma mão, 3º uma perna, 4º um pé, e pediu para que os estudantes representassem os sons daquele específico lugar, como palmas, batida da mão na perna/coxa, e batida de pé no chão. Em seguida, ela prosseguiu, mas com outras partes do corpo, e pediu para eles escolherem um trio e representarem os sons.

O estudante D com as estudantes MC e P escolheram figuras mais relacionadas à sexualidade como a de uma boca, ‘som de beijo enviado no ar’.

O estudante L junto da estudante E em dupla escolheram figuras mais relacionadas às mãos e braços, que são partes do corpo que eles mais utilizam com

facilidade, principalmente o estudante L, que apresenta braços musculosos devido a deficiência do quadril e parte inferior do corpo que gerou um desenvolvimento físico da parte superior do corpo por adaptação, facilitando a ‘parada de mão’, que é o movimento de mais influência do *Breakdance* para o estudante L.

A professora marcou quatro pulsos no tambor e pediu para eles fazerem a representação sonora das figuras corporais em sequência, em cada pulso musical uma das quatro figuras em sequência escolhidas pelos estudantes deveria ser representada sonoramente. Cada trio/dupla fez o exercício no meio da roda para todos verem um trio/dupla por vez. Durante todo esse momento, o que mais se destacou foram as trocas que o estudante D fez trocas com a estudante MC: ela ficou sentada alegando estar cansada e ele a ajudou a levantar e fazer o exercício, até dançou para ela, mas esta fingiu ter vergonha. Ao final, houve uma troca de expressões corporais no sentido da descoberta da paquera, da troca de afetos e carinhos como algo além da amizade, com toques de conquista.

A aula terminou com a coreografia do “robô” novamente, sempre lembrando os movimentos de aulas anteriores.

Vigésima sétima aula 09/10/19

O pesquisador foi informado pela professora de música que não haveria aula.

Vigésima oitava aula 16/10/19

Quando o pesquisador chegou à instituição, ficou sabendo que a diretora havia sido demitida. Muitas mudanças começaram a ocorrer e percebeu-se juntamente com a professora que o trabalho de Música e Movimento começava a trilhar um difícil caminho. Assim, pretendeu-se focar na obtenção de resultados o mais rapidamente possível, pois o futuro em relação à educação musical e especificamente ao projeto destas oficinas extracurriculares de Música e Movimento parecia incerto. Acreditava-se que o trabalho não seria interrompido, mas decidiu-se em acelerar um pouco o processo.

Neste mesmo dia a aula começou com poucos estudantes e o professor D começou a aula, aquecendo e alongando a turma. Colocou-se uma música medieval e passou o exemplo de dança como era feita naquela época histórica, isto é, uma dança coletiva, em rodas. Logo mudou para uma batida de rap marcado, para poder assimilar a música medieval nos passos.

O estudante L teve algumas dificuldades na movimentação, na velocidade e na espacialidade, mas ele conseguiu minimizar estas dificuldades com o andador e fazer o exercício completo. O estudante D continuou a paquera com a estudante MC durante a dança na música medieval. No final, a professora repetiu o exercício de compasso 1,2,3,4, com as bolinhas de tênis.

Vigésima nona aula 23/10/19

Alunos da turma em atividades com outros professores e roda de conversa com os/as estudantes L e D e MC e E.

Trigésima aula 30/10/19

Após o dia da roda de conversa com os estudantes, retomaram-se as atividades coletivas. A professora começou a aula com desenhos na lousa para explicar os passos de uma coreografia, um por um. Foram sete sequências em ritmo de dança que eles já estavam acostumados que é o Hip Hop e o “robô” no final, quando a professora propôs apresentar esta dança na apresentação final e eles se empolgaram.

A música como dito, era uma batida de hip hop, com 3 ritmos diferentes: No 1º movimento foi o passo em abertura pequena, o 2ª passo em abertura grande, o 3º passo levantando a perna, o 4º movimento todos abriram uma roda e o estudante L foi ao meio e faz um *Breakdance* e uma parada de mão, o 5º movimento foi para movimentarem os quadris, o 6º foram passos para jogarem a perna para frente mas trocando os lados, o 7º foi o momento do “fuço cai fora” explicado anteriormente, coordenando os lados do corpo. O 8º passo foi uma sequência de 1, 2, 3 e 1, 2 pulando para o 9º passo sugerido pelo estudante JO, que foi o de parar em uma pose. O estudante D parou em pose de lutador, com os punhos fechados em guarda protegendo o rosto, já que este gosta deste universo simbólico masculino como academia e artes marciais e o estudante L fez um giro e rotação, finalizando com a posição de flexão.

Trigésima primeira aula 6/11/19

Realizamos o primeiro ensaio para apresentação de fim de ano. A apresentação foi fundamentada no trabalho feito ao longo do semestre, e ocorreu em diferentes lugares como, escolas, instituições, shopping, lugares públicos.

Trigésima segunda aula 13/11/19

O segundo ensaio, para apresentação de fim de ano foi realizado e ocorreu nos mesmos moldes do primeiro.

Trigésima terceira aula 20/11/19

Terceiro ensaio para apresentação de fim de ano foi realizado.

As apresentações no 1º e no 2º semestre de 2019.

A primeira apresentação do trabalho em Música e Movimento foi realizada no final do primeiro semestre do ano, no ginásio do CRP no dia 03 de julho de 2019 às 9 h, e foi transcrita no diário de campo. A segunda apresentação foi realizada no final do ano letivo da instituição Centro de Reabilitação de Piracicaba - CRP, para os/as estudantes da escola Jaçanã em Piracicaba no dia 04 de dezembro de 2019 às 8h:00min.. Estas apresentações foram gravadas em vídeos e áudios por mim, pela professora e pelos parentes presentes nas apresentações. Posteriormente as gravações foram compartilhadas entre os profissionais e se mostraram de extrema utilidade, além do diário de campo, para as análises. Desta forma, todos os elementos presentes na apresentação puderam ser revistos, observados, descritos e discutidos na fase das análises e considerações finais. Porém as gravações em vídeo e áudio não foram disponíveis em anexo do texto por questões de sigilo e autorização.

Junto às gravações de vídeo que ocorreram, foram anotados os principais focos e elementos no diário de campo, como já citado acima, posteriormente eles foram transcritos e descritos, relembando e detalhando os dados colhidos.

Diante do sucesso da primeira apresentação, a coreografia e a música foram mantidas iguais, com algumas novidades e passos novos, mas sendo basicamente a mesma apresentação. O estudante L com o tempo de aprendizado em aula e com a confiança da professora e dos colegas e amigos/as estudantes começou a criar uma autonomia, aprimorou a sua técnica e a sua independência diante das muletas, e motivou-se cada vez mais com vontade de chegar cedo e sair por último na aula, criando letras, escutando mais música e se tornando realmente o protagonista, lugar que foi conquistado através da motivação e determinação. De fato, buscando sua própria condição identitária em ser reconhecido como capaz, como vencedor e superando os limites de sua deficiência intelectual e física, escapando do estereótipo de vítima e se tornando uma referência para os seus pares. Nesta busca o estudante L acabou gerando condições para processos de metamorfose da identidade em diversos aspectos e em

busca de fragmentos emancipatórios (simbólico, psicológico, físico, emocional, ou material). Aprimorou sua condição de autonomia, se sentiu reconhecido positivamente e sua autoestima se elevou dando condições de qualidade de vida e desenvolvimento social.

A segunda apresentação ocorreu no final do ano letivo de 2019, e mostrou uma consciência coletiva mais aprimorada: um estudante ajudava outro, quando um errava ou ficava tímido ocorria uma ajuda mútua entre eles, o que fez com que o sentimento de coletividade surgisse possibilitando uma sensação e uma confiança no grupo com uma unidade.

A terceira apresentação foi um sucesso maior ainda e ocorreu de forma tranquila e impecável. O público de pais e estudantes da escola Jaçanã, ficaram surpresos com a capacidade de execução dos movimentos da dança, do solo do estudante L e com a sincronia de todos os alunos juntos, dançando a coreografia por cerca de 5 minutos, sem perder atenção, sem desfocar, sem errar muitas vezes e sem ocorrer nenhum tipo de conflito.

Os aparelhos de som utilizados foram caixas multifuncionais com conexão de “pen drive”, utilizados na primeira apresentação. Os aparelhos eram da instituição CRP e o microfone foi entregue para o estudante L. que se segurava de ponta cabeça, proferiu uma canção, uma ação inédita em relação a primeira apresentação.

Houve um aspecto a ser destacado na segunda apresentação. O estudante L além de fazer um solo de sua coreografia do *Breakdance*, também proferiu algumas palavras de suas letras e rimas - em anexo, que foram elaboradas e escritas individualmente em sua casa, envolvendo o público presente em uma apresentação musical de dança com um espaço que foi além do desempenho físico. Ele deslanchou para um improviso vocal na faixa Sample de Rap, que foi apresentada pela turma através da coreografia na dança. O estudante L. cantou por pouco tempo e expõe a rima e a letra de Rap composta por ele, que abordou sua história de vida.

Vale aqui, lembrar a forma original em que o Rap foi criado, explorando o contexto do cotidiano, das dificuldades e superações da vida na periferia, cantando temas da vida e da sociedade. Se retomarmos ao sentido raiz deste termo Rap - Rhythm and Poetry / Ritmo e Poesia têm o gênero de música que faz parte de toda a cultura Hip Hop. Este estilo musical se apresenta como uma poesia falada e ritmada, se tornando também uma canção longa, sem refrãos comerciais, mas com elementos textuais extremamente específicos que foram pensados, escritos em um tempo, ritmo,

combinando parágrafos, estrofes, metáforas e conteúdos reais. Destaca-se pelo conteúdo das músicas que em sua maioria se relacionam à cultura, sociedade, origens, período da vida de um músico de *Rap*, chamado de “Rapers ou Repeiros”.

Quando o solo do estudante L se encerrou, o grupo retomou na configuração de “meia lua”, como uma linha côncava um pouco curvada para frente do público, que estava em um piso térreo, enquanto a apresentação e os estudantes da turma de música e movimento estavam no piso superior, em uma espécie de ‘varanda’, visível diante da angulação.

A dinâmica de relação dos outros/as estudantes ao longo do ano, até nas apresentações, em nenhum momento foi de inveja ou ciúmes para com o estudante L, pelo contrário, ele se tornou uma referência. O protagonismo do estudante foi à estrutura para que o coletivo tomasse consciência comunitária, e compreendesse a importância da música para o desenvolvimento da identidade deles.

Cada estudante passou por uma mudança singular e pessoal após esta apresentação. Foi visível para quem assistiu, mas foram as anotações do pesquisador que puderam dizer, sobre a independência adquirida gerando autonomia e auto estima diante do olhar e do reconhecimento positivo que o espetáculo teve a partir do coletivo que o assistiu. Eles receberam muitos aplausos e ficaram muito gratos por este reconhecimento. Objetivamente, as emoções positivas surgiram e afloraram: a autoestima, o reconhecimento, além da autonomia de estarem realizando algo novo, acabou superando as condições particulares de cada um e criando a autossuficiência e independência com relação a estereótipos e incapacidades. Eles se reconheceram como sujeitos com muitos aspectos particulares e singulares de suas capacidades. Para o grupo, a percepção da evolução e do desenvolvimento propiciou a confiança na hora da apresentação e como resultado, eles se sentiram realizados, reconhecidos e felizes em se expressar.

3.2.3 A Roda de Conversa

Foram vinte encontros realizados a partir de trinta e uma aulas agendadas, com duas apresentações, durante dois semestres letivos de acompanhamento na instituição onde a pesquisa se realizou. O número de aulas foi menor do que o proposto no calendário escolar, devido aos entraves e imprevistos relatados anteriormente. Após observações e anotações, selecionei 4 estudantes para realizar a roda de conversa. Eles

foram elencados para participar por motivos específicos e fundamentais para o desenvolvimento desta técnica e do *feedback* sobre a realização do trabalho de Música e Movimento, sendo que dentre os selecionados, um deles foi escolhido para a análise final.

Os critérios para a escolha foram os seguintes: a facilidade de comunicação e expressão verbal, a relação entre oralidade e os afetos, as emoções e os sentimentos vivenciados pela atividade, as condições de envolvimento nas atividades, a energia, força e desejo apresentados para realização das aulas. Estes aspectos foram importantes para o desenvolvimento da identidade, da autoestima, do reconhecimento e da autonomia.

A escolha pela roda de conversa se deu, a partir das opiniões da professora de música e do professor de educação física que acompanharam e auxiliaram as aulas de música e movimento. Como explicado acima logo após o quadro 2, foram escolhidos para esta roda quatro estudantes, e esta escolha se deu de acordo com a evolução dos trabalhos em sala de aula, pela capacidade de diálogo, pela desinibição e timidez, sociabilidade e facilidade de interagir comigo. Outros aspectos como o vínculo nas aulas de música, assiduidade e o desenvolvimento com o trabalho na aula. Assim, a partir da avaliação feita pelo pesquisado e pelos professores e após os dois semestres de aula e alguns ensaios de apresentação, optou-se por realizar a roda com a participação: L de 20 anos; D de 20 anos; MC de 15 e E de 21. A roda foi realizada com duas garotas e dois garotos preservando a homogeneidade entre gêneros.

A roda de conversa durou cerca de quarenta e cinco minutos, e foi gravada em áudio. Inicialmente o pesquisador e a professora buscaram os quatro estudantes na sala de aula enquanto o restante da turma fez uma atividade com outro professor, de outra disciplina já programada.

Ao iniciar a roda de conversa explicou-se que a intenção do trabalho era que o pesquisador levantasse informações sobre, quem eram eles, como eles gostariam de ser, e o que eles achavam, sentiam, e pensavam sobre a aula de música e movimento. Assim o *feedback* dos/as estudantes aconteceu pela roda de conversa através de algumas perguntas relacionadas as aulas, perguntas menos quantitativas e mas qualitativas, sem o formato de uma entrevista com estrutura fechada, mas sim, fazendo perguntas espontâneas mediadas de acordo com as respostas que eram fornecidas.

É bom frisar que a maioria das respostas e do diálogo foram curtas e objetivas, grande parte das elaborações reflexivas, foram realizadas e lideradas pelo estudante L, os outros respondiam muito pouco e na maioria das vezes parecido e após as considerações do estudante L, o que mostrava que era um líder no grupo. Em algumas situações pedia-se um posicionamento mais objetivo dos outros, mas a timidez e a deficiência intelectual em sua maioria também vinculada a uma carência de sociabilidade ou de relacionamento social, dificultavam eles de se posicionarem, de colocarem suas opiniões e expressarem espontaneamente e autenticamente o que pensavam sem reproduzir o que já foi evidenciado pelo estudante L, o qual tomava a posição de protagonista.

Quadro 3 - Pergunta1: O que vocês acham dessa atividade?

ESTUDANTE L ³⁶	As aulas de música e movimento me dá um sentimento de alegria e felicidade para superar minhas dificuldades, a partir dessas aulas, eu comecei a dar mais atenção a música, por que eu não era tão ligado na música, mas ai eu comecei a fazer letras de rap que falam da vida e da superação.
ESTUDANTE D	Eu gosto também, me faz bem, também fico mais alegre.
ESTUDANTE E	Eu também gosto.
ESTUDANTE MC	Eu também gosto.

Fonte: Elaborado pelo Autor

O Estudante L relatou várias vezes durante a roda de conversa que gostava muito da professora. Ele apontou que a professora o motivava e o fazia querer avançar a cada dia mais, estabelecendo assim, uma relação com essa, de muita amizade e afeto. Isso foi também evidenciado pela professora em alguns momentos, durante a conversa sobre os estudantes, ela colocou L como um dos principais estudantes, em termos de afeto. O fato de ele possuir uma deficiência física mais profunda em relação aos outros, fez com que ela tivesse um cuidado especial, e neste olhar percebe-se o fato dele ter uma facilidade de comunicação e assim, estabelecer relações sociais que lhe deram o protagonismo da turma.

³⁶ O estudante L apresentou uma deficiência intelectual baixa e uma sociabilidade alta, ele possui deficiência física nas pernas devido a uma paralisia cerebral e anda com ajuda de duas muletas..

Quadro 4 – Pergunta 2: Como as aulas de música e movimento ajudam com o corpo?

ESTUDANTE L	A música e movimento melhoram minhas pernas, melhora meus movimentos de andar e poder me equilibrar melhor, e a professora me ajuda dando oportunidade pra mim, eu vou conseguindo fazer movimentos que não conseguia antes, e com a ajuda e muita força de vontade eu não desisto.
ESTUDANTE D	Melhorou todo o corpo, e não pode desistir, é difícil, mas depois da certo, melhorei na musculação e aprendi dançar.
ESTUDANTE E	Eu concordo, ajuda mesmo.
ESTUDANTE MC	Eu também acho.

Fonte: Elaborado pelo Autor

O estudante D interagiu um pouco mais, respondeu e conversou muito mais, ele afirmou após o relato do estudante L. que também melhorou seu corpo no quesito coordenação, assim como, seu desempenho na academia melhorou muito (ele faz musculação e adora treinar). As duas estudantes MC e E só concordaram com tudo que foi falado pelos outros e não se posicionaram.

Quadro 5 – Pergunta 3: A música e movimento ajudam?

ESTUDANTE L	Mas dá pra ver evolução, eu mesmo evolui, esse negócio de rima, a professora R. me ajudava bastante, eu gravava no celular e deixava lá, então ela falou, não traga aqui pra mim ver, ela viu e deu umas dicas pra mim, faz isso e muda isso, sempre ajudando a gente, sempre dando oportunidade pra gente.
ESTUDANTE D	Ajuda a gente a aprender mais
ESTUDANTE E	É ajuda tudo
ESTUDANTE MC	É ajuda tudo

Fonte: Elaborado pelo Autor

Quadro 6 – Pergunta 4: O que mais a música e a dança ajudam?

ESTUDANTE L	A música acalma bastante, quando eu tô muito revoltado ou bravo eu escuto bastante música, escrevo as letras, e também canto às vezes.
ESTUDANTE D	Ajuda na academia
ESTUDANTE E	Ajuda em tudo
ESTUDANTE MC	A decorar a letra e a ler também

Fonte: Elaborado pelo Autor

Quadro 7 – Pergunta 5: Vocês escrevem letras das músicas?

ESTUDANTE L

Quando eu cheguei aqui na escola eu tinha uma dificuldade de escrever e a música foi algo que me ajudou a focar atenção em escrever, porque eu ficava muito em casa vendo televisão e agora eu prefiro em vez de ficar vendo televisão ou ficar sozinho eu gosto de escutar uma música e relaxa, escuto rap internacional e nacional, gosto bastante dos rap do Sabotage³⁷ e do Tupac³⁸, se eles conseguem eu também consigo, com a ajuda de Deus. Primeiro eu gravo, depois eu decoro e depois eu escrevo, antes eu fazia ai eu tinha vergonha de mostrar pro outros, ai até que eu comentei com a Professora R. e ela disse pra mim não ter vergonha de mostrar, teve uma vez que tava todo mundo junto e ela disse – eu sei porque você quer cantar, pra cantar no The Voice³⁹ – eu disse que não, falei que eu queria ajudar outras pessoas com a minha história, colocar aquilo que eu sinto na música, decora e canta pros outros, porque assim na minha opinião ao meu ver Deus fez a gente assim desse jeito pra ajudar outras pessoas lá fora, e tem muitas pessoas que não pensam assim, tem muitas pessoas que ficam se lamentando, eu já não sou assim, eu não me lamento por nada, só agradeço a Deus, porque se for pra raciocinar tem muita pessoa pior que você ai e faz coisa que nossa se fica reclamando, por exemplo lá no basquete mesmo tinha um monte (projeto de basquete para cadeirantes no clube XV de Novembro), eu ia lá e fica bobo de ver, tem gente no ‘bom sentido’ pior que eu e consegue fazer uma coisa quer tipo eu reclamo e tenho dificuldade pra fazer, então reclamar pra que né.

³⁷ Mauro Mateus dos Santos (São Paulo, 3 de abril de 1973 — São Paulo, 24 de janeiro de 2003), mais conhecido pelo seu nome artístico Sabotage, foi um rapper, cantor, compositor e ator brasileiro. https://pt.wikipedia.org/wiki/Sabotage_cantor

³⁸ Tupac Amaru Shakur (nascido Lesane Parish Crooks, Nova Iorque, 16 de junho de 1971 — Las Vegas, 13 de setembro de 1996), mais conhecido pelos seus nomes artísticos 2Pac, Makaveli ou apenas Pac, foi um rapper, ator e compositor estadunidense, considerado por muitos como um dos melhores e mais importantes rappers de todos os tempos. https://pt.wikipedia.org/wiki/Tupac_Shakur

³⁹ The Voice Brasil é um talent show brasileiro produzido e exibido pela Rede Globo. https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Voice_Brasil

Quadro 7 – Pergunta 5: Vocês escrevem letras das músicas?

(conclusão)

ESTUDANTE D	Não
ESTUDANTE E	Não, mas eu danço também.
ESTUDANTE MC	Não, mas eu danço.

Fonte: Elaborado pelo Autor

Quadro 8 – Pergunta 6: O que vocês gostam de escutar?

ESTUDANTE L	Eu gosto de tudo um pouco, gosto Hino, de Rock, mais de Rap, meu primo tinha uma banda de rock, tocava guitarra e mostrava as músicas pra mim, conhece Gun's n Roses, Kiss e uns outros, gosto de tudo um pouco, escuto as músicas de louvor da igreja mas eu gosto mais de Rap, comecei a gostar mais depois das aulas e depois que a Professora R passo a me ajudar.
ESTUDANTE D	Eu gosto de música de balada pra escuta na academia, pra puxa ferro e música rap também.
ESTUDANTE E	Eu gosto de hinos da igreja.
ESTUDANTE MC	Eu gosto de pagode.

Fonte: Elaborado pelo Autor

O professor D entrou na conversa para descontrair os estudantes, ele relatou fatos importantes da aula, da roda e começou a lembrar de alguns exercícios e dinâmicas trazidas pela professora, para que eles fossem lembrando também. O professor mostrou a importância que os exercícios proporcionavam a eles. O exercício com a bolinha foi o primeiro a ser lembrado porque foi o mais recente e teve um efeito benéfico para todos.

Quadro 9- Pergunta 7: O que vocês aprenderam com o exercício da bolinha?

PROFESSOR D completa:	Vocês lembram do exercício da bolinha pessoal, onde tinha que jogar a bolinha pro amigo do lado no tempo certo da música, dividindo em 2 e 4 tempos?
-----------------------	--

Quadro 9- Pergunta 7: O que vocês aprenderam com o exercício da bolinha?

(conclusão)

ESTUDANTE L	Eu aprendi saber a diferença no tempo e no compasso da música melhor após esse exercício, entrando e saindo na hora certa do ritmo, a movimentação melhorou também, porque tinha que jogar a bolinha no chão para o outro pegar.
ESTUDANTE D	Eu aprendi também a saber do ritmo na música.
ESTUDANTE E	A eu aprendi a jogar e andar no ritmo.
ESTUDANTE MC	Eu também.

Fonte: Elaborado pelo Autor

Quadro 10 – Pergunta 8: O que vocês aprenderam com o exercício da bexiga?

PROFESSOR D completa:	Pessoal vocês lembram, dos exercícios com os bastões e varas para, segurar as bexigas abaixo delas e equilibra-las em movimento mantendo-as suspensas sem deixar cair no chão com o peso da gravidade?
ESTUDANTE L	Eu comecei a prestar mais atenção no meu equilíbrio quando eu ando de muletas, e eu também melhorei os movimentos.
ESTUDANTE D	Eu comecei a prestar mais atenção em tudo e nos exercícios da academia, e na posição do corpo e no equilíbrio.
ESTUDANTE E	Também acho que ajuda.
ESTUDANTE MC	Ajuda no equilíbrio

Fonte: Elaborado pelo Autor

Os estudantes relataram na roda de conversa que o exercício apontado no quadro acima foi difícil, mas afirmaram que foi um bom exercício para perceberem a noção de espaço e desenvolvimento da coordenação.

Quadro 11– Pergunta 9: Do que vocês mais gostam nas aulas?

ESTUDANTE L	Eu gosto de tudo também, quanto mais eu movimento é melhor pra mim, e a professora R me ajuda bastante nas aulas, em tudo.
ESTUDANTE D	Eu gosto de tudo também.
ESTUDANTE E	Tudo eu gosto de tudo, tudo que ela ensina pra nós eu gostei.
ESTUDANTE MC	Eu gosto de tudo.

Fonte: Elaborado pelo Autor

Quadro 12 – Pergunta 10: Vocês gostaram de trabalhar com música Clássica, no ano passado?

PROFESSOR D	Pessoal vocês lembram, no ano passado que ensaiamos música Clássica, também sobre o Villa Lobos? Vocês gostaram?
ESTUDANTE L	Eu não conhecia, conhecia aqui na escola, bom que ela tira a gente do nosso mundo e faz a gente conhecer coisas novas também. Nossa no começo parece que não vai ser tão bom, mas depois se começa a aprender, começa a consegui fazer ai é muito da ora.
ESTUDANTE D	Eu também não conhecia.
ESTUDANTE E	Eu também não conhecia.
ESTUDANTE MC	Eu também.

Fonte: Elaborado pelo Autor

O pesquisador lembrou algumas aulas, dinâmicas, aquecimentos, ensaios e outros exercícios, que eles participaram, além da apresentação que fizeram no ginásio, provocando assim uma discussão mais com todos e houve participação.

O professor D afirmou ao pesquisador e aos estudantes, sobre questões que como professor ele procurou trabalhar nas aulas, como por exemplo: melhorar a falta de sincronismo e a falta de musculatura, procurando exercícios e dinâmicas para fortalecer os músculos, aprender movimentos novos e coordenar melhor os movimentos, ativar

memória e melhorar o aprendizado, o que resultou em uma concordância de todos os estudantes, alguns afirmando que são provocações que ajudou muito a melhoria do desempenho deles. (DALCROZE (1920; 1945; 1948); (MARIANI, 2012); (MELO, 2008); (BRÉSCIA, 2011); (SHAFER, 2001).

Quadro 13 – Pergunta 11: As aulas de música e movimento ajudam na coordenação motora?

ESTUDANTE L	É melhorou pra saber dos lados e melhorou até para escrever em sala e copiar as lições, antes eu demorava um pouco, agora eu fiquei mais rápido, que as professoras até falaram que eu tô mais focado.
ESTUDANTE D	Ajuda saber melhor qual é a parte do corpo como esquerda e direita, ou a direção acima e abaixo, a frente ou atrás, e os movimentos do corpo.
ESTUDANTE E	Ajuda
ESTUDANTE MC	Ajuda

Fonte: Elaborado pelo Autor

Quadro 14 – Pergunta 12: As aulas de música e movimento ajudam a ficarem mais calmos?

PROFESSOR D completa:	Vocês conseguem se concentrarem melhor devido as aulas?
ESTUDANTE L	Sim, ajuda a fica calmo sim, antes eu ficava mais revoltado. E também antigamente qualquer coisa me distraia, agora eu consigo ficar mais focado, no que eu quero fazer.
ESTUDANTE D	Sim.
ESTUDANTE E	Sim.
ESTUDANTE MC	Sim.

Fonte: Elaborado pelo Autor

Quadro 15 – Pergunta 13: A aula de música e movimento deixa vocês mais alegres?

ESTUDANTE L	Sim, muito.
-------------	-------------

Quadro 15 – Pergunta 13: A aula de música e movimento deixa vocês mais alegres?

(conclusão)

ESTUDANTE D	Sim, dá pra descarregar a energia igual na educação física.
ESTUDANTE E	Sim, eu fico, sempre quando tem dança também.
ESTUDANTE MC	Sim, eu fico

Fonte: Elaborado pelo Autor

Para descontração, o pesquisador perguntou a idade dos estudantes e como ocorre as festas de aniversário com músicas, que realizam dentro da escola.

Quadro 16 – Pergunta 14: Qual a idade de vocês? Vocês gostam das músicas das festas de aniversário?

ESTUDANTE L	Eu tenho 20, sim
ESTUDANTE D	Eu tenho 20 também, sim.
ESTUDANTE E	Eu tenho 21, sim, gosto de dançar também
ESTUDANTE MC	Eu tenho 15, sim eu gosto das músicas, mas eu não gosto que cantem ‘com quem será que vai casar’.

Fonte: Elaborado pelo Autor

O pesquisador neste momento percebeu um clima de flerte entre o estudante D e a estudante MC e uma espécie de jogo afetivo entre eles, embora um pouco recatados acontece uma interação de sexualidade, uma afetividade sensualizada. Segundo Maia; Ribeiro (p. 1, 2010) a sexualidade é ampla, existe e se manifesta em todo ser humano independente de ser uma pessoa deficiente ou não, os sentimentos de amor, as construções afetivas, as expressões afetivas, emocionais e sexuais estão presente também nos deficientes.

Quadro 17 – Pergunta 15: Quando tem aula de música e movimento vocês gostam de vir e participar?

ESTUDANTE L	Sim, eu venho mais motivado.
ESTUDANTE D	Sim, eu venho mais motivado e na educação física também.

Quadro 17 – Pergunta 15: Quando tem aula de música e movimento vocês gostam de vir e participar?

(conclusão)

ESTUDANTE E	Sim, mas eu gosto também de cantar na igreja, então eu gosto da aula de coral
ESTUDANTE MC	Sim, também gosto.

Fonte: Elaborado pelo Autor

Quadro 18 – Pergunta 16: Qual a diferença da aula de música e movimento para as da banda e do coral?

ESTUDANTE L	No coral utiliza-se mais a voz, a banda mais os braços, e a música e movimento utilizamos o corpo todo, eu gosto de tudo, tudo é bom pra mim, porém as aulas de música e movimento são mais interessantes.
ESTUDANTE D	É na banda e no coral não tem dança, tem que tocar
ESTUDANTE E	Eu gosto de todas
ESTUDANTE MC	

Fonte: Elaborado pelo Autor

Quadro 19 - Pergunta 17: Quando vocês vão se apresentar o que sentem?

ESTUDANTE L	Dá vergonha e nervoso de fazer errado, e tem um monte de gente filmando
ESTUDANTE D	Vergonha e nervoso
ESTUDANTE E	Eu também sinto o mesmo
ESTUDANTE MC	Eu também

Fonte: Elaborado pelo Autor

Quadro 20- Pergunta 18: Vocês se apresentaram uma vez. No final do ano, no fim do ano farão outra apresentação. Como foi a primeira apresentação?

ESTUDANTE L	Eu às vezes falo pra minha mãe que eu tô aprendendo uma coisa nova, que quando vai ter apresentação eu falo pra ela e ela fala que vai ir me ver apresentar, e da mais vontade, quando ensaia bastante no final da certo.
ESTUDANTE D	Foi bom porque no final todo mundo gostou.
ESTUDANTE E	Ah! Foi bom.
ESTUDANTE MC	Foi bom.

Fonte: Elaborado pelo Autor

O pesquisador finalizou a roda de conversa e agradeceu, foi muito interessante saber o que eles pensavam e sentiam.

Os quatro estudantes/as falaram que saíram mais calmos e mais relaxados. O estudante L falou: “*eu saio da aula feliz*” - o estudante D e as estudante E e MC relataram: “*eu também saio feliz*”, já o estudante L apontou: “*é que assim, eu tenho tristeza às vezes, mas eu não gosto de deixar transparecer pros outros, é que tem muita gente que reclama mas eu não tenho o habito de reclamar, a música transforma um pouco eu, ela dá um ‘up assim’*”. (MELO 2008); (DALCROZE 1920; 1945; 1948), (CHAGAS; PEDRO (2008); (BRÉSCIA, 2011); (SHAFER, 2001).

SEÇÃO 4. ANÁLISES DA TESE

4.1 Discussão da Tese

A pesquisa de campo se deparou com situações complexas no seu desenvolvimento no ano de 2019, como, choques de horários, grade curricular em modificação, reuniões pedagógicas de HTPC nos horários das aulas de Música e Movimento, festas comemorativas e feriados que acarretaram em algumas interrupções no trabalho da professora 1, que se mostrou um pouco ‘frustrada’ diante da impossibilidade de estabelecer uma continuidade e regularidade em seu trabalho e também trouxe prejuízo para que o pesquisador realizasse as atividades.

Soma-se a isso, o fato de os/as estudantes não apresentarem uma frequência regular junto ao curso, por motivos de saúde, pessoais/familiares, dinheiro, e até mesmo institucionais, pois as aulas de Música e Movimento tinham, inicialmente, 14 estudantes matriculados/as e este número se reduziu para 12, sendo quatro meninas e oito meninos.

O pesquisador esteve presente em todas as aulas da disciplina no ano letivo de 2019, as quartas das 08h30 às 09h15, e quando mudou o horário de sextas das 10h00min. às 10h45min., a aproximação com cada estudante foi algo muito natural, com sintonia, conversas e entrosamento. Mas a irregularidade das aulas prejudicou o andamento da pesquisa com os deficientes intelectuais, pois dificultou a formação de vínculos e o desenvolvimento de um trabalho mais assertivo, algo que se tornou também, um dado de pesquisa a ser observado e analisado.

Os dados das organizações das aulas de música e o cotidiano do campo já foram descritos nas subseções **3.2.1** e **3.2.2**, e fazem parte desta análise do campo, assim, se for preciso alguns aspectos já mencionados anteriormente podem ser retornados na discussão, para lembrar, e retomar dados necessários para a resolução da análise. .

Foi possível perceber inicialmente que existia uma conexão entre os/as estudantes, apesar de alguns estarem em salas de níveis diferentes, todos/as já se conheciam da escola, e de outras atividades conjuntas. Também foi possível verificar que a grande maioria dos estudantes era proveniente de classe econômica baixa, etnia afrodescendente, sendo quatro brancos. Na observação das inter-relações pessoais, o pesquisador notou que eram comum entre meninas e meninos, olhares de paqueras e elogios, muitas vezes ‘corrigidos’ assertivamente pela professora no momento da aula – em outros momentos, porém, a mesma dava voz e liberdade aos discursos afetivos

dos/as estudantes, orientando sobre a adequação, ao momento e ao lugar, para tais manifestações.

Considera-se que, para o trabalho com os/as estudantes deficientes intelectuais na área de Música, o professor tenha, além de uma formação na área de Licenciatura em Música, também uma formação com foco em Educação Especial, o que possibilitou um cuidado, diferenciado com os/as estudantes, e um olhar sutil e dinâmico em seu cotidiano, características e ações que a Professora 1 possuía e realizou.

Pontua-se positivamente a Professora 1 de música e seu profissionalismo quanto aos requisitos e demandas de seu campo de trabalho: a mesma possui um olhar atento, sabe ser assertiva e ‘provocar’ os/as estudantes para o desenvolvimento da autonomia, sem deixar de auxiliá-los/as quando preciso. Juntamente com o profissionalismo do professor de educação física D que esteve sempre auxiliando o trabalho corporal da turma toda.

A roda de conversa era formada por quatro estudantes, duas meninas e dois meninos, dentre os quais, foi escolhido um entre os quatro estudantes para a análise, o estudante L. Esta escolha foi feita devido ao comprometimento, desenvolvimento, evolução, dedicação e o próprio *feedback* na roda de conversa, já que o estudante L falou e expos verbalmente mais do que todos os outros que ficaram muito tímidos e reproduzindo falas iguais ou parecidas com a do estudante L, sem muita autenticidade e originalidade por parte dos outros três. Assim a narrativa e o *feedback* feito pelo estudante L focaram-se nos aspectos da identidade que foram trabalhadas com a música e a dança nas aulas de Música e Movimento. (SAMPAIO ET AL. 2014,); (FIGUEIREDO & QUEIROS, 2013).

A escolha do estudante L para análise se fez e se reafirmou mais a cada momento na roda de conversa, os outros/as estudantes que participaram da roda de conversa não se posicionavam com muita autenticidade, mais reproduziam o que o estudante L falava. Com muita timidez e vergonha o restante do grupo, não deu um *feedback* mais produtivo. No caso do estudante D, e das estudantes MC e E que participaram da roda de conversa, mas não expuseram muito seus sentimentos e pensamentos em relação à aula de Música e Movimento. O pesquisador evidenciou que estes, apresentaram um desenvolvimento perceptível para os olhos da professora pensando no processo educacional, porém para a análise da pesquisa, ocorreu um pequeno avanço, mas não foram trazidos aqui, pois não eram muito significativos.

Desta forma, o pesquisador preferiu focar a análise e precisar o trabalho da pesquisa no estudante L, onde as informações de dados de diário de campo em observação participante, gravações, *feedback* e a oralização em roda de conversa do próprio sujeito, possibilitou observar e fazer a análise da pesquisa: análise que mostra como é possível o desenvolvimento dos processos significativos de metamorfose da identidade do D.I., proporcionando assim, a busca por fragmentos de emancipação dos aspectos da autonomia, autoestima e reconhecimento da identidade, por meio da Educação Musical, utilizada como processo pedagógico. (CIAMPA 2007).

Os aspectos da identidade que foram levantados nesta pesquisa e discutidos teoricamente, proporcionaram a base e a fundamentação para discutir toda a pesquisa de campo com a educação musical. A análise do trabalho/aulas com a música e movimento e seus resultados ao longo do ano de 2019, no que diz respeito ao desenvolvimento da identidade-metamorfose do D.I., utilizou-se dos elementos da teoria de Identidade de Ciampa (2007), que proporcionaram a compreensão das mudanças e progressos significativos no desenvolvimento dos aspectos da autonomia, autoestima e reconhecimento.

Assim sendo, o pesquisador percebeu através da roda de conversa, que o estudante L possuía intimidade com a música, através da influência dos irmãos com as bandas de rock e da igreja, porém a influência do *Breackdance* já se mostrava presente na sua vida cotidiana há algum tempo, mas que não havia espaço para se desenvolver. Então, a evolução e desenvolvimento do trabalho com a música se realizou e se firmou com o vínculo já existente entre ele e a música da cultura HIP HOP. (MORRIS,2010) (MEAD, 2002); (BERGER & LUCKMANN, 2011).

A relação social entre ele e a professora também se fortaleceu pelo vínculo com a música, o fato de ela acreditar e mostrar este sentimento ele, motivá-lo e estar presente, fez com que outras variáveis se tornassem importantes na análise, a professora teve este comportamento com todos os/as estudantes, não exclusivamente com o estudante L, mas houve uma atenção especial, uma concentração objetiva e absorção de afetos, respeito, amizade, e aprendizado maior pelo estudante L, pelo interesse e pela motivação que ele demonstrava nas aulas, mais que o grupo. (HONNETH, 2003).

Abaixo a análise mais objetiva do caso do estudante L, fundamentada no referencial teórico, mostrando os dados e defendendo a ideia de que: este trabalho com a música e a dança sendo utilizada de forma pedagógica, no caso a educação musical, proporcionou modificações consideráveis na identidade do/a estudante deficiente

intelectual, isto é, metamorfoses e emancipação para a reconstrução de personagens que surgiram através do desenvolvimento dos aspectos como a autonomia, autoestima e reconhecimento da identidade do deficiente intelectual, tema desta tese.

A análise que virá a seguir possibilitará a compreensão sobre os processos de metamorfose que atuaram no status, reconhecimento, autonomia, autoestima, personagens, políticas de identidade e identidade políticas.

4.2 Análise do Estudante L: Lukão o Mensageiro

A Identidade e seus aspectos, como, autoestima, autonomia, reconhecimento, sexualidade, discutidos em todo o processo teórico deste trabalho, quando focados, e utilizados no trabalho da prática, a partir de elementos como a música e a dança, para sujeitos estudantes de educação especial, possibilitou gerar e captar dados no campo e na roda de conversa, o que proporcionaram as discussões necessárias e fundamentais para esta análise.

Os elementos da música e da dança que foram utilizadas na educação dos D.I., e puderam contribuir para os processos de metamorfoses da identidade, possibilitaram a construção de um novo personagem que conseguiu avançar no desenvolvimento dos aspectos da autoestima, autonomia e reconhecimento, possibilitando formas de emancipação, de uma identidade estigmatizada e estereotipada, que normalmente é submetida por uma política de identidade regulatória.

A análise realizada buscava resgatar os dados da primeira etapa do campo metodológico que foram as entrevistas e elaborou uma primeira análise, a partir das entrevistas, da observação participante e do *feedback* das rodas de conversa. (MANZINI, 2004); (SAMPAIO et. al., 2014); (FIGUEIREDO & QUEIROS, 2013).

O pesquisador também procurou identificar como ocorreram as metamorfoses durante as aulas de educação musical e as condições pela construção de um personagem que busca a emancipação dos três aspectos da identidade, com a fundamentação das ideias e os constructos teóricos da teoria de Ciampa (2007).

A segunda etapa ocorreu com a discussão e análise, a partir das metamorfoses constatadas, pelas fundamentações dos autores que Ciampa (2007; 1977; 2002) utilizou na teoria de identidade-metamorfose-emancipação, e já discutidos ao longo da pesquisa. Desta forma, o pesquisador procurou traçar o desenvolvimento dos aspectos da autonomia, da autoestima e do reconhecimento da identidade do estudante L, a partir

das aulas de música e dança, tendo como compreensão, que as limitações do D.I. e suas motivações identitárias buscaram os fragmentos emancipatórios de seu novo personagem.

Para discutir aspectos do reconhecimento da identidade, o pesquisador se valeu de Vygotsky (1984), Mead (2010), e em Honneth (2003) com constructos teóricos mais objetivos do “pensamento e linguagem”, do “outro generalizado”, do “reconhecimento” e da “estima”. A pesquisa se debruçou na relação de identidade e a autoestima, resgatando assim, os conceitos de Goffman em estigma (1975), Ciampa com políticas de identidade e identidades políticas (2002), agregando as fundamentações dos autores citados no texto, desde os já mencionados acima no estudo da identidade, como os autores da sexualidade no final da sessão 1.

Interessante também apontar a questão da autoestima, usando os constructos teóricos sobre a identidade e diferença de Silva, (2019) e da identidade na modernidade de Hall (2019), com a ideia/sentido em desconstruir, descentrar, desvincular os estigmas e estereótipos do indivíduo moderno, refletindo sobre uma identidade coletivamente construída e moldada através de processos históricos, que hoje é vista como um conceito em desconstrução para os estruturalistas e pós-estruturalistas, mas que tem em comum com a ideia derivada da sociedade de classe, pós-marxismo e da escola de Frankfurt, onde o sistema de poder econômico, capital e material, domina o status, o estilo e as condições de vida na sociedade e na cultura, monopolizando identidades através da indústria cultural de massa, chegando até na modernidade as filosofias e ideologias empresariais, exploradoras de humanidade em prol do poder e de forma perversa nas instituições que violam os direitos do sujeito, alienam e enclausuram suas identidades.

Berger & Luckmann (2011), Vygotsky (1984) e Mead (2010), foram utilizados nesta pesquisa, para fundamentar a ideia de que o ser humano não nasce ser humano, ele nasce humanizável, isso porque são os processos de socialização primária e secundária que tornam a criança em um ser humano, são os aspectos e as dimensões da linguagem, e os processos de brincadeiras e jogos que vão introduzindo a criança na sociedade, percebendo que através da linguagem ela interage socialmente e começa a se posicionar, e os principais aspectos são a interiorização, a objetivação e a exteriorização.

Dito de maneira mais precisa, a interiorização neste sentido geral constitui a base primeiramente da compreensão de nossos

semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido [...] Em qualquer caso, na forma complexa da interiorização, não somente “compreendo” os processos subjetivos momentâneos do outro, mas “compreendo” o mundo em que vive, e esse mundo torna-se o meu próprio. (BERGER & LUCKMANN, p. 168, 2011).

Os processos de socialização são muitos, para a psicologia social e a interiorização é uma fase e um conceito, que caminha junto e no mesmo sentido do “*outro generalizado*” onde a ideia é que não nascemos humanos mas nascemos humanizáveis, também através dos processos de brincadeiras e jogos, onde as crianças compreendem e exercem a função do ‘outro generalizado’ que Mead (2010) aponta, criando a noção de regras, papéis e normatividade social, que futuramente serão aplicadas e exercidas a outros contextos da sociedade.

Esse processo da socialização e da inserção da linguagem na troca dialética do indivíduo com a sociedade, Vygotsky (1984), e Mead (2010), são os passos iniciais para o desenvolvimento da autonomia e para o reconhecimento identitário. Para Honneth (2003), este reconhecimento que sempre é perpassado pelo olhar externo, pode assim ser ressignificado em um processo de metamorfose com uma consciência crítica em busca da superação de alienação e violação para então a emancipação da identidade. Em relação a autonomia do deficiente intelectual, o que é preciso ser conquistado são condições emancipatórias para obter uma autonomia potencializada, otimizada e necessária para gerar o mínimo de dependência.

Os deficientes intelectuais apesar de apresentarem diferenças singulares/particulares de um para o outro, possuem características singulares e específicas, em sua grande maioria necessitam de muita autonomia, desde uma autossuficiência motora, mecânica, econômica, até simbólica por não se sentirem reconhecidos como gostariam ou até mesmo por não saberem que podem ressignificar o conhecimento. Muitos apresentam uma baixa autoestima e/ou aceitação social exercendo um papel social negativo, oprimido pelos julgamentos e olhares desiguais, desumanos, onipotentes e reguladores sociais da população em geral.

Primeiro vem à construção do estigma na vida do deficiente, marcando um estereótipo social pejorativo, gerando muitas vezes aquele rótulo de “incapaz, estranho, ignorante, anormal”, tal generalização, é uma característica social para todos deficientes, não só para os deficientes intelectuais.

Compreendeu-se nesta pesquisa que através do conceito de estigma trazido por Goffman (1975), dos levantamentos e apontamentos apresentados nas 3 subseções da seção 2 do qual, o estigma sempre marcou negativamente a vida dos deficientes, e os sentimentos que a sociedade dita como “normal”, até mesmo de pessoas e/ou alguns familiares próximos, sentimentos com palavras de, “pena, dó, quando não de repúdio”. É compreensível que a autonomia e o reconhecimento sejam aspectos da identidade do D.I. no qual precisa é preciso um olhar mais atento, cuidadoso e que deve ser trabalhado de forma mais acolhedora e sem preconceito por parte de todos. A proposta destes trabalhos foi assegurar por meio da música e da dança, construção de elementos para proporcionar metamorfoses na autonomia, o reconhecimento e a autoestima.

A palavra autoestima quando pesquisada nos dicionários, tem a seguinte descrição: “Qualidade de quem se valoriza, se contenta com seu modo de ser e demonstra, conseqüentemente, confiança em seus atos e julgamentos.”. Porém em psicologia social este conceito vai mais longe, e leva-se em consideração, o sentido de totalidade da vida do ser humano, o ambiente em que estão inseridas, as condições socioeconômicas e de saúde, as condições afetivas e emocionais, relações familiares, relações de sociabilidade, do *status*, do reconhecimento, da identidade, dentre outros aspectos que passam pelo desenvolvimento e manutenção da autoestima como uma dimensão do ser humano na sociedade.

Autoestima não é definitiva nem se mantém garantida. Ela pode oscilar de acordo com as condições internas e externas de cada indivíduo, porém ela só tem um efeito forte, favorável ao indivíduo, se mantiver o reconhecimento de sua importância agregado, ou seja, o reconhecimento é parte da atuação e ressignificação da autoestima. A autonomia, a autoestima e o reconhecimento são aspectos que se relacionam simultaneamente e agregados, são aspectos que a partir do processo de metamorfose vivenciado através da música, possibilitam uma maior condição para a emancipação.

A discussão sobre sexualidade, nesta pesquisa teve a importância de apresentar a dimensão para o ser humano na sua identidade, e a influência que aspectos ligados à sexualidade e expressão corporal de cada indivíduo e também do deficiente intelectual, ajudam assim, a compreender a construção do desenvolvimento e a metamorfose da autoestima. Combatendo o senso comum no qual as pessoas só falam de sexo e sexualidade no sentido machista, de dominação, do poder, do ato sexual, do coito, esta pesquisa teve o cuidado de levantar aspectos mais epistemológicos/teóricos da educação em sexualidade, que também são importantes de serem compreendidos, inclusive o

machismo, embora não foram aspectos trabalhados e focados diretamente, mas todos os elementos que surgiram foram evidenciados e discutidos, como paqueras e flertes.

O interesse na educação em sexualidade se deu pela totalidade dos assuntos trazidos que continham a sexualidade, principalmente as identificações e as expressões corporais e seus dizeres, em função do trabalho com a autoestima e reconhecimento, como será explicado logo abaixo.

Ao trazer então, a questão da sexualidade para a discussão da pesquisa, o pesquisador pretendeu mostrar a influência que este aspecto da vida humana tem na identidade, a ideia de que sexualidade não é somente “ato sexual” ou “tabu que não se fala”. Nesta pesquisa, a importância da sexualidade e da educação em sexualidade se deu no âmbito da leitura e do desenvolvimento da autoestima e do próprio reconhecimento de si e do outro. O sentido que o pesquisador buscou investigar é o sentido das expressões corporais, e das manifestações de ordem da dimensão da vaidade, autocuidado, imagem, higiene, segurança, sociabilidade, submissão/autonomia ou dominação, valor estético, identificação e autoestima.

Ao direcionar e focar a intenção de trabalhar os aspectos da identidade como da autonomia, da autoestima junto à sexualidade e do reconhecimento, o pesquisador agiu no desenvolvimento psíquico, na cognição, na percepção, na consciência de tempo e espaço, na coordenação motora, na interação social, na expressão corporal e oral, vaidade proporcional (no sentido do cuidado de si), da autossuficiência simbólica e real/cotidiana, nas potencialidades de sociabilidade e compreensão social, consciência coletiva e singular, respeito, ajuda mútua, empatia, dentre outros aspectos.

Para avançar estes aspectos da identidade estudados, e pretender justificar os objetivos através da música e da dança como instrumento pedagógico, no desenvolvimento dos elementos da autonomia, da autoestima e do reconhecimento, é preciso focar a análise na teoria da identidade de Ciampa (2007), pois através dos conceitos presentes em sua teoria Identidade-Metamorfose-Emancipação, pode-se então reconhecer e apontar os momentos, elementos, interações, reflexões, discursos, narrativas que possibilitam entender as metamorfoses e as possibilidades que impulsionaram fragmentos de emancipação, simbólica e física de um personagem, no caso específico do estudante L.

Os aspectos/dimensões presentes na identidade do qual afirma Ciampa (2007), em sua teoria sua teoria da I-M-E principalmente a pressuposição, reposição, posição, os papéis e personagens, *status* e as políticas de identidade e identidades políticas,

apresentam as bases teóricas e fundamentações epistemológicas que são utilizadas para analisar e refletir esta investigação sobre os processos e movimentos da identidade do estudante L, gerando condições emancipatórias.

Na verdade, a realidade sempre é movimento, é transformação. Quando um momento bibliográfico é focalizado não é para afirmar que só aí a metamorfose está se dando; é apenas um recurso para lançar mais luz num episódio onde é mais visível que está se afirmando. (CIAMPA, 2007, p. 141).

O significativo processo de metamorfose da identidade do estudante L ocorreu de forma emblemática e progressiva, e é evidenciado nas observações dos participantes, na roda de conversa e nas apresentações desenvolvidas. Através do trabalho com a educação musical, com a dança e as expressões corporais, foi possível perceber os movimentos de metamorfose significativos que levaram ao desenvolvimento da autonomia, da autoestima e do reconhecimento. Quando o estudante L tomou o protagonismo e percebeu que todos depositavam nele a simbologia da superação, percebeu o seu papel e assumiu a ação e o comportamento de servir de exemplo. Ao conseguir o reconhecimento da professora 1, do professor D e dos colegas na aula de Música e Movimento, ele passa a se dedicar, a ressignificar, a perceber o sentido da música e da dança, e realmente transformar sua identidade como um todo, mudando o caminho de sua vida, conseguindo um sentido diferente de existência. Hoje é possível ver que ele não somente existe “como uma árvore ou uma pedra existe”, mas que ele “vive a vida em movimento”.

Partindo desta perspectiva, o pesquisador observou que no caso de L, este acaba superando um personagem pressuposto socialmente, e reposto como um indivíduo incapaz, assim como a maioria, um ‘sujeito afrodescendente, pobre, deficiente e estigmatizado com status de incapacidade/inferioridade’ que é o estereótipo afirmado pelo senso comum, pelos olhos da sociedade perversa de um personagem com deficiência, sem condições de mudanças e grandes evoluções, preso em uma identidade vista como mesmice, presa em um momento cristalizado por normalmente ser explicado com uma condição generalizada justificada pela ciência biológica/médica, onde não há esperança para parte de muitos. (CIAMPA, 2007).

Sabe-se que na sociedade o senso comum age de acordo com um tipo de pensamento generalizado, que acha que uma deficiência intelectual como um atraso cognitivo, é um aspecto limitante e sem possibilidade de evolução para o sujeito, que

logo não é aceito em uma sociedade que se diz normal muitas vezes é perversa, egoísta, competitiva e corrupta.

A negativa visão e tratamento impostos na sociedade perversa para com o deficiente, na maioria das vezes não são compreendidos pelos mesmos, porque muitos que possuem uma deficiência comprometedora, mais restringida cognitivamente, acabam aceitando orientações, imposições e ordens sem entender e questionar, ficando expostos à imposições, violações, degradações e exclusões, pois muitas vezes eles não tinham como trabalhar isso. (GOFFMAN, 1975).

Todavia os deficientes de nível de menor comprometimento cognitivo, que por sua vez apresentam essa consciência mais desenvolvida da realidade e maior perspicácia na sociedade, acabam sendo então mais capazes de absorver, desenvolver e produzir condições de mudanças conscientes. Como observado no caso de L.

Nessa investigação sobre identidade, analisando o estudante L, as transformações de seu personagem começam a acontecer a partir do contato dele com a música e a dança. Os movimentos de metamorfose em busca de condições emancipatórias, físicas ou simbólicas de sua condição começam a se dar, superando a pressuposição de sua identidade social e modificando-a em relação ao processo de reposição, atingindo uma superação dialética que resulta em frear o processo de reposição negativa de um determinado personagem, talvez não alienado, mas convencido pela sociedade em ocupar uma posição estigmatizada. Este personagem acaba por se tornar um estereótipo negativo, que repete o ciclo onde é pressuposto socialmente como incapaz, e acaba indo para o movimento onde repõe essa identidade afirmando uma posição que lhe foi outorgada negativamente na sociedade. (CIAMPA, 1977, 2002); (GOFFMAN, 1975).

Desta forma, o pesquisador pôde observar a partir do trabalho com a música e com a dança, no diário de campo da observação participante e na roda de conversa, que, o processo de trabalho foi possível de se desenvolver através da transferência, confiança e vínculo do Estudante L com a professora 1, com o professor D e com o pesquisador. Processo este que resultou no movimento que o estudante L produziu ao longo das aulas, parando a (reposição) do personagem estigmatizado e estereotipado, passando a ser reconhecido diferentemente do que era, e construindo uma nova (posição) da identidade, passando então a ter o envolvimento crítico e reflexivo sobre “quem ele é” e “quem ele que quer ser”, avançando para um novo personagem, que lhe apresenta

sentido, que lhes apresenta fragmentos de emancipação em suas condições psíquico-sócio-educacional e futuramente profissionais. (CIAMPA 2007).

Apesar de conseguir a metamorfose mais simbólica, a identidade ainda está em constante movimento, mesmo sendo uma nova posição. Ao sustentar um personagem corre-se o risco de cair novamente na reposição negativa, pois esta não é necessariamente negativa. Ela é assim quando desprovida de sentido e prazer, quando violada e submetida a uma outra identidade em nível de poder, direitos e condições. Quando uma reposição é um movimento de repor a posição que teve um caráter emancipatório, pode se tornar um processo de afirmação da mesmidade que foi recoberto pela mesmice, pois é uma reposição não retroativa, mas sim consciente. Autores como Furlan (2020) colocam essa situação como uma espécie de modulação, re-atualização.

No processo contínuo de vir a ser das metamorfoses, os movimentos que reverberam em mesmidade (vir) podem ser encobertos pela mesmice (ser), e a construção de uma nova personagem (mesmidade), na medida em que passa a representar a si mesma nos diferentes cenários da vida cotidiana, tem de repor a si mesma (mesmice); assim, certos movimentos da identidade podem aparentar mudanças significativas, entretanto, como apontamos anteriormente, são apenas reposições de si mesmo que portam aparência de mesmidade. Na verdade, como as personagens se atualizam, o que ocorre é um processo de (re)atualização das personagens, em que se repõe uma mesma personagem, mas com nuances diferentes de representação, que trata, por sua vez, de um movimento da mesmice; a isso temos chamado de modulação de personagens, ou modulações da mesmice. Nas palavras de Lima (2009, p. 48), “as personagens representadas como mesmidade são na verdade modulações da mesmice de identidades fetichizadas”. (FURLAN, 2020 p. 103).

A questão principal no movimento da teoria é que, o Estudante L se tornou mais crítico em relação “ao que fizeram de mim” para “o que faço com o que fizeram de mim”. Assim, estabeleceu-se uma condição emancipatória, uma posição que não cai em uma reposição negativa de um personagem, mas sim na afirmação da posição de um personagem emblemático, adquirindo condições para um movimento em direção a reflexão, da consciência possível de “quem eu sou” e “sou o que fizeram de mim”, para, “sou aquilo que eu quero ser”, ou seja, não sou o ser, sou o vir a ser. Buscou a ressignificação, desenvolvendo sua autonomia com auxílio da música e da dança, e o reconhecimento da professora, dos colegas e das plateias nas apresentações, saindo deste processo fortalecido, e com a autoestima elevada.

A mudança destes três aspectos da identidade é resultado dos movimentos de metamorfoses estimulados e auxiliados pelo instrumento pedagógico da música e da dança, e pela professora mediadora de ZDP, que de forma socioeducativa possibilitou e apresentou condições para o estudante L alcançar evoluções identitárias e fragmentos de emancipação. (CIAMPA 2007). Atuando também a partir do conceito de Vygostky da zona de desenvolvimento real do estudante, o estimulando para a zona de desenvolvimento proximal, onde no final do processo ele possa apresentar o mínimo de dependência e o máximo de independência sócio educacional, Vygotsky (1984) e Fonseca, (2018).

As políticas de identidade e identidades políticas se tornarão mais evidentes quando mais à frente no texto forem colocados alguns dados, explicando a relação que o estudante L cria ao combater as políticas de identidades regulatórias e produzir movimentos que levem as políticas de identidades emancipatórias, e também ao se colocar como responsável por “liderar” tanto as apresentações como também situações dentro de sala com seu comportamento exemplar. Assim, ele consegue até mesmo desenvolver uma identidade política que luta para superar condições desiguais, levando aos outros a vivência de sua trajetória desigual na sociedade, que passa por um processo socioeducacional e possibilita suas metamorfoses e o desenvolvimento de um personagem altamente engajado em um sentido de vida, sendo realizados através do instrumento da música e da arte que são altamente criativos, terapêuticos, educacionais, sociais, e que atingem diferentes classes e pessoas de diferentes meios.

Estes movimentos identitários quando direcionados a uma causa singular, no caso a superação de sua deficiência seja no “*Brackdance*” seja em suas letras de Rap, são movimentos que levam um caráter de identidade política, de uma identidade emblemática, que confronta o *status* outorgado e conquista um *status* de prestígio e respeito, com sua capacidade, desenvolvimento, interesse, persistência, posicionamento e mérito. (CIAMPA, 1977). Refletindo em uma causa social/coletiva através do papel de liderança que assume no seu ser.

O *status* de uma identidade na sociedade de poder, quando não é outorgado, mas conquistado, geralmente precisa de um envolvimento para manutenção do mesmo, como também necessita receber oportunidades que o possibilitem estar na disputa que a sociedade capitalista e competitiva impõe. Ao pensar no modelo tridimensional onde Ciampa (1977) faz algumas críticas mas utiliza contribuições de Sarbin & Scheibe, é

possível entender como fica a influência das dimensões do valor e do envolvimento com o papel executado.

Quando o *status* é adquirido, quando ele é conquistado, o envolvimento do indivíduo tende a ser maior, o valor e o prestígio também, “pois ele precisa manter sua posição, seu *status*, através do reconhecimento externo de uma função bem desenvolvida”, ou seja, “aquilo que ele faz se torna mais que sua obrigação”. Sendo assim mais difícil dele ser desvalorizado pela conquista de sua posição, criando um *status* com alto índice de envolvimento e engajamento partindo da resposta positiva do reconhecimento de sua identidade.

O *status* do estudante L após o trabalho com a disciplina é um *status* conquistado, apesar de ser deficiente intelectual, ele passa a superar condições, adquirindo e conquistando uma posição diferente em sua identidade e conseqüentemente um personagem emancipador, se valorizando, e sendo reconhecido. Aquele reconhecimento que possui o lado perverso ou da ignorância, ou seja, uma aceitação negativa como forma de “tolerar”, é combatido, pois a única forma de reconhecimento pelos olhares externos se dá vislumbrado a simbologia que sua conquista representa, enxergam e compreendem. O reconhecimento e o *status* que foram adquiridos com ajuda dos outros, são difíceis mais possíveis e além de serem ressignificados e construtores de sentidos internos, são exemplos de possibilidade de movimentos similares pelos seus semelhantes. (CIAMPA 1977).

Por isso, também além da valorização, o fato do envolvimento ter sido maior em seu *status* quando conquistado, possibilitou que o estudante L se envolvesse completamente com seu novo personagem onde adquiriu um reconhecimento dos próximos. Com isto, conseguiu progredir em sua autonomia física como no próprio andar, e também psíquica/cognitiva nos exercícios mentais, melhorando completamente sua autoestima, se posicionando com segurança, e se mostrando antenado e interessado em relação a sua posição identitária. (CIAMPA, 1977).

Ao pegar trechos específicos do diário de campo sobre as observações participativas em sala de aula e da roda de conversa, o pesquisador evidenciou e compreendeu algumas narrativas e movimentos que possibilitam respaldar a fundamentação teórica desta pesquisa.

Nas observações em sala de aula, era claro e evidente que a cada dia, o interesse e o desejo de L estar ali, eram maiores, suas mudanças de interação, sociabilidade, e motivação aumentaram muito. No diário de campo foi observado que a partir de sua

inserção na turma, nunca mais saiu, e quando esteve ausente, foi por condições familiares ou pessoais da deficiência.

Em aula foi mais difícil obter dados mais específicos e perceber todos os detalhes, pois como o meio é um coletivo e todos estão interagindo entre si, além das variáveis que uma aula de música possui, fica difícil pontuar detalhes e questões bem específicas. Desta forma o pesquisador escolheu dados mais relevantes ao longo de dois semestres escolares.

Alguns dos dados serviram de base para mapeamento e para a elaboração da roda de conversa. Além de trazer algumas informações importantes, o diário de campo, da observação participativa trouxe informações do processo inicial, do trabalho da professora e do envolvimento dos alunos.

Na quarta aula, a professora trabalhou com bambolês e coordenou detalhadamente os movimentos dos alunos, “fora da cintura, bambolê para a direita e perna pra esquerda, e depois bambolê para a esquerda e perna para a direita, marcando os movimentos junto com o ritmo da música.” Após um período nessa atividade, ela pediu que soltassem os bambolês e fizessem o mesmo movimento somente com os braços e as pernas, trabalhando a coordenação direita para a esquerda, frente para traz. Estes são métodos fundamentados na rítmica que Dalcroze (1920; 1945; 1948) e Mariani (2012) que pesquisou, trabalhou e compartilhou seus estudos. Esses movimentos se repetiram na quinta aula com a rítmica. Uma das três propostas do autor Dalcroze (1920; 1945; 1948) “A rítmica sempre está presente, para o desenvolvimento da cognição do deficiente intelectual. Ela é fundamental, indispensável no estudo e comprovações científicas da educação musical para a dimensão socioeducativa”. Porém os outros elementos da improvisação/criatividade e do solfejo, também são de extrema relevância para uma atuação mais eficaz. O solfejo não foi muito focado em campo na disciplina de Música e Movimento, ainda mais por se tratar de dança e sociabilidade, cultura e movimentos históricos da música. Porém como a maioria dos estudantes desta turma, já tiveram aulas em outras disciplinas e oficinas de música, como a banda, a bandinha, o coral e o coralito, e assim tiveram contato com estes exercícios de solfejo, e realizaram trabalhos e exercícios voltados a esta dinâmica e função da educação musical.

Na décima aula quando aconteceu uma organização mais formal na lousa com os tópicos indicando passo a passo da coreografia, o pesquisador obteve uma resposta interessante por parte dos estudantes: quase todos conseguiram um foco mais evidente e

uma compreensão mais apurada da realização de um trabalho coletivo e perceberam que, sem ajudar o outro parceiro próximo de sala de aula, não é possível conseguir certa sintonia na coreografia, o que torna para o estudante de deficiência intelectual, um grande desafio. Isso também gerou um movimento de mudança interna, empatia, e sociabilidade.

Na vigésima aula e também na vigésima terceira aula, o elemento da rítmica e do improvisado foi explorado pela professora, que possibilitou aprofundamento da criatividade coletiva dos estudantes dentro do que é real, sem transcender o mundo humano, gerando condições para criações dentro do universo da educação musical.

Na vigésima sexta aula, deu-se início a aula em uma roda, usando a respiração no compasso 4/4. A professora explicou o exercício e com o auxílio do professor de educação física nos alongamentos, conduziu os/as estudantes a exercícios de alongar e soltar os quadris, braços, pernas, pescoço e todo trabalho corporal, conseguindo assim, adaptar umas das três técnicas de Dalcroze (1920; 1945; 1948).

Outra dinâmica executada pela professora neste mesmo dia, muito interessou ao pesquisador por ter relação com a psique, já que a fundamentação da identidade neste texto se dá pela na psicologia social. O que ela fez foi mostrar quatro figuras/desenhos sequenciais, como por exemplo: 1º uma mão, 2º uma mão, 3º uma perna, 4º um pé, e pediu para eles representassem os sons daquele específico lugar com palmas, bater a mão na perna/coxa, e bater o pé no chão.

A professora distribuiu mais figuras e com outras partes do corpo: mão, cabeça, pés, pernas, braços, dedos, bocas, olhos e etc., pediu para eles escolherem, em trio, o que representasse os sons das imagens escolhidas. O fato mostrou que eles por afinidade escolheram a imagem que se identificaram do próprio corpo e como parte que mais representa seu EU como um todo. Este processo demonstrou a aceitação e reconhecimento representativo, que apresenta certa referência de afinidade corporal.

O estudante D com as estudantes MC e P escolheram figuras mais relacionadas à sexualidade como a de uma boca, ‘som de beijo enviado no ar’. Já o estudante L e a estudante E, escolheram figuras mais relacionadas às mãos e braços, estas são partes do corpo que eles mais utilizaram com facilidade e a marca de seu *Breakdance*, tendo os braços musculosos devido à deficiência do quadril e parte inferior do corpo.

As apresentações do primeiro e do segundo semestre já foram aqui descritas, mas é importante trazer o estudante L. Ele adquiriu um sentimento de valorização, de narcisismo e de vaidade que são naturais do ser humano, e que apresentou equilíbrio

para a movimentação de uma condição de “invisível e incapaz”, para um movimento reconhecimento capaz e visível. Assim, ele explora sua identidade, seus sentimentos e emoções, a ponto de compreender e ter consciência de que conquistou um espaço e um papel através deste novo personagem, através de novas metamorfoses, ou seja, as apresentações e os reconhecimentos externos são o primeiro passo para uma nova jornada de seu personagem. (CIAMPA, 2007); (FURLAN, 2020).

Esses espaços que ele adquiriu como pode ser observado nas aulas de educação musical, nas apresentações e na roda de conversa, foram importantes para mudança na sua autonomia, na sua autoestima e no seu reconhecimento, e a relação que ele conquistou na metamorfose de uma identidade que se tornou emblemática, possuidora de um exemplo de superação da regulação social, pela emancipação identitária. (CIAMPA 2002; 2007).

A escolha dos estudantes para a roda de conversa se deu através da observação dos estudantes que mais se identificassem com o trabalho musical e apresentassem um nível de interação e transferência com a professora, com a aula e com o pesquisador.

Durante a roda de conversa o pesquisador obteve muitos dados importantes, a partir da vontade em se posicionar, dos diálogos e das respostas do estudante L. Foi possível recapitular, evidenciar e explicar alguns momentos que possibilitaram compreender as metamorfoses que levaram ao desenvolvimento dos aspectos da autonomia, do reconhecimento, da autoestima e da identidade, proporcionando fragmentos de emancipação em busca de um novo personagem.

A primeira fala evidente do estudante L na roda de conversa foi em relação à disciplina: começou a demonstrar a autonomia corporal com grandes evoluções: “*a música e movimento melhoram minhas pernas*”.

O estudante L em determinado momento relatou que a professora o ajudou bastante e que as aulas de música e movimento foram muito importantes para ele não ficar parado, pois apesar de ser deficiente intelectual, ele sabe e tem consciência da condição física que apresentava, e sempre se envolveu com prazer e vontade nas atividades - “*quanto mais eu movimento é melhor pra mim*”. (DALCROZE 1920; 1945; 1948); (MARIANI, 2012).

No decorrer do processo educacional juntamente com a professora, o pesquisador percebeu a evolução do estudante L, direcionou-se especificamente uma atenção maior em função da pesquisa, e do trabalho com sua identidade, pois o envolvimento, as respostas e os resultados estavam bem avançados em relação à turma,

exigindo um estudo específico/singular do caso desse estudante. Porém o desenvolvimento e comprometimento com os outros estudantes nas aulas foram iguais, o trabalho da professora continuou no coletivo, com todos os alunos e cumprindo seus deveres pedagógicos com cada estudante. (DALCROZE, 1920; 1945; 1948); (MARIANI, 2012).

O estudante L detalhou na roda de conversa, que seus primeiros contatos com a música foram influenciados por pessoas ao seu redor e pelo meio onde vive, irmãos, amigos e igreja, obtendo contato com estilos/gêneros como gospel ou rock e pop. Porém, a roda de conversa foi à última etapa do campo metodológico. Antes disso na etapa das observações participante se evidenciava a relação do estudante L com o RAP, possibilitando o olhar direcionado para a realidade que ele pretendia construir.

Para Mead (2002) somente é possível através do *Outro Generalizado*, uma transmissão de significado coletivo social em relação às condutas, sendo que as sociabilidades e as interações só podem ser compreendidas através dos comportamentos inicialmente observados e adotado dos outros.

Refletindo novamente a importante já mencionada citação: “A comunidade organizada, ou grupo social que dá ao indivíduo a sua unidade de *Self*, pode ser chamada de “O outro generalizado”. A atitude do outro generalizado é a atitude da comunidade inteira” (MEAD, 2010, p. 171).

Compreende-se que o conceito do “*outro generalizado*” pode se referir e pode se endereçar no sentido da expressão e da interação com o coletivo social, o conceito também se faz presente no sentido do *outro generalizado* como o Outro, como no aspecto institucional.

O pesquisador descobriu também outro aspecto significativo, este refere-se a informação obtida pela professora de que o estudante L escrevia algumas rimas e letras de música sobre sua própria vida, falando da superação das dificuldades impostas pela condição de sua deficiência física e da descrença social em seu potencial por parte dos outros, sendo ressignificadas através de sua narrativa musical (letra do rap), fundamentada e auxiliada por sua fé em Deus, construindo uma autovalorização através dos sentidos que a própria música proporciona em uma espécie de sua narrativa de vida. (BERGER & LUCKMANN, 2011); (VYGOTSKY, 1984); (MORRIS, 2010); (MEAD 2002); (CIAMPA, 2007).

Na roda de conversa ele narrou momentos como este: - “*mas que dá pra ver evolução, eu mesmo evolui, esse negócio de rima, a professora R. me ajudava bastante,*

eu gravava no celular e deixava lá, então ela falou, não traga aqui pra mim ver, ela viu e deu umas dicas pra mim, faz isso e muda isso, sempre ajudando a gente, sempre dando oportunidade pra gente”. Como ele não conseguiu guardar a letra em sua memória, a professora em determinados momentos pediu para ele não guardar e sim, mostrar e expor as criações para o desenvolvimento de suas letras e também de sua escrita. Ele se sentiu muito valorizado, e melhorou progressivamente sua memória, ou seja, foi perceptível que o reconhecimento da professora em sua capacidade o motivou tendo a professora como mediadora. Ele atuou em sua ZDP, possibilitou assim, um avanço na autoestima já que a professora demonstrou um reconhecimento de sua música, o que foi importante no auxílio do desenvolvimento da sua autonomia para a construção de um novo personagem, potencializando sua capacidade social (vergonha e medo/coragem em expor as letras) e cognitiva (memória/escrita). (VYGOTSKY ,1984); (FONSECA, 2018).

Em sua narrativa na roda de conversa ele expôs suas influências mais recentes e suas inspirações musicais, disse que gosta bastante dos Rapers Sabotage e Tupac (apresentados em nota de rodapé na seção da roda de conversa) e afirmou que se sentia bem com o ritmo/melodia e com a letra (mais rima, do que conteúdo), quando entendia português, e relata que: *“se eles conseguem eu também consigo, com a ajuda de Deus”*. Isso mostrou suas referências e inspirações em personagens afrodescendentes, pobres, da cultura HIP HOP, que através da música do RAP modificaram suas identidades pessoais e que em alguns aspectos influenciaram indiretamente e diretamente o estudante L e mostraram para ele que é possível atuar, mesmo deficiente. (BERGER & LUCKMANN, 2011); (VYGOTSKY, 1984); (MORRIS, 2010); (MEAD, 2002); (CIAMPA 2007).

Mesmo que esse RAP ainda apresente a ideologia do Gangster RAP, ou da violência urbana brasileira, também é uma composição da história de vida sofrida do pobre, afrodescendente que é violentada pelo poder policial e pelos preconceitos de uma sociedade burguesa, seja ele tocado no Brasil ou no mundo. O RAP expõe essa realidade e conta a história de cada um, que em alguns casos foram para o tráfico/cadeia, ou até assassinados como Sabotage e Tupac, devido à falta de orientação. As letras, também mostram a contestação e superação de uma vida excluída socialmente, reclamando os direitos éticos, morais, civis para as populações e comunidades mais carentes e excluídas da sociedade, através da música. (BERGER &

LUCKMANN, 2011); (VYGOTSKY, 1984); (MORRIS, 2010); (MEAD, 2002); (CIAMPA, 2007).

Para o estudante L, que está longe dessa realidade do tráfico e dos sem lei, mas próximo da realidade de uma vida cheia de preconceitos e exclusão, violentada simbólica e fisicamente, em condições financeiras insuficientes de uma vida digna, os contextos são similares, algumas letras da música são metáforas, imagens lúdicas ou simplesmente rimas para combinar com a estrofe, porém o lado do RAP que dá voz ao narrar e produzir mensagens no sentido de superação é muito próximo da realidade de (BERGER & LUCKMANN, 2011); (VYGOTSKY, 1984); (MORRIS, 2010); (MEAD, 2002); (CIAMPA, 2007).

É importante notar que o estudante L buscou o sentido do RAP em sua raiz, além do ritmo e da cultura política de contestação e reivindicação dos direitos. O poder da música, da fala/letra/rima e da dança em sua vida, ele vislumbrou as condições para a mudança em sua identidade, de uma reposição negativa, para a superação da mesmice pela mesmidade, gerando uma posição que apresente metamorfoses significativas emancipatórias, e repletas de sentido existencial, se espelhando na música dos ídolos, e no reconhecimento social sobre sua superação diante de sua condição de vida. (CIAMPA, 2007); (FURLAN 2015; 2020).

Quando o estudante L passou a representar suas criações, letras e gestos, começou um movimento singular de sua identidade política com vistas a coletividade de políticas de identidades emancipatórias, através de movimentos e ações, e através da música e da dança que mostraram ao mundo o lugar de onde ele vem, seu pertencimento desse mundo excludente, um lugar menosprezado e excluído pela sociedade, mas ele evidenciou sua superação e capacidade de metamorfose e mudança real de um papel imposto ou outorgado cheio de preconceitos e estigmas, para um papel conquistado de um deficiente intelectual que é ser humano, possuidor de autonomia. Ele foi reconhecido por suas potencialidades e singularidades, adquirindo assim a elevação de sua autoestima para um ponto onde consegue além de se emancipar, tirar outros desta condição e possibilitar através do seu exemplo e de sua narrativa o desenvolvimento de políticas de identidade. (CIAMPA, 2002).

Neste processo o pesquisador buscou romper os modos regulatórios e estigmatizadores, em função de uma emancipação, que mesmo particular, passa a servir de exemplo aos semelhantes com possibilidades reais de perceber a identidade em movimento e as próprias influências e construções sobre a mesma. (CIAMPA, 2007).

Outro momento importante da roda de conversa é a questão da concentração e do foco, sendo estes elementos de extrema importância para que ele possa atuar na comunidade onde se insere. Com isto, proporcionou ganhos mais imediatos, primários em relação a objetivos pretendidos nesta pesquisa sobre identidade, e também ganhos e evoluções secundárias, pois sabemos que a linguagem musical proporciona uma base cognitiva como concentração, percepção e foco. (MELO, 2008).

O estudante L comentou em meio à roda de conversa que antes da música estar presente na sua vida, ele se revoltava muito facilmente, mas percebeu agora estar mais calmo. Ele fez essa afirmação, quando o professor D perguntou se eles conseguiam se concentrar melhor devido às aulas que lhes eram oferecidas? Eles responderam que sim! O estudante L afirmou - *“antigamente qualquer coisa distraia eu, agora eu consigo ficar mais focado, no que eu quero fazer”*. Além de sua melhora na memória, ele também apresentou uma evolução da atenção e concentração. (VYGOTSKY, 1984); (FONSECA, 2018).

A outra melhora cognitiva além da atenção e da coordenação motora, se deu na alfabetização e desenvolvimento da linguagem escrita, na interpretação textual, nas congruências e coerências verbais, semânticas, regras da língua portuguesa e de forma geral, nas questões gramaticais.

Cabe destacar que as aulas de educação musical propiciaram também a evolução na letra e na escrita do estudante L, pois este comentou se sentir com mais vontade e mais alegre escrevendo e mostrando, compartilhando com os outros, algo que ele não fazia, pois ele guardava suas produções para si.

Conforme relata: *“primeiro eu gravo, depois eu decoro e depois eu escrevo, antes eu fazia ai eu tinha vergonha de mostrar pros outros, ai até que eu comentei com a Professora. e ela disse pra mim não ter vergonha de mostrar, ai teve uma vez que tava todo mundo junto e ela disse – eu sei porque você quer cantar, pra cantar no The Voice – eu disse que não, falei que eu queria ajudar outras pessoas com a minha história, colocar aquilo que eu sinto na música, decora e canta pros outros, porque assim na minha opinião ao meu ver Deus fez a gente assim desse jeito pra ajudar outras pessoas lá fora, e tem muitas pessoas que não pensam assim, tem muitas pessoas que ficam se lamentando, eu já não sou assim, eu não me lamento por nada, só agradeço a Deus, porque se for para pra raciocinar tem muita pessoa pior que você ai e faz coisa que nossa se fica reclamando, por exemplo lá no basquete mesmo tinha um monte (projeto de basquete para cadeirantes no clube XV de Novembro), eu ia lá e fica*

bobo de ver, tem gente no 'bom sentido' pior que eu e consegue faz uma coisa quer tipo eu reclamo e tenho dificuldade pra fazer, então reclamar pra que né". (Sujeito L)

Ficou evidente em sua fala que ele tinha clareza e se aceitou em sua condição justificando com palavras de Deus, porém ele não ficou parado e se movimentou, utilizou da própria fé, não para justificar sua condição como injusta, mas para a partir dela, criar ferramentas para superá-la ao máximo, provando que a autoestima foi capaz de ser reconstruída ou recuperada, proporcionando, essa possibilidade de evoluir e se reconstruir sendo reconhecido como um outro personagem (CIAMPA, 2007; 2002).

Importante resgatar essa fala do parágrafo anterior – *“eu disse que não, falei que eu queria ajudar outras pessoas com a minha história, colocar aquilo que eu sinto na música, decora e canta pros outros”*. Aqui também se destacou que a atitude solidária, altruísta e social para com os outros, foi condição para suas metamorfoses. Foi preciso que houvesse um reconhecimento social e de seus semelhantes, para que o sentido de suas metamorfoses se concretizasse em um movimento emancipatório, como na dialética desta relação. (HONNETH, 2003); (CIAMPA, 2007).

A autoestima se desenvolveu e evoluiu aos poucos nas aulas com o reconhecimento dos colegas e da professora, mas se consolidou na primeira apresentação e no segundo semestre na apresentação final de Natal. Para o estudante L, o comprometimento e a realização pessoal foram muito importantes e se destacou em relação aos outros estudantes, e com apoio da professora ele se sentiu muito acolhido e muito motivado. (MELO, 2008); (HONNETH, 2003).

Em um momento da sua narrativa o estudante L falou: - *“eu às vezes falo pra minha mãe que eu tô aprendendo uma coisa nova, que quando vai ter apresentação eu falo pra ela e ela fala que vai ir me ver apresentar”*. O sentimento de reconhecimento cresceu perante o olhar dos outros e é através dos outros que ele se sentiu reconhecido como um novo personagem que foi se constituindo com o auxílio da música, da dança e da professora mediadora. (CIAMPA, 2007); (HONNETH, 2003); (VYGOTSKY, 1984).

Porém, a partir do momento que este novo personagem se concretizou, ele passou a atuar com uma autoestima e uma autonomia de acordo com sua Identidade do EU, Habermas (1983), criando assim, uma relação com a sua identidade que passou a ser uma superação consciente, emancipatória, algo visto em sua fala, já destacada no texto: - *“é que assim, eu tenho tristeza às vezes, mas eu não gosto de deixar transparecer pros outros, é que tem muita gente que reclama, mas eu não tenho o*

habito de reclamar, a música transforma um pouco eu, ela dá um up assim”. (MELO, 2008).

Analisando o estudante L, o pesquisador notou que, especificamente através da roda de conversa em suas narrativas e através das observações de campo, sua autoestima melhorou diante do comportamento quieto, introspectivo e submisso, gerando diminuição de vergonha e gerando elaboração em relação ao diálogo. O pesquisador também observou maior valorização deste, sem contar a movimentação corporal que progrediu e evoluiu na autonomia e também demonstrou com o tempo o desenvolvimento da autoestima ao ser reconhecido positivamente pela dança. (MELO, 2008).

Até mesmo a questão da sexualidade como posicionamento corporal e um nível necessário de autovalorização e vaidade, com utilização de adornos relacionados à cultura do HIP HOP e utilizada pelos Rapes/Papeiros, como a bandana na cabeça, calça BAG (tipo larga), camiseta larga, tênis estilo esportivo, mais próximo ao tênis de Basquete, construindo também uma imagem correspondente a seu estilo, seu perfil, para a construção de um novo personagem, mais independente, mais consciente de si. (CIAMPA, 2007).

Como já evidenciado anteriormente, o reconhecimento de L veio através do reconhecimento dos outros, da professora, da plateia, da família, e possibilitou uma consciência crítica de seu reconhecimento total como uma identidade, um sujeito único capaz de metamorfoses e alterações em busca dos fragmentos de emancipação, que foram possíveis somente através do seu envolvimento com o trabalho da música e da dança, juntamente com a mediação da professora, trabalhando em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, Nível de Desenvolvimento Real e Nível de Desenvolvimento Potencial, apontado já por Vygotsky (1984). Assim como, também atuou com a pedagogia da educação musical fundamentada em Dalcroze, (1920; 1945; 1948), adaptada para a realidade da específica instituição escolar de educação especial. Ao trabalhar a educação, aprendizado, conhecimento, cognição, sociabilidade dentre outros, a professora provocou avanços no desenvolvimento das metamorfoses do estudante L, assim como dos outros, ao desenvolver e instigar a autonomia dos deficientes intelectuais, reconhecendo seus potenciais e possibilitando momentos de valorização e autoestima, conduzindo aulas e apresentações bem sucedidas.

O reconhecimento recíproco está no plano motivacional para o desenvolvimento pessoal à participação na vida pública; o reconhecimento perverso, por sua vez, está no plano do impedimento e esvanecimento de tal participação, que restringe o sujeito à não participação na vida política. (FURLAN, 2020, p. 231).

Portanto, é preciso sempre estar atento ao meio social e sua influência nas identidades, perceber quais os elementos que fazem a diferença para que ocorram possibilidades de constituição de uma identidade crítica e reflexiva, que reaja e combata todas estas questões negativas, perversas, desiguais, e exponham o reconhecimento altruísta, como desenvolvido nesta pesquisa, que envolveram o reconhecimento do estudante L e outros estudantes deficientes intelectuais.

Desse modo, as metamorfoses, no contexto do capitalismo contemporâneo, por um lado, podem estar alinhadas a interesses da sociedade do consumo, enquanto instrumento ideológico que atende a fins econômicos e políticos, assim como, por outro, apontar horizontes emancipatórios e de resistência quando subvertem os enquadres ontológicos e jurídicos determinados pelo sistema social. (FURLAN, 2020, p.230).

No caso do estudante L, sua identidade e seu percurso caminharam de acordo com a segunda afirmação da citação acima de Furlan (2020), suas metamorfoses, políticas de identidade, identidade política Ciampa (2002), superação de estigma Goffman (1975), mudanças de personagem consciente modificando estereótipos determinados socialmente e repostos negativamente, para a superação de uma condição de vítima e incapaz, mostrando que a identidade é movimento, processo, metamorfose em busca de emancipação em qualquer instância e aspecto da vida, tornando a alienação incapaz de combater a consciência reflexiva que comporta o sentido da vida e os caminhos pelo qual a história de vida pessoal se apresenta para o aprendizado e a evolução ao conduzir aos projetos futuros. No sentido de “Quem é você?” para “O que você quer ser?”. (CIAMPA, 2007).

É importante relatar um processo extracurricular que ocorreu no final do ano de 2019 e começo de 2020, a professora com ajuda de alguns amigos técnicos de informática, Market, áudio/visual e proprietários de estúdio, voluntariamente possibilitaram a gravação de um vídeo clipe do estudante L cantando um Rap que ele compôs, chamado “Minha História”. O trabalho ficou lindo e profissional, em termos técnicos de edição, de som e de imagem, em relação à postura do estudante e sua

expressão corporal. O clipe foi original, bem prazeroso para todos os envolvidos, mas o pesquisador percebeu que este vídeo aumentou a autoestima do estudante L.

O clipe relata um pouco sobre sua história de vida, de suas superações, das pessoas envolvidas e da música que ele construiu que estão no anexo 2 desta investigação. O videoclipe da música: “Minha história” está disponível no canal da plataforma on-line Youtube, denominado Lukao o Mensageiro⁴⁰. Através do contato com os responsáveis, o pesquisador elaborou documento assinado pelos mesmos, concedendo a autorização de imagem e abertura de sigilo do estudante L, para fins científicos que está também anexado neste texto físico e virtual como anexo 5.

Foi possível ver no estudante L o movimento de melhora na autoestima e o movimento de se sentir bem em com seu EU a partir das aulas, ao elevar o auto respeito moral, sentindo-se parte e fazendo parte da sociedade.

Se a primeira forma de desrespeito está inscrita nas experiências de maus-tratos corporais que destroem a auto confiança elementar de uma pessoa, temos de procurar a segunda forma naquelas experiências de rebaixamento que afetam seu auto respeito moral: isso se refere aos modelos de desrespeito pessoal, infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade. (HONNETH, p.216, 2003).

A identidade que se ressignifica, ao se emancipar e constituir novos personagens, é a identidade que está em metamorfose, “são múltiplas personagens que ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alternam.” (CIAMPA, p. 156, 2007).

O personagem estudante L que no início do trabalho se sentia estigmatizado possuía uma baixa auto estima e um aspecto introvertido devido a deficiência intelectual e física também, no decorrer e ao finalizar o trabalho, apresentou fragmentos de emancipação em processos de metamorfose através da música e da dança, ampliando a capacidade de autonomia, de reconhecimento e de autoestima. “Identidade é história, isto nos permite afirmar que não há personagens fora de uma história, assim como não há história (ao menos história humana) sem personagens.”. (CIAMPA, p.157. 2007).

Por sua vez, entende-se que identidade se processa por movimentos, os quais o autor identifica como o da mesmidade e o da mesmice. Para dar conta deste movimentos das metamorfoses identitárias, Ciampa recorre a um conceito chave na dramaturgia Soviética de Stanislavski: o de personagem. (FURLAN, p.95, 2020).

⁴⁰ https://www.youtube.com/watch?v=W_Nbuj0YRPO acessado em 03/10/2020 14h:00min.

Os personagens assim vão se expressando nas diferentes formas humanas de ser, vezes na mesmice, vezes na mesmidade. O que este estudo mostrou analisando o estudante L, é que ele conseguiu passar no processo da mesmidade, atingindo uma emancipação a partir da superação de um personagem sofrido, para um personagem que se encontrou com seu EU, consciente da realidade, ele se tornou um personagem que não carrega mais características e significados de sofrimento, mas sim passou a ser produtor de mudanças, que não são fixas nem estáveis, mas são processos e caminhos que podem conduzir a manutenção e reatualização do personagem conquistado e reconhecido, como Lukão o mensageiro.

Este personagem se torna legitimado em seu meio “A função da legitimação consiste em tornar objetivamente acessível e subjetivamente plausível as objetivações de “primeira ordem”, que foram institucionalizadas” (BERGER & LUCKMANN, 2011), pois bem a institucionalização pode ser um perigo para qualquer personagem ao fixar paradigmas e bloquear as metamorfoses, porém segundo (FURLAN, 2020); (LIMA 2010; 2012) ao entrar no processo identitário de se *reatualizar*, ele tem a possibilidade de sempre estar em constante movimento, em constantes metamorfoses em busca de fragmentos de emancipação que potencializem seu EU.

O personagem Lukão o Mensageiro surge mais precisamente no final do ano letivo, após todo o processo de transformação que viveu nas aulas de música e movimento possibilitando suas metamorfoses e reatualizações, é neste momento que ele realmente se torna o Lukão o mensageiro e se reconhece como tal. Isso é mais perceptível em dois momentos, o primeiro após a segunda apresentação de final de ano, através do reconhecimento de amigos de escola e de plateias nas apresentações, e o segundo logo em seguida quando ele tem a possibilidade de gravar seu vídeo de Rap e com isso passa a expressar sua identidade e seu novo personagem em seus gestos, adornos, letras musicais, posicionamento, diminuição de vergonha e aumento de potencialização expondo seu próprio Eu. Ele acaba percebendo também o reconhecimento via internet nos acessos as suas publicações em redes sociais e aos acessos ao seu videoclipe no canal da plataforma digital do You Tube, que ele mesmo escolheu chamar de Lukão o Mensageiro.

A partir do estudo e da análise do estudante L. (Lukão o Mensageiro), pode-se observar e defender a tese de que é possível proporcionar a partir do instrumento

pedagógico da educação musical (música e dança), a realização de metamorfoses identitárias nos aspectos da autonomia, auto estima e reconhecimento da identidade de estudantes deficientes intelectuais, gerando a possibilidade de constituição de um novo personagem na busca de sentido emancipatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se neste estudo ao ponto que além de apresentar os resultados finais, pretende-se corroborar com os leitores e as leitoras para a compreensão do desenvolvimento da pesquisa, o que ela representa, sua relevância científica e social, os avanços e as possíveis lacunas ou limitações, assim como, abre para outros estudos, para o avanço de possibilidades aos deficientes no campo da música.

Assim, o pesquisador apoiou-se na principal inspiração para a escrita do projeto de pesquisa, o estudo dos temas da identidade, da educação especial e da educação musical, que veio se tornar este trabalho ao propor a investigação de que: a educação musical como um instrumento pedagógico utilizando a música e a dança, pode possibilitar e facilitar os processos de metamorfose de identidade dos estudantes deficientes intelectuais, dando vozes a um novo personagem, como foi o caso do estudante L, personagem que por sua vez, também só foi possível de se desenvolver além da mediação da educação musical, através também dos mediadores, como os relacionamentos e as interações com a professora 1 e o professor D.

Este novo personagem começou a tomar forma e agir quando passou a conseguir apresentar fragmentos de emancipação dos aspectos de sua autonomia, reconhecimento e autoestima da identidade, dando novos sentidos para a sua vida e para o seu viver. Fragmentos de emancipação que se deram através das metamorfoses e dos processos que possibilitaram a superação de condições limitadoras, para condições emancipadoras.

Foi possível constatar que o papel da música e da dança foi fundamental como instrumentos de mediação, a atuação dos professores trabalhando também em torno da ZDP, sendo mediadores, possibilitou que em dois semestres de um calendário letivo, com um trabalho persistente, determinado e atencioso, o objetivo ocorresse.

Apesar de o ambiente apresentar muitos problemas, ausências e conflitos, o trabalho foi levado a sério pelos mediadores, sem desistência ou boicote por parte dos profissionais em meio ao ‘caos’ que se formou na instituição, o trabalho foi possível e viável, sendo realizado com comprometimento, proporcionando grandes possibilidades a partir da utilização da educação musical intervindo em uma identidade estereotipada e estigmatizada socialmente, para os movimentos de construção de um novo personagem, se apresentando em condições emancipatórias.

Considerou-se que os três aspectos da identidade focados aqui nesta pesquisa foram os mais relevantes para a proposta, porém para além da autonomia, do reconhecimento e da autoestima, existem muitos outros aspectos da identidade do D.I. importantes a serem explorados por novas pesquisas e novos trabalhos pedagógicos, neste contexto da relação entre a educação musical e a educação especial, com fundamentos da teoria de identidade na psicologia social.

Esta pesquisa revela que diante do atual contexto cultural, social, histórico, econômico, educacional, que passou a instituição, ela apresentou conflitos que prejudicavam o trabalho que estava sendo desenvolvido, por isto o pesquisador optou por um campo de dois semestres, para poder colher mais dados e manter um vínculo maior ao atuar como observador e mediador, podendo analisar as evoluções e desenvolvimentos sociais da identidade e conseqüentemente educacionais, que na interação com um aluno de deficiência intelectual, necessitou-se e levou um período maior de adaptação, adesão, confiança e interesse.

A possibilidade de trabalhar com as análises e a roda de conversa com vários estudantes se mostrou muito complexa e difícil, a partir de uma pesquisa qualitativa de identidade com adolescentes deficientes intelectuais, devidos aos entraves, falta de discursos e *feedback*. Portanto, optou-se pela escolha de quatro de todos os estudantes envolvidos na disciplina de educação musical, mas a participação de um estudante específico, por seu envolvimento e seu desenvolvimento, levou a focar na análise específica dele, para garantir dados mais profundos.

A metodologia utilizada nesta pesquisa não focou na narrativa de história de vida especificamente, pois se interessou no intercambio das áreas de conhecimento e suas metodologias, porém, mesmo assim, a narrativa acontece de certa forma nos *feedbacks* da roda de conversa, não é uma narrativa exclusiva, e sim menos extensa, visto que o tempo de interação e concentração do deficiente intelectual é menor em termos de cognição, além de outros três estudantes participarem e dividirem o espaço da roda de conversa.

A mescla de uma metodologia de campo de entrevistas, observação participante e roda de conversa, foram viáveis para um trabalho qualitativo com a identidade na perspectiva dos autores já mencionados e discutidos nos capítulos anteriores. Porém, mesmo sendo um trabalho profundo, discutindo amplos autores, apresentando suas fundamentações e seus alicerces teóricos que apontam para nortes específicos de êxitos, temas, e estudos em identidade, educação especial e educação musical, esta também é

uma pesquisa fundamentada na teoria da identidade-metamorfose. Mas que não somente isola o conceito de identidade e estuda sua história de vida, mas sim, estuda a identidade do deficiente intelectual de forma ampla, através da educação musical, acompanhando o desenvolvimento educacional, para vislumbrar as possibilidades e estudar o tema da identidade acompanhando por meio de observação participante e da roda de conversa, o cotidiano escolar, para obter dados da história de vida, do presente e dos planos futuros do sujeito pesquisado.

Os objetivos secundários em termos de pesquisa realizada possuem uma sustentação teórica muito bem fundamentada, interdisciplinar e multidisciplinar, por um lado sendo difícil para uma pesquisa ampliar os aspectos de estudos e ter um objetivo correlacionado a outros, intercalando áreas em vez de especificar e aprofundar em somente um tema, porém por outro lado é um trabalho acadêmico que mostra a possibilidade de mesclar os conhecimentos e as áreas de atuação conjuntas como, a psicologia social, a educação escolar e especial, a educação música, e assim desvelar em resultados sólidos e amplamente qualitativos.

Esta pesquisa foi firmada e objetivada em um sujeito estudante deficiente intelectual, que foi olhado, observado pelos caminhos teóricos de estudo da identidade, e das metodologias, para conseguir um retorno e sustentação das análises de dados mais sólidos, focando o trabalho da análise somente neste sujeito para um aprofundamento do que a educação musical poderia trazer, porém não só a ele, mas a todos, uma vez que o grupo também mostrou um grande desenvolvimento e mudança. Talvez algumas propostas interessantes para pesquisas futuras, seriam trabalhar com outros arcaibouços para atender todos os sujeitos que estiveram na pesquisa, aprofundando mais no coletivo, com metodologias qualitativas e também quali-quantitativas.

Mas é importante aqui rever que a pesquisa foi realizada com estudantes diagnosticados deficientes intelectuais, embora em alguns casos eles apresentavam características de outras deficiências, a análise central foi focada no estudante L - Deficiente Intelectual. Novos trabalhos destinados ao estudo da identidade e realizados através da educação musical poderão e deverão se desenvolver com ênfase em outros tipos de deficiências na área da educação especial, como por exemplo, a Síndrome de Down e ou Autismo ou Transtorno do Espectro Autista - TEA, e mostrar a relação entre a música e a identidade destes sujeitos.

Outra sugestão para futuras pesquisas seria desenvolver mais profundamente o método de ensino de educação/pedagogia musical de Émile Jaques-Dalcroze junto à

educação escolar e educação especial inclusiva, ou apresentar outros métodos de educação musical para uma aproximação maior entre as áreas de pesquisa, possibilitando uma ampliação nos estudos de música, educação e identidade.

As publicações de estudos com música e deficiência são extensas e já vislumbradas durante certo tempo em nossa sociedade, porém a objetividade de se estudar a identidade do deficiente intelectual, no campo escolar, utilizando pedagogias de educação musical, já não é algo muito comum, e com certa propriedade pode-se dizer que nesta perspectiva, este estudo pelas concepções teóricas defendidas aqui, ao fundamentar todo o objeto da pesquisa no conceito de identidade, foi o de identificar e analisar os processos de metamorfose do estudante L, deficiente intelectual, provocados pela educação musical, proporcionado à construção e o desenvolvimento de um personagem que apresenta fragmentos de emancipação da autonomia, reconhecimento e autoestima.

Neste momento final ficou evidente compreender como foi possível o estudante L. atingir fragmentos de emancipação de sua autonomia, e de sua autoestima, através das metamorfoses provocadas no processo de educação musical, se reconhecendo como Lukão o mensageiro. Concluindo realmente que o objetivo foi alcançado apesar de tantos empecilhos, a pesquisa poderia ter gerados resultados opostos, porém a realização da hipótese se deu como verdadeira e possível. A análise através do trabalho de campo, fundamentada na teoria, se fez concreta e apresentou o resultado esperado.

Portanto levantamos a tese de que a educação musical e as expressões corporais da dança, proporcionam a metamorfose no sentido emancipatório da construção da identidade do estudante deficiente intelectual.

Aqui fica o estímulo para futuras intenções de pesquisas que se preocupem em estudar a identidade com objetos e objetivos diferentes, com temas e metodologias diversas, mas que se mantenham no percurso epistemológico, da teoria da identidade-metamorfose-emancipação da psicologia social e da educação.

Importante salientar que pesquisas que apontem avanços, caminhos, propostas e reflexões para estudantes deficientes intelectuais, devem cada vez mais entrar na academia científica pela porta da frente, com status de grandes pesquisas, assim, muitos e muitas estudantes deficientes intelectuais poderão ser protagonistas de estudos e pesquisas a partir e através de suas histórias, dando vozes aos seus semelhantes, colocando em pauta a discussão sobre deficiência e assim também podendo evidenciá-las para mudanças significativas nas políticas públicas de educação para os deficientes

intelectuais. Esta pesquisa é mais uma dentre outras com os deficientes, mas temos que todos olhar para este público, porém não só olhar, mas também investir, estudar, pesquisar e colaborar para transformações que realmente sejam eficazes e eficientes na progressão dos direitos dos deficientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. A. M. **Sobre a Anamorfose: Identidade e Emancipação na Velhice**. Tese. (Doutorado em Psicologia Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2005).

AMIRALIAN, M. Conceituando Deficiência. **Revista de Saúde Pública**. Universidade de São Paulo, v. 34, n. 1, fev. 2000. Disponível em: <www.fsp.usp.br/rsp/http://www.scielo.org/pdf/rsp/v34n1/1388.pdf> Acesso em: 13 set. 2012.

AMIRALIAN, M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção: Temas Básicos de Psicologia, v. 8).

ANTUNES, M. S. X. **A Compreensão do Sintagma Identidade-Metamorfose-Emancipação por Intermédio das Narrativas de História de Vida: uma discussão sobre o método**. LIMA, A. (Org). **Psicologia Social Crítica Paradoxos do Contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BASTOS, O. M; DESLANDES S. F. **Sexualidade e o Adolescente com Deficiência Mental: Uma Revisão Bibliográfica**. *Ciência e Saúde coletiva* 10(2), 2005.

BAUMAN, Z. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

BAZILLI, C. et al. **Interacionismo Simbólico e Teoria dos Papéis: uma aproximação para a psicologia social**. São Paulo: EDUC, 1998.

BEDIN, R. C. **A História do Núcleo de Estudos da Sexualidade e sua Participação na Trajetória do Conhecimento Sexual na UNESP**. Tese (Doutorado em Educação Escolar em 2016, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), Araraquara. 2016.

BEDIN, R. C; MUZZETI; L. R. **Sexo, Sociedade e Educação Sexual no Brasil a partir de um Estudo Bibliográfico**. In: MARTIN, S.; GUIBU, G. (Orgs.) **Educação em Saúde: Formação para Atenção às Vulnerabilidades de Crianças, Adolescentes e Jovens em Espaços Educacionais**. Presidente Prudente: Prefeitura Municipal, 2012.

BENENZON, R. **Manual de Musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1985.

BENENZON, R. **Teoria da Musicoterapia: Contribuição ao Conhecimento do Contexto Não-Verbal**. São Paulo: Summus, 1988.

BERGAMINI M.G. **Regulamentação Profissional do Musicoterapeuta - Revendo o Projeto de Lei nº 4.827/2001**. - TCC (defendido na graduação em Musicoterapia pelas Faculdades Metropolitanas Unidas, 2010.).

BERGER, L. P; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Originalmente publicada em 1985).

BERGER, L. P. **Indivíduo e Sociedade**. In: BERGER, L. P. **El dosel sagrado**. Buenos Aires: Amorrortu, 1971.

BONI, V; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Vol. 2, nº 1 (3), janeiro-julho/2005. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>. Acesso em: 12 set. 2018.

- BRABO, J. **Audição musical e respostas a dilemas morais.** Dissertação (Mestrado em Administração), Centro Universitário Municipal de São Caetano do Sul, IMES. 2003.
- BRÉSCIA, V. **Educação Musical: Bases Psicológicas e Ação Preventiva.** Campinas: Átomo/Alínea, 2011.
- BRUSCIA, K. **Definindo Musicoterapia.** R. J.: Enelivros, 2000.
- CAMPOS, A. **Do Sintagma e Outras Considerações: A Respeito das Metamorfoses e dos Bons Combates na Psicologia e na Política.** Disponível em: <<http://dosintagma.blogspot.com.br/>> Acesso em: 04 set. 2018
- CIAMPA, A. C. **A Identidade Social e Suas Relações com a Ideologia.** (Dissertação). Mestrado em (Psicologia Social, Pontifícia Universidade de São Paulo - PUC, São Paulo. 1977).
- CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina: Um Ensaio de Psicologia Social.** 9ª ed. S. P.: Brasiliense, 2007. (Originalmente publicada em 1987)
- CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina: Um Ensaio de Psicologia Social.** S. P.: Brasiliense, 2007.
- CIAMPA, A. C. **Identidade.** In: LANE, S.; CODO, W. (Org.) **Psicologia Social. O Homem em Movimento.** S. P.: Brasiliense, 1984.
- CIAMPA, A. C. As metamorfoses da “metamorfose humana”. Uma utopia emancipatória ainda é possível hoje?. In: **Anais do XXVI Congresso Interamericano da SIP**, p. 1-5, 1997.
- CIAMPA, A. C. **Políticas de Identidade e Identidades Políticas.** In: DUNKER, C.; PASSOS, M. (Orgs.). **Uma Psicologia que se Interroga: ensaios.** S. P.: Edicion, 2002.
- CIAMPA, A. C. **A Identidade Social Como Metamorfose Humana em Busca de Emancipação: Articulando Pensamento Histórico e Pensamento Utópico.** In: XXIX Congresso Interamericano de Psicologia, Lima, Peru. **Anais do XXIX Congresso Interamericano de Psicologia**, 2003.
- CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, **RESOLUÇÕES. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasil Presidência da República.** Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária. Brasília, DF: Conanda, 2006.
- DALL'AGNOL, S. **A Sexualidade no Contexto Contemporâneo: Permitida ou Reprimida?** Revista de Psicologia. Vol. 4, nº.2. Vetor Editora, 2003.
- FALCHI, C. **As Sexualidades no Âmbito Escolar. Respostas Científicas e Históricas Transformadas em Questionamentos e Problematizações.** Anais do VII Seminário de Pós-Graduação em Filosofia, da UFSCar, 2011.
- FALKEMBACH, E, M, F. **Diário de Campo: um Instrumento de Reflexão.** Contexto e Educação. Vol. 2, n. 7, jul./set. R.S.: Ijuí, 1987.
- FARR, R. **As Raízes da Psicologia Social Moderna.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FEDERAÇÃO MUNDIAL DE MUSICOTERAPIA INC. COMISSÃO DE PRÁTICAS CLÍNICAS. **Definição de Musicoterapia.** Revista Brasileira de Musicoterapia. Vol.1, número 2. UBAM, Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <http://www.revistademusicoterapia.mus.br/ano-i-numero-2-1996/> Acesso em: 20 jan. 2020.

- FERNANDES, K. N. **Música e Infância: Aprendendo o Significado da Sexualidade Através da Educação Musical**. Dissertação (Mestrado em Educação, 2015 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, UNESP-FCLar.) Araraquara, 2015.
- FERNANDES, B. L; SCHLESNER. A; MOSQUERA, C. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, V.2, Curitiba, 2011.
- FIGUEIREDO A. & QUEIROS T. **A Utilização de Rodas de Conversa Como Metodologia que Possibilita o Diálogo**. Seminário internacional Fazendo o Gênero 10: Desafios atuais dos feminismos, Anais eletrônicos. Santa Catarina: Florianópolis, 2002.
- FRAGA, J. M; et al. **Conceitos e Relações Entre Educação Inclusiva e Educação Especial nas Legislações Educacionais do Brasil**, Santa Catarina e Blumenau Revista Educação Especial | v. 30 | n. 57 | p. 41-54 | jan./abr. 2017.
- FONSECA, V. **Desenvolvimento Cognitivo e Processo de Ensino-Aprendizagem: Abordagem Psicoterapêutica a Luz de Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- FURLAN, V. **A História de Davi: Metamorfoses na Identidade e o (Pós) Abrigamento**. Dissertação. (Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.) Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2015.
- FURLAN, V. **(Bio) políticas de Reconhecimento e Modulações de Personagens: Um Estudo Sobre Identidade na Perspectiva da Psicologia Social**. Tese (Doutorado em Psicologia Social, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.
- FURUSAVA, G. **Setting Musicoterápico: Da Caixa de Música ao Instrumento Musical**. S. P.: Apontamentos, 2003.
- GESSER, M, NUERNBERG, A. H; TONELI, M. J. F. **A Contribuição Do Modelo Social Da Deficiência à Psicologia Social**. Psicologia e sociedade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- GODOY, D. A. **Para Além de uma Musicoterapeuta: Um estudo de Psicologia Social sobre a Identidade e seus Reconhecimentos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GOFFMAN, E. **Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. R. J.: Zahar, 1975.
- GONZALÉZ REY, F. **O Social na Psicologia e a Psicologia Social: A Emergência do Sujeito** 2ª edição, R. J.: Vozes, 2009.
- HABERMAS, J. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico**. S. P.: Brasiliense, 1983.
- HALL. S. **A Identidade Cultural Na-Pós Modernidade**. Rio de Janeiro; Lamparina, 12 ed. 2019.
- HONNETH, A. **Luta por Reconhecimento: A Gramática Moral dos Conflitos Sociais**. S. P.: Editora 34, 2003.
- ILARI, B. S. **Em Busca da Mente Musical: Ensaios Sobre os Processos Cognitivos em Música**. Da percepção à produção. Curitiba: UFPR, 2006.
- ILARI, B. S; ARAÚJO, R. C. (Orgs.). **Mentes em Música**. Curitiba: UFPR, 2010.

KOATZ, G.; DEFANTI, S. Musicoterapia no Instituto Benjamin Constant: **Caminhos Entre o Atendimento Terapêutico e a Educação Especial**. In: MONTEIRO, A. J. M.; PASCHOAL, C. L. L.; RUST, N. M., SILVA, R. R. (Orgs.). **Instituto Benjamin Constant Práticas Pedagógicas no Cotidiano Escolar: desafios e diversidades**. R. J.: Instituto Benjamin Constant, 2014. (Simpósio de Práticas Pedagógicas no Cotidiano Escolar: desafios e diversidades). ISBN 978-85-67485-03-4

KONDER, L. **O Que é Dialética**. 4ª ed. S. P.: Brasiliense, 1981.

LANE, S. T. M. **Consciência / Alienação: a Ideologia no Nível Individual**. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social. O Homem em Movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LANE, S. T. M. **A Mediação Emocional na Constituição do Psiquismo Humano**. In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (Orgs.). **Novas Veredas da Psicologia Social**, São Paulo: Brasiliense; Educ, 2006.

LIMA, A. (Org.). **Psicologia Social Crítica: Paradoxos do Contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LIMA, A. **Metamorfose, Anamorfose e Reconhecimento Perverso: A Identidade Sob a Perspectiva da Psicologia Social Crítica**. São Paulo: FAPESP/ EDUC, 2010.

LIMA, M.; ALMEIDA, M.; LIMA, C. **A Utilização da Observação Participante e da Entrevista Semiestruturada na Pesquisa em Enfermagem**. *Revista gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v.20, 1999.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e Educação Musical**. Coleções: Objetos Educacionais Unesp. 2014. <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155340>. Acesso em 06/10/2020.

MAIA, A. C. B.; CAMOSSA, D. A. **Relatos de Jovens Deficientes Mentais Sobre a Sexualidade Através de Diferentes Estratégias**. *Paidéia*, 2003,12(24), 2006.

MAIA, A. C. B.; VILAÇA, T. **Concepções de Professores Sobre a Sexualidade de Alunos e a sua Formação em Educação Inclusiva**. *Revista Educação Especial*. v. 30, n. 59 set./dez., Santa Maria, 2017.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. **Educação Sexual: Princípios Para a Ação**. In: DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação. Araraquara: Departamento de Psicologia da Educação da FCL - UNESP, v. 15, n. 1, 2011.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. **Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências**. *Revista Brasileira de Educação Especial Marília*, v 16, n2, P.159-176, mai-ago, 2010

MANZINI, E. J. **Entrevista Semiestruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros**. In; Seminários Sobre Pesquisas E Estudos Qualitativos, 2. A Pesquisa Qualitativa em Debate. Anais. Bauru: USC, 2004.

MARANHÃO, A. **Acontecimentos Sonoros em Musicoterapia. A Ambiência Terapêutica**. São Paulo: Apontamentos, 2007.

MARIANI, S. Émile Jaques-Dalcroze: A Música e o Movimento. In: **Pedagogias em Educação Musical**, pág 25-54. [livro eletrônico] / (Org.). ILARI, B; MATEIRO, T. – Curitiba: InterSaberes, 2012. – (Série Educação Musical). 2 MB / PDF.

MAROLA, S. **Formação de Conceitos em Sexualidade na Adolescência e Suas Influências**. *Psicologia da Educação*, n. 33, 2011. [Online]

- MARTINS, J.B. **Observação Participante: Uma Abordagem Metodológica Para a Psicologia Escolar**. Semina: Ciências. Sociais/Humanas, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.
- MEAD, G. H. **Espírito, Persona y Sociedad, Desde el Punto de Vista Del Conductivismo Social**. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- MEAD, G. H. **Mente, Self e Sociedade**. in: MORRIS, C. W. (Org.). Aparecida - SP: Ideias & Letras, 2010.
- MEDEIROS, V. **Ensino de Música na Escola e Formação Humana - Compendo Entendimentos e Relações**. Dissertação (Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIMEP.) São Paulo, 2017.
- MENDES, E. G. **A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(22). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Dossiê: Políticas de Inclusão e Extensão da Obrigatoriedade Escolar. Vol.. 27 nº 22. ISSN 1068-2341. 2019.
- MELO, M. **Os Estigmas: A Deterioração da Identidade Social**. Disponível em: <<http://sociedadeinclusiva.pucminas.br>> Acesso em: 10 ago., 2008.
- MELO, L. R. C. **A MÚSICA: Um Caminho Para o Desenvolvimento do Deficiente Intelectual**. Londrina, 2008. Disponível em <http://docplayer.com.br/7058229-A-musica-um-caminho-para-o-desenvolvimento-do-deficiente-intelectual.html>. Acesso 17/03/2020.
- MELO, L. R. C; OLIVEIRA, de M. **A MÚSICA: Um Caminho Para o Desenvolvimento do Deficiente Intelectual**. Londrina, 2008. Disponível em: <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/a-musica-um-caminho-para-o-desenvolvimento-do-deficiente-mental.pdf>. Acesso em 17/03/2020.
- MEYER, D.; RIBEIRO, C; RIBEIRO P. **Gênero, Sexualidade e Educação: ‘Olhares’ Sobre Algumas das Perspectivas Teórico-Metodológicas que Instituem Um Novo G.E**. In: 27ª reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004.
- MILIAN, G. ALVES, R. J. R; WECHSLER, S. M; NAKANO, T. C. **Deficiência intelectual: doze anos de publicações na base SciELO**. Rev. Psicopedagogia 2013; 30(91): 64-73.
- OMOTE, S. **Perspectivas para Conceituação de Deficiências**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, n. 4, 1996.
- PALIARIN, F. **Sexualidade e Deficiência: Dando Vozes aos Adolescentes Por Meio de Oficinas Pedagógicas**. Dissertação (Mestrado profissional em educação sexual), UNESP-FCLar, 2015.
- PCN, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em: 11, jun. 2018.
- PEREIRA, H. R. **A Crise da Identidade na Cultura Pós Moderna**. Mental - Ano 2 - n. 2 - Barbacena - jun. 2004 - p. 87-98, 2004
- PEREIRA, V. PEREIRA, R.; PAIXÃO, C. **Deficiência em Perspectiva: Relações Entre Representações Sociais e Alteridade na Comunidade do Jarana no Município de Bragança-PA**. Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, v. 20, n. 2, p. 179-195, jul./dez., Araraquara, 2018.

POKER, C. D. **O Que Eu Fiz Com O Que As Instituições Fizeram De Mim? A História De Molly E Sua Luta Por Emancipação Frente Às Políticas De Identidade No Acolhimento Institucional.** Dissertação. (Mestrado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.) 2014.

PORTUGAL, F.; FERREIRA, A. & JACÓ-VILELA, A. **História da Psicologia: Rumos e Percursos.** Psicologia social em George Hebert Mead, na escola de Chicago e em Erving Goffman. Rio de Janeiro: Nau, 2007.

QUEIROS, D; et al. **Observação Participante Na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e aplicações na área da saúde.** Revista de Enfermagem. Abr/jun; 15(2):276-83, Rio de Janeiro: UERJ, 2007

RIBEIRO, P. R. M. (Org.) **Sexualidade e Educação: Aproximações Necessárias.** São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

RIBEIRO, P. R. M. **A Educação Sexual na Formação de Professores: Sexualidade, Gênero e Diversidade Enquanto Elementos de Uma Cidadania Ativa.** In: RABELO, A.; PEREIRA, G.; REIS, A. (Org.). **Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas.** Petrópolis: De Petrus, 2013

RIBEIRO, P. R. M; BEDIN, R. **Notas Preliminares Sobre Historiografia da Educação Sexual Brasileira: Apontamentos de uma Cronologia Descritiva.** 1. Atitudes e Comportamentos Sexuais no Brasil nos Documentos da Inquisição dos Séculos XVI e XVII. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação.** Departamento de Psicologia da Educação, UNESP, v. 17, n. 1 e 2, Araraquara, 2013.

ROSSI, C, R. (2005). **Impacto da Atuação do Intérprete de LBS no Contexto de Uma Escola Pública Para Ouvintes.** Tese. Doutorado em educação, USP, São Paulo.

SAMPAIO, A. **Música em Musicoterapia.** In: SAMPAIO T.; SAMPAIO, A. (Orgs.). **Apontamentos em musicoterapia.** São Paulo: Apontamentos, 2005.

SAMPAIO, J; et al. **Limites e Potencialidades das Rodas de Conversa no Cuidado com a Saúde: uma Experiência com Jovens do Sertão Pernambucano.** Interface: Comunicação saúde e educação, 18, Supl 2, Botucatu, 2014.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade.** 9ª Ed. Revista E Aumentada. Coimbra, Portugal, Almedina, 2013.

SANTOS, R. A. **A Perspectiva da Criatividade Nos Modelos de Conhecimento Musical.** In: ILARI, B.; ARAÚJO, R. (Orgs.). **Mentes em música.** Curitiba: UFPR, 2010.

SATOW, S. H. **Paralisado Cerebral – Constituição De Uma Identidade Na Exclusão.** 3ªed revista e ampliada, Taubaté- SP: Cabral editora e livrarias Universitária, 2010.

SAWAIA, B. **As Artimanhas da Exclusão Social.** Análise Psicossocial e ética da desigualdade social. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SCHWARTZ, E; ELSEN, I. **Observação Participante: uma Metodologia para Conhecer o Viver, o Adoecer e o Cuidar das Famílias Rurais.** fam. saúde desenv., curitiba, v.5, n.1, p.19-27, jan./abr. 2003

SILVA, T. T. (org.). H, S; W, K. **Identidade e Diferença: A Perspectiva Dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ; Vozes, 15 ed. 2019.

SIMÕES, J. **Deficiência Intelectual, Gênero e Sexualidade: Algumas Notas Etnográficas em uma APAE do Interior do Estado de São Paulo-Brasil.** Revista da Faculdade de Medicina. Vol. 63, Supl. 1: S143-8, 2015.

SMITH, M. P. C. **Musicoterapia e Identidade Humana: Concretização de um Projeto de Vida Emancipatório.** Dissertação. (Mestrado em Psicologia Social, UNIMARCO, São Paulo.) 1999.

SMITH, M. P. C. **Musicoterapia e Identidade Humana: Transformar Para Ressignificar.** São Paulo: Memnon, 2015.

SOUZA, F. R. **George Hebert Mead: Contribuições para a Psicologia Social.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, defendido em 2006 pelo Programa de estudos em Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP: São Paulo, 2006).

SOUZA, M, R; GALLO, S. **Por que Matamos o Barbeiro? Reflexões Preliminares Sobre a Paradoxal Exclusão do Outro.** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução À Pesquisa Em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa Em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TODOROV, T. **A Vida Em Comum: Ensaio De Antropologia Geral.** Campinas-SP; Papyrus, 1996.

VIANNA FILHO , H. **A Trajetória da Educação Musical no Brasil e o Aumento da Oferta dos Cursos de Licenciatura em Música no Rio Grande do Sul a partir da Aprovação da Lei 11.769/2008.** Educação. Batatais, v. 6, n. 2, jul./dez., 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social Da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento E Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

Anexo 1 - Convite para a apresentação do grupo de música em movimento

6º FESTIVAL DE GINÁSTICA RÍTMICA E 2ª MOSTRA ARTÍSTICA

03 DE JULHO | DAS 9H ÀS 10H30
DAS 14H ÀS 15H30



Centro de
Reabilitação
Piracicaba



GRUPOS CONVIDADOS

CLUBE CRISTÓVAO COLOMBO
GINÁSTICA RÍTMICA PDB-SELAM
CENTRO EDUCACIONAL SÓCIO EDUCATIVO (CASE)
GINÁSTICA ARTÍSTICA E ACROBÁTICA PDB-SELAM
CLUBE SINDICATO DOS METALÚRGICOS DE PIRACICABA

GRUPOS PARTICIPANTES DO CRP

BANDA CRP
GRUPO DE DANÇA CRIATIVA
GRUPO DE MÚSICA E MOVIMENTO
GINÁSTICA RÍTMICA ADAPTADA DO CRP

RUA ALMIRANTE BARROSO, 500 | BAIRRO SÃO JUDAS TADEU | (19) 3437-7200

Centro de Reabilitação Piracicaba

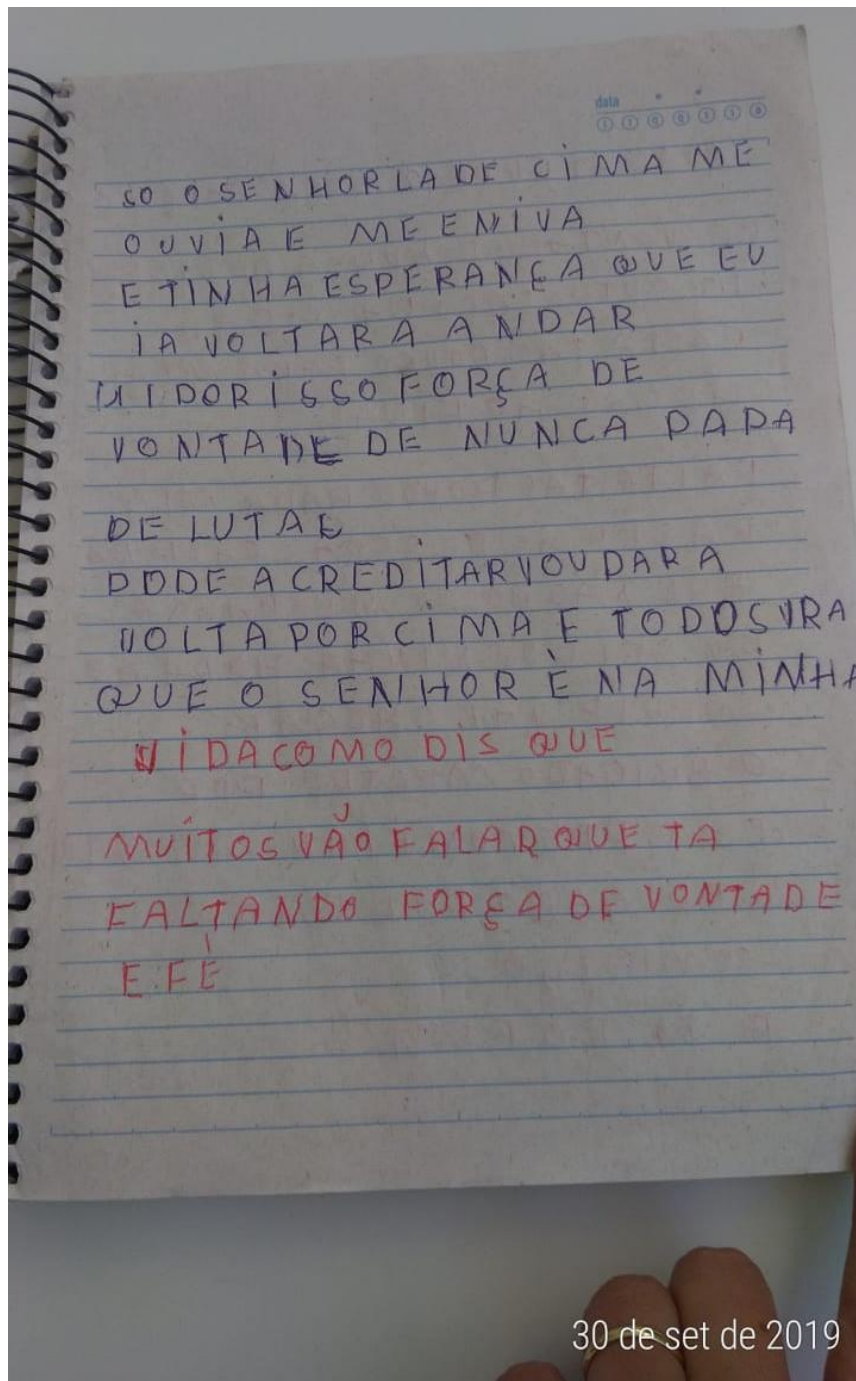
Anexo 2 - Letras das músicas de Rap compostas pelo estudante L

Foto 1: do autor

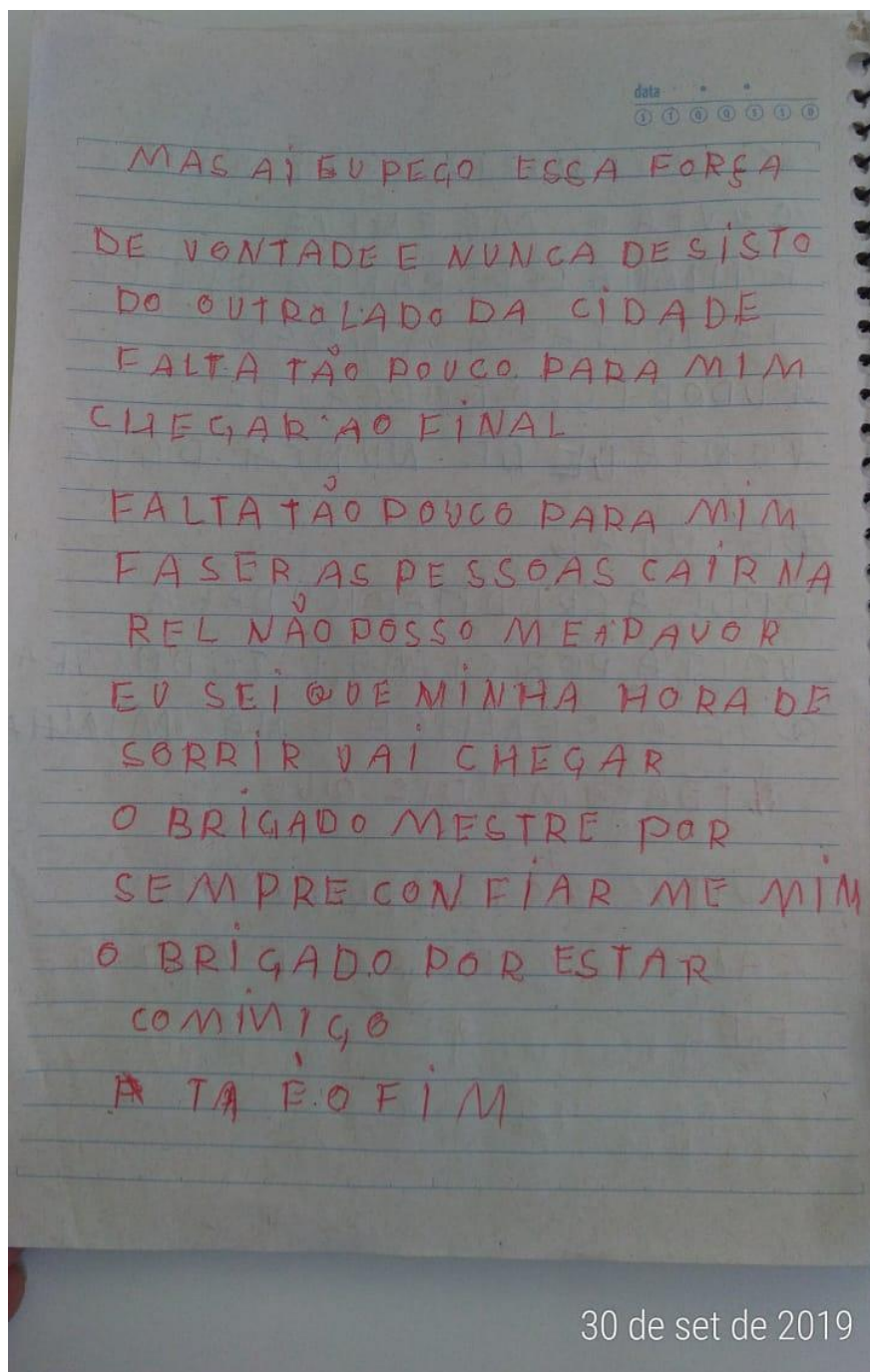


Foto 2: do autor

Anexo 3 - Fotos do estudante L. fazendo o passo “parada de mão” do *Breakdance*



Foto 3: do autor



Foto 4: do autor

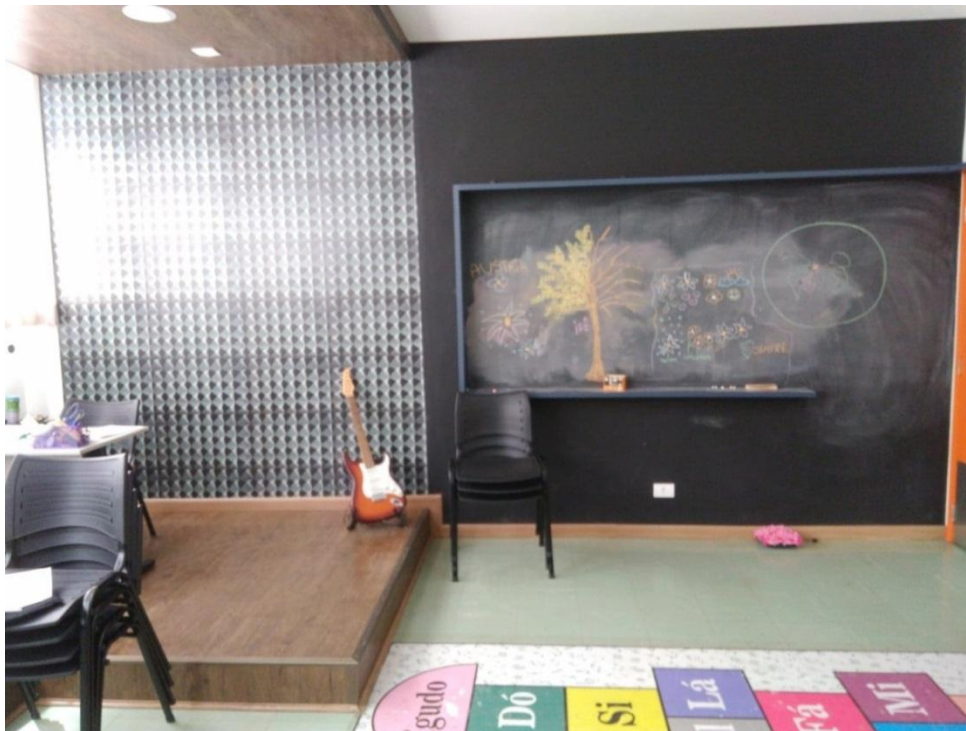
Anexo 4 - Fotos da sala de educação musical da instituição

Foto 5: do autor



Foto 6: do autor



Foto 7: do autor



Foto 8: do autor



Foto 9: do autor

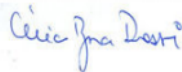


Foto 10: do autor

Anexo 5 - Documento da autorização de imagem do vídeo clipe do estudante L

Eu Eliziane Julia Alexandre, RG 33.988.122-7,
CPF 33.078.809.854, autorizo a imagem do vídeo clipe da música: Minha
História, composta por meu filho Lucas Alexandre de Oliveira,
RG 54.711.465-5, conhecido pelo nome artístico de Lukão o Mensageiro,
já publicada na plataforma virtual do You Tube, a ser veiculada por Diego Azevedo
Godoy, para fins de pesquisa, sem uso comercial, em sua Tese orientada pela Professora
Dra. Célia Regina Rossi, no programa de Doutorado em Educação Escolar FCLar,
UNESP - Araraquara - SP, intitulada: A Influência da Música e da Dança na Construção
da Identidade de Estudantes com Deficiência Intelectual.

Célia Regina Rossi



Diego Azevedo Godoy



29/09/2020

Piracicaba-SP