UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Eliana de Cássia Vieira de Carvalho Salgado

DESENVOLVIMENTO HUMANO, ARTE-EDUCAÇÃO: as contribuições do Teatro no Desenvolvimento e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência

Taubaté - SP

2013

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Eliana de Cássia Vieira de Carvalho Salgado

DESENVOLVIMENTO HUMANO, ARTE-EDUCAÇÃO: as contribuições do Teatro no Desenvolvimento e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais do Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos, Processos e Práticas formativas.

Orientadora: Prof.ª Dra. Roseli Albino dos Santos.

Taubaté - SP

2013

ELIANA DE CÁSSIA VIEIRA DE CARVALHO SALGADO

DESENVOLVIMENTO HUMANO, ARTE-EDUCAÇÃO: as contribuições do Teatro no Desenvolvimento e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais do Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos, Processos e Práticas formativas.

Orientadora: Prof.ª Dra. Roseli Albino dos Santos.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra.Roseli Albino dos Santos Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profª. Dra. Maria Eloisa Famá D`Antino Universidade Mackenzie

Assinatura _____

Profa. Dra.Suelene Regina Donola Mendonça Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Para os alunos do Grupo de Teatro;
sem eles este Projeto não teria sido possível.

AGRADECIMENTO

Àqueles com quem no caminho percorrido para a construção e elaboração desta Dissertação tive oportunidade de conviver e que contribuíram de maneira significativa neste percurso.

Agradeço de modo especial:

a Deus, que nos momentos mais difíceis me fortaleceu;

à minha mãe, que me alertou que caminhar não seria fácil, mas que tudo poderia ser possível se eu quisesse;

ao meu esposo, que na sua quietude me deu forças para continuar;

aos meus filhos, Anna Carolina, Wilsinho e Aline, pela compreensão e estímulo;

ao meu neto, que em sua inocência me fez recordar o quanto é bom brincar;

à minha família, por ter compreendido minhas ausências enquanto trabalhava neste Projeto. Esse trabalho também é fruto dos seus esforços;

à minha orientadora, Profª. Drª Roseli Albino dos Santos, pela paciência, compreensão e ensinamentos na construção desta Dissertação;

à Pétala Lacerda, pela amizade e confiança;

à Associação que acolheu o Projeto, e a todos os profissionais que me receberam com alegria, mostrando-se sempre dispostos a ajudar. Sem vocês esse trabalho não teria sido possível;

aos funcionários da secretaria e de serviços de apoio do Mestrado em Desenvolvimento Humano, Beli, Alessandra, Meire, Roseli e Vilma, que, com sua eficiência e gentileza, tornaram mais fácil minha vida de mestranda;

à Rosalia, diretora do Núcleo de Finanças da Diretoria de Pindamonhangaba-SP, por sua gentileza;

às minhas colegas, Cida Aredes, Silvana e Neucy, por me ajudarem a entender qual é o nosso papel na educação;

à minha amiga Christina Lehmann Cesar, pela amizade e carinho, pelo exemplo de humildade;

à minha amiga Andréa Maria G. A. V. Consolino, pela amizade e companheirismo, pelas conversas nas inúmeras viagens...;

aos colegas do MDH turma 2011, em especial Mônica, Ely, Ana, Juliana e Cristiane, pelo companheirismo, ensinamentos e comprometimento nas empreitadas assumidas no decorrer do curso;

ao amigo Rogério, por sua contribuição para o meu êxito na prova de proficiência em Inglês;

à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela bolsa concedida durante os anos do curso;

à Profa. Ma. Isabel Ferreira, que revisou esta Dissertação, segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 2009.

E, finalmente, agradeço à Profª Drª Maria Eloisa Famá D`Antino e à Profª Drª Suelene Regina Donola Mendonça, pelas considerações relevantes quando da sua participação na banca de qualificação e defesa, fundamentais na finalização da Dissertação.

RESUMO

O processo inclusivo de pessoas com deficiências na sociedade é uma temática que traz a necessidade de refletir sobre os meios possíveis dessa inclusão. O objetivo deste estudo de caso foi identificar e descrever as influências da Arte, especificamente a área do teatro, sobre o desenvolvimento humano e a inclusão social, a partir do ponto de vista dos próprios alunos com diferentes deficiências, a saber: deficiência visual, deficiência intelectual, deficiência física e paralisia cerebral. O estudo, de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, foi realizado numa Associação Educacional Especializada de caráter filantrópico, que atende oitenta alunos com deficiências em uma cidade do interior do Vale do Paraíba Paulista. O grupo de sujeitos deste estudo é formado por dez pessoas com deficiência, todos adultos integrantes do grupo de teatro, uma professora responsável pelas atividades na Associação. As etapas para a realização da coleta de dados foram efetuadas em momentos distintos; no primeiro, entrevistas semiestruturada aplicadas aos alunos, no segundo momento o registro das atividades teatrais desenvolvidas pelo grupo, o que foi feito por meio da observação e gravações audiovisuais. Nortearam esta pesquisa a abordagem teórica de Bronfenbrenner (2002) e os estudos de Vygotsky (1997). Para a análise dos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2010). Também foi feita a classificação das gravações registradas nas atividades teatrais realizadas, e a elaboração de uma descrição sumária destas, acrescidas das observações da pesquisadora. Buscou-se com esse estudo aprofundar a discussão sobre o papel da Arte no processo educativo, sobretudo da contribuição do teatro na construção da alteridade, da autonomia e da cidadania dos participantes do grupo. Constatou-se após esta pesquisa que a Arte e suas linguagens, aqui representadas especificamente pela área do teatro, foram importantes, partindo do princípio de que o teatro, como arte coletiva e lúdica, contribuiu para o convívio das pessoas do grupo, a superação de preconceitos, a construção do conhecimento, o trabalho em equipe e a articulação estética da expressão. As apresentações teatrais possibilitaram caminhos para que eles pudessem estar inseridos na sociedade, embora tenha ficado evidente o quanto eles ainda são segregados.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Arte-educação. Teatro. Inclusão Social.

ABSTRACT

The process of inclusion of people with disabilities in society is a theme that brings the need to reflect on possible ways this inclusion. The objective of this case study was to identify and describe the influences of art, specifically the area of theater, human development and social inclusion, from the point of view of the students with different disabilities, namely, visual impairment, intellectual disability, disability and cerebral palsy. The study, a qualitative, exploratory and descriptive, was held in the Educational Association of Specialized philanthropic eighty serving students with disabilities in a city in the Vale do Paraíba Paulista. The group of subjects in this study consists of ten people with disabilities, all adult members of the theater group, a teacher responsible for the activities in the Association. The steps to collect the data were taken at different times, in the first semi-structured interviews applied to students in the second moment of the record theatrical activities developed by the group, which was done through observation and audiovisual recordings. Guided this research the theoretical approach of Bronfenbrenner (2002) and studies of Vygotsky (1997). For the analysis of the data collected was used to analysis of Bardin (2010). Also we classify recordings recorded in theatrical activities undertaken, and to develop a description ofall these, plus the observations of the researcher. Sought with this study further discuss the role of art in the educational process, particularly the contribution of the theater in the construction of otherness, autonomy and citizenship of the group participants. It was found after this research that the Arts and their languages, represented here by the specific area of the theater, were important, assuming that theater as an art collective and playful, contributed to the convivial group of people, overcoming prejudices, knowledge building, teamwork and articulation of aesthetic expression. The theatrical performances possible ways so that they could be integrated into society, although it was obvious how much they are still segregated.

Keywords: Human Development. Art education.Theatre. Social Inclusion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Apresentação dos alunos, sujeitos da pesquisa 51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Pasta de comunicação alternativa do aluno Lucio	72
Figura 2	Mão do aluno Lucio em uma conversa	72
Figura 3	Alunos participando do jogo	84
Figura 4	Ensaio dos alunos	87
Figura 5	Ensaio dos alunos para a apresentação da música Aquarela	88
Figura 6	Apresentação da música Aquarela	88
Figura 7	Alunos conversando sobre situações ocorridas nas apresentações	89
Figura 8	Alunos fazendo atividades em sala de aula	90
Figura 9	Atividades de sala I	90
Figura 10	Aluna desenhando I	91
Figura 11	Aluno desenhando	91
Figura 12	Atividades de sala II	92
Figura 13	Aluna desenhando II	92

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Problema	15
1.2	Objetivos	15
1.2.1	Objetivo Geral	15
1.2.2	Objetivos Específicos	16
1.3	Delimitação do Estudo	16
1.4	Relevância do Estudo	16
2	REVISÃO DA LITERATURA	17
2.1	Desenvolvimento Humano e Deficiência	19
2.1.2	Olhares diferentes sobre a deficiência	27
2.2	Arte – Educação	35
2.2.1	Arte-Educação e Teatro-Educação	39
2.3	A Socialização e a Inclusão pelo Teatro	44
3	MÉTODO	49
3.1	População e Amostra	50
3.2	A Associação Especializada e o Grupo de Teatro	52
3.3	Local	54
3.4	Procedimentos de Coleta de Dados	54
3.4.1	Instrumentos	55
3.4.2	Observação Participante	56
3.4.3	Entrevista Semiestruturada	56
3.5	Procedimentos de Análise de Dados	59
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	61
4.1	Os sujeitos da Pesquisa: Apontamentos sobre suas Histórias e Experiências no Grupo de Teatro	61
4.1.1	Professora Greice	61
4.1.2	Sara	62
4.1.3	Silvia	64
4.1.4	Bartolomeu	66
4.1.5	Roberto	67
4.1.6	Carmem	69

4.1.7	Lúcio	70
4.1.8	João	74
4.1.9	Verônica	76
4.1.10	Maria Eliza	78
4.1.11	Heloisa	79
4.2	O Grupo de Teatro com Contexto de Desenvolvimento Humano	81
4.2.1	Jogo de concentração e Observação: “Eu vou pra lua e vou levar...”	82
4.2.2	Exercícios de Respiração, Aquecimento e Articulação	85
4.2.2.1	Respiração	85
4.2.2.2	Aquecimento	85
4.2.2.3	Articulação	86
4.2.3	Ensaio das Peças	87
4.2.4	Reuniões de Planejamento	89
4.3	Tecendo algumas Reflexões a partir dos Depoimentos dos Sujeitos	96
4.3.1	Eixo 1 Arte, Teatro e Inclusão Social	96
4.3.2	Eixo 2 Teatro e Inclusão Familiar	103
4.3.3	Eixo 3 Teatro e o Desenvolvimento da Linguagem e Comunicação	107
4.3.4	Eixo 4 Teatro e Convivência Grupal	110
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE A - Roteiro de Observação	123
	APÊNDICE B - Roteiro para Entrevista Semiestrutrada	124
	ANEXO A - Ofício	125
	ANEXO B - Termo de Autorização da Associação	126
	ANEXO C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	127
	ANEXO D - Termo de Consentimento do Uso de Imagem	129
	ANEXO E - Declaração de Aprovação do Comitê de Ética	130
	ANEXO F - Declaração de Aprovação do Comitê de Ética – Alteração do Título	131

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, foram diversas as atitudes assumidas pela sociedade em relação aos grupos minoritários, entre eles os das pessoas com deficiência em suas diferentes especificidades. Práticas sociais de exclusão foram constantes na vida dessa população. Entretanto, na atualidade, a inclusão social e escolar de todos os indivíduos é palavra de ordem. A inclusão em todos os setores sociais é percebida como uma questão de direitos humanos e justiça social.

De acordo com Mazzotta (2008), para que possam ser expostas algumas ideias a respeito desse importante tema, faz-se necessário em primeiro lugar pontuar com convicção que a inclusão, isto é, a convivência entre os indivíduos tem que ser respeitosa, pois é primordial para que eles possam assim se constituir como pessoa ou como sujeito, não vindo a ser simplesmente igualado a qualquer coisa ou objeto. Entende-se, pois, que o reconhecimento do valor de cada um tende a ser colocado, além do campo que excede a igualdade formal da democracia social; ações terão que ser direcionadas para ampliar as oportunidades de maneira mais igualitária, sabendo-se que o contexto histórico determina a concretização dessas ações.

O autor afirma que a busca do homem por sua liberdade, oportunidades e equidade de direitos na sociedade, é fundamental à formação de sua identidade pessoal e social. Sua participação nas comunidades locais e regionais não pode ser esquecida ou menosprezada, seja nas relações do dia a dia, preparação, discussão, compreensão e aplicação das políticas sociais públicas.

Mazzotta (2008) pontua que o homem tem que assumir a responsabilidade por sua própria inclusão e dos demais nos diferentes espaços sociais. O autor coloca que o respeito a si e ao outro se revela nas relações humanas privadas ou públicas, ou seja, nas atitudes e ações manifestadas direta e indiretamente. O homem, deverá ter por princípio, a obrigação de responder pelo que diz ou faz, em quaisquer situações da vida social.

As possibilidades de caminhos para o processo inclusivo de pessoas com deficiências na sociedade estabelece temática que acentua a necessidade de se refletir sobre os caminhos pelos quais se dá essa inserção.

Baseados nessa afirmativa e sabedores das ações governamentais, que criaram conselhos, secretarias e campanhas especificamente para o combate à exclusão e o auxílio às

pessoas com deficiências – são exemplos: o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), a Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa Portadora de Deficiência (CEAPPD), a Campanha "Iguais na diferença" (LANNA JUNIOR, 2010), entre outros – buscamos neste estudo aprofundar a reflexão sobre a inclusão social de pessoas com deficiência, tendo como recorte temático a relação teatro, deficiência e desenvolvimento humano.

Com base na minha própria experiência como arte educadora, descobri a importância da Arte na vida e no desenvolvimento pleno do ser humano. Lecionar no Ensino Fundamental e Médio em escolas estaduais e particulares no ensino regular proporcionou-me vivências junto a diferentes alunos e seus contextos.

Nessa caminhada, houve momentos de questionamentos e reflexões sobre os alunos, pois entre eles havia aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência. O contato direto com tais alunos foi a mola propulsora na busca por conhecimentos que indicassem direções para o meu fazer.

Nas aulas de Arte, os alunos que possuíam alguma deficiência desenvolviam seu trabalho dentro de suas possibilidades. Os conteúdos trabalhados eram os mesmos, a diferença estava nas estratégias e na necessidade de adaptação do material. A dinâmica da aula de Arte é diversificada; quando se é dada ao aluno oportunidade de desenvolver o seu trabalho de forma lúdica, a aprendizagem torna-se mais prazerosa.

Como as linguagens artísticas proporcionam trabalhar em grupo, houve a integração dos alunos com deficiência e seus colegas; os mais próximos os auxiliavam quando necessário. Ressalto que se trata de oportunidade que as outras disciplinas nem sempre possibilitam.

Nas atividades em que os trabalhos desenvolvidos eram expostos nos murais, podia se notar o contentamento deles, a satisfação ao ver seu trabalho em exposição. Nas apresentações de teatro ou dança, muitos deles participavam com alegria; isso demonstra que a utilização da expressão corporal para se comunicar na área do teatro independe de condição física ou intelectual.

As linguagens artísticas, quando trabalhadas de uma maneira interdisciplinar, possibilitam o desenvolvimento global do aluno e contribuem para sua inclusão social.

Por mais de 20 anos, elaborei e desenvolvi diversas atividades artísticas no contexto escolar e as que mais se destacavam eram as atividades de teatro. Por meio do teatro, pude perceber que o aluno, independente de suas condições pessoais, era levado a interagir com os

colegas, consigo mesmo, com os objetos presentes ao seu redor e, consequentemente, conseguia de forma natural e lúdica participar ativamente de seu processo de aprendizagem.

O fazer prático levou-me à busca de fundamentos teóricos, como os estudos de Bronfenbrenner (2002) e de Vygotsky (1997), o que me possibilitou refletir sobre a importância da Arte para o desenvolvimento e formação integral da pessoa.

Bronfenbrenner (2002) afirma que o desenvolvimento humano ocorre de uma maneira global biopsicossocial e é necessário considerar para tal desenvolvimento a pessoa, o processo, o contexto e o tempo; a pessoa faz parte de uma rede social e o mundo onde nasce e cresce são circunstanciais para todas as interfaces dos vários sistemas que nele fazem interconexões.

Vygotsky (1997), por sua vez, tem uma visão de desenvolvimento humano baseada em um organismo ativo, cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico e cultural: a pessoa reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo.

Refletindo sobre como se dá esta formação integral do cidadão, pode se pontuar que a Arte tem um estilo privilegiado de conhecimento proporcionado pelas suas diferentes linguagens artísticas; ela aproxima as pessoas, ajuda no reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nas obras artísticas, indo muito além do discurso verbal.

De acordo com as concepções de Read (1982), a Arte torna-se um diferencial significativo no processo ensino-aprendizagem, colaborando para que sejam construídos conhecimentos em todas as áreas.

O teatro é uma das áreas da arte utilizadas pela Arte-Educação para promover esse conhecimento. Segundo Reverbel (1978), o teatro é a arte de manipular os problemas humanos, expondo-os e analisando-os. A função do teatro é pontuada pela autora como sendo educativa, a construção dos saberes acontece por meio do lúdico. Esta ação educativa está no desenvolvimento intelectual, emocional e ético da pessoa; correspondente aos desejos, às buscas e possibilita caminhos para novas experiências e descobertas. Consiste em potencializar a percepção das pessoas, com um olhar mais abrangente, direcionando sua forma de expressar.

Martins (1998) escreve que a Arte é a expressão da vida, e por ser um conhecimento construído pelo homem integra-se ao processo de criação, capacitando-o a cumprir inteiramente a condição de ser humano. A Arte beneficia ao indivíduo se desenvolver integralmente, permite a expressão livre do pensamento e das emoções. A experiência da

criação traz segurança, e, consciente dos seus limites e capacidades, o indivíduo torna-se livre para fazer suas escolhas.

A Arte, como promotora do desenvolvimento humano apontada por Martins (1998), está amplamente ligada aos conceitos defendidos por Bronfenbrenner (2002), para quem a pessoa é uma entidade em crescimento e se desenvolve constantemente a partir das relações de reciprocidade criadas entre ela e os diferentes ambientes que habita, não se limitando a um único ambiente imediato. Ou seja, inclui a interconexão entre os ambientes que sofrem influências internas e externas oriundas de meios mais amplos.

Com base na minha experiência profissional e no referencial teórico abordado, buscou-se neste estudo refletir sobre a arte como um caminho de inclusão social de pessoas com deficiência, especialmente os adultos. O teatro, enquanto meio utilizado nesse processo, permite a expressão de sensações e emoções dos alunos, a partir dos personagens, estimulando e permitindo a autoconfiança, a credibilidade, a cooperação e a transformação.

Meu interesse por essa temática ampliou-se ainda mais quando conheci um grupo de teatro constituído por adolescentes e adultos com deficiência, de uma associação especializada do Vale do Paraíba Paulista, que já havia realizado apresentações em diversos locais públicos, inclusive universidades. O contato com esse grupo instigou-me a investigar se as atividades de teatro e as experiências vividas no grupo contribuíram para a inclusão social e o desenvolvimento das pessoas envolvidas.

1.1 Problema

A participação da pessoa com deficiência em um grupo de teatro contribui para o seu desenvolvimento e inclusão social?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar a experiência de adultos com deficiência, participantes de um grupo de teatro, quanto ao impacto do grupo e das atividades teatrais no seu desenvolvimento e inclusão social.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar as atividades desenvolvidas por um grupo de teatro constituído por pessoas com deficiência;
- Verificar o posicionamento do adulto com deficiência em relação a sua participação em um espaço para práticas teatrais;
- Verificar como os participantes percebem o grupo e as atividades teatrais;
- Conhecer e analisar a opinião do adulto com deficiência quanto aos resultados da participação no Grupo de Teatro em relação ao seu desenvolvimento pessoal e a sua inclusão social.

1.3 Delimitação do Estudo

A presente pesquisa buscou investigar as possíveis contribuições da Arte no desenvolvimento e inclusão social de pessoas com deficiência, integrantes de um Grupo de Teatro criado há quatro anos, que faz parte do Projeto "Teatro" de uma Associação Filantrópica, que funciona desde 1986 em uma cidade no interior do Vale do Paraíba Paulista.

Dessa forma, o enfoque do estudo esteve nas ações do grupo de teatro (ensaios e apresentações, entre outras)e nas possíveis repercussões da experiência no desenvolvimento e inclusão social, sob o ponto de vista dos integrantes do grupo, todos eles adultos com deficiência.

1.4 Relevância do Estudo

Neste momento em que a inclusão social e escolar de pessoas com deficiência se insere em um ciclo de intensa reflexão no campo educacional e político, por força de legislação nacional e convenções internacionais, e considerando que o teatro apresenta um grande potencial, como espaço pedagógico de convivência e intensificação das relações humanas e culturais, este estudo poderá contribuir para que sejam pensadas novas ações que venham ao encontro de uma aprendizagem significativa, tendo a área do teatro como um disparador dessas ações, sugerindo caminhos para um desenvolvimento pleno do nosso aluno com deficiência.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O presente estudo insere-se no Projeto Redes de Relações Sociais e Contextos de Formação, que integra a Linha de Pesquisa Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano. Dentro de uma dimensão relacional e abrangente, buscou-se identificar a experiência de adultos com deficiência, participantes de um grupo de teatro, quanto ao impacto do grupo e das atividades teatrais em seu desenvolvimento e sua inclusão social.

Para tanto, na revisão de literatura, a primeira etapa da pesquisa envolveu uma busca com as palavras-chave "Desenvolvimento Humano e Arte-Educação", "Desenvolvimento humano e Teatro na Educação", "Desenvolvimento Humano e Teatro na Arte-Educação", "Desenvolvimento Humano e Inclusão Social" e "Teatro e Inclusão Social" na base de dados do *site* de pesquisa acadêmica Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), assim como em várias revistas especializadas.

Da leitura dos resumos das dissertações e teses resultou a seleção daquelas que iriam ser lidas na íntegra. Dentre as 57 encontradas com o descritor "Desenvolvimento Humano e Arte-Educação", destacou-se a produção de Oliveira (2009). A referida autora descreve que as múltiplas linguagens artísticas funcionam como um catalisador da expressividade de cada um, não com a intenção de descobrir artistas (o que até pode acontecer), mas dar maior capacidade para o indivíduo exercitar e experimentar o lúdico, descobrindo com qual linguagem e elemento se sente mais à vontade, buscando por meio de sua contribuição pessoal completar um projeto.

Destacamos ainda na produção de Oliveira (2010) a afirmativa de que para a construção de um espetáculo teatral é preciso que cada sujeito cumpra sua função, ao mesmo tempo em que o grupo precisa estar unido, harmonizado. Neste sentido, é necessária a mobilização dos sujeitos de modo que seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e social, entre outros, é impulsionado.

Com os descritores "Desenvolvimento humano e Teatro na Educação" foram encontradas 41 produções; a que mais se aproximou do objetivo da procura foi a de Brilhante (2004). O autor afirma que a conexão entre teatro e educação é tão antiga quanto a própria história do teatro, já tendo passado por diferentes pontos de vista e diversas formas de combinação dos termos. Ao longo da história, podemos perceber diferenças no pensamento sobre a aplicação do teatro na educação e/ou da educação no teatro.

Quanto aos descritores "Desenvolvimento Humano e Teatro na Arte-Educação", foram seis as produções encontradas. Após a leitura dos resumos, houve o interesse em se

fazer a leitura da produção intitulada "O Teatro, como Arte, na Escola: possibilidades educativas da tragédia grega *Antígone"* (CEBULSKI, 2007). A autora explica que toda a riqueza do existir humano pode ser expressa pelo artista quando ele se dispõe a, numa obra, comunicar e compartilhar experiências que, na verdade, são de toda a humanidade. Essa afirmação vem ao encontro do que Reverbel (2002) define sobre os objetivos gerais que podem ser alcançados pelo teatro em suas aplicações educacionais.

Segundo Reverbel (2002), o teatro contribui para o desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondendo fielmente aos seus anseios e desejos, respeitando-lhe às etapas do pensamento que evolui do concreto para o formal; dá-lhe uma visão de mundo a partir da marcha gradativa das suas próprias descobertas.

Quanto ao descritor "Teatro e Inclusão Social", 24 foram as produções encontradas. Dentre as leituras realizadas, quatro foram feitas na íntegra, pois os trabalhos tinham como objetivo a proposta de trabalhar as linguagens do teatro com o foco na inclusão social. Uma dissertação, intitulada "Surdos e Ouvintes: dos bastidores aos aplausos... A busca da autoria em um processo de inclusão pelo teatro" (OLIVEIRA, 2005) despertou-nos um olhar mais atento, pois a autora levanta a hipótese de que em um trabalho teatral, no qual todos os envolvidos refletem sobre as ações realizadas, a inclusão se efetiva.

Oliveira (2005) apresenta o teatro como arte apoiada na realidade que se abre na criação, que possibilita a transformação do ser. Um teatro que indaga o aluno, sua ação e sua interação e, ao mesmo tempo, envolve conhecimento e domínio do corpo como recurso fundamental, rompendo todos os complexos, bloqueios, inibições e tudo o que limita as possibilidades de expressão e de ser.

O objetivo da pesquisa de Oliveira (2005) foi refletir sobre os caminhos e possibilidades da inclusão de um grupo de alunos surdos e ouvintes que estudavam em uma escola municipal na comunidade ouvinte. Também refletiu sobre como esse teatro, formado por alunos-atores surdos e ouvintes, atingiu a plateia que era composta pela mesma clientela. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação.

Pode-se observar que os alunos descobriram no teatro um meio prazeroso de aprendizagem. As professoras ficaram surpresas ao assistirem às apresentações teatrais e constataram o quanto seus alunos tinham habilidade na arte de representar. Por fim, o teatro passou a ser valorizado no município.

O presente estudo se fundamenta nas abordagens de dois estudiosos do desenvolvimento humano Vygotsky (1987,1988/1996/1997) e Bronfenbrenner (2002, 2011). Tem, ainda, como autores na história da inclusão das pessoas com deficiências Mazzotta

(2011), Glat (1989,1995,1996), Glat & Duque (2003), sobre estigma; Goffman (1988), na área da Arte-Educação e Arte; Barbosa (2002/2003/2005), Fischer (1976), Read (1982) entre outros, no teatro; Koudela (2006), Reverbel (1978/2002); e na socialização das pessoas com deficiências; Mantoan (1998), Lowenfeld (1977).

Os assuntos desta pesquisa e os teóricos que lhe deram embasamento serão apresentados mais detalhadamente nas seções seguintes.

2.1 Desenvolvimento Humano e Deficiência

O desenvolvimento humano é diversificado. As características das pessoas são próprias, fato este que contribui para a sua distinção, e para o seu próprio ritmo de desenvolvimento. Por mais que se tente estudar para compreender o comportamento humano e seu desenvolvimento, ele sempre reserva impressões inesperadas. A singularidade do ser humano, que foge a padrões pré-estabelecidos, é que produz o avanço, o progresso e a mudança.

O desenvolvimento humano diz respeito ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. O desenvolvimento mental é uma construção sucessiva; as disposições de organização da atividade mental vão se completando e se consolidando. Algumas dessas estruturas mentais continuam no decorrer de toda a vida. O desenvolvimento humano tem seu progresso gradual e contínuo, o que não previne acontecimentos de maiores alterações como, por exemplo, o crescimento físico na infância e na adolescência é mais definido e perceptível do que na idade adulta, que é um período mais instável.

As considerações pontuadas por Vygotsky (1996) sobre o desenvolvimento humano são provenientes da ideia de que o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social é integrante de um processo histórico cultural. O autor defende a ideia que:

> A contínua inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas. O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano. [...] o aprendizado sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados (OLIVEIRA, 2008, pp.78-79).

Essa abordagem segundo Vygotsky (1996) privilegia o ambiente social; para ele, o desenvolvimento modifica dependendo do ambiente em que a pessoa está inserida. O autor

não concebe uma visão exclusiva do desenvolvimento humano; ela é mediada por signos "instrumentos psicológicos", pela relação que o homem tem com o mundo. O processo de aprendizagem e desenvolvimento se influenciam reciprocamente, ou seja, quanto maior for a aprendizagem maior será o desenvolvimento.

A linguagem tem uma função fundamental no desenvolvimento cognitivo; com a aquisição da linguagem modificam-se todos os processos mentais; a linguagem é considerada como instrumento de interação social; pensamento e linguagem tem processos diferentes, podem alcançar o mesmo ponto, seguir juntos, e até mesmo unir-se por algum tempo, porém, acabam se separando, diversas vezes, ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY,1987).

O homem, ao longo de sua história, tem utilizado signos como instrumentos psicológicos em diferentes situações, transforma as funções mentais primárias tais como ações reflexas e reações automatizadas; e em processos mentais superiores, como as ações conscientemente planejadas, a observação espontânea, o comportamento intencional, caracterizadas como funcionamento psicológico tipicamente humano, como principais mediadores a serem considerados na sua relação com o mundo (VYGOTSKY,1996).

O autor afirma que a principal função da linguagem é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagens; a mediação, núcleo teórico central da teoria de Vygotsky, é considerada como "o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento" (OLIVEIRA, 2008, p.26).

O indivíduo entende e organiza o real por meio das informações fornecidas por seu grupo cultural. Os sistemas de representação da realidade e a linguagem constituem os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

A mediação, concretizada pelo "outro" mais experiente, possibilita uma ação mais expressiva do sujeito sobre o objeto, ou seja, o indivíduo passa a modificar, classificar e internalizar conceitos, papéis e funções sociais presentes na sua realidade. Assim, os processos de mediação viabilizam os processos de aprendizagem (VYGOTSKY, 1996).

> [...] a emergência das funções culturais no ser humano segue certa lei denominada "lei genética geral do desenvolvimento cultural", explicitando que no desenvolvimento cultural da criança cada função aparece em cena duas vezes: no plano social e no plano pessoal; isto é, aparece primeiro entre pessoas (categoria interpsicológica) para depois aparecer no interior da criança (categoria intrapsicológica). As funções culturais (ou funções superiores) surgem a partir da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural, nas quais, pela mediação do outro, vai adquirindo a forma humana. Tais funções culturais inscrevem-se na história social dos homens, sendo o resultado de uma conversão das

> funções das relações sociais ocorridas na esfera pública em função dessas mesmas relações, agora na esfera privada (PINO, 2005 apud FERNANDES, 2008, p.576).

Essas reflexões sobre o processo de mediação nos remetem ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP – desenvolvido por Vygotsky (1996). Esta mediação significa a distância entre o que a criança faz sozinha, utilizando-se das funções já amadurecidas (nível de desenvolvimento real), e aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, que a criança é capaz de fazer com a intervenção de um adulto (nível de desenvolvimento proximal). Esta zona de desenvolvimento proximal é um método, e, por meio dele, se pode compreender qual a potencialidade para aprender, partindo do princípio que a aprendizagem não é a mesma para todas as pessoas. " O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam" (p.99). (VYGOTSKY, 1996)

Segundo a teoria de Vygotsky (1996) a possibilidade de mudança do desempenho de uma criança pela interferência de outras pessoas é fundamental para seu aprendizado, cujo aspecto essencial é o fato dele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado ativa diversos processos internos de desenvolvimento, que serão utilizados no momento da interação da criança com pessoas em seu ambiente e quando em colaboração com seus companheiros.

O autor afirma que a aprendizagem interage com o desenvolvimento, e que ambos estão inter-relacionados. Essa referência parte do conceito de que por intermédio do aprendizado adequadamente organizado, ocorrerá o desenvolvimento mental.

Sendo assim, o espaço educacional é o lugar onde a intervenção pedagógica sistematizada desencadeia o processo de ensino-aprendizagem, através da mediação do educador na zona de desenvolvimento proximal do educando. Essa interferência possibilita situações que poderiam não ocorrer espontaneamente no sentido de adiantar o desenvolvimento de uma criança. As situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por sujeitos mais experientes, geram mudanças significativas e impulsionam o processo de desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKY, 1996).

Outro estudioso que escreve sobre o desenvolvimento humano é Bronfenbrenner (2002). Em sua proposta sobre o desenvolvimento humano, ele afirma que o processo evolutivo do ser humano está agregado às estabilidades e mudanças que ocorrem nas características biopsicológicas da pessoa durante o seu curso de vida e ao longo de gerações.

Para Bronfenbrenner (2002),

> O desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa que se desenvolve adquire uma percepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (BRONFENBRENNER, 2002, p. 23).

De acordo com Dessen e Costa Junior (2005), na concepção de Bronfenbrenner o desenvolvimento concebe uma mudança que alcança a pessoa, que não é de maneira provisória e própria, apenas à situação de um determinado contexto. E sim, de uma reestruturação que provém, de forma continua, dentro da unidade tempo-espaço. As transformações atingem o indivíduo em suas ações e percepções, ou seja, podem influenciar nas suas escolhas.

Segundo Dessen; Costa Júnior (2005) "O desenvolvimento humano é estimulado ou inibido pelo grau de interação com as pessoas que ocupam uma variedade de papéis e pela participação e engajamento em diferentes ambientes" (p. 73). A convivência da criança com diferentes membros da família, bem como sua interação com os diversos ambientes por ela frequentados permite sua adequação às situações vividas (DESSEN; COSTA JÚNIOR, 2005).

> [...] O desenvolvimento humano se estabelece de maneira contínua e recíproca, no interjogo entre aspectos biológicos, psicológicos e ambientais, em que as forças que produzem a estabilidade e a mudança nas características biopsicológicas da pessoa, durante sucessivas gerações, são percebidas considerando os processos evolutivos e as transformações operadas na pessoa e no seu ambiente (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998; MAGNUSSON, 1995). O desenvolvimento, dentro dessa perspectiva, é conceituado e investigado como um produto, e também como um processo, vistos em íntima conexão um com o outro. Tanto os efeitos do desenvolvimento são evidenciados quanto as suas propriedades - isto é, os processos que operam na pessoa e no ambiente - de forma a provocar mudanças significativas em ambos (BROFENBRENNER, 1992 apud DESSEN; COSTA JÚNIOR, 2005, p. 74).

Os conceitos propostos, pela teoria ecológica de Bronfenbrenner, foram importantes para a transformação na área do desenvolvimento humano. Esses conceitos deram origens a interesses relevantes na década de 1980, nas implicações do sistema ecológico no decorrer da vida do ser humano. Em contra partida, no final do mencionado período e início da década de 1990, Bronfenbrenner demonstrou seu desagrado com o princípio de suas colaborações para a teoria.

Bronfenbrenner (2011) admitiu que sua teoria encontrava-se possivelmente inacabada e seria necessário abranger "os níveis estrutural e funcional do indivíduo (aspectos biológicos,

psicológicos e comportamentais) unindo-os dinamicamente com os sistemas ecológicos criados anteriormente por ele" (p.24).

> Consequentemente, Bronfenbrenner e seus colegas (p. ex., BRONFENBRENNER, 2001; BRONFENBRENNER e CECI, 1993,1994; BRONFENBRENNER e CROUTER, 1983; BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998), por mais de uma década, trabalharam para integrar os outros níveis do sistema do desenvolvimento humano, a Biologia, a Psicologia e o comportamento, dentro do desenvolvimento humano que ele mesmo formulou. A amplitude dos níveis, os quais ele procurou sintetizar em seu modelo desde a Biologia até o mais amplo da ecologia do desenvolvimento humano, explica a denominação bioecológico que ele uniu ao seu modelo. Resumidamente Bronfenbrenner procurou, por mais de uma década, levar as características da pessoa em desenvolvimento para dentro do seu sistema ecológico (BRONFENBRENNER, 2011, p. 24).

Este estudo originou um modelo com quatro elementos interligados: o primeiro é o processo de desenvolvimento que envolve a interação entre as pessoas e contexto; o segundo é a pessoa, com suas experiências biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais; o terceiro é o contexto do desenvolvimento humano determinado como sistemas interligados da ecologia do desenvolvimento humano, já descritos (BRONFENBRENNER, 1977,1979/1996); e o quarto é o tempo, compreendido com as alterações ocorridas na vida do indivíduo, promovendo dessa forma seu desenvolvimento (BRONFENBREENER, 2011).

O conjunto desses quatro elementos forma a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, pelo modelo processo-pessoa-contexto-tempo – PPCT.

Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998, p.994 apud Bronfenbrenner, 2011) o primeiro elemento que compõe o modelo, o **processo**, integra aspectos próprios de intercâmbio do organismo com o ambiente, denominados processo proximal, que agem no decorrer da vida e são colocados como as estruturas primárias que produzem o desenvolvimento humano.

A **pessoa** é o segundo componente do modelo, envolvendo tanto as características próprias do indivíduo quanto aquelas que foram adquiridas na interação com o ambiente. Essas características são tanto produtoras quanto produto do ambiente; ou seja, o indivíduo muda o ambiente, mas também é mudado por ele.

O **contexto**, que é o terceiro componente do modelo bioecológico, é dividido em microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema; cada uma dessas estruturas está encaixada dentro da outra e, uma mudança em uma delas afeta direta ou indiretamente as outras. O **microssistema** é o sistema ecológico mais próximo do indivíduo e compreende um conjunto de relações entre a pessoa em desenvolvimento e seu ambiente mais imediato, como,

por exemplo, a família, a escola, a vizinhança etc. É definido com um contexto no qual há um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados, face a face, pela pessoa em desenvolvimento.

Segundo Bronfenbrenner (2002), o microssistema é o responsável por gerar um desenvolvimento mais saudável ao indivíduo por meio de **interações interpessoais recíprocas**, baseadas no afeto e no equilíbrio. O **mesossistema** refere-se ao conjunto de relações entre dois ou mais microssistemas dos quais, a pessoa em desenvolvimento, participa de maneira ativa; as relações família-escola ou escola-igreja, por exemplo. O **exossistema** corresponde aos lugares que a pessoa não frequenta como participante ativo, mas que influenciam indiretamente na sua vida, como, por exemplo, o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida. Fazem parte do **macrossistema** o conjunto de ideologias, crenças e valores, religião, governo, além de culturas e subculturas.

O **tempo**, último componente do modelo bioecológico, permite uma análise das influências que ocorrem ao longo do ciclo da vida sobre o desenvolvimento humano. Esse tempo se divide em microtempo, mesotempo e macrotempo.

O **microtempo** se refere ao momento presente da pessoa em desenvolvimento. O **mesotempo** se refere a acontecimentos que ocorrem em um intervalo maior de tempo, como dias, semanas, meses ou anos. O **macrotempo** está relacionado com o tempo histórico e social e com as mudanças que ocorrem ao longo das gerações; os eventos históricos podem alterar o curso do desenvolvimento, não só para o indivíduo, como para uma grande parcela da população.

Segundo Bronfenbrenner (2002), essas mudanças que ocorrem **ao longo do tempo** não são apenas **produtos**, mas também **produtoras** de mudança histórica. Mudam as pessoas, o ambiente e a interação dos dois.

Para conhecer a trajetória do desenvolvimento, faz-se necessário identificar as modificações que surgem nas atividades e nas concepções das pessoas, e como estas são transferidas para outros momentos e ambientes de que o indivíduo participa (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005).

Bronfenbrenner (2002/2011) e Vygotsky (1988/1996/1997/2001/2004) escreveram sobre como se dá o desenvolvimento do ser humano, segundo suas abordagens teóricas. Ambos, em seus estudos, apontam a importância do envolvimento do ser humano com seus pares para um desenvolvimento completo.

Bronfenbrenner (2002) afirma que a pessoa é uma entidade em crescimento e se desenvolve constantemente, a partir das relações de reciprocidade criadas entre ela e os

diferentes ambientes que habita, não se limitando a um único ambiente imediato, mas inclui a interconexão entre os ambientes que sofrem influências internas e externas oriundas de meios mais amplos.

Vygotsky (1997) pontua que o desenvolvimento humano deve ser entendido como resultado das interações recíprocas vivenciadas pelo ser humano no decorrer da sua vida. O autor afirma que os acontecimentos interferem no aprimoramento e posicionamento do indivíduo perante as situações vividas, e ressalta, ainda, a influencia de um sobre o outro.

Vygotsky (1997), em vez de olhar para o final do processo de desenvolvimento, pesquisou sobre o processo em si e avaliou a participação do sujeito nas atividades sociais. Embasado em sua teoria ele propôs que o desenvolvimento não antecede à socialização; as estruturas sociais e as relações sociais geram o desenvolvimento das funções mentais.

Para o autor, o sujeito é social em essência, não se pode compreendê-lo fora do âmbito social. O homem é sua realidade social, assim, suas ações podem assumir diferentes características, dependendo desta.

Segundo Nuernberg (2008), Vygotsky dedicou grande parte de seus estudos à educação especial e desenvolveu várias pesquisas sobre a interação e aprendizagem dos deficientes.

> O período pós-revolução de 1917 trouxe consigo a situação de milhares de crianças em condição de vulnerabilidade, muitas delas com deficiência. Na tarefa de responder adequadamente a essa demanda social, o governo soviético envolveu Vygotsky na elaboração de propostas educacionais coerentes com o contexto político e social vigente. Nesse sentido, para atender às necessidades educacionais das crianças com deficiência, Vygotsky criou, em 1925, um laboratório de psicologia. Este originou, em 1929, o Instituto Experimental de Defectologia, em Moscou, onde foi desenvolvida parte das pesquisas por ele realizadas (NUERNBERG, 2008, p.308)

Nuernberg (2008) afirma que Vygotsky critica a análise quantitativa da deficiência e rejeita as abordagens voltadas à mensuração de graus e níveis de incapacidade. Analisando o aspecto qualitativo da deficiência, a busca de Vygotsky é investigar o modo como o funcionamento psíquico se organiza nessa condição.

Segundo Nuernberg (2008) a investigação destas leis da diversidade, no estudo de desenvolvimento humano no que diz respeito à deficiência representou um avanço para a defectologia que visava a efetivação de leis próprias às pessoas com deficiência. O autor pontua que, para Vygotsky o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência

corresponde às mesmas leis, ainda que, com uma organização distinta das pessoas sem deficiência.

Vygotsky afirma que a despeito de "abranger limitações orgânicas como lesões cerebrais e malformações orgânicas, a deficiência não pode ser reduzida aos seus componentes biológicos" (GARCIA, 1999 apud NUERNBERG, 2008, p. 309).

Nuernberg (2008) aponta que Vygotsky distingue a deficiência primária da deficiência secundária da seguinte forma:

> [...] a primária, que consiste nos problemas de ordem orgânica, de deficiência secundária, que, por seu turno, engloba as consequências psicossociais da deficiência. [...] Essas limitações secundárias, portanto, são mediadas socialmente, remetendo ao fato de o universo cultural estar construído em função de um padrão de normalidade que, por sua vez, cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência (NUERNBERG, 2008, p. 309).

Fundamentado nessa ideia, Vygotsky formulou uma crítica veemente às formas de exclusão social e educacional conferidas às pessoas com deficiência. Para ele, a restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma tática errada da disposição dos métodos educacionais da educação especial (NUERNBERG, 2008).

Segundo Nuernberg (2008) sobre esse assunto Vygotsky pontua que:

> Com base em uma noção estática e retificadora da condição psíquica destas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem (NUERNBERG, 2008, p. 309).

As colocações expostas por Vygotsky referentes à educação da pessoa com deficiência, ainda que referidas a um período histórico e cultural distante do mundo contemporâneo, trazem à luz ações concretas as práticas de conhecimentos educacionais que possibilitam a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência (NUERNBERG, 2008). Consequentemente possibilitando a formação de sua identidade social, assunto este exposto a seguir.

2.1.2 Olhares diferentes sobre a Deficiência

Segundo Lopes (2005), desde a Antiguidade até os dias atuais pode-se perceber um longo caminho de modificações em relação ao movimento de inclusão/exclusão social do deficiente e a forma como ocorre essa transformação no decorrer da história, a mudança de comportamento da sociedade quando é conduzida a conviver com a diferença, a diversidade humana e a pluralidade cultural.

Omote (2004), escreve que foram diversas as formas de trabalhar com as diferenças existentes no decorre da nossa história.

> Alvos de alguma atenção especial, seja de temor e medo, seja de admiração e veneração. Essas diferenças receberam os mais variados tratamentos no decorrer dos milênios. Condições que eram alvo de profunda abominação, podendo até levar a pessoa com deficiência a formas extremas de exclusão ou de eliminação, podem, em outros tempos, serem capazes de despertar afeição e simpatia. Outras condições podem ser repudiadas em algumas comunidades e aceitas em outras na mesma época, recebendo interpretações e eventualmente designações diferentes (OMOTE, 2004, p.289).

Lopes (2005) explica que, em períodos históricos distintos, a sociedade tinha por hábito esconder as pessoas que apresentassem características que as distinguissem perante aos demais, pessoas consideradas normais, por não consentirem conviver com as diferenças. Pelos fatos aqui pontuados, foi necessário criar espaços específicos para o isolamento, tratamento e reabilitação social, dessas pessoas como, por exemplo, hospícios, prisões, reformatórios e espaços educacionais.

> A diferença, a deficiência, o desvio, não suportados no convívio social, determinam a criação desses espaços diferenciados que, por sua vez, são estigmatizados pela própria sociedade que os cria (GOFFMAN, 1988 apud LOPES, 2005, p.24).

Lopes (2005) escreve que no período da Antiguidade, na Grécia e em Roma, por meio de relatos localizados na Bíblia e na literatura daquela época, as pessoas com limitações devido a deficiências ou necessidades diferenciadas, como, por exemplo, os surdos, cegos, deficientes mentais, deficientes físicos e doentes idosos, eram excluídas, abandonadas sem piedade, não eram consideradas como ser humano, ao se constatar sua deficiência, seu direito à vida era suprimido.

Alguns grupos sociais aceitavam o extermínio da pessoa como prática comum. Aqueles que se afastavam do padrão estabelecido por causa de sua deficiência eram rejeitados

e abandonados, e a justificativa para essa ação é que as pessoas com deficiências poderiam contaminar a população. Eles acreditavam que a deficiência era doença contagiosa ou punição divina. Carvalho (2003, p.22 apud LOPES, 2005) conta-nos que "as crianças deficientes até eram sacrificadas, porque eram percebidas como estorvos ou como manifestações demoníacas, que precisam ser segregadas, excluídas ou eliminadas".

Lopes (2005) afirma que com a chegada do Cristianismo na Idade Média e as modificações na organização político-administrativa que originaram a divisão do poder decisório entre a nobreza e o clero, alteraram as decisões sobre as pessoas com deficiências, a sociedade passa a tolerar o convívio com pessoas que possuem algum desvio. A Igreja Católica prega que todas as pessoas são filhos de Deus e têm direito à vida, a prática do extermínio passa a ser condenada.

Foi um momento, em que sentimentos de compaixão e caridade passam a ser estabelecidos pela sociedade em relação aos deficientes. As pessoas com deficiência são consideradas inaptas ao convívio social, sem meios de subsistência vivem da benevolência das outras pessoas, sendo tratadas com repulsa, classificadas como desprovida de capacidades e concebidas como seres inferiores.

A queda da superioridade da Igreja e da monarquia, com o início da revolução burguesa, no século XVI, figura uma nova organização social guiada pelo capitalismo. Essa organização, assim constituída, não contribuiu com mudanças sociais expressivas que pudessem colaborar com um estudo mais abrangente sobre a conduta adversa à inclusão e ao estigma relacionados às pessoas com deficiências e sua convivência no meio social (LOPES, 2005).

Segundo Lopes (2005), somente no século XVIII as primeiras iniciativas voltadas para o progresso de um trabalho educacional junto às pessoas com alguma deficiência são encontradas, o ponto de partida para essa ação foi a percepção de que, pela interferência direta, seria possível alcançar determinado resultado na aprendizagem e na adaptação do desempenho almejado. Segundo a autora:

> As primeiras instituições criadas para o abrigo de pessoas com deficiência surgem com objetivo assistencialista e se caracterizam como locais para confinamento e não para tratamento ou aprendizagem. A pessoa era retirada do convívio social, separada de sua família e da comunidade, e internada em conventos, asilos e manicômios. Esse movimento orientado pelo paradigma da institucionalização tem como premissa a concepção de que o deficiente, ou qualquer pessoa que se desvie do padrão de normalidade e do comportamento estabelecido socialmente como modelo, deve ser retirada do convívio social e colocada em outro espaço, onde permanece segregada e separada do convívio com os demais. Mesmo nos dias de hoje podemos observar a influência deste paradigma da institucionalização, entendido aqui como

> um conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais, orientando práticas no campo da saúde e da educação (LOPES, 2005, p.26).

A criação de espaços diferenciados destinados ao atendimento exclusivo de crianças, jovens ou adultos com deficiências, ainda vigente, traz a marca desta concepção de institucionalização (Lopes, 2005).

Mazzotta (2011) constata que, praticamente até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram essencialmente ligadas a misticismo e ocultismo, não existiam parâmetros comprovados para o desenvolvimento de conhecimentos reais do que era a deficiência, não sendo, portanto, possível abranger e definir o conceito de diferenças individuais. O autor menciona, ainda, que a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuía para que as pessoas com deficiência, por "serem diferentes", fossem marginalizadas, ignoradas, criando assim para elas um estigma.

Esse posicionamento representa a concepção preconcebida que a sociedade mantém em relação à deficiência e de sua crítica negativa que desqualifica a pessoa com deficiência, fundamentada em proposições preconceituosas e estigmatizantes (LOPES,2005).

Ainda hoje, o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que a sua evidência corporal. A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias (MAZZOTTA, 2011).

Glat (1989) entende que o homem é por princípio um ser social. A imagem que ele vê de si é a que lhe é refletida pelos espelhos-homens que o cercam. Pode-se dizer, portanto, que o autoconceito ou identidade pessoal de um indivíduo se forma e desenvolve em grande parte em função das percepções e representações dos outros. A própria definição de identidade pessoal inclui a presença do outro.

Goffman (1988) designa e distingue três conceitos básicos: identidade pessoal, social e do eu. Ao referir-se à identidade pessoal, aponta que em torno dos meios de diferenciação que a compõem:

> [...] podem-se apegar e entrelaçar, como açúcar cristalizado, criando uma história contínua e única de fatos sociais que se torna, então, a substância pegajosa a qual vêm-se agregar outros fatos biográficos. O que é difícil de perceber é que a identidade pessoal pode desempenhar, e desempenha um papel estruturado, rotineiro e padronizado na organização social justamente devido à sua unicidade (GOFFMAN, 1988, p. 67).

Goffmam (1988) debate as conjunturas dos atributos sociais ao assinalar que o ambiente social constitui os parâmetros de categorização para os atributos próprios e naturais dos elementos que formam cada uma das categorias. As pessoas podem ser identificadas pelos ambientes sociais que frequentam. Em um primeiro encontro, podemos observar seus aspectos, permitindo assim, antecipar seus atributos e sua categoria, ou seja, de forma geral, sua Identidade Social.

Os relacionamentos sociais iniciais ocorridos tendem a classificar as pessoas. Essa visão preconcebida, pode tanto facilitar quanto atrapalhar esses relacionamentos. O autor sugere que a Identidade Social seja exposta em uma dimensão virtual e outra real; determinamos a todo momento o que a pessoa a nós apresentada deveria ser, ou seja, sua identidade social virtual, e por outro lado, as qualidades que ela possui, formam de fato, sua identidade social real.

A princípio pode-se entender que talvez ocorresse uma divergência entre a identidade virtual e a identidade real de um indivíduo. A divergência quando se torna visível decompõe a sua identidade social; ela tem como resultado distanciar a pessoa da sociedade e de si mesma. Dessa forma ela passa a ser uma pessoa desmoralizada frente a um mundo excludente, favorecendo assim sua desvalorização e exclusão social (GOFFMAN 1988).

Segundo Goffman (1988) as identidades social e pessoal integram, desde o início, os interesses e determinações de outras pessoas em relação a identidade do indivíduo que está em evidência.

No que diz respeito à identidade pessoal, esse interesse e determinações são possíveis e originários anteriormente ao nascimento da pessoa, e continuam em épocas distintas, em que o próprio indivíduo não pode ter qualquer sensação até mesmo as sensações de identidade. (GOFFMAN,1988)

O conceito da identidade do eu, apresentado pelo autor é definido como o sentido subjetivo do posicionamento que a pessoa tem, ou seja, são as consequências de suas interações sociais, e deve ser essencialmente experimentadas.

> O conceito de identidade social nos permitiu considerar a estigmatização. O de identidade pessoal nos permitiu considerar o papel do controle de informação na manipulação do estigma. A ideia de identidade do eu nos permite considerar o que o indivíduo pode experimentar a respeito do estigma e sua manipulação, e nos leva a dar atenção especial à informação que ele recebe quanto a essas questões (GOFFMAN, 1988, p. 116).

A visão estigmatizante e preconceituosa que a sociedade tinha sobre a pessoa com deficiência era refletida pela função assistencialista e o modelo médico, que caracterizavam as instituições criadas no campo da educação especial (LOPES, 2005).

Sobre o modelo médico, Lopes (2005) disserta sobre as colocações de Monteiro (1995) que os pontua dessa forma:

> O modelo médico esteve, até há bem pouco tempo, orientando as propostas educacionais no ensino especial. A deficiência era vista como uma doença e o aluno como um doente que inspirava cuidados e assistência de diferentes naturezas. As pessoas normalmente responsáveis por esse atendimento o faziam por caridade e sem qualquer formação especializada ou conhecimento sobre a natureza da deficiência ou sobre as necessidades e adaptações especiais para o aprendizado. Para atingir seus objetivos, as atividades desenvolvidas nessas escolas especiais orientavam-se metodologicamente em propostas de adestramento motor, memorização de tarefas, cumprimento de ordens e outras atividades que contribuíssem para a adequação do aluno especial às exigências e normas ditadas pela sociedade (MONTEIRO, 1995 apud LOPES, 2005, p. 31)

No entanto, ao nos inteirarmos da história da Educação Especial, constatamos as marcas do assistencialismo e da filantropia que permeiam o atendimento especializado de pessoas com deficiência. Para melhor compreendermos esta questão, o livro **A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde**, de Maria Eloísa Famá D`Antino, publicado em 1988, pela Editora Memnon, oferece-nos situações exemplares. Revela-nos, entre outras questões, a luta e os conflitos das famílias e profissionais na criação e manutenção de instituições especializadas, cujas principais características são o paternalismo e a benemerência, expressos na prática institucional, que privilegia "os cuidados" e a "assistência" à clientela, em detrimento do caráter técnico-pedagógico, embora o discurso de seus atores não revele de imediato tal afirmação.

As ações dos profissionais voltam-se muito mais à estabilidade econômica da instituição, expressas pelas campanhas promocionais e eventos beneficentes, do que propriamente à busca de conhecimento e aprimoramento profissional que resulte na melhoria de atendimento dos alunos. A autora também enfatiza que a busca dos pais pela criação de instituições especializadas para o atendimento de seus filhos se deu em consequência do descaso do Estado que não assumiu na totalidade sua responsabilidade. Segundo ela, a Educação Especial ocupou sempre um restrito espaço no seio das preocupações governamentais. Sendo assim, muito embora as instituições recebam verbas do setor público, estas não se constituem em solução econômica, pois o custo de prestações de seus serviços é sempre superior à verba recebida. Isso obriga as instituições a contar com o apoio de "verbas

caridosas" de seus inúmeros sócios beneméritos, de incontáveis campanhas promocionais, de apoio de empresas privadas.

A atuação tradicionalmente marcada pelo assistencialismo, tendo como palavras-chave a benemerência, a caridade e a filantropia, fez destas associações o veículo de manutenção desses valores, através do constante apelo à "consciência cristã" das pessoas. Assim, a imagem de impotência da pessoa com deficiência, pela força destes valores que resistem ao tempo, permanece atrelada à piedade humana.

Segundo Mazzotta (2011), a prática da inclusão social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 80, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos dos deficientes. No Brasil, essa década representou também um tempo marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada.

As mudanças sociais, ainda que mais nas intenções do que nas ações, foram se manifestando em diversos setores e contextos e, sem dúvida alguma, o envolvimento legal nestas mudanças foi de fundamental importância. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (MAZZOTTA, 2011).

Mazzotta (2011) é categórico ao afirmar que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

O discurso da inclusão foi disseminado no Brasil especialmente pelo conhecimento das Convenções de Genebra, na Suíça, que são uma série de tratados formulados, definindo as normas para as leis internacionais relativas ao Direito Humanitário Internacional. Reafirmam que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

Outro documento importante para a conscientização sobre os direitos à educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que resultou de discussões de diversos governos e organizações internacionais voltadas para educação especial. Realizado na Espanha, em 1994, o evento reuniu representantes de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reforçando algumas ideias que já estavam mundialmente em discussão, mostrando caminhos e métodos a serem trilhados por todas as instâncias da sociedade para a construção da escola inclusiva.

Tal documento se tornou referência de educação inclusiva, definindo um novo grupo de pessoas que deveriam ser atendidas por esta educação. Estas são as que possuem necessidades educacionais especiais originadas por deficiência ou em função de alguma dificuldade de aprendizagem. Neste contexto, esse público pode ser constituído de crianças de rua; crianças que trabalham; pessoas de origem remota; população nômade; pessoas pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais; ou ainda, crianças de outros grupos marginalizados. Cabe à escola incluir estas pessoas e prover a elas uma educação de alta qualidade. De acordo com a definição da UNESCO (1994), uma educação de qualidade deve ser baseada num quadro de direitos humanos e abordar áreas recentes como diversidade cultural, multilinguismo na educação, paz e não-violência, desenvolvimento sustentável e competências para a vida.

No Brasil a Lei Federal nº 7.853/89 torna crime

> [...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 1989).

Da mesma forma, a Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto n° 3.956/2001 (BRASIL, 2001), afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as demais pessoas, definindo como discriminação toda diferenciação ou exclusão que possa impedir o exercício dos direitos humanos. Este Decreto tem importante repercussão na educação, mas também em outras esferas sociais da vida das pessoas com deficiência, pois prevê a eliminação das barreiras físicas e atitudinais que possam impedir a pessoa com deficiência de exercer sua cidadania. Segundo Bueno (1997), tradicionalmente o atendimento escolar de pessoas com deficiência, especialmente o das camadas populares, foi marcado pela segregação em escolas especiais, classe especiais, sem contar aquelas que não tinham acesso a qualquer tipo de escolarização.

No intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação, é publicada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Do Direito à Educação e do Dever de Educar em seu artigo 4º refere que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino como especifica o inciso III (BRASIL, 1996).

O Brasil promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNESCO/1994), por meio do Decreto nº 6.949/2009, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência (BRASIL, 2009).

A inclusão educacional é um direito do aluno e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização. No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades dos alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular.

Fundamentada nos marcos legais e princípios pedagógicos, da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

Em 2008, o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) institui, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme definição deste Decreto, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

> Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins

> lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2008).

Portanto, todos os alunos público-alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o Atendimento Educacional Especializado - AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular. As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2008).

Entretanto, apesar do avanço em termos de legislação, a exclusão social e escolar de pessoas com deficiência ainda é uma realidade e se estende aos mais diversos setores da atividade humana.

Visando ao rompimento com toda forma de exclusão a que foram submetidos os indivíduos com deficiências ao longo da história, a Arte-educação oferece possíveis caminhos que podem ser trilhados para a obtenção da não estigmatização das pessoas com deficiências, permitindo-lhes se expressarem nas diferentes linguagens artísticas, bem como inseri-las em espaços culturais que historicamente lhes foram negados.

2.2 Arte-Educação

Segundo o pensamento de Fischer (1976), que exerceu as atividades de poeta, escritor, filósofo e jornalista ao longo de sua vida, a Arte é quase tão antiga quanto o homem.

Ela faz parte do ser humano. Não há grupo social conhecido sem manifestações artísticas e culturais. Estas permeiam toda a vida humana e formam a identidade de um povo. Por isso as artes fazem parte de nossa mais antiga memória. O ponto central da antropologia é o conhecimento do homem, do que ele é e produz. Sendo a arte um produto do ser humano, ao estudá-la, estuda-se também o homem, assim como, ao estudar o homem, em algum momento, estuda-se a arte.

As razões que levam o ser humano a criar e se expressar por meio das linguagens artísticas variam e acompanham as transformações ocorridas na sociedade.

O autor afirma ainda que:

> A razão de ser da arte nunca permanece inteiramente a mesma. A função da arte, numa sociedade em que a luta de classes se aguça, difere, em muitos aspectos, da função original da arte. No entanto [...] há alguma coisa na arte que expressa uma verdade permanente. E é essa coisa que nos possibilita [...]o comovermo-nos com as pinturas pré-históricas das cavernas e com antiquíssimas canções [...] A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo... (FISCHER, 1976, p.16).

Ostrower (1983) explica que a arte é necessária; ela é uma linguagem que mostra o que há de mais natural no homem; através da qual é possível verificar, até mesmo, que o homem pré-histórico e o pós-moderno não estão distantes um do outro quanto o tempo nos leva a imaginar. A arte é baseada numa noção intuitiva que forma nossa consciência. Não precisa de um tradutor, de um intérprete. Isso é muito diferente das línguas faladas, porque não se entenderia o italiano falado há quinhentos anos, mas uma obra renascentista não precisa de tradutor. Ela se transmite diretamente. E essa capacidade da arte de ser uma linguagem da humanidade é uma coisa extraordinária.

A partir de sua expressão artística e cultural, um povo mostra suas características e deixa registrada sua história. Graças às pinturas realizadas nas cavernas, podemos entender melhor a vida dos homens primitivos; sem tais pinturas, teríamos muito menos informações sobre eles.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1996), o homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender de algum modo seu ofício. E, da mesma maneira ensinou para alguém o que aprendeu.

O ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. Assim, também são importantes o legado artístico dos gregos antigos, a produção pictórica ou os afrescos de cunho religiosos deixados nas igrejas durante o período da Renascença italiana, que se constituem em dados essenciais para o entendimento dessas sociedades e formam sua marca cultural. Isso sem falar da literatura, que consegue descrever e analisar com clareza uma sociedade, uma época ou uma situação. De tudo o que uma sociedade produz, com o passar do tempo, a arte sempre fica. Ela conta a história do ser humano. A arte é a memória de uma sociedade. Uma memória fiel, real e verdadeira (ZAGONEL, 2008).

Zagonel (2008) afirma que a Arte não se faz de forma isolada, ela está diretamente ligada ao contexto em que é produzida. Costuma-se dizer que a arte é o espelho da sociedade.

Barbosa (2003) sentencia que apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, da política e dos padrões sociais que operam na

sociedade. Ideias, emoções e linguagens diferem de tempo em tempos e de lugar para lugar e não existe visão não influenciada e isolada.

Por meio do estudo da Arte é possível compreender a história humana e estabelecer relações de fatos e situações. Esse prisma revela que:

> Arte, na escola, é a oportunidade do aluno explorar, construir e aumentar seu conhecimento, desenvolver suas habilidades, articular e realizar trabalhos estéticos e explorar seus sentimentos. O ensino da arte propicia meios de conhecer, apresentar, interpretar, simbolizar e metaforizar em um contexto de apreciação estética e de valorização cultural (PIMENTEL, 2004, apud ZAGONEL, 2008, p. 37).

No entanto, a área que trata da educação escolar em Artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo (ZAGONEL, 2008).

A mudança radical que deslocou o foco de atenção da educação tradicional, centrado apenas na transmissão de conteúdos, para o processo de aprendizagem do aluno também ocorreu no âmbito do ensino de Arte.

As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século XX em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a Arte de outras culturas (ZAGONEL, 2008).

Zagonel (2008) escreve que na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes visuais, música, teatro e dança. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e autoexpressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno.

Segundo Lopes (2005), inicialmente as ideias que nortearam a articulação da Arte com a Educação Especial no Brasil tomam como base o pensamento de Herbert Read e de Viktor Lowenfeld, que, em suas obras, apresentam uma sólida base teórica para a reflexão sobre o acesso à arte para as pessoas com necessidades especiais de aprendizagem.

Desde a publicação de sua obra **A educação pela Arte,** em 1943, o filósofo inglês Herbert Read, exerce grande influência no campo da Arte-Educação.

Lopes (2008) escreve que de acordo com os princípios defendidos por Read.

> Apenas quando os sentidos se relacionam harmoniosamente e habitualmente com o mundo exterior é que se constrói uma personalidade integrada. Sendo assim, a

> educação não deve se restringir apenas aos aspectos artísticos, mas abranger todos os modos de autoexpressão (READ apud LOPES, 2008, p. 59).

Lopes (2005) afirma que, ao longo de sua vasta obra, Read apresenta a arte como propulsora de um processo educativo formador construtivo que colabora na composição da subjetividade humana e sobre as formas de organização social. Quanto da Arte, o autor chama atenção à função da livre expressão, e coloca em evidência a apreciação artística como um dos campos a serem cultivados no processo de formação de crianças e jovens.

Outro autor citado por Lopes (2005), que merece destaque por sua influência no contexto brasileiro de ensino da Arte e no de vários outros países, é Viktor Lowenfeld, arte-educador austríaco que iniciou sua carreira trabalhando com crianças e jovens cegos no Instituto de Cegos de Viena, em 1922. Contestando o pensamento vigente na época, de que a pessoa com deficiência visual seria incapaz de construir e pensar esteticamente, Viktor Lowenfeld pesquisou e publicou alguns trabalhos que se tornaram referência no campo da educação.

Segundo Lopes (2005) em 1939, Lowenfeld utilizou desenhos de cegos para analisar o desenvolvimento da criatividade, de conceitos de forma e espaço, e de representações mentais.

Barbosa (2001) coloca que para Lowenfeld, embora sejamos tentados a crer que a capacidade para ver seja o único pré-requisito para a representação plana e espacial dos objetos por meio do desenho, isto não é uma verdade. A ausência da visão é limitante apenas pela total impossibilidade de encontrar os caminhos sobre o papel.

Lowenfeld pontua que, há duas condições essenciais para desenhar: a capacidade para se orientar no plano do desenho, e o desenvolvimento da capacidade criativa, relacionada com a capacidade para projetar algo de si. Considerando o desenho como uma forma de expressão, analisa os desenhos de 15 crianças cegas ou com baixa visão, comparando-os com os desenhos de crianças visualmente normais. Pode perceber que as crianças que tiveram estímulos criativos na sua composição demonstravam o mesmo desenvolvimento daquelas que ele orientava no ensino elementar.

Para Lowenfeld, as crianças cegas devem criar hábitos de independência; se elas forem encorajadas e ensinadas a fazer as coisas por si mesmas desenvolvem então a autoconfiança necessária para a sua vida futura. Refere ainda que tais crianças necessitam de experiências enriquecedoras, por meio da manipulação e experimentação de objetos reais, para conseguirem adquirir a verdadeira, ou a mais aproximada possível, consciência do mundo

real, este estudo trouxe importantes contribuições para a compreensão da arte da criança e da influência do sentido visual sobre o desenho (BARBOSA, 2001).

Lowenfeld dedicou-se, também, aos estudos sobre a educação culturalmente inclusiva do ponto de vista racial e trabalhou no *Hampton Institute*, que, segundo Barbosa et al (2012), era uma instituição americana criada para a educação superior dos afro-americanos, que muito ajudou na luta emancipadora.

Lowenfeld (1977) afirma que a Arte é vital na educação, uma vez que a criação artística é "um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo" (p.13).

Em sua interação com o meio social, a Arte se torna preponderante nos dias de hoje ao possibilitar a um maior número de pessoas vivenciarem seu cotidiano um contato real com as suas várias linguagens. A Arte humaniza, e o homem contemporâneo, em meio à correria do dia a dia, precisa de um tempo para contemplar algo que lhe dê satisfação, seja na interação com pessoas, seja por meio de ações que tragam conhecimento e diversão. As linguagens artísticas proporcionam essa realização.

2.2.1 Arte-Educação e Teatro-Educação

Segundo os PCN (Brasil, 1996), desde os tempos de Platão (427 a.C.), o teatro vem sendo abordado com a intenção de educar. Historicamente, atividades de expressão dramática eram estudadas e centradas com valores didáticos, ou seja, o teatro era tido como formador da personalidade do homem. Essa forma de Arte foi um importante instrumento educacional na medida em que difundia o conhecimento e representava, para o povo, o único prazer literário disponível na época de Platão (427 a. C) e Aristóteles (384 a. C.).

Segundo Zagonel (2008), a Arte e a Cultura são um meio de expressão humana, um meio de comunicação importante. O indivíduo expressa, por meio da arte, seus sentimentos, suas angústias, suas alegrias, e se sente participativo na sociedade na qual está inserido. A Arte, em suas linguagens artísticas como a música, as artes visuais, a dança e o teatro, proporciona atividades que permitem a inclusão, e por isso constitui meio de transformação social.

Pode-se perceber que o teatro revela-se um meio eficaz para desenvolver o senso crítico e a cidadania. Os jesuítas, durante o período de colonização do Brasil, já haviam descoberto a força do teatro no aprendizado e usaram largamente as dramatizações para

ensinar ao nativo a nova religião. Na época da Ditadura Militar vivida no Brasil, o teatro era alvo de uma rígida censura, dado ao seu poder de penetração e convencimento na sociedade. Pela prática criativa do teatro, o indivíduo se envolve mais profundamente, pois é possível vivenciar situação, compreender as relações sociais, para então criticá-las, questioná-las e até transformá-las (ZAGONEL, 2008).

O teatro, como arte, foi formalizado pelos gregos, passando dos rituais primitivos das concepções religiosas que eram simbolizadas, para o espaço cênico organizado, como demonstração de cultura e conhecimento. É, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação (BRASIL, 1996).

Boal (1996) afirmar que:

> O teatro é a primeira invenção humana e é aquela que possibilita e promove todas as outras invenções e todas as outras descobertas. O teatro ou a teatralidade nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação, em atividade. O autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser sujeito (aquele que observa) de um outro sujeito (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando (BOAL, 1996, p. 27).

A definição que Boal (1996) nos fornece de teatro é muito mais próxima do cotidiano de cada um do que daquilo que se convencionou chamar de teatro: um edifício especial onde se encenam espetáculos montados por companhias profissionais ou amadoras, acompanhados de toda uma parafernália tecnológica de luzes, sons e cores.

Segundo PCN (BRASIL, 1996), o ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura pela organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo.

Dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida. Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo

social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo (BRASIL, 1996).

Segundo Barbosa (2003), Elliot Eisner, escritor e professor de Arte-Educação, foi um dos autores de maior influência no debate conceitual das metodologias aplicadas para o ensino da Arte na segunda metade do século XX. Em sua reflexão sobre quais objetivos, métodos e conteúdos ligados a um conhecimento da função da Arte na sociedade e da função na escola, propõe na década de 1970, duas categorias de justificativas para o ensino da Arte que têm determinado sua função educacional. A abordagem mais difundida na história da arte-educação, designada pelo autor como "contextualista", enfatiza as consequências instrumentais da arte na educação e utiliza as necessidades particulares dos estudantes na sociedade para formular seus objetivos. Dentro da orientação contextualista, alguns programas ressaltam as necessidades psicológicas das crianças na articulação de seus objetivos e outros, as necessidades sociais.

A "Proposta Triangular da Arte", defendida pela autora, é apresentada como conjunto de conteúdos que está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de três ações básicas quando nos relacionamos com a arte: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar. Está dentro de uma concepção do ensino da Arte como conhecimento, defendendo a ideia da Arte na educação com ênfase na própria Arte, entendendo que há um conhecimento e uma linguagem específica da área (BARBOSA, 2003).

O escritor Elliot Eisner denomina essa proposta de "essencialismo" no ensino da arte. A corrente essencialista "acredita ser a arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza" (BARBOSA, 2003, p.64). Segundo essa concepção, o conceito de arte está ligado também à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador que dá potência à cognição.

Segundo os essencialistas, a Arte não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar, nem de métodos de ensino estranhos a sua natureza intrínseca:

> Argumentar que a justificativa para arte-educação reside nas contribuições que pode dar para a utilização do lazer, que auxilia o desenvolvimento da coordenação motora da criança pequena, que fornece liberações de emoções, é algo que pode ser realizado por uma série de outros campos de estudo da mesma forma. O valor primeiro da arte reside, a meu ver, na contribuição única que traz para a experiência individual e para a compreensão do homem (EISNER, 1992, p. 9 apud KOUDELA, 2006, p. 18).

A concepção predominante em Teatro-Educação vê a criança como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que seja permitido a ela desenvolver-se em um ambiente aberto à experiência. O objetivo é a livre expressão da imaginação criativa. Na visão tradicional, o teatro tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo (Koudela, 2006).

Koudela (2006) escreve que o ensino de teatro na escola foi revolucionado a partir do movimento da Escola Nova. Este movimento é considerado progressista na educação brasileira, é o precursor dos movimentos educacionais que ocorreram no Brasil a partir da segunda metade do século XX. No século XIX, o educador preocupava-se mais com os fins da educação do que com o processo de aprendizagem. O modelo a ser atingido era mais importante do que a criança e as leis do seu desenvolvimento.

Segundo Barbosa (2002) a Escola Nova pode ser definida como filosoficamente baseada em Jonh Dewey, filósofo da educação norte-americano. Essa afirmação vem da análise dos escritos encontrados na divulgação da Escola Nova. "Nunca houve no Brasil uma propaganda sobre educação tão constante e enfática" (p.72).

A pedagogia contemporânea leva em conta a natureza própria da criança expressa pelas palavras de Dewey: " Não é verdade que a experiência das crianças seja descoordenada, constando de fragmentos isolados. Acha-se organizada de acordo com centros de interesse diretos e práticos" (p.73).

Segundo Koudela (2006) o trabalho e os critérios de Dewey incluem considerações sobre a função educacional na aprendizagem:

> [...] a principal raiz de toda atividade educacional está nas atitudes instintivas e impulsivas da criança e não na apresentação e aplicação de material exterior, seja através de ideias de outros ou por meio dos sentidos; portanto, as atividades espontâneas da criança, como jogos de mímica etc., são passíveis de serem usados para fins educacionais, ou ainda, constituem o fundamento de métodos educacionais (DEWEY, 1900, p. 143 apud KOUDELA, 2006, p. 19).

Segundo Koudela (2006), há duas formas de avaliar o problema Teatro-Educação. A primeira refere-se ao próprio Teatro, como elemento de educação. Como conjunto constituído de ações e transmissão de mensagens, o teatro poderá, por si mesmo, ensinar e ser promotor de educação.

Mas para aproximar-se a uma definição dos objetivos específicos do teatro no processo educativo, torna-se indispensável averiguar como o desenvolvimento da inteligência se relaciona com a linguagem e com o discurso.

Para avaliar como o amadurecimento psicolinguístico é afetada pela imaginação dramática, faz-se necessário considerar a conjunto da inter-relação entre pensamento e linguagem.

> A imaginação dramática está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação. A característica principal do homem, quando comparado com os primatas superiores, é sua imaginação, ou seja, sua capacidade de fazer símbolos, - a representação de um objeto, evento ou situação na ausência desse (KOUDELA, 2006, pp.27-28).

Segundo Koudela (2006), a imaginação dramática, por ser parte fundamental no processo de desenvolvimento da inteligência, deve ser aperfeiçoada por todos os métodos atuais de educação. Ainda que a imitação e o jogo estejam inteiramente relacionados com o procedimento de pensamento e com o desenvolvimento da cognição, a imaginação dramática é um fator determinante na interiorização dos objetos , conferindo-lhes significados.

Langer, citado por Koudela (2006), institui uma diferença entre a forma discursiva e a forma apresentativa. Segundo ela, onde quer que o símbolo atue, existe significado e a importância do apresentativo expande a concepção da racionalidade para além das fronteiras habituais. Se aceitarmos que a função simbólica deriva de um procedimento natural que permanece o tempo todo na mente humana, o ver abstrativo é o alicerce da nossa racionalidade.

Nesse sentido a simbolização é pré-racionativa, mas não pré-racional. Antes de qualquer generalização ou silogismo consciente, a mente humana estabelece símbolos que refletem um esforço consciente de concepção, enquanto que os significados fornecidos através da forma discursiva estabelecem o aprendizado do vocabulário e da sintaxe, o símbolo não discursivo prescinde de qualquer aprendizagem. As formas não discursivas são consideradas mais baixas do que as do discurso, no sentido de que elas não determinam a intervenção do raciocínio e falam diretamente ao sentido. Enquanto o pensamento verbal e conceitual é inicialmente exterior à criança e não pode fornecer o que foi vivido particularmente, o simbolismo lúdico, ao contrário, é organizado pelo sujeito para o seu próprio uso.

Os PCN (BRASIL, 1996) enfatizam que o teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimento. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais.

A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz de conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o

exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente das suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola. De acordo com Spolin (2005, p. 251), "a experiência teatral, como a brincadeira, é uma experiência grupal que permite a alunos com capacidades diferentes expressarem-se simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividades individuais."

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio, capacidade de jogar com as palavras; o teatro trabalha a expressividade e a imaginação.

Sem descuidar da conciliação entre as aplicações estéticas e instrumentais do teatro e sem desvincular a avaliação do produto da avaliação do processo, Reverbel (2002) enumera, entre os objetivos gerais que podem ser alcançados pelo teatro em suas aplicações educacionais, os seguintes:

> As capacidades intelectuais como a espontaneidade, a imaginação, a observação, a percepção e o relacionamento social, inatas em todo ser humano, mas que necessitam desenvolver-se mais e mais encontra nas atividades dramáticas o seu maior estímulo. As habilidades físicas, voz, olhar, gestos, movimento, equilíbrio, flexibilidade, expressão corporal e verbal desenvolvem-se através dos exercícios dramáticos (REVERBEL, 2002, p. 9).

Cartaxo (2001) neste sentido afirma que, no entendimento da educação por intermédio da Arte, as linguagens artísticas tomam-se não apenas como um caminho que possibilita à educação, mas como o seu próprio processo, também considerado educador. É um conjunto de fatores internos, tendo em vista que ao distinguir as linguagens artísticas o aluno poderá utilizá-las para se expressar.

2.3 A Socialização e a Inclusão pelo Teatro

Nas discussões a esse respeito, que já perduram há muito tempo, os "deficientes" sempre foram percebidos como seres distintos à margem dos grupos sociais. Porém, à medida que a dignidade do homem, seu direito à igualdade de oportunidades e participação na

sociedade passaram a preocupar inúmeros pensadores, a história começou a mudar. Atualmente, buscam-se espaços organizados, a partir dos movimentos governamentais e da sociedade civil, para a inclusão. Esta vem assumindo cada vez mais importância, com a perspectiva de atender as crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação, mais solidária e acolhedora.

Segundo Zagonel (2008), a arte é um meio importante de transformação social e uma necessidade para a vida. A tomada de consciência desse poder socializador faz aparecer, atualmente, organizações não governamentais que utilizam alguma forma artística para envolver crianças e adolescentes em projetos educativos, com resultados sabidamente positivos. Ao mesmo tempo, a prática artística desenvolve o lado sensível e perceptivo das pessoas. Por meio da arte, podemos aprender a perceber o mundo, analisá-lo e criticá-lo.

> A arte, através da autoexpressão, pode desenvolver o eu como importante ingrediente da experiência. Como quase todos os distúrbios emocionais ou mentais estão vinculados à falta de autoconfiança, é fácil perceber como a estimulação adequada da capacidade criadora da criança pode fornecer salvaguarda contra tais distúrbios (LOWENFELD & BRITTAIN, 1977, p. 30).

A arte constitui um processo complexo envolvendo diversos elementos da experiência de um indivíduo, transformando-os em um novo significado ou forma expressiva. É um instrumento gerador de desenvolvimento e aprendizagem, permitindo uma diversidade de possibilidades, habilidades e atitudes, fomentando a evolução cultural da criança além da psicomotora. Neste caso, auxiliando os alunos para a alfabetização visual, escrita, auditiva e oral.

Visando ao desenvolvimento humano geral de pessoas excluídas por suas limitações, entende-se como importante a estimulação através de um "contato" maior com o meio em que estão inseridas, descobrindo como interagir de maneira mais satisfatória.

Segundo Lowenfeld (1977),

> O crescimento mental depende das relações ricas entre a criança e o seu meio; tal relação é o ingrediente básico de qualquer experiência de criação artística. A arte permite a construção do conhecimento de forma imagética e criativa, respeitando as diferenças individuais, culturais e sociais, estimulando a sensibilidade na construção da personalidade do indivíduo, pois cada um se expressa à sua maneira e faz a sua leitura dependendo da cultura e saberes de arte para a compreensão crítica dos fenômenos, recursos estes indispensáveis para compreender outras áreas do desenvolvimento humano, numa relação interdisciplinar (LOWENFELD 1977, pp. 16-17).

Segundo Mantoan (1998), a pessoa com deficiência experimenta em seu dia a dia situações de limitações, o que não quer dizer que ela seja incapacitada. É por meio das possibilidades, ao utilizar outros sentidos, das oportunidades de interação com o outro e em um espaço propício às suas necessidades, que a pessoa com deficiência constrói a imagem de si e do mundo.

Seu desenvolvimento se dá por meio de vivências e experiências; se ela recebe diversos tipos de estímulos desde o seu nascimento, consegue adaptar-se com maior facilidade à própria deficiência e desenvolver uma melhor relação de interatividade com o outro e com os ambientes que a cercam. A integração social da criança ocorre na medida em que ela percebe-se como elemento participante e igual dentro do seu grupo de convívio (MANTOAN, 1998). Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1996), o desenvolvimento está ligado a processos de mudanças e de transformações que ocorrem ao longo da vida do sujeito e em cada uma das múltiplas dimensões de seu funcionamento psicológico. Como tal, o desenvolvimento é percebido de forma entrelaçada às práticas culturais e educativas, incluindo, então, necessariamente, o processo de aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1996) nessa perspectiva teórica, na evolução do desenvolvimento, a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância, pois colocam em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento.

Transformar o desenvolvimento “potencial” em desenvolvimento “real” é possível através do contato com outro ser humano. Em um desenvolvimento ontogenético, o ser humano tem as potencialidades de crescimento inerentes em si, porém, para que estas se desenvolvam, é necessário o contato com o meio sociocultural para que estas potencialidades possam se tornar reais. É célebre seu pensamento de que a criança fará amanhã sozinha o que hoje é capaz de fazer em cooperação (VYGOTSKY, 1996).

As liguagens artísticas, aqui mais especificamente representadas pelo teatro, posicionam-se como uma atividade coletiva, que sugere respeito às regras, respeito ao outro, trocas de pontos de vista, decisões conjuntas, divisão de tarefas. A atividade teatral age, dessa forma, na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, em situação de influência mútua e colaboração entre a criança e seus colegas com a supervisão do mediador e cria, por outro lado, novas zonas de desenvolvimento proximais.

Assim, pode-se afirmar que a mediação de outro na atividade coletiva do teatro, possibilita o desenvolvimento das aprendizagens. Esse pressuposto pontuado por Vygotsky

(1996) sobre o desenvolvimento da pessoa, que aprende na presença de seus companheiros, vem de encontro com a colocação de Japiassu (1998) sobre a proposta de ensino do teatro e a importância das interações proporcionadas nas atividades teatrais na escola.

> As implicações escolares-educacionais e pedagógicas do paradigma histórico-cultural do desenvolvimento humano [...] assinalam a importância do que se pode fazer com ajuda de outros mais capazes e experientes e o que se faz sozinho, entregue à resolução solitária de problemas, ou ao isolamento cultural em determinado grupo social. A qualidade das interações intersubjetivas, culturalmente mediadas, interferem decisivamente no processo de constituição dos sujeitos (JAPIASSU, 1998, p. 9).

O teatro estimula o indivíduo no seu desenvolvimento mental e psicológico. Sendo uma das quatro áreas da Arte, o teatro precisa ser estudado não apenas em níveis pedagógicos, mas também como uma atividade artística que tem as suas características próprias.

O exercício teatral desenvolvido durante o processo, calcado na concepção de cenas e na observação cuidadosa das criações dos demais integrantes envolvidos nas produções, serve de estímulos para o conhecimento e a apropriação de possibilidades comunicacionais da arte teatral, além de fazer com que inventem um jeito próprio de fazer teatro.

Reverbel (1978) declara que o teatro tem a função de divertir instruindo; essa é uma verdade que ninguém pode contestar, pois seria negar-lhe a própria história. Todavia, considerar isso como a essência teatral corresponde a desconhecer suas múltiplas manifestações. O teatro essencialmente tem a função de dar prazer e alegria, algo essencialmente agradável, não no sentido de peças teatrais com temas relacionados a coisas boas ou temas que seguem certas regras de conduta, mas agradável no sentido que a mimese/imitação, a atuação, foi bela, foi real.

Representar um personagem é também colocar-se no lugar de outro; é criar possibilidades de trabalhar e compreender a diversidade, as diferenças, as semelhanças, o ser e o vir a ser; é poder perceber a si e ao outro como sujeitos no mundo, como agentes de transformação da sociedade (COURTNEY, 1990 apud OLIVEIRA, 2010, p. 88).

> Sendo uma atividade social, o teatro está intrinsecamente ligado às origens da própria sociedade. Todo o âmbito do jogo dramático (da peça à apresentação teatral) pode ser observado em cada sociedade civilizada, variando com o desenvolvimento de cada civilização. De certa maneira, as origens da sociedade são as origens do teatro porque é pela personificação e identificação que o homem, em toda a história, relacionou-se com os outros (COURTNEY, 2006, p.135).

Segundo Koudela (2006), o teatro é um importante método de comunicação dentro de uma sociedade e, consequentemente, o modelo cultural e a representação dramática se inter-relacionam.

A educação por meio da arte permite ao aluno expressar suas emoções, seus sentimentos, e interagir com as pessoas e o ambiente. Nesse sentido, a arte é possibilitadora da autoestima e da autoconfiança, e extremamente importante para o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais.

O teatro é uma ferramenta lúdico-pedagógica de extrema grandeza, pois trabalha aspectos psicológicos, motores, cognitivos e sociais, assim como outras formas de arte. O teatro como potencializador da subjetivação torna-se um instrumento de inclusão para aqueles que dificilmente teriam a oportunidade de se verem e serem considerados como cidadãos.

A pesquisa de Cebulski (2007) demonstra que a arte teatral, provocadora dos sentidos, instigante para o pensamento e a ação, exalta uma característica peculiar humana: a possibilidade de expansão e redirecionamento do seu modo de ser, pensar e agir, ou seja, usar a liberdade para transformar a si e o seu meio. O entendimento do teatro como forma manifesta da criação e expressão do homem, enquanto indivíduo e ser genérico, no âmbito social e histórico, possibilita ao homem nele reconhecer-se e, também, ver sua realidade e aquilo que a transcendeu, ou seja, a realidade transformada artisticamente.

Segundo Vygotsky (1996) a comunicação é um processo social primário, sendo assim, o teatro se torna vital por seu grande potencial comunicativo. Se os atos de criar e representar puderem despertar no aluno o prazer de fruir da arte, de fazer e vivenciar a arte, estarão contribuindo também para seu crescimento pessoal e inclusão social.

3 MÉTODO

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos; em contrapartida, nem todos os ramos de estudo que empregam esses métodos são ciências. Em um trabalho de pesquisa, a metodologia se refere ao caminho percorrido pelo pesquisador para ordenar o que será feito no momento da abordagem prática da realidade social, ou seja, é o modo de realizar uma investigação científica, tendo como base os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. É neste sentido que a metodologia tem uma função muito importante, pois guia o pesquisador conforme os critérios científicos e o referencial teórico adotado.

Este estudo tem uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, devido aos caminhos metodológicos pretendidos pela pesquisadora.

Para Minayo (2004), a abordagem qualitativa:

> [...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitude, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2004, p. 21).

Optou-se por realizar nesta pesquisa um estudo de caso de natureza empírica, que investiga um determinado fenômeno, geralmente contemporâneo, dentro de um contexto real de vida, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto em que ele se insere não são claramente definidas. Trata-se de uma análise aprofundada de um ou mais objetos (casos), para que permita o seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2002).

Segundo Yin (2001), os estudos de casos podem ser classificados quanto a seu conteúdo e objetivo final (exploratórios, explanatórios, ou descritivos) ou à quantidade de casos (caso único – holístico ou incorporado ou casos múltiplos, também categorizados em holísticos ou incorporados). A principal tendência em todos os tipos de estudo de caso é que estes tentam esclarecer o motivo pelo qual uma decisão ou um conjunto de decisões foi tomado, como tais decisões foram implementadas e quais resultados foram alcançados. O autor afirma que a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, simultaneamente, corroborar o mesmo fenômeno.

Um trabalho é de natureza exploratória quando envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou têm) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores (GIL, 2002).

Segundo o autor, há a possibilidade de que os participantes da investigação reconheçam a importância da seriedade de atuação nas etapas da pesquisa: pesquisadores e pesquisados identificam-se com a realidade na qual se inserem para aprender a contar, ouvir e reconhecer as experiências e conhecimentos de si mesmos e dos "*outros*". Assim, o anteriormente intitulado "*sujeito*" deixa de ser um sujeito passivo às técnicas propostas em ambientes por vezes descolados de suas realidades para serem "*participantes*" efetivos de todas as etapas dos projetos.

Triviños (1987) em seus estudos escreve que a abordagem descritiva é praticada quando o que se pretende buscar é o conhecimento de determinadas informações e, ainda, por tratar-se de um método capaz de descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade. Esta peculiaridade vai ao encontro da pretensão da pesquisadora no presente estudo.

3. 1 População e Amostra

Este estudo de caso consistiu no acompanhamento de uma turma de dezessete pessoas, jovens e adultos deficientes que participam do grupo de teatro existente há quatro anos, em uma Associação Educacional Especializada, de caráter filantrópico, que atende oitenta pessoas com deficiências em uma cidade do interior do Vale do Paraíba Paulista. As atividades teatrais desenvolvidas por esse grupo fazem parte do Projeto "Teatro".

Faz-se necessário pontuar que, dentre os participantes desse grupo, somente dez foram selecionados para serem observados e realizarem a entrevista semiestruturada. O critério empregado na seleção dos sujeitos de pesquisa foi a maioridade.

Assim, a presente pesquisa envolveu o estudo de caso dez sujeitos participantes do grupo de teatro, observados em processos de interação entre si e sua inclusão social, com diferentes deficiências, a saber:

- 3 pessoas com paralisia cerebral;

- 3 pessoas com deficiência intelectual;

- 1 pessoa com deficiência visual;

- 1pessoa com autismo leve/asperger;

- 1 pessoa com distúrbio hormonal e distúrbios consequentes de cirurgia para retirada da hipófise;

- 1 pessoa com sequela de traumatismo craniano.

E, a professora que os acompanhava no Grupo de Teatro.

Nomes fictícios foram atribuídos aos participantes da pesquisa, a fim de proteger-lhes a identidade.

Tabela 1: Perfil dos sujeitos de pesquisa

SUJEITO	IDADE EM ANOS	TIPO DE DEFICIÊNCIA	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO GRUPO
SARA	44	Deficiência Visual	Não é alfabetizada.	4 anos
SILVIA	32	Deficiência Intelectual	Completou seus estudos em escola regular; fez Magistério.	3 anos
BARTOLOMEU	34	Sequela de traumatismo craniano	Estudou até a 7ª Série. Hoje, 8º Ano.	4 anos
ROBERTO	27	Deficiência Intelectual	Fez o Ensino Médio na – Educação de Jovens e Adultos – EJA.	3 anos
CARMEM	19	Paralisia Cerebral	Está cursando o 2º ano do Ensino Médio em uma escola Estadual.	3 anos e 6 meses
LÚCIO	21	Paralisia Cerebral	Frequentou escola especializada; sabe ler.	4 anos
JOÃO	22	Síndrome de Asperger	Completou o Ensino Fundamental. Estudou Kumon por muito tempo.	3 anos
VERÔNICA	32	Deficiência Intelectual	Completou Ensino Médio em escola regular	2 anos

MARIA ELISA	26	Distúrbio hormonal e distúrbios consequentes de cirurgia para retirada da hipófise	Frequentou escola regular até os 13 anos; sabe ler e escrever.	3 anos
HELOISA	33	Paralisia Cerebral	Completou Ensino Médio em escola regular.	4 anos

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

3.2 A Associação Especializada e o Grupo de Teatro

A Associação selecionada tem a finalidade de acolher e atender crianças, adolescentes e adultos com deficiência moderada e grave, sequelas neuromotoras múltiplas, deficiência física (paraplegia), deficiência intelectual e deficiência visual.

Segundo o Estatuto da Instituição, seu objetivo é assegurar aos atendidos o "direito essencial à sua dignidade humana, independente da origem, natureza e gravidade de sua incapacidade, sexo e condição econômica".

Com infraestrutura adequada e os serviços coordenados por uma equipe de funcionários que dão todo suporte para os 80 alunos atendidos, a Associação assumiu a função de utilidade pública Municipal, Estadual e Federal, segundo o referido Estatuto.

Mantendo a missão de "acolher e desenvolver" a pessoa com deficiência, a Associação possui programas e projetos com recursos provenientes de eventos beneficentes, parcerias e contribuições de associados para seus usuários.

Nas atividades da Associação, o olhar para a promoção humana é o foco dos programas e Projetos Sociais. A Área Social, segundo o estatuto da Associação, atua com os seguintes objetivos: viabilizar condições para a qualidade de vida dos alunos; instrumentar as famílias para cumprir com maestria o desafio de ser núcleo cuidador da pessoa com deficiência; atentar-se às necessidades dos cuidadores que colaboram com a Associação; fazer interfaces com órgãos públicos e com a comunidade, fomentando o envolvimento com o trabalho voluntário. A ação de captar recursos permeia a Área Social para gerir e dar sustentabilidade à Associação.

Diversos programas são desenvolvidos na Associação, vindo ao encontro das necessidades dos alunos e de suas famílias. Dentre esses programas está o Projeto Teatro, objeto desta pesquisa.

A Associação funciona num local arejado, grande, bem decorado. Dividido em três alas formadas por corredores, a organização facilita o trânsito interno e permite a rápido entrosamento dos alunos e seus familiares. No final dos corredores, onde ficam localizadas as salas denominadas "Cantinhos", pode-se observar um quadro que muda de acordo com a paisagem que está do lado de fora do ambiente. Tratam-se de grandes vidraças que tornam mais belo e natural o local por onde todos transitam. Muito verde composto por árvores diversas, além da presença de animais (bezerros, vacas e bois) pastando no terreno de fora, compõem uma paisagem que ilumina o local e traz tranquilidade e harmonia para aqueles que o visitam ou ali estudam.

Todas as instalações são adaptadas para receber a pessoa com deficiência física: salas com portas largas, banheiros com corrimãos e suportes para cada "Cantinho". A Associação conta com uma piscina com capacidade de 200.000 litros de água, uma capela, um salão de recreação para os usuários, que também é utilizado para a realização de palestras e eventos beneficentes. A alimentação é saudável e apropriada. Os educadores parecem comprometidos com os objetivos da Associação: acolher e educar os alunos, cuidando deles.

A sala utilizada pelos alunos que participam do teatro é denominada "cantinho do Grupo Jovem". Ela é ampla, com banheiro próprio; suas paredes foram pintadas de branco. Fixados do lado esquerdo, tendo como ponto de referência a porta de entrada, há quadros de cortiça repletos de fotografias dos alunos que frequentam e dos que já frequentaram a escola, com registro dos muitos momentos por eles vividos dentro e fora do ambiente de estudo. Há ainda um espelho grande que tem como moldura mais fotografias dos participantes; na parede paralela encontram-se vários cabides para pendurar bolsas e mochilas estrategicamente colocados ao lado da porta do banheiro, para que os alunos possam manusear os artigos de higiene dispostos em seus pertences, caso necessário. Mais à frente fica a mesa que é ocupada pela professora responsável. As três auxiliares da sala – Ana, Linda e Julia – transitam de forma a atender aos chamados dos alunos, não tendo um lugar fixo.

As mesas são grandes, compridas, e ocupam o centro da sala com o propósito de acomodar todos os cadeirantes e não dificultar a locomoção dos que ali estudam. Os armários com materiais necessários ao cotidiano de uma sala de aula, como papéis, lápis, lápis de cor, giz de cera, canetinhas coloridas, durex, fita crepe, produtos de maquiagem, lenços umedecidos, entre outros, estão posicionados próximo às paredes, junto da prateleira de

caixas, todas devidamente marcadas segundo seu conteúdo, como por exemplo objetos utilizados nos ensaios e nas apresentações teatrais. Do lado direito da porta da entrada está disposta uma mesa pequena com o aparelho de som e na parede oposta há outra mesa, um pouco maior, onde se prepara o lanche. A cada dia é pedido a um aluno que auxilie nessa atividade.

O grupo de teatro que pesquisamos foi criado há quatro anos; tem como integrantes dez mulheres e sete homens, na faixa etária de 14 a 44 anos. A diferença de idade não é empecilho para a realização das atividades teatrais, seja nas apresentações ou nos exercícios no processo de aprendizagem. Todos são comprometidos, uns mais que outros; como em qualquer outro lugar, as pessoas sempre têm preferência pela realização das atividades de que mais gostam ou com as quais melhor se identificam. Durante a pesquisa, observamos que eles procuram estar atentos quanto ao seu papel na peça. A professora Greice e as auxiliares estão sempre atentas às necessidades do grupo.

Durante os quatro anos de sua formação, o grupo de teatro realizou apresentações na Associação que os atende, em escolas regulares e em outros lugares para os quais foram convidados, como universidades, Conselho de direito da pessoa com deficiência, praças, fábricas, entre outros.

Acompanhar e observar as pessoas que integram esse grupo de teatro possibilitou o registro do cotidiano educacional da Associação, apontando assim as possíveis contribuições que a Arte, especificamente por intermédio das ações propostas pelas atividades teatrais, ofereceu para o desenvolvimento humano e a inclusão social desse grupo.

3.3 Local

A pesquisa foi realizada em uma Associação Educacional Especializada de caráter filantrópico, que atende oitenta pessoas com deficiências em uma cidade do interior do Vale do Paraíba Paulista. O foco da pesquisa foi o grupo de teatro da Associação.

3.4 Procedimentos de Coleta de Dados

Primeiramente foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté um pedido de permissão de realização da pesquisa (Anexo A). O projeto de pesquisa foi aprovado (Anexo E) pelo Comitê de Ética conforme resolução nº 196/96. Destarte, pode ser encaminhado um ofício (Anexo B) ao responsável pela Associação solicitando autorização

para realização do estudo na Associação que atende pessoas com deficiências em uma cidade do interior do vale do Paraíba Paulista.

Após ciência e aprovação da Diretora da Associação, deu-se início aos contatos com os dezessete alunos participantes do Grupo de Teatro, a fim de convidá-los a participarem do estudo.

Neste encontro foram fornecidas informações sobre os objetivos principais do estudo e a relevância do problema a ser investigado. Ressaltou-se o quanto a participação deles seria importante para o sucesso desta pesquisa, devido à experiência e vivência de cada um nesse grupo de teatro. Somente eles seriam capazes de fornecer dados relativos à formação do grupo, às atividades propostas, à trajetória de apresentações das peças, à importância do teatro na vida deles e da família, às possíveis formas de aprendizagem que eles experimentaram por fazerem parte desse grupo, à possibilidade de conhecerem outros lugares por meio das apresentações teatrais e às consequências da sua participação neste grupo de teatro.

Foi-lhes informado, também, que para a realização deste estudo seriam necessárias a observação das atividades desenvolvidas pelo grupo e a realização de entrevistas. Pedimos licença para gravar e filmar, por ser uma forma de registro fidedigna das informações que eles poderiam nos dar. Ressaltamos que os materiais seriam resguardados, independente das informações coletadas, e, ainda, que a participação de cada um no grupo de estudo seria de natureza voluntária, com garantia total do sigilo de suas identidades e da Associação em que estudam. Foi-lhes garantido também plena liberdade para deixar o estudo a qualquer momento, se assim o desejasse.

Todos os alunos maiores de 18 anos do Grupo de Teatro aceitaram participar do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o de Direito de Imagem (Anexos C, D) em duas vias – uma via que ficaria na posse do aluno e/ou responsável e a outra na posse da pesquisadora. Solicitamos a assinatura de um responsável por aqueles alunos que não conseguiriam assinar tais documentos.

3.4.1 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação participante e a entrevista semiestruturada, os quais caracterizavam-se mais adequadamente aos objetivos da pesquisa.

3.4.2 Observação Participante

A observação participante ou ativa consiste na participação real do pesquisador no cotidiano dos alunos, passando a assumir muitas vezes o papel de membro do grupo (GIL, 2002).

As observações foram realizadas entre os meses de março e outubro de 2012, numa frequência de três vezes por semana: segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira. As possibilidades de acompanhar esse grupo foram predeterminadas e acordadas com a professora dos alunos.

Os itens que foram observados pela pesquisadora durante as atividades teatrais dos alunos do grupo de teatro (Apêndice A) estão relacionados aos ambientes que eles utilizavam na Associação, como a sala de aula, o salão de ensaios para as apresentações, as festas de aniversário que aconteciam uma vez por mês, as apresentações fora da Associação, as visitas a outros locais e cidades e os momentos de reuniões com a professora, totalizando 30 encontros para observação.

Como a dinâmica das atividades teatrais é complexa e múltipla, o procedimento utilizado para o registro das atividades teatrais foi feito por meio de gravações audiovisuais, com duração média de duas horas.

Este método permitiu a observação das atividades tornando possível visualizar detalhes no seu acompanhamento, o que possibilitou uma análise mais sistemática e o registro de um maior número de atividades simultâneas.

Na obtenção dos dados, durante o desenvolvimento da pesquisa, foi necessária a anotação cursiva a respeito da dinâmica do grupo de teatro e das informações que foram pedidas à professora sobre as atividades propostas. Para tanto foi feita uma classificação das gravações registradas por atividades teatrais realizadas e a elaboração da descrição sumária destas.

3.4.3 Entrevista Semiestruturada

A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois ela é uma forma de buscar informações, face a face, com o entrevistado. Por meio dela, o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências, já que ela é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver

intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Autores como Triviños (1987) e Manzini (2004) têm tentado definir e caracterizar o que vem a ser um entrevista semiestruturada.

Para Triviños (1987, p. 146), 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. O autor afirma que a entrevista semi-estruturada "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 (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para Manzini (2003), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Um ponto semelhante, para ambos os autores, se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro, além de tornar assertiva a coleta das informações básicas, serviria como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

A natureza das perguntas básicas para a entrevista semiestruturada também foi estudada por ambos os autores (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 2004).

A entrevista possibilitou a criação de uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde diferente de outros instrumentos de pesquisa que, geralmente, estabelecem uma relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado. O questionamento pontuado na entrevista tem como característica um roteiro que contém as principais questões, previamente elaboradas, com bases em teorias e hipóteses que se relacionam aos objetivos da pesquisa.

Segundo Minayo (2004), o roteiro orientará e guiará o pesquisador no processo de interação com o informante permitindo flexibilidade nas conversas e inserção de novos temas

e questões trazidas pelo interlocutor no momento da entrevista, na tentativa de compreender as informações que poderão ter relevância para aquilo que está no estudo.

Para Bakhtin (1999), a fala representa importante categoria de análise, pois é exatamente a anunciação que anuncia o caráter e a natureza social da linguagem.

Para a realização das entrevistas foi escolhida a sala do berçário, um ambiente aconchegante que não era utilizado na parte da tarde, o que permitiu que os encontros acontecessem sem interrupções.

Houve um pouco de ansiedade por parte de alguns alunos, pelo fato de eles quererem ser entrevistados ao mesmo tempo em que os outros. A despeito disso, no entanto, a realização das entrevistas aconteceu de forma tranquila.

Não foi estabelecido um critério pré-determinado para a escolha de quem seria o primeiro a participar, pois havia preocupação em não mudar muito a rotina deles; assim, aquele que finalizava as atividades na aula era chamado para ser entrevistado.

As dez entrevistas foram realizadas após os ensaios. Este horário foi escolhido pelos próprios alunos visto que este período é utilizado para a finalização da aula e a preparação da volta para casa.

Optou-se por fazer a entrevista com os alunos na Associação, por ser o local ondeeles passam a maior parte do dia, possibilitando os encontros. Este local assegurou um elo entre os alunos e a pesquisadora, estabelecendo uma relação de confiança entre ambos, ajudada pela proximidade com o contexto vivido por eles.

O roteiro da entrevista utilizado neste estudo foi elaborado pela própria pesquisadora, (Apêndice B), tendo como base o estudo dos roteiros e metodologias utilizados em pesquisas desenvolvidas na Educação Especial e áreas afins (MANZINI, 2004), cujas temáticas referem-se à deficiência, à família, a grupos sociais, à inclusão, à educação e ao teatro.

Todas as entrevistas foram realizadas por meio do diálogo, sendo gravadas em áudio ou em vídeo e transcritas textualmente. Apenas um dos dez entrevistados teve como auxílio para suas respostas a prancha de comunicação alternativa; este meio de comunicação é utilizado por ele em seu cotidiano.

Segundo Meletti (2003, p.1), "são poucos os trabalhos que desenvolvem suas investigações a partir do olhar da própria pessoa com deficiência". Assim, buscou-se neste estudo considerar os significados atribuídos pela pessoa com deficiência as suas experiências relacionadas à participação no grupo de teatro.

3.5 Procedimentos de Análise de Dados

Aos participantes do Grupo de Teatro pesquisado, foram designados nomes fictícios para proteger-lhes a identidade, como descrito anteriormente.

Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio das respostas e manifestações dos participantes aos dois instrumentos de pesquisa utilizados: a entrevista semiestruturada e a observação participante. Após cada entrevista e observação, as informações eram transcritas para análise. Os dados foram considerados pela Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2010), e expressa a partir de elementos quantitativos, inferências e interpretação dos resultados, conforme exposto a seguir.

A Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reprodutíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto. Como ferramenta, sua finalidade consiste em proporcionar conhecimentos, novas interpretações, novas formas de fazer e um guia prático para a ação. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais.

De acordo com Bardin (2010), trata-se de:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores sejam eles quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção; variáveis inferidas, destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 33).

Segundo Bardin (2010), constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Assim, com base nesses pressupostos e de posse desses dados, a pesquisadora passou a ler e reler os dados em sua íntegra, após a leitura minuciosa das entrevistas realizadas e das observações, foi possível conhecer com mais detalhes os sujeitos da pesquisa e um pouco de suas histórias. Procurou-se, em um primeiro momento, reunir as informações obtidas por meio dos instrumentos em um único arquivo, pergunta a pergunta com respectivas respostas. Esse procedimento facilitou a visualização do todo, contribuindo para a coordenação das ideias expostas. No segundo momento, da exploração do material, foram efetuadas diversas

leituras dos dados. Essas leituras possibilitaram e auxiliaram na organização dos dados coletados e na elaboração de quatro Eixos de Análise, relacionados a:

- Arte, Teatro e Inclusão Social;
- Teatro e Inclusão Familiar;
- Teatro e o Desenvolvimento da Linguagem e Comunicação;
- Teatro, Deficiência e Convivência Grupal.

Finalmente, no terceiro momento, foram realizadas as considerações, propondo as interpretações que possibilitassem chegar às respostas dos questionamentos que nortearam esta pesquisa.

A análise dos dados foi realizada com base nos referenciais teóricos abordados no capítulo 2.1, com ênfase nas contribuições de pressupostos das teorias de Vygotsky (1988/1996/1997) e Bronfenbrenner (2002/2011).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente pesquisa buscou identificar a experiência de adultos com deficiência, participantes de um Grupo de Teatro, quanto ao impacto do grupo e das atividades teatrais no seu desenvolvimento e inclusão social.

Desta forma, apresentamos primeiramente os sujeitos da pesquisa e alguns aspectos de suas histórias e características pessoais e da vivência no grupo de teatro, revelados nos depoimentos e nas observações realizadas pela pesquisadora. A seguir, buscamos analisar as informações coletas à luz do referencial teórico selecionado para este estudo.

4.1 Os Sujeitos da Pesquisa: Apontamentos sobre suas Histórias e Experiências no Grupo de Teatro

Todos os participantes do Grupo de Teatro participam do "Cantinho do Grupo de Jovens", às segundas, quartas e sextas-feiras. Duas vezes por mês, nas quartas-feiras, alternando com o teatro, frequentam o cantinho da Arteterapia, que faz parte do Projeto "A vida é amiga da gente"

4.1.1 Professora Greice

Greice tem 53 anos, trabalhou aproximadamente 30 anos na área administrativa de uma empresa. Em 2009, foi convidada pela diretora da Associação para trabalhar com o Grupo de Jovens na área de teatro.

Toda a sua experiência está ancorada na sua aprendizagem teatral, pois desde os doze anos já participava do teatro na escola. Buscou conhecimentos participando de cursos de formação em interpretação, dramatização, dramaturgia e curso de direção, com diretores e atores consagrados pelo público.

Nos anos seguintes, ela participou do grupo de teatro "Companhia de Teatro só é feliz quem tem nariz". O grupo já se apresentou em várias cidades do Vale do Paraíba. Eles se apresentam voluntariamente em Instituições que os convidam. Trabalham em campanhas relacionadas à prevenção, em cidades da região; telegrama ao vivo; e com Teatro Empresa, apresentando-se em algumas indústrias, como Nestlé e Johnson & Johnson.

Greice também fez uma apresentação teatral no programa de televisão Altas Horas, tendo obtido o 2º lugar. Participou do Mapa Cultural Paulista; foi premiada como melhor atriz

duas vezes, e também recebeu um prêmio especial designado ao “papel de ator”. Escreveu o monólogo “Labirinto” e recebeu o prêmio de melhor texto; dirigiu diversas peças.

Foi voluntária em dois projetos de escolas estaduais – “Família na Escola”e “Amigos da Escola” – como monitora do Grupo de teatro. Participou também de um projeto em uma escola de idiomas, os alunos ensaiavam a peça de teatro durante o ano letivo para se apresentarem na festa de conclusão do curso.

A professora nos contou que, quando iniciou o trabalho com alunos deficientes, não tinha nenhuma experiência a isso relacionada; todavia, sentia uma vontade imensa de estar trabalhando as linguagens teatrais com esse grupo de jovens que ela já conhecia de visitas feitas à Associação.

Nas minhas observações e pelas respostas que obtive da professora, percebi que seu objetivo era fazer com que os jovens pudessem aprender a se expressar, comunicar-se por meio da linguagem teatral, representar, e, se possível apresentar as peças teatrais. De fato, o grupo já fez diversas apresentações.

4.1.2. Sara

Sara tem 44 anos, é deficiente visual. Mora com a irmã mais velha, um sobrinho e esposa e o filho do casal; é a terceira de cinco filhos. Em suas atividades sociais costuma frequentar a igreja, ir às apresentações teatrais e a passeios com os colegas e professores da Associação.

Devido a sua total falta de visão, precisa de ajuda para executar algumas ações cotidianas. Não é alfabetizada, mas frequentou uma escola regular aos oito anos de idade para, segundo ela, brincar e comer merenda. Depois de um ano de estudos, não pode continuar na escola, pois não havia nenhum professor habilitado para orientá-la na sua aprendizagem; assim, após aquele período, ficou somente em casa.

Desde 2001, frequenta a Associação pesquisada, de segunda à sexta-feira. Na Associação sua rotina diária tem início às 11h, com o almoço. Segundo seu relato, na Associação está aprendendo a ter autonomia para realizar algumas tarefas cotidianas, como lavar o próprio prato, estimulada pela profª. Greice, responsável pelas aulas de teatro e que a auxilia na execução de algumas ações rotineiras. Após o almoço, Sara vai à capela da Associação, local onde fica até às 13h, rezando.

No cantinho do Grupo de Jovens, realiza atividades teatrais, leituras e exercícios vocais. Decora o texto com o auxílio da prof.ª Greice, fazendo marcação nas falas, as quais

são pontuadas com os nomes das pessoas. Essa orientação faz com que saiba o momento da sua participação. Nas peças, sua apresentação recebe sempre muitos elogios, por sua memória privilegiada.

Às terças e quintas-feiras, participa de outras atividades oferecidas pela Associação, finalizando assim suas atividades semanais.

Em uma de nossas conversas em sala de aula, pude observar que em uma reunião, quando se falou da participação da família nas apresentações fora da Associação, Sara revelou que em sua casa não havia tido ainda um diálogo sobre suas apresentações teatrais. A irmã de Sara sabe da sua participação e dos locais das apresentações porque lê os recados enviados pela professora, mas não tem por hábito acompanhar ou assistir às apresentações fora da Associação.

No momento em que lhe perguntei como ela se sentia ao frequentar a Associação, respondeu-me alegremente que estava feliz e realizada, pois progredira muito ao longo desses anos, principalmente nos últimos quatro, quando passou a fazer parte do grupo de teatro.

Segundo Sara, a convivência com os colegas do grupo de teatro, com a professora e os funcionários fez com que ela adquirisse autonomia; passou a caminhar sozinha pelos espaços da Associação, indo à capela e ao bebedouro sem ajuda.

Em uma das reuniões do grupo observei que para decorar os textos da peça, Sara recebe a ajuda da professora e dos colegas. A professora passava as falas com ela e orientava a sequência da sua participação. Com uma memória privilegiada, Sara reconhecia a voz dos participantes que a antecediam na apresentação e assim sabia o momento de suas falas.

Sara relatou que com as atividades realizadas nas aulas de teatro aprendeu a decorar textos. Com a ajuda da professora decorou alguns salmos e pode cantá-los na missa, realizando assim um grande sonho.

Muito devota, foi assistir em companhia dos colegas do grupo de teatro uma missa na cidade de Aparecida do Norte, interior de São Paulo; durante a missa teve a honra de levar a imagem de Nossa Senhora Aparecida pelos corredores da Basílica até o altar. Ela ressaltou que sua convivência nas atividades teatrais contribuiu para que conseguisse se expor em público.

Sara tem um carinho muito grande pelos alunos, professores e funcionários da Associação. Reconhece as pessoas pela voz e conversa com todos que encontra quando transita pelos corredores e salas. Ela disse também que gosta das festas de aniversário, porque sempre tem apresentação dos colegas e dos professores da Associação; é um momento de encontrar todos que ali frequentam, não só o seu grupo de teatro.

Sara destacou em vários momentos que os exercícios vocais praticados nas aulas de teatro e o convívio com o grupo fizeram dela uma pessoa bem humorada, mais extrovertida e comunicativa.

Disse também que, após uma apresentação teatral, foi reconhecida por uma moça ao entrar em uma loja. A moça a abordou com elogios pela sua atuação na peça. Esse momento foi de muita emoção, pois percebeu a importância do seu papel naquela peça teatral, seu personagem falava que "todos são iguais em suas diferenças" e afirmava que todos podem e devem respeitar o próximo.

4.1.3 Silvia

Silvia tem 34 anos, diagnosticada como deficiente intelectual. Mora com a mãe e o padrasto, tem uma irmã filha dos mesmos pais e um irmão mais velho de um relacionamento anterior do pai; é a caçula dos filhos. Sua vida social é ativa, sempre viaja ao sítio de seu pai e à casa de sua avó, localizada em outra cidade; faz compras em lojas e *shoppings*; vai a apresentações teatrais e a passeios com os colegas e professores da Associação.

Nas suas atividades diárias, tem por companhia uma cuidadora que a auxilia, ministra seus remédios e a acompanha nos passeios pelos arredores de sua casa. Participa de sessões semanais com Psicóloga e Terapeuta Ocupacional. Estudou o Ensino Fundamental em quatro escolas de ensino regular. Em uma das escolas que estudou, pode optar por fazer o Magistério no Ensino Médio; assim, completou sua formação.

Frequenta a Associação há três anos; no cantinho do Grupo de Jovens realiza atividades teatrais, leituras e exercícios vocais. Sua participação nas peças teatrais é expressiva; gosta de representar; é muito alegre, cordial; conversa com todos da turma e participa de todas as atividades na sala de aula. Destaca-se pela sua percepção constante ao atender todas as solicitações de auxílio dos colegas.

Nas observações que fiz da Silvia em sala de aula, nos ensaios e nas apresentações, percebi que ela é uma pessoa extremamente preocupada com o próximo. Sua atitude com os colegas da sala é de muito carinho, gosta de conversar com todos. É uma pessoa muito observadora, sempre que um colega está precisando de auxílio, na maioria das vezes nem precisa chamar, ela está por perto para ajudar.

Nas aulas, Silvia fazia todas as atividades; seus desenhos eram bem definidos e coloridos, respondia aos questionamentos da profª Greice e opinava também. Participava das

conversas dos colegas na sala e conversava com eles também pelo *facebook*, pois muitos deles fazem parte dessa rede social.

Na hora da distribuição do lanche da tarde, ela sempre auxiliava aqueles que precisavam; distribuía o lanche junto com as professoras. Após lanchar, ficava conversando um pouquinho, e avisava aos colegas que se precisassem de sua ajuda bastava chamar.

Silvia é uma pessoa muito alegre, feliz e comprometida. Define as aulas de teatro como um lugar que "é tudo de bom" e que gosta de frequentar. Os colegas e a professora foram muito elogiados por ela.

A moça faz uso de medicamentos que alteram o seu humor; em certos momentos ela ficava muito quieta. Seus colegas de sala ficavam preocupados, pois ela é sempre muito alegre e comunicativa. Tive a oportunidade de ver um ensaio em que ela estava sob efeito dos remédios; sua participação não foi a mesma, não havia nela o entusiasmo a que estávamos acostumados em outros ensaios.

Nos ensaios, ela participa com muito entusiasmo; repete, sem reclamar, as expressões corporais de seu personagem quantas vezes pedir a profª Linda, que auxilia da profª Greice nas aulas de teatro. Entende que o ensaio era seu e dos colegas, e precisam ensaiar bem para que pudessem se apresentar depois.

Suas falas nas apresentações eram precisas; ela sabia quando ia falar e colaborava com os colegas lembrando a fala deles, dando dicas.

Em uma das reuniões da professora com os alunos, eles conversarem sobre qual o motivo de terem escolhido participar das aulas de teatro; Sílvia respondeu que já conhecia um pouco sobre a arte. Quando fez o Ensino Médio, optou pelo Curso de Magistério; assim, no período de estágio, atuou com crianças menores e pode observar como a professora trabalhava o teatro com eles.

Conhece nomes de peças teatrais e gosta muito de ver a apresentação dos atores; disse que conversa com sua avó sobre esse assunto e enfatizou que com a avó pode conversar sobre muitos assuntos.

Silvia conversava bastante sobre a família, sua mãe e seu padrasto eram presentes; ela sempre tinha uma novidade para contar sobre os acontecimentos do cotidiano, os animais que tinha em casa e as conversas com a avó.

Disse que a mãe e os parentes comentavam que ela mudou muito depois que começou a frequentar as aulas de teatro. Estava mais comunicativa, organizada.

Perguntei-lhe sobre como se sentia ao representar; respondeu-me que gostava de representar, porque se sentia bem e participar das apresentações com os amigos a fazia feliz.

Ela acredita que a apresentação do teatro é muito importante para o grupo; todos podiam fazer novos amigos, já que eles iam se apresentar em outros lugares.

4.1.4 Bartolomeu

Bartolomeu tem 34 anos, diagnosticado com traumatismo craniano adquirido após sofrer um acidente automobilístico. Tal fato comprometeu sua coordenação motora, afetou a fala e os movimentos das pernas, tornando-o cadeirante. Ele tem a necessidade de uso constante de medicação. Durante muito tempo fez fisioterapia na Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP, Universidade Paulista – UNIP e na Universidade de Taubaté – UNITAU, porém no momento não está mais fazendo. Mora com a mãe; tem uma filha, que nasceu antes do acidente; é o caçula de dois filhos.

Costuma viajar na companhia de sua mãe e do irmão para a casa de familiares na cidade de Santos. Frequenta a missa; vai ao *shopping*, às apresentações teatrais e a passeios com os colegas e professores da Associação. Estudou em escola municipal no ensino regular até a 7ª série, hoje chamada de8º Ano.

Está na Associação há quatro anos; no cantinho do Grupo de Jovens realiza atividades teatrais, leituras e exercícios vocais. Sua participação nas peças teatrais é expressiva; gosta de representar, é muito alegre; nas conversas com a turma costumava contar as notícias do dia a dia e falava muito a respeito da filha.

Em minhas observações, pude perceber que Bartolomeu é uma pessoa calma, participava das atividades com muita alegria e conversava com todos. Costumava ter o João, seu colega nas aulas de teatro, como companheiro nas brincadeiras que fazia com os colegas.

Contou-me que quando aconteceu o acidente tinha 21 anos; já era pai de uma menina e trabalhava em uma loja. Ficou muito tempo em recuperação. Devido à gravidade do acidente e suas sequelas, Bartolomeu precisa de auxílio em várias situações no seu cotidiano. Toma medicamentos e muitas vezes sente bastante sono em decorrência deles.

Ele lembrou que com o acidente perdeu muito de seus movimentos e também teve sua fala prejudicada. Com os exercícios realizados em sala de aula pela profª Greice, sentiu que sua dicção está melhorando; tem noção de que essa melhora depende de como ele reagirá a esses exercícios e que o processo pode demorar; está ciente também de que precisará fazer fisioterapia por um longo período, para fortalecer os músculos dos braços e das pernas.

Ele me disse que só precisava de um tempo, que tem certeza de que vai melhorar. Agradece a oportunidade de estar na Associação e de fazer muitos amigos.

Nas apresentações, o rapaz sempre participava com entusiasmo; gostava de sair com o grupo; prepara-se para as apresentações lendo os textos.

Ele sabia das preferências dos amigos e do que gostavam de conversar; sempre no final das aulas conversava com eles sobre diferentes assuntos. Gosta muito da profª Greice; e em nossa entrevista ele colocou que agradece tudo o que a professora estava fazendo por ele e pelo grupo, porque ela era "tudo de bom".

A profª Greice lembra que, quando ele chegou à Associação, já tinha escolhido fazer parte do grupo de jovens; ao saber que poderia participar do teatro ele se alegrou bastante. Perguntei-lhe se houve uma identificação com o grupo e ele me disse que tinha ficado no grupo pela professora Greice e pelos colegas, pois eles se mostraram muito simpáticos e acolhedores.

Várias vezes ele pontuou a importância da professora em sua recuperação, e no seu envolvimento com o grupo.

Estávamos no salão participando da festa dos aniversariantes do mês quando ele me chamou e disse que gostaria de apresentar-me uma pessoa. Sua filha tinha vindo buscá-lo naquele dia.

Percebi o carinho com que ela tratava o pai; interessou-se por conversar um pouco comigo; disse-me que estava fazendo o papel de pai, pois tinha sempre que chamar a atenção de Bartolomeu sobre algumas coisas que ele deixava de fazer.

Despedi-me dos dois na porta de saída da Associação e pude ver o sorriso largo que ele destinava a ela, e como a presença da filha o alegrava.

4.1.5 Roberto

Roberto tem 27 anos, diagnosticado como deficiente intelectual. Mora com a mãe; é o caçula de dois filhos. Quando viaja a Minas Gerais tem por companhia a mãe e o irmão. Vai às apresentações teatrais, a passeios com os colegas e professores da Associação. Sua educação escolar foi realizada em escola regular, completou o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Frequenta a Associação há dois anos. Por sua participação expressiva nas atividades realizadas no Grupo de Jovens, ocupa hoje um cargo na Associação. Assim, de segunda à sexta-feira executa trabalhos que envolvem a recepção e o acompanhamento dos alunosàs respectivas salas, a entrega e retirada do lanche, e, em outros momentos, a recepção das pessoas que estão envolvidas com a Associação.

Quando cheguei à Associação, tive o prazer de conhecer e conversar com o aluno Roberto; jovem simpático gostava de bater um papo e estava sempre de bom humor. Ele seria mais tarde um dos sujeitos da minha pesquisa.

Ele participou do grupo de teatro quando iniciou na Associação. Disse-me que quando chegou à Associação era muito tímido, não tinha muitos amigos e gostava de ficar no seu cantinho.

Sua inclusão nos ensaios se deu aos poucos; com o tempo ele percebeu que podia participar das apresentações, mesmo sem falar muito. Passou um tempo com os colegas de grupo, e sempre que podia os auxiliava no que era necessário. Percebeu que gostava de ir às salas dos outros alunos da Associação. Sempre que havia a necessidade de levar alguém para as salas, pediam ao Roberto para fazer esse favor.

Um dos responsáveis pelos alunos percebeu seu potencial em auxiliar os outros ao vê-lo junto com os colegas nos momentos que os encaminhava às salas. E pensou: por que não chamá-lo para participar de alguns trabalhos na Associação?

Roberto auxiliava na hora da entrada e depois ia para a sala ensaiar com o grupo. Com o tempo, ele foi convidado a participar das outras atividades que aconteciam fora da sala de aula, como levar os comunicados aos professores e alunos, encaminhar os pais ou responsáveis pelo aluno à secretaria e algumas tarefas mais.

Após meses participando do grupo de jovens e representando nas peças, ele foi convidado a participar do grupo que trabalhava na Associação; hoje Roberto faz parte do quadro de funcionários.

Perguntei-lhe como fazia para ensaiar, já que ele estava encarregado de esperar os alunos. Ele me disse que estava afastado dos ensaios por um tempo, e que acompanhava o grupo nas apresentações na maioria das vezes.

Em nossa conversa, disse-me que só estava trabalhando ali porque tinha aprendido a conversar mais; fez muitos amigos no grupo e deixou sua timidez de lado para poder conversar com as pessoas.

Ele agradecia a professora Greice por ela ter insistido para que participasse das aulas, dos ensaios e das apresentações, pois foi ali que ele pode aprender a se comunicar com mais pessoas sem sentir a inibição de antes.

Disse-me também que sua família participava de todos os eventos da Associação e que sua mãe sempre estava presente. Em uma viagem que fizemos à cidade de Aparecida do Norte, tivemos o prazer de contar com sua presença.

4.1.6 Carmem

Carmem tem 19 anos, diagnosticada com paralisia cerebral. É cadeirante, apresenta comprometimento nos movimentos dos membros superiores, com grande dificuldade em manusear os objetos, devido a problemas na coordenação motora fina. Fez fisioterapia durante muito tempo, parou há alguns meses e pretende voltar logo, pois sabe dos benefícios desses exercícios para sua qualidade de vida. Mora com a mãe, o padrasto e a irmã; é a mais velha das filhas.

Em suas atividades sociais, viajou uma única vez para as cidades de Caraguatatuba e Ilhabela, tendo como companhia a família. Vai à missa, às apresentações teatrais e a passeios com os colegas e professores da Associação. Está na 2ª série do Ensino Médio de uma escola regular estadual, sua sala de aula não possui adaptações. Das quatro escolas estaduais que frequentou, apenas uma tinha sala destinada a atender as pessoas com necessidades especiais.

Frequenta a Associação há três anos e meio; no cantinho do Grupo de Jovens realiza atividades teatrais, leituras e exercícios vocais. Sua participação nas peças teatrais é expressiva; é muito preocupada em decorar sua fala para as apresentações; procura sempre auxiliar os colegas; tem muita facilidade em conversar e auxiliar o aluno Lúcio nos diálogos com os colegas, pois ele necessita da prancha de comunicação alternativa para participar das conversas.

Carmem chega às aulas de teatro após sair da escola, ela estuda na parte da manhã e almoça na Associação. Os colegas já estão acostumados com essa rotina, ela sempre vem em companhia da professora Ana para a sala de aula após se alimentar. Ana trabalha em conjunto com a professora Greice, responsável pela turma.

Sempre atenta aos textos das peças do teatro, tem por hábito ensaiar em casa suas falas e auxilia os colegas na sala nas falas deles. Nos ensaios que acontecem no salão de apresentações está sempre disposta a retomar quantas vezes for necessário a pedido dos colegas ou da professora.

Carmem é uma pessoa muito alegre, conversa com todos do grupo e auxilia o aluno Lúcio; a jovem tem muita afinidade com o colega e entende na maioria das vezes o que ele quer dizer. Carmem interage muito bem com o rapaz e isso o deixa tranquilo para se expressar; os dois sempre que têm um tempinho nas aulas conversam um pouco.

Muitas vezes pedi sua ajuda nas conversas que tive com o aluno Lúcio. Ele nos mostrava as figuras e ela as interpretava.

Perguntei a Carmem se houve mudanças em seu relacionamento familiar e nos locais que frequentava após a participação no grupo de teatro; perguntei também sobre as apresentações que fizera fora da Associação. Ela me respondeu que nada era como antes, a começar pela sua dicção. O comprometimento na fala estava sendo trabalhado cotidianamente.

Falar antes era complicado, muitas das palavras ditas não eram entendidas pelas pessoas. Segundo ela, os exercícios das aulas e as apresentações estavam auxiliando muito na sua dicção e contribuíram para sua desenvoltura; sua timidez foi trabalhada e sua autoestima desenvolvida.

Nas festas de aniversário que acontecem na Associação, uma vez por mês, ela demonstrava o quanto da timidez tinha deixado no passado, pois agora Carmem, que gosta muito de cantar em companhia dos colegas, participa das canções nesses momentos.

Carmem enfatiza que o aprendizado adquirido na Associação é utilizado na sala de aula que frequenta diariamente em uma escola da rede regular de ensino. Sua participação nos seminários está cada vez melhor, o trabalho em grupo já não é um problema.

Sua família participa das suas apresentações na medida do possível e nunca a impediu de participar de nada, está sempre incentivando nos estudos dos textos do seu personagem.

Carmem fica feliz com as apresentações fora da Associação; gosta de sair com o grupo e aproveita também esses momentos para fazer novas amizades, já que não sai muito a passeio.

Ela se mostrou uma pessoa muito curiosa, busca aquilo que deseja; almeja estudar para conquistar uma carreira. Acredita que estar na Associação a despertou para muitas coisas, inclusive para os estudos.

Na observação feita em uma das reuniões pude perceber a sua preocupação quando está representando um personagem; ela quer melhorar a cada dia e sente que pode com a colaboração do grupo. Sempre interage nas conversas que a professora tem com a turma e expressa sua opinião.

4.1.7 Lúcio

Lúcio tem 21 anos, diagnosticado com paralisia cerebral. É cadeirante e depende de assistência para todas as suas necessidades; possui o mínimo de movimentos nos membros superiores e nenhum movimento nos membros inferiores. Não fala. Sua comunicação é feita por meio da prancha de comunicação alternativa que possui figuras demonstrativas das ações

pretendidas e o alfabeto. Para trabalhar com a prancha há a necessidade de utilizar as mãos, o que ele consegue com grande dificuldade devido à falta de coordenação dos braços. Mora com a irmã mais velha e dois sobrinhos; é o caçula dos filhos.

Ele sai de casa para ir à Associação, às apresentações teatrais e passeios com os colegas e professores. Sua casa é frequentada por alguns amigos. Ele aprendeu a se comunicar utilizando a prancha em uma escola para alunos com necessidades especiais.

Frequenta a Associação todos os dias há mais de dez anos; no Cantinho do Grupo de Jovens, realiza atividades teatrais. Participa das apresentações com alegria e nos ensaios sempre dá opiniões; já havia participado de peças teatrais em uma das escolas por ele frequentada anteriormente.

Lúcio é o aluno do grupo do teatro com o maior comprometimento motor; seus movimentos se limitam a balançar a cabeça e os braços de um lado para outro, não tem controle nos movimento das mãos.

Ele faz um movimento contínuo com as mãos para conseguir virar as páginas da sua prancha de comunicação alternativa, utilizada para se comunicar com todos na Associação. Em decorrência de seu comprometimento na fala, os sons vocais que ele faz são os de afirmação e negação; nós entendemos seu balbucio de estar concordando ou discordando somente por meio do contexto no momento da conversa.

Nas aulas, ele se impõe e sempre quer participar de todas as conversas, sua comunicação nesse momento é pela expressão facial. Os colegas estão acostumados com seus sorrisos de aceitação e sua fisionomia fechada quando não concorda com as questões colocadas ou com as perguntas que lhe são dirigidas.

Em um dos nossos encontros, ele quis me mostrar sua prancha, pois ela tinha sido refeita. Na verdade, em vez de uma prancha, como era a versão anterior, eu me deparei com uma pasta na qual, entre uma folha de figuras e outra, tinha sido colocada uma folha de papel cartão. As folhas estavam firmes, mas a dificuldade para ele continuava a mesma.

Fig. 01- Pasta de comunicação alternativa do aluno Lúcio. Fonte: Acervo da autora, 2012.

Disse a ele que poderíamos tentar colocar uma argolinha de papel; então, antes de virar a página ele poderia enganchar seu dedo e assim ficaria mais fácil. A intenção foi boa, mas todas as argolas que colocávamos se rompiam, pois seus movimentos eram bruscos na tentativa de virar a página. Falei que iria pensar em uma alternativa e depois de conversar com a Terapeuta Ocupacional chegaríamos a uma solução; nesse encontro o assunto terminou por aí e continuamos a aula.

Na semana seguinte, ao chegar à sala de aula, ele me chamou, mostrou na prancha a figura que representava a palavra você.

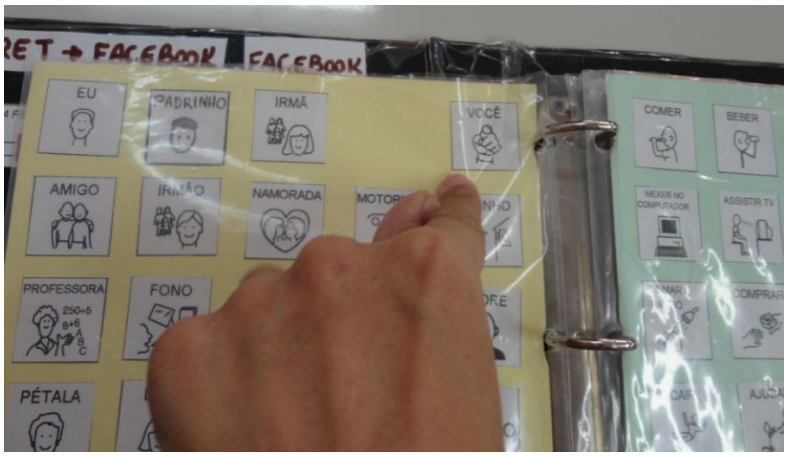

Fig. 02 -Mão do aluno Lúcio em uma conversa. Fonte: Acervo da autora, 2012.

E continuou apontando as outras figuras e palavras, até conseguir me mostrar a argola do chaveiro que ele tinha na mochila. Apontou para ela com o olhar e aí eu entendi que ele tinha encontrado uma maneira de virar as folhas. Teríamos que colocar as argolinhas.

Pedi que ele esperasse até a próxima semana, assim eu poderia levar algumas argolas de alumínio de tamanho um pouco maior. Ele concordou e na semana seguinte foram colocadas nas folhas as argolas, mas precisava de alguns ajustes, visto que ainda estava muito difícil para ele enganchar os dedos. Até o momento em que saí da Associação não tínhamos chegado a um acordo sobre essa situação.

Em uma conversa que tive com Lúcio, pedi à profª Greice que me acompanhasse para que eu pudesse lhe perguntar como ele se sentia fazendo teatro. A profª Greice me auxiliou nas respostas que eu não entendia.

Lúcio me disse que já havia feito teatro na escola que frequentou antes de vir para a Associação. Disse também que participou de uma peça de terror e que gosta muito desse estilo.

Ele interpretava seus personagens sempre com bom humor e dedicação. Pontuou que às vezes gosta dos ensaios, mas prefere as apresentações. Justificou-se explicando que depois de certa apresentação em uma Universidade, eles formaram um grupo com a plateia para conversarem sobre a peça. E nessa conversa eles trocaram e-mail e endereços nas redes sociais, o que lhe possibilitou conhecer muitas pessoas e conversar com elas pelas redes sociais. Ele possui uma conta no *Facebook*.

Essa oportunidade de fazer amigos o fez gostar muito mais do grupo de teatro. Quando relatou essa oportunidade, declarou que estava com saudade de duas integrantes do grupo que estavam presentes nessa ocasião. A profª Greice perguntou o motivo, e ele disse que não as via há muito tempo, e nem mesmo pelas redes sociais eles se comunicavam mais.

Percebemos que o rapaz sentia falta dos antigos companheiros da escola e também daqueles que já tinham feito teatro com ele.

Lúcio é uma pessoa que necessita de cuidados, e esse pode ser um dos motivos de querer que sempre tenha alguém por perto. Na sala de aula tem por companhia uma pessoa que o auxilia, e para se comunicar ele conta com alguns colegas que já entendem o que ele quer. Dentre eles, destaca-se a aluna Carmem, que tem muita afinidade com o rapaz e nos auxilia a compreender o que ele quer.

Nas comemorações da Associação, ele participava com muita alegria; gosta muito dos seus colegas; sempre estava atento a todas as conversas dos participantes da Associação. Todos que lá estudam conhecem o Lúcio.

Fui com os alunos da Associação a cidade de Aparecida do Norte, fomos convidados a participar de uma missa na Basílica de Nossa Senhora Aparecida. A alegria no semblante do Lúcio era visível, ele olhava para os lados e sorria quando reconhecia os colegas. Assistir à missa foi emocionante; a aluna Sara caminhou com a Nossa Senhora em suas mãos pela nave da igreja até o altar, conforme já relatamos. Passamos uma manhã agradável; ele interagiu com todos a seu lado; após participarmos de um delicioso lanche comunitário, retornamos a nossa cidade.

4.1.8 João

João tem 22 anos, diagnosticado com síndrome de Asperger. Mora com os pais; é o caçula de dois filhos. Em suas atividades sociais costuma passear e viajarpara a casa da avó em companhia de seus pais e irmão; vai às apresentações teatrais, a passeios com os colegas e professores da Associação. Estudou em escola particular no Ensino Fundamental, fez Kumon por muitos anos.

Está na Associação há três anos no cantinho do Grupo de Jovens; realiza atividades teatrais, leituras e exercícios vocais. Sua participação nas peças teatrais é expressiva; gosta de representar, é muito alegre, conversa com todos da turma, gosta de brincar, contar sobre os acontecimentos do seu cotidiano. Nas apresentações teatrais encenadas na Associação, há uma peça em que todos os personagens são palhaços, João se apresenta como o palhaço Risadinha.

Ele frequentou somente no primeiro semestre o "Cantinho da Arteterapia".

Em sala de aula, João tem participação significativa. Suas atividades são realizadas com muito amor, seus desenhos são confeccionados com capricho. Ele tem um carinho muito grande pela professora.

Conversando com ela sobre João compreendi que aquela pessoa que eu via e ouvia na sala de aula não era a mesma pessoa que havia chegado ali. A profª Greice me disse que quando João chegou à Associação ele nem queria saber da sala de teatro, frequentava a sala de Arteterapia.

No primeiro dia em que foi convidado para conhecer o grupo de teatro estava muito desconfiado, quieto, não conversou com ninguém. Ficou no canto da sala olhando as atividades do dia, não participou e nem interagiu com os colegas do grupo.

A profª Greice pediu que ele viesse aos outros ensaios. Mas, sem a certeza de sua participação, não lhe reservou nenhum personagem. Para sua surpresa, João começou a

frequentar as aulas de teatro, participava algumas vezes, e em outras ficava em seu canto só observando em silêncio.

Depois de algumas semanas, alguns participantes do grupo convidaram-no para participar de uma cena em que os personagens seriam representados por palhaços. Ele aceitou.

Os ensaios começaram e o comportamento de João foi mudando; já não ficava mais tanto tempo isolado ou quieto, deixou de ser introspectivo, começou a participar das cenas, sorria constantemente e conversava com os colegas. Ele gostou da ideia de representar um palhaço.

Durante os ensaios a transformação aconteceu; ele participava de todas as cenas e por trás daquele rosto pintado nasceu o personagem Risadinha, nome escolhido por ele.

Depois dessa experiência, João passou a participar de todas as peças do grupo, seu sorriso é a sua marca.

Nas observações que fiz pude perceber o quanto o rapaz ajudava seus colegas. Uma de suas atividades fora da sala de aula é a de esperar e auxiliar as pessoas que estudam junto com ele na entrada da Associação. A profª Greice lhe pediu esse favor pela desenvoltura e amizade que ele demonstrava por seus colegas.

Sara é deficiente visual e é uma das alunas que João espera. Ele sempre tem um assunto novo para contar durante o trajeto até a sala. Com Bartolomeu, que é cadeirante, a conversa é sobre futebol e programas de televisão; dão muitas risadas e na sala de aula estão sempre juntos. Na hora da saída, ele os leva também.

João foi um dos alunos que mais interagiu comigo na sala; sempre tinha uma pergunta, queria saber o que eu fazia nos dias em que não ia à Associação; falava da família, dos assuntos que estavam na mídia, por diversas vezes contava-nos uma piada. Suas brincadeiras e sua alegria contagiavam.

Também ajudava seus colegas em sala de aula, aqueles que são cadeirantes contam com ele para sua locomoção quando necessário.

Até a aluna Sara aprender a ir sozinha ao bebedouro, fato que aconteceu há pouco tempo, ele é quem oferecia água para ela; as jarras de água da sala de aula também eram trazidas por ele.

Nos ensaios ele participava muito bem, só não gostava de ensaiar quando tinha muitas falas, pois dizia ter vergonha. A profª Greice acredita que com o tempo sua confiança se fortalecerá e assim sua participação será maior.

Nas apresentações fora da Associação, João participava com o maior prazer; gostava de sair com os colegas, mas disse que ficava ansioso com as apresentações. Quando chegava ao local ficava curioso e esquecia um pouco a ansiedade.

Outro momento de ansiedade para ele era o horário do lanche, sempre pedia mais um pouco de lanche. Nesse momento a pessoa que o atendia tinha que responder com firmeza que não podia. Havia a necessidade de todos os dias fazer com que ele entendesse que aquele lanche era o suficiente para o momento. O problema maior era na comemoração mensal dos aniversários, pois João queria sempre repetir o bolo. A profª Greice explicavaa todos como eles deveriam se comportar nesse evento, mas ele me confidenciou que gostava demais de comer bolo.

Ele ficava atento às apresentações dos outros colegas da Associação, que aconteciam na festa de aniversário. Sempre depois das apresentações conversava com os outros professores e adorava tirar fotos.

Brincava com todos e muitas vezes esquecia o dever de voltar para a sala; João era sempre um dos últimos alunos a sair do salão. Seus colegas tinham que chamá-lo.

4.1.9 Verônica

Verônica tem 32 anos, diagnosticada como deficiente intelectual. Faz uso de medicamentos com horário e dosagem controlados. Mora com os pais, é a caçula de oito irmãos. Em suas atividades sociais, frequenta a igreja com os pais, vai às apresentações teatrais, a passeios com os colegas e professores da Associação. Sua educação escolar foi realizada em escola regular, terminou o Ensino Médio.

Frequenta a Associação há quase dois anos; no cantinho do Grupo de Jovens, realiza atividades teatrais, leituras e exercícios vocais. Sua participação nas peças teatrais é expressiva, pois possui um timbre de voz grave muito bonito. Tal qualidade é bem utilizada na interpretação das músicas cantadas nas apresentações.

Em uma conversa na sala de aula, Verônica me contou que sua vinda à Associação foi por indicação de um médico que conhecia o trabalho ali realizado.

Quando visitou a Associação pela primeira vez, ficou encantada com o cantinho da Arteterapia, espaço utilizado para confeccionar objetos artesanais. Ela me disse que desde menina ela gosta de fazer este tipo de trabalho.

Em uma das reuniões realizadas pela profª. Greice, esta perguntou aos alunos o por quê de eles terem escolhido fazer teatro. A resposta da Verônica me marcou muito. Ela disse

que um médico a aconselhou a se contentar com os trabalhos manuais que fazia, pois não tinha capacidade para mais nada além daquilo. Ela sabia que era capaz e estava ali para provar isso.

Verônica se dá muito bem com sua família, que também a auxiliou na escolha pelas aulas de teatro. Seus irmãos lhe disseram que depois que começou a fazer as aulas de teatro ficou mais falante, tem mais assunto para conversar com todos; eles a apoiam em suas decisões e participam sempre que possível das atividades da Associação.

A moça reconhece que melhorou muito depois que entrou no grupo de teatro; antes era bem quieta, agora procura sempre estar perto dos colegas. Nas observações, pude ver que ela conversava com todos, sempre bastante carinhosa.

Verônica gosta muito de sair para as apresentações, fica muito animada. Percebi que ela gosta de se arrumar, de colocar a roupa da personagem; nesse momento seu semblante mudava, ela se transformava e assumia a identidade da personagem.

Com a chegada de uma nova aluna às aulas de teatro, a alegria da Verônica era evidente; elas se deram muito bem e as conversas, sempre longas, tratavam de vários assuntos. Nas apresentações teatrais elas ficavam perto uma da outra. Pude perceber que se iniciava ali uma amizade que traria muita alegria para a Verônica. Esse fato foi relevante, pois houve uma empatia e nova aluna foi bem recebida pelo grupo; a amizade com Verônica possibilitou sua desenvoltura em sala de aula.

Os alunos ensaiavam muito para as apresentações, pois sabiam que precisam estar bem preparados. Verônica sempre participava dos ensaios; repetia as cenas quantas vezes fossem necessárias, em nenhum momento eu presenciei uma reclamação sua. Ficava atenta à marcação para sua entrada em cena e algumas vezes auxiliava os colegas.

Em sala de aula, ela participava das atividades com muita desenvoltura. Gostava de desenhar e pintar; nas conversas entre os alunos ou com a profª Greice se colocava diante dos diferentes assuntos abordados.

Gostava de falar sobre música e sobre Deus. Como é muito religiosa, agradecia a Deus por todos os acontecimentos da sua vida, e por fazer parte do grupo de teatro.

Nas comemorações dos aniversariantes do mês, Verônica sempre estava atenta às apresentações que as outras professoras faziam. Quando era de música, ela se empolgava, sabia as letras e acompanhava cantando. Ajudava na distribuição do bolo, e depois sentava para comer o seu; não era dada a comer muito doce.

Verônica apreciava os momentos das festividades, pois podia conversar com os outros alunos; todos comemoram no mesmo dia e ela se divertia com as brincadeiras realizadas naquele momento pelos outros professores.

4.1.10 Maria Elisa

Maria Elisa tem 26 anos, diagnosticada com distúrbio hormonal e distúrbios consequentes de cirurgia para retirada da hipófise. Necessita de orientações para realizar algumas das atividades do seu cotidiano tais como o horário e dosagem dos remédios, entre outros cuidados. Mora com os pais, tem um irmão; é a caçula dos dois filhos.

Sua vida social é ativa, pois acompanha o pai em suas atividades de trabalho, viaja para a praia em companhia dos pais, vai às apresentações teatrais, a passeios com os colegas e professores da Associação. Fez seus estudos na rede regular de ensino, terminou o 2º ciclo do Ensino Fundamental.

Frequenta a Associação há três anos; até o mês de setembro de 2012 participou às segundas, quartas e sextas-feiras do cantinho do Grupo de Jovens, realizando atividades teatrais, leituras e exercícios vocais. Participava das atividades teatrais sempre que estava presente; por faltar em alguns ensaios, ficava preocupada em não saber representar. Assim, em muitas ocasiões ficava só assistindo.

Hoje frequenta somente as atividades de quarta-feira, pois decidiu se aperfeiçoar na aprendizagem de objetos artesanais, quer confeccioná-los para vender.

As observações sobre Maria Elisa não foram muitas, porque esteve poucas vezes presente nas aulas.

Na sala de aula, ela sempre participava com alegria; sentava-se perto das meninas da sala, gostava muito de conversar sobre os colares e pulseiras que confeccionava e dizia que não dava para conversar sobre este assunto com os meninos.

Seus desenhos eram pintados com capricho; gostava de usar lápis de cor em suas pinturas e procurava sempre algo para colar em suas obras. Ela é criativa, os colares e brincos que usava foram feitos por ela; faz peças artesanais e gosta de presentear suas amigas com as bijuterias que confecciona.

Participava dos ensaios algumas vezes, mas não ficava muito entusiasmada, preferia ficar vendo os colegas ensaiarem. Ela gostava de ir às apresentações para passear com o grupo, ia sempre contente. Seu papel na peça muitas vezes teve que ser apresentado por outro participante, pois ela faltava também nas apresentações.

Ela apreciava a hora do lanche, sempre queria um pouco mais; as professoras conversavam com ela, explicando-lhe sobre a necessidade de comer naquele momento o que era distribuído no lanche. Nas festas de aniversário, ela ficava brava quando não podia comer mais bolo; ela me dizia que se lembrava das conversas com as professoras, mas sempre perguntava se podia comer mais.

Em uma conversa, perguntei se ela gostava de participar do grupo de teatro. Respondeu que sim, que sabia suas falas, pois ensaiava quando dava, masque faltava às aulas porque tinha outros compromissos também.

4.1.11 Heloísa

Heloísa tem 33 anos, diagnosticada com paralisia cerebral. É cadeirante, apresenta comprometimento nos movimentos dos membros superiores, com grande dificuldade em manusear os objetos, devido a problemas na coordenação motora fina. Está começando a caminhar na barra lateral com a ajuda de um fisioterapeuta. Necessita de ajuda em algumas atividades realizadas. Faz fisioterapia às terças e quintas-feiras e acupuntura uma vez por mês. Mora com a mãe e uma irmã, é a caçula dos três irmãos. Suas atividades sociais consistem em fazer compras em algumas lojas; ir ao banco, às apresentações teatrais e a alguns passeios com os colegas e professores da Associação.

Terminou o Ensino Médio. Das quatro escolas estaduais que frequentou, apenas uma tinha sala destinada a atender as pessoas com necessidades especiais. Neste ano, ela estudou tal sala.

Frequenta a Associação há 13 anos; no cantinho do Grupo de Jovens realiza atividades teatrais, leituras e exercícios vocais. Sua participação nas atividades é constante; tem interação efetiva e comportamento calmo; é amiga, sempre auxilia os colegas; fala muito baixo. Preocupa-se em decorar sua fala para as apresentações.

Heloísa é uma pessoa muito comprometida com as aulas da professora Greice. Todas as suas falas são bem ensaiadas. Ela explicou-me que escolheu este grupo de teatro porque é muito curiosa.

Em uma das reuniões em que participei, ela me disse que seu maior medo era errar e atrapalhar o grupo. Houve uma ocasião em que um dos alunos não pode comparecer à apresentação, por esse motivo ela se confundiu com o texto e ficou muito triste. A professora conversou com ela, e aproveitou o incidente para explicar aos alunos que essa situação

poderia ter acontecido com qualquer um; pontuou que quando representamos temos que ter consciência de que são duas ações distintas, o ensaio nem sempre é igual à apresentação.

A educação pelo teatro pode ser vista como um modo diferenciado de perceber o mundo e de extrair significados artísticos por meio de sua prática (SPOLIN, 2005).

Spolin (2005) assegura que:

> [...] todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco... se o ambiente permitir, pode se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar (SPOLIN, 2005, p. 3).

Percebi que naquela peça seu personagem era o principal, e esse foi o motivo pelo qual Heloísa se sentiu culpada, pois acreditava que a responsabilidade era dela. No decorrer da conversa entre professora e alunos, Heloísa entendeu que como grupo eles tinham responsabilidades iguais, percebeu também que cada personagem tem seu valor e essa percepção fez com que ela se sentisse melhor e voltasse aos ensaios mais alegre.

Vygotsky (2004, p. 67) esclarece que a experiência pessoal do educando é base do processo pedagógico e que "a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio".

Ela disse também que sua mãe, sempre presente, ajudava-a muito em momentos como este; seus familiares participam das atividades que a Associação realiza.

A visita à cidade de Aparecida do Norte é um exemplo dessa presença. Quando, em julho de 2012, os alunos foram convidados a assistir a uma missa no Santuário Mariano, Heloísa foi em companhia de sua mãe, principal incentivadora para que ela participe dos eventos da Associação e daqueles que acontecem fora dela também. Cada vitória conquistada por Heloísa é comemorada pela família.

Quanto aos benefícios conquistados com sua participação nas aulas de teatro, Heloísa enfatiza que foram muitos: sua postura na cadeira de rodas melhorou, ela percebeu que a voz pode ser trabalhada e que sentar-se na cadeira corretamente auxiliava na projeção da sua voz. Com os exercícios sua voz tornou-se mais firme, ela conseguia conversar com um número maior de pessoas e ser ouvida.

O exemplo disso é a festa de aniversário, momento em que todos os alunos da Associação estão juntos. Heloísa interagia sempre com uma palavra de carinho para com as pessoas que encontrava nesse dia especial.

Sua timidez foi trabalhada nas aulas, o que possibilitou-lhe a conquista de mais amigos. Hoje ela conversa mais, interagindo e dando conselhos aos amigos; sua autoestima se elevou proporcionando aos que convivem com ela momentos de alegria.

Quando lhe perguntei sobre a Associação, pontuou que frequentar esse espaço fez com que percebesse as possibilidades de aprendizagem e da atuação no teatro, além disso, reconheceu a importância da convivência em grupo. Ela gosta muito dos amigos do teatro, de conversar com todos.

Afirmou também que esse lugar era uma bênção e desejou que todos pudessem ter a oportunidade de pelo menos conhecer o trabalho realizado pela Associação.

Segundo ela, as apresentações teatrais são muito importantes. O público aprecia o trabalho deles e as peças. Depois de terminada a apresentação, chega o momento que Heloísa mais aprecia: poder conversar com a plateia, falando sobra importância de cada um e do trabalho em grupo.

O ato de representar para Heloísa é a expressão total do personagem, uma oportunidade de trocas de conhecimentos e valorização do trabalho em grupo.

4.2 O Grupo de Teatro como Contexto de Desenvolvimento Humano

O grupo de teatro se reunia três vezes por semana. A segunda-feira era destinada às atividades de sala de aula, como ensaios dos textos, composições artísticas (desenho, colagem, pintura), jogos, brincadeiras e conversas sobre situações e ocorrências dos ensaios e das apresentações. Na quarta-feira, havia o ensaio das peças teatrais no salão; era o momento de fazer a marcação e de trabalhar a entonação de voz. A sexta-feira era destinada às apresentações teatrais, à comemoração de aniversário uma vez ao mês e quando necessário a ensaios extras.

Os alunos esperavam com alegria a comanda do dia apresentada pela profª Greice, ela demonstrava clareza quanto aos objetivos das atividades propostas. Utilizava recursos adequados às práticas de sala de aula, suas intervenções eram sempre pontuais, estava sempre atenta às necessidades dos alunos.

Eles perguntavam sobre as atividades, mostravam-se curiosos quanto aos exercícios aplicados pela professora e participavam com desenvoltura, cada um dentro das suas possibilidades.

As atividades propostas, segundo a professora, visavam desenvolver nos alunos autonomia, além da consciência de sua importância no teatro e no grupo de teatro.

Durante o período de observação para este estudo foram realizadas com os alunos em sala de aula as atividades descritas a seguir.

4.2.1 Jogo de Concentração e Observação: " Eu vou pra lua e vou levar..."

Nesta atividade a proposta da professora foi que alunos e professores auxiliares participassem trabalhando a concentração. Todos foram convidados a fazer uma viagem à lua. A professora explicou que as pessoas tinham o direito de ir para lua e poderiam levar um objeto, nós teríamos que ver o que a pessoa que nos antecedia nesta viagem levaria, e assim descobrir o segredo. Feita esta descoberta poderíamos começar a viagem também.

Ela nos disse que começaria com um enigma bem fácil; perguntou-nos se sabíamos o que era um enigma; Carmem respondeu que era um segredo, um mistério. A profª Greice confirmou e pediu para a profª Ana fizesse dupla com o aluno Pedro, pois ele não se comunica verbalmente, ela teria que perguntar com exemplos e ele responderia balançando a cabeça. Eu faria dupla com o Lúcio, que responderia com o auxílio da prancha de comunicação alternativa.

Foi definido que a brincadeira começaria pelo aluno Pedro em parceria com a profª Ana e terminaria com a aluna Maria Elisa. Depois disso, a profª Greice falou o nome dos alunos na ordem da sua participação. A professora enfatizou o quanto o jogo era fácil e que deveríamos prestar atenção e pensar em uma maneira deirmos para a lua com ela.

Greice começou dizendo a seguinte frase: "Eu vou para a lua e vou levar um caderno." Em seguida, perguntou para a profª Ana o que o Pedro levaria. Ela respondeu que elelevaria uma mesa. A profª Greice disse que poderia levar.

Lúcio, meu parceiro, mostrou-me na sua prancha que levaria uma sombrinha. Nós fomos liberados.

Seguimos viagem, pois a profª Greice confirmou nossa ida. Carmem disse que iria para a lua e levaria um giz de cera. Teve autorização para seguir viagem.

A profª Greice pediu à aluna que estava ao lado da Carmem que dissesse o nome de um objeto, qualquer um, pois ela estava quietinha e não respondia a pergunta feita pela

professora. A aluna, Elis, disse que não queria mais brincar. Interferi neste momento dizendo que eu gostaria muito que ela brincasse e que seria muito divertido; a moça aceitou minha sugestão e falou que ia para a lua e levaria uma laranja. A profª Greice respondeu que laranja ela não poderia levar. Passou a vez para outra.

Heloísa disse que levaria um rádio e teve seu caminho garantido para chegar à lua. Foi a vez do Bartolomeu, que disse que levaria uma televisão; Greice disse que não poderia fazer isso. Sara afirmou que levaria um lápis e a professora aprovou. Verônica pontuou que levaria um livro e seu objeto foi aprovado.

O aluno Antônio preferiu levar uma maçã, mas a profª Greice não deixou. João disse que levaria um celular e a professora respondeu com ênfase; "pode, pode sim levar um celular". A última participante disse que levaria uma pulseira, Greice aprovou e ela seguiu viagem.

A profª Greice nos perguntou, e pediu que respondêssemos um de cada vez: por que a laranja, a maçã e a televisão não puderam ser levadas para a lua?

Alguns alunos falaram juntos e ela pediu novamente que falassem um de cada vez. Todos poderiam dar sua opinião para que o mistério fosse desvendado. Lúcio respondeu que a televisão não poderia ser levada porque não é de comer; mas a Greice justificou que a laranja e a maçã podem ser comidas e não puderam ser levadas também. O tempo foi passando e nós não conseguíamos responder, a maioria dos participantes opinava e ninguém acertava o enigma.

Observando a demora, a profª Greice nos disse que a resposta estava na nossa frente. Em seguida, perguntou diretamente para a profª Ana se ela sabia a resposta. Ana respondeu que os objetos não puderam ser levados porque não estavam presentes ali na sala de aula. Só poderiam ser levados para a lua objetos que estivessem ali na sala de aula. A profª Ana tinha descoberto o enigma, nós ficamos contentes por ela.

A profª Greice explicou a importância da observação e percepção no jogo. Percebi que naquele primeiro momento jogávamos sem prestar atenção, até porque o jogo era novo para todos nós. Acredito que tentávamos adivinhar como era o desenvolvimento. E, assim, o jogo chegou ao final.

Foi lançada uma nova proposta, com outro enigma, e todos se empolgaram em participar. A profª Greice informou que este novo enigma seria mais difícil. A profª Ana perguntou se a cada jogo era utilizado um desafio e Greice afirmou que sim. Esperamos a comanda para iniciarmos. A profª Greice começou dizendo que ia para a lua e ia levar uma geladeira.

A profª Ana levaria um pão, Lúcio mostrou na prancha uma mesa, Carmem falou em levar um banco, Elis uma roupa de astronauta, Heloísa um brigadeiro, foi a vez do Bartolomeu responder que levaria um drops (bala) e Sara uma almofada. A profª Greice não permitiu que ninguém seguisse viagem.

Percebi neste momento que poderíamos levar para lua apenas objetos que começassem com a primeira letra do nome da profª Greice, ou seja a letra "g" .

Assim seguiu o jogo, e a resposta dos participantes não correspondia com a proposta, apenas Antônio e Maria Elisa acertaram, pois ele disse que levaria geladinho (suco congelado em saquinhos pequenos) e Maria Elisa levaria um gorro. Greice parabenizou os dois alunos, porque eles iriam em sua companhia para a lua.

Foi então que Carmem levantou os braços dizendo que tinha descoberto o enigma, mas a aluna Maria Elisa falou primeiro, disse que as respostas corretas iniciavam com a letra "g". A manifestação de alegria foi total e a profª Ana deu um abraço apertado na aluna Maria Elisa.

A profª Greice explicou a sequência e todos entenderam. Discutiram-se a linha de pensamento e o porquê das respostas de cada um; alguns comentaram que acharam que tinha que ser objetos pessoais.

O próximo enigma deu início, e pude perceber que os nomes dos objetos que seriam levados à lua começavam com a primeira letra do nome do colega que estava sentado a nossa direita. A profª Greice começou dizendo que levaria água, e assim seguiu o jogo.

Fig. 03 – Alunos participando do jogo. Fotografia. Fonte: Acervo da autora, 2012.

A chegada de Roberto com o lanche interrompeu a explicação da profª Greice. Ela aproveitou para encerrar a atividade, pois já tínhamos compreendido a sequência do jogo; prometeu que voltaríamos a jogar em um momento oportuno.

Foram momentos de muita alegria compartilhados por todos. Pude perceber o quanto eles são unidos. No decorrer do jogo eram nítidos o comprometimento dos alunos em participar de todas as etapas e a vibração do grupo quando um colega acertava.

4.2.2 Exercícios de Respiração, Aquecimento e Articulação

O objetivo dos exercícios propostos aos alunos era a aquisição de maior e melhor controle da própria voz e a consequente comunicação sem grandes esforços.

4.2.2.1 Respiração

- Soltar o ar e inspirar tranquilamente (três vezes).
- Controle de saída de ar: inspirar normal, uma vez só e sempre a mesma quantidade e soltar em 3 tempos iguais (o importante é inspirar sempre a mesma quantidade de ar independente de quantas vezes está dividida a expiração).
- Controle de entrada de ar: inspirar dividindo a inspiração em 3 entradas diferentes. Soltar em s, x.

  A quantidade máxima de ar tem que ser a mesma do exercício anterior.
- Inspirar tranquilo e soltar o ar em z.
- **M** boca fechada: movimentos de mastigação com a boca fechada e com o som de **M**. Focar bem nos lábios (pode e deve coçar a boca)
- **BR**: movimento dos lábios de **BR** sonoro. Oscilar no tom grave e no agudo (o grave e o agudo devem ser os que se fala e não sons forçados)
- Ascendente: ainda em **BR** do grave para o agudo direto e em uma respiração.
- Descendente: ainda em **BR** do agudo para o grave

4.2.2.2 Aquecimento

- trrrrrrrrrr.....(contínuo)
- trrrrrrrrrr..... (alternando entre grave e agudo, como sirene de bombeiro)

- trrrrrrraaaaaaa....., trrrrrrrrreeeeee, i, o, u
- trrrrriiiiiiimmmmm,trrrrrrriiiiiiiiimmmmmmm (como telefone)
- zzzzzzzzzzmmmmmmmmmm.....
- mmmmmmmmmm.....
- mmmmmaaaaaaa..., mmmmmmeeeeeeee...., i, o, u

4.2.2.3 Articulação

- Articulando maxilar: pronunciar Mua, mué, mue, mui, muó, muo, muu. Repetir três vezes. Ficar em silêncio por 30 segundos.
- Circular de língua: língua dentro da boca, lábios fechados, passar a língua da direita para a esquerda por dentro dos lábios à frente dos dentes. Cinco vezes para cada lado
- Bochechão: língua dentro da boca, empurrar as bochechas tentando não mover o maxilar. Cinco vezes para cada lado
- Palavras: repetir rapidamente e bem articulado
  TRaTLaTReTLeTRiTLiTRoTLoTRuTLU
- A mesma variação de vogais (A, E, I, O, U) com as ordens:
  BR- BL // PR-PL // DR- DL // VR-VL // ZR-ZL

Articuladamente conversar com as palavras: cada um escolhia uma palavra livre, ou que tinha dificuldade de pronunciar, e todos juntos repetiam essa mesma palavra cinco vezes o mais rápido possível.

Após essa sequência todos cantavam a seguinte música:

Ki ganguli
Ki ganguli, guli, guliuótchaqui
Ki gangu
Ki gangu
Ki ganguli, guli, guliuótchaqui
Ki gangu, salalamauê
Rela, rela chela,
Rela chela, chelaô
Rela, rela chela,
Rela chela, chelaô
Ki ganguli, guli, guliuótchaqui

Ki gangu
Ki gangu …

Todos os alunos, de acordo com suas possibilidades, participaram da atividade.

4.2.3 Ensaio das Peças

Os ensaios aconteciam no salão. Neste momento todos cooperavam em levar o material que seria utilizado da sala de aula para o salão. Os ensaios tinham a duração de duas horas.

Os alunos demonstravam muita energia e vontade de participar de todos os momentos. Ajudavam na confecção do cenário, na montagem e se apoiavam mutuamente. Participavam algumas vezes representando mais de um personagem, ensaiavam no lugar do colega que não estava presente no dia.

Fig. 04 – Ensaio dos alunos. Fotografia. Fonte: Acervo da autora, 2012.

A música “Aquarela” foi escolhida por eles, para ser apresentada na comemoração do aniversariante do mês.

Fig. 05 – Ensaio dos alunos para a apresentação da música Aquarela. Fotografia.
Fonte: Acervo da autora, 2012.

Fig. 06 – Apresentação da música Aquarela. Fotografia. Fonte: Acervo da autora, 2012.

As atividades contribuíram para a ampliação do repertório linguístico e cultural na medida em que os alunos se apropriavam de novos conhecimentos dialogando com professores, colegas e outras pessoas nas apresentações.

De acordo com Vygotsky (1987) quando a organização do aprendizado é adequada resulta em desenvolvimento mental, esses processos em movimento possibilitam o processo

de outros movimentos, favorecendo esse desenvolvimento que, de outra maneira, poderiam não se manifestar.

4.2.4 Reuniões de Planejamento

De forma lúdica, a professora estimulava os alunos a participar das atividades propostas, sugerindo alternativas para a interação de todos. Os alunos demonstravam grande entusiasmo nas atividades e manifestavam respeito mútuo.

Fig. 07 – Alunos conversando sobre situações ocorridas nas apresentações. Fotografia.
Fonte: Acervo da autora, 2012.

Nas reuniões eram discutidos os assuntos referentes às apresentações e aos ensaios. Era um momento em que alunos, professora e auxiliares buscavam respostas para as dúvidas sobre as ocorrências, os personagens, os textos e chegavam às soluções. Após essas reuniões, eles tinham um tempo para se expressar por meio do desenho. Era um momento em que aqueles que não falavam muito podiam se expressar e expor sua criatividade, por meio de desenhos e figuras.

Fig. 08 – Alunos fazendo atividades em sala de aula. Fotografia. Fonte: Acervo da autora, 2012.

A seguir, podemos observar alguns dos desenhos elaborados na sala de aula pelos alunos. Nessas atividades, não são consideradas a técnica e/ou a habilidade para o desenho, e sim as impressões que os alunos têm sobre o cotidiano e as percepções do contexto.

Fig.09 – Atividades de sala I - Desenho. Fotografia. Fonte: Acervo da autora, 2012

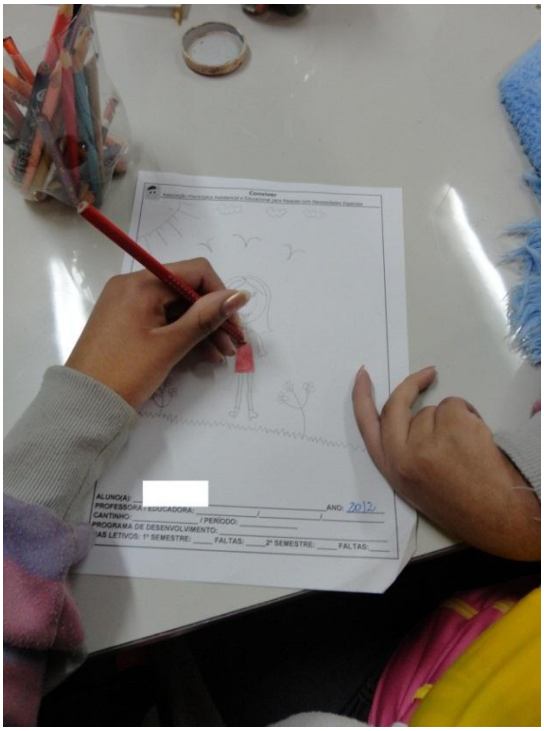

Fig. 10 – Aluna desenhando I. Fotografia. Fonte: Acervo da autora, 2012.

Fig. 11 – Aluno desenhando. Fotografia. Fonte: Acervo da autora, 2012

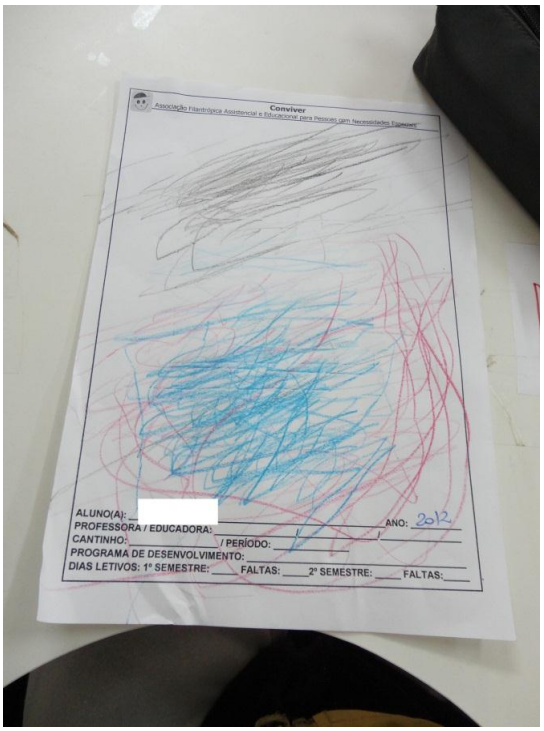

Fig. 12 – Atividades de sala II - Desenho. Fotografia. Fonte: Acervo da autora, 2012.

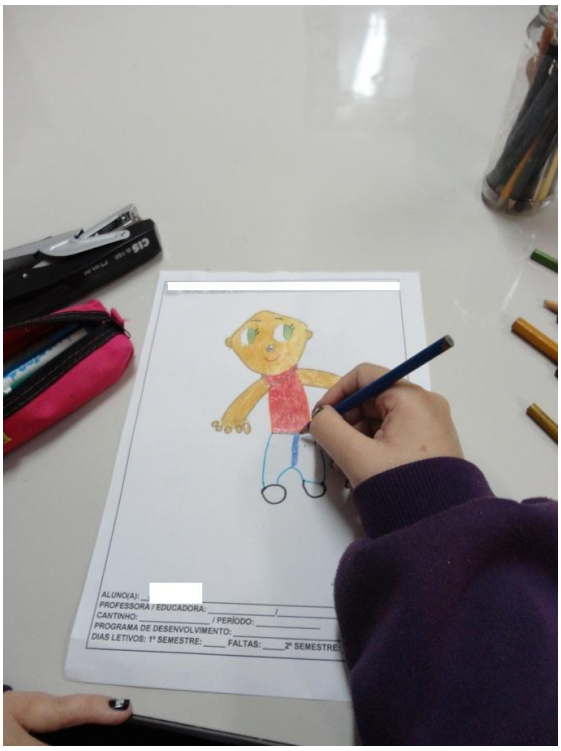

Fig. 13 – Aluna desenhando II. Fotografia. Fonte: Acervo da autora, 2012.

Nas atividades propostas, os alunos eram estimulados a dar opiniões, ajudar os colegas, vibrar com as conquistas e vencer os desafios sempre de forma conjunta. Assim, é possível afirmar que o microssistema definido aqui como sendo o grupo de teatro constitui-se em um espaço de desenvolvimento humano, em que os participantes eram estimulados a conviver, compartilhar e cooperar .

Podemos observar que o trabalho da professora Greice junto aos alunos pode ser identificado como uma díade de atividade conjunta (BRONFENBRENNER, 2002), promotora de mudanças desenvolvimentais, pois apresenta as condições básicas para que isso aconteça, quais sejam: reciprocidade, equilíbrio de poder e vínculo afetivo.

Neste sentido, os participantes desenvolvem ações de parceria, em que todos têm o mesmo objetivo: um projeto voltado não apenas ao ensaio e à apresentação de peças teatrais, mas também à criação de um espaço de convivência. Muito embora a professora Greice seja a referência para todos, parece-nos que suas ações pautam-se num processo de mediação, no qual é possível identificar a presença do diálogo, da troca e da divisão de responsabilidades e poder. Outro aspecto que chama a atenção é o vínculo afetivo presente entre os participantes, em que se destacam a preocupação constante com o outro e a busca de alternativas para que ninguém fique de fora das atividades propostas.

Sendo assim, ao considerarmos o microssistema "grupo de teatro" como um contexto de desenvolvimento humano, observamos neste ambiente condições favoráveis para práticas de interação humana que buscam valorizar as habilidades e competências de todos os envolvidos e promover a superação dos limites impostos pela deficiência, respeitando as diferenças e dificuldades de cada participante.

Mais atentos às ações da professora, é possível afirmar que esta realiza um trabalho de mediação no processo de ensino-aprendizagem e que ao promover uma ação pedagógica baseada no diálogo favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e interfere diretamente na zona de desenvolvimento proximal.

A Zona de Desenvolvimento Proximal pode ser entendida como a interação entre o conhecimento científico, que se utiliza de conhecimentos orientados e desenvolvidos e comprovados metodologicamente, e o conhecimento corriqueiro, do senso comum, do cotidiano e das percepções do ambiente. Com a mediação do ensino, com o professor, esta interface é colocada como a ZDP (VYGOTSKY, 1988).

Segundo o autor, a ZDP pode também ser vista na perspectiva da ação dentro de uma atividade. O papel do professor é dirigir a ação de uma maneira apropriada ao nível atual do

desenvolvimento do aluno, ao contexto cultural e social, e às teorias do professor sobre o que é a aprendizagem do assunto estudado.

Sendo assim, quando a professora Greice propõe, por exemplo, um enigma e estimula o aluno, em grupo, a buscar a resposta, mediando o tempo todo, parece estar contribuindo para a mobilização de conhecimentos prévios, o desenvolvimento intelectual e da linguagem, e a construção de novos conhecimentos.

A mediação funciona como um elemento auxiliar externo, que articula as funções psíquicas internas aos estímulos do mundo exterior. A linguagem, sistema mais importante para o homem, segundo Vygotsky (1988), é um sistema de signos. Por ela, o homem entra em contato como mundo e suas representações. Isso implica que o desenvolvimento humano está mediatizado pelas determinações culturais. Para Vygotsky (1988), o verdadeiro curso do processo de desenvolvimento do pensamento assume uma direção que vai do social para o individual.

A mediação vai se realizar entre o conhecimento que o aluno já possui e o conhecimento socialmente acumulado e novo para ele. Nessa relação, o conhecimento adquire sentido para o aluno, passa a ser dele e não do outro.

Na atividade pedagógica é necessário, então, que se revele o conhecido e o desconhecido. Com isto, o professor que se utiliza da mediação como prática pedagógica em suas aulas deverá se preocupar em conhecer o que os alunos já sabem do seu conteúdo, potencializando juntamente com eles o ensino-aprendizagem de novos conteúdos ainda desconhecidos para eles (VYGOTSKY, 1996).

Segundo Vygotsky (1996), a aprendizagem é fundamental no processo de desenvolvimento das funções psíquicas, já que, por meio dela, o indivíduo adquire conhecimentos, habilidades, atitudes e valores do grupo ao qual pertence. Ela é possibilitada pela interação do sujeito com o meio social e pela mediação estabelecida entre as pessoas que o cercam.

Neste sentido, as reuniões de planejamento realizadas no grupo podem mobilizar os conhecimentos. Nesses encontros, eles expõem suas dúvidas, discutem situações ocorridas e propõem soluções; a professora pontua sobre o que está sendo exposto, levando-os a refletir sobre as situações, media esse conhecimento, possibilitando diferentes olhares e novos caminhos.

Outro aspecto importante é que no grupo de teatro parece ser estimulada a livre expressão. O aluno utiliza, além da linguagem oral, outras formas de expressão, como o desenho, importante meio de comunicação, construção e estruturação da linguagem e do

pensamento. O desenho é aqui entendido como apropriação de um sistema de representação. As artes representam uma forma de pensar e uma forma de saber, e têm um compromisso maior com a simbolização do que com o real.

Por isso, é importante ver e ler o mundo por meio da arte, analisando e debatendo as várias interpretações que o olhar crítico pode suscitar, ajudando-nos a ver o mundo sob diferentes linguagens como forma de expressão e representação da vida – a criação. A ampliação da experiência estética, fazendo circular diferentes manifestações artístico-culturais, é base fundamental para o processo de criação, bem como amplia a rede de significados e modos diferenciados de comunicabilidade e compreensão (SALGADO, 2011).

As ações que ocorreram no grupo de teatro contribuíram para o desenvolvimento dos alunos. O estar em grupo na realização das atividades fez com que eles criassem uma rede de proteção, nesse local eles se sentem seguros.

Amparo et al (2008) escrevem que a presença de um fator de proteção pode determinar o surgimento de outros fatores em algum outro momento. Estes fatores amenizam o impacto dos riscos e proporcionam alternativas para resolução dos problemas.

Esses fatores podem, portanto, constituir-se como elemento de proteção, característica potencial na promoção da resiliência, quando realiza ações que procuram amenizar fatores de risco, estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais, a visão positiva de si mesmo, a cooperação, as relações afetivas, além da autoconfiança no que se refere à competência social e emocional.

Portanto, o grupo de teatro entendido como um microssistema, quando estimula o desenvolvimento das características bioecológicas dos participantes dentro de um processo de mediação, pode ativar os processos proximais e realizar as transições ecológicas indispensáveis para o desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2002). Ou seja, as experiências vividas no grupo de teatro pela pessoa com deficiência e os sentidos atribuídos a esta experiência poderão influenciar sua forma de compreender e atuar em outros ambientes imediatos em que ela participa.

Contudo, é necessário compreender que o ambiente imediato da pessoa, no caso o grupo de teatro, não se constitui como um ambiente isolado. Ele recebe influência de outros contextos, ou seja, do macrossistema. Assim, crenças, valores e formas como a sociedade em geral percebe e lida com a deficiência irão interferir nestes ambientes imediatos. Portanto, temos que considerar que as marcas do preconceito, da exclusão e da marginalização que foram construídos historicamente em relação às pessoas com deficiência também fazem parte do cotidiano das pessoas investigadas, como poderemos observar em seus relatos.

4.3 Tecendo algumas Reflexões a partir dos Depoimentos dos Sujeitos

4.3.1 Eixo 1 Arte, Teatro e Inclusão Social

A escolha por este eixo de análise se deu ante a percepção de uma das marcas mais significativas que aparecem nos depoimentos dos sujeitos. Diz respeito à importância da sua participação no grupo de teatro e o quanto esta participação resulta em possibilidades reais de inclusão social, seja no próprio grupo seja em outros espaços sociais.

O que se pode analisar das observações e depoimentos foi que, dos dez participantes da pesquisa, oito enfatizaram a importância da sua participação no grupo, por terem a oportunidade de sair do seu espaço e conhecer outros, com as apresentações teatrais, e os benefícios trazidos.

> *Hoje já não tenho medo de falar com a minha professora, converso e ela me entende, com os colegas da sala também.*
> *[...] quando saio para as apresentações sinto um frio na barriga, pois sei que vou encontrar outras pessoas, eu penso que vou arrumar novos amigos, isso já aconteceu antes.* (Carmem)

Segundo Goffman (1988), o medo de que os outros não a respeitem por algo que a pessoa com deficiência exponha significa que ela não se sente segura em seu contato com os outros; essa insegurança surge não de fontes simbólicas e um tanto desconhecidas como grande parte de nossas aflições, mas de algo que ela não pode decidir. Isso representa uma deficiência quase fatal do sistema do "eu", na medida em que este não consegue disfarçar ou afastar uma formulação definida que diz “Eu sou inferior, portanto as pessoas não me aceitarão, sendo assim, não sentirei segurança ao lado delas”.

Pode-se notar na fala da Carmem que, mesmo sentindo medo ao encontrar outras pessoas nas apresentações de teatro, espera fazer novos amigos. Ela afirma que foi por meio da participação no grupo que esse fato pode se realizar.

> *Eu sei que depois dessas apresentações alguém vai me reconhecer, a gente fica conhecida.* (Sara)

> *Quando a gente sai para a apresentação é gostoso, dá um pouco de nervoso, mais é muito divertido, e tem muita gente lá pra ver.* (Bartolomeu)

> *Depois da primeira apresentação que eu tava muito nervosa, percebi que quanto mais vezes eu apresentasse, mais rápido eu ia acostumar a ver tanta gente me olhando; a hora que eu gosto mais é a da conversa com as pessoas, que acontece depois da apresentação.* (Heloísa)

Quando "normais" e estigmatizados verdadeiramente se encontram na presença uns dos outros, principalmente quando tentam manter uma conversação, acontece uma das cenas fundamentais da sociologia porque, em muitos casos, esses momentos poderão ser de enfrentamento que surgirão devido as causas e efeitos do estigma. A pessoa estigmatizada pode descobrir que se sente insegura em relação à maneira como os normais a identificarão e a receberão (GOFFMAN, 1988). No caso do grupo investigado, observa-se por meio dos depoimentos o quanto eles desejavam esse encontro e o quanto buscavam o reconhecimento. É possível que isto ocorra, pois ao ser encenada a peça o personagem se forma em torno de um enredo (o texto), que é o que o ator deseja passar para outro alguém, e deseja que este alguém acredite nele. Contudo, não se espera que ele acredite totalmente, mas que se deixe encantar.

Segundo Vygotsky (2004), o teatro expõe o humano multiplicado, porque o apresenta com uma lente, em foco, explicitamente. E a plateia pouco a pouco aprende a apreender essa humanidade extremada e passa a ser tocada mais intensamente não só por esta arte, mas também pelo ser humano mesmo. Da arte, passa a perceber o mundo real com olhos mais atentos, ouvidos mais aguçados, emoções e sentimentos melhor compreendidos, pensamentos que perscrutam mais fundo. A realidade passa a ser percebida com maior complexidade. A experiência estética da arte "cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores" (VYGOTSKY, 2004, p.342).

> *Antes eu tinha medo de sair, eu tomo remédio para depressão.* [...] *mas, esse papel eu gostei, eu canto, todo mundo fala do vozeirão que eu tenho, agora estou indo na igreja, eu canto na igreja, no canto de louvor no Avivamento Bíblico, perto da minha casa.* (Verônica)

> *Eu quero arrumar muitos amigos, quando a gente se apresenta, as pessoas vêm conversar com a gente; aí a gente conhece outras pessoas e arruma mais amigos.* (Silvia)

> *Eu tenho no facebook amigos que conheci nas apresentações de teatro, eles conversam comigo.* (Lúcio)

> *Participar do teatro me deu a oportunidade de falar mais e assim ter mais amigos.* (Roberto)

O depoimento do aluno Roberto vem ao encontro da afirmação de Vygotsky (2004), quando o autor escreve que a arte teatral representa a possibilidade de entrar em contato com o próprio íntimo, compreender as próprias emoções e canalizá-las criativamente. A ânsia pelo novo, por aventuras, pelo risco, pode ser vivenciada em cena; a coragem do adolescente é posta em jogo no enfrentamento da plateia. O momento de se apresentar envolve o medo do fracasso, o risco de errar, o julgamento do público e também a sensação de liberdade, o sentimento de amor próprio, a alegria da autoexpressão, o prazer, a realização que traz a atuação.

Nesse sentido, o teatro parece ter permitido aos participantes do grupo a compreensão de suas emoções e de como se sente com tais emoções, de como se percebe e se relaciona com elas, se tais emoções lhe agradam.

Os integrantes do grupo de teatro, cada um de sua forma, de acordo com suas possibilidades, participavam ativamente da preparação e das apresentações. Como afirma Vygotsky (2001):

> A Arte é o social em nós. O social não é apenas o coletivo, assim como as raízes e a essência da arte não são individuais [...] É uma atividade de fundo social na qual o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação intercomplementar de troca [...] O enfoque estético da arte deve combinar as vivências do ser humano em nível individual com a recepção do produto estético percebido como produto social e cultural (VYGOTSKY, 2001, p. XII).

Assim podemos perceber que a arte não exclui; ela é democrática, pois o indivíduo expõe o seu modo de ver o mundo, tanto como observador quanto criador. A arte amplia espaço para o desenvolvimento das múltiplas inteligências e dos componentes intuitivos, sensoriais, e para a percepção espacial, independentemente de limites físicos ou fisiológicos.

Um dos participantes pontuou que com grupo sentiu-se forte para superar as consequências do acidente que havia sofrido, e deu-lhe outras expectativas sobre as possibilidades de adaptações à nova situação de vida, agora como deficiente físico.

> *Eu tinha planos, eu gostava de sair com meus amigos, tinha uma filha, eu trabalhava, meu trabalho na loja era interessante, quantas vezes eu fazia a propaganda dos produtos para as pessoas que estavam ali, eu gostava de conversar e vender.*
> [...] *depois do acidente eu não sabia mais o que fazer. Mudou tudo!*
> *Se não fosse estar nesse grupo, aprendendo com os outros, recebendo força da família e dos amigos...* [...] *Hoje eu sei que posso fazer muitas coisas, mesmo estando na cadeira de rodas.*

Essa colocação feita por um dos alunos vem ao encontro dos escritos de Bronfenbrenner (2002) quando afirma que o processo de desenvolvimento tem a ver com as ligações entre os diferentes níveis e se acha constituído pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento. Para se desenvolver intelectual, emocional, social e moralmente, um ser humano, criança ou adulto, requer a mesma coisa: participação ativa em interação progressivamente mais complexa e recíproca com pessoas, objetos e símbolos, no ambiente imediato.

No grupo de teatro, segundo os depoimentos e as observações realizadas, foi possível verificar que as atividades desenvolvidas no grupo visam despertar a autonomia e a responsabilidade, proporcionando a construção coletiva de conhecimento, o que é reconhecido pelos participantes:

> [...] *foi aqui na Associação que eu aprendi a me comunicar com mais pessoas sem ter a vergonha de antes; eu voltei até a estudar, terminei meus estudos. Eu tenho responsabilidade agora, aprendi a ter autonomia, hoje faço as minhas coisas sozinho. Agradeço a profª Greice por isso.* (Roberto)

> *Hoje eu sou mais organizada, minhas coisas são todas arrumadas, não tenho mais coisas que não uso, dei pra quem precisava.* (Silvia)

Outra colocação é sobre os conhecimentos adquiridos com a participação no grupo, os quais foram utilizados em ações em outro ambiente.

> [...] *quando tem que apresentar trabalho na minha sala de aula da escola que eu frequento, da escola do estado, sabe? ...não fico mais com vergonha, eu estudo em casa o que eu vou falar do mesmo jeito que eu faço aqui. Eu falo em voz alta, antes eu falava baixinho, agora com os exercícios de dicção eu falo melhor, as pessoas me entendem.* (Carmem)

O teatro, de modo especial, parece ter permitido a liberdade de "ser". Pode-se perceber que as atividades mais significativas para os alunos foram as de representação, tanto as encenações como as improvisações. As possibilidades de agir com liberdade, que surgem na consciência do homem, estão intimamente ligadas à imaginação, ou seja, à tão peculiar disposição da consciência para com a realidade, que surge graças à atividade da imaginação.

> [...] *eu acho que eu melhorei bastante; quando eu entrei aqui, nosso Deus, eu não podia ir pra lugar nenhum porque eu tinha síndrome do pânico. Com as pessoas daqui eu aprendi a me controlar, meus colegas me ajudaram, eles gostam de mim. Eu canto nas apresentações, agora eu não sou mais tão tímida, até canto na minha igreja.* (Verônica)

> [...] *antes eu era assim, muito sim senhora, não senhora; hoje eu já sou mais, vamos fazer isso? Vamos! Mesmo que não dê certo, mas eu vou de cabeça.* (Heloísa)

As colocações das alunas Verônica e Heloísa são corroboradas pelos conceitos de Vygotsky (1996), quando o autor pontua que ao apropriar-se dos elementos culturais que foram construídos pela humanidade, por intermédio da interação, o sujeito utiliza-os como instrumentos (ferramentas) que lhe permitem ampliar e refinar sua relação e seu entendimento sobre o mundo em que está inserido. Desta forma, orientado e regulado pelo outro, o sujeito investe esforços na tarefa de entender e dar sentido a objetos e fatos da sua realidade e, a partir desta dinâmica, passa a se autorregular, a ter domínio sobre suas ações e

escolhas. O processo de interação e de mediação assume, nesta perspectiva, papel e função primordiais no desenvolvimento dos indivíduos e na organização da vida em sociedade.

Destaca-se aqui também a relação dos alunos com a professora da classe, que parece conhecer profundamente todos eles e os estimula a vencer as dificuldades e descobrir o seu potencial artístico. O fazer pedagógico vivido neste grupo de teatro possibilita a interação de todos os envolvidos, independente das diferenças e/ou dificuldades de linguagem apresentadas por alguns, e parece contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos, tornando-os sujeitos críticos e participativos de seu processo de aprendizagem.

> [...] *eu descobri que com os exercícios eu posso falar alto, essas coisas, aprendi a memorizar as leituras que eu faço na igreja, eu agradeço muito aqui, porque foi através daqui que tudo isso aconteceu. E eu vou falar uma coisa pra senhora e é verdade* (ela está se referindo a professora Greice), *eu não sei conversar com alguém sem falar da senhora, porque a senhora ensinou o que eu sei, a senhora é uma bênção na minha vida.* (Sara)

> *Agradeço a Deus por eu poder "tá" aqui e também a professora Greice, e tudo que ela tem feito pra gente. Se não fosse ela eu não tinha conseguido tirar essa timidez. Hoje eu sei que é importante saber conversar com os outros. Acredito que o que aprendi ajudou a arrumar o trabalho que eu faço aqui na Associação.* (Roberto)

Dentre todos os contextos vinculados ao processo da inclusão, o ambiente da aula é aquele onde o professor tem a sua ação mais efetiva. Ao descrever os processos proximais, Bronfenbrenner (2002) tomou como base os conceitos de Vygotsky (1996) para as três zonas de desenvolvimento: real, proximal e potencial. Se entendermos que o aluno com necessidades especiais desenvolve-se também, assim como os demais de uma zona real para uma zona potencial, através da zona proximal, o professor será o principal mediador nesse processo. No entanto, para mediar o processo de desenvolvimento, o professor deverá estar ciente das principais dificuldades do aluno. Por meio das observações pode se perceber que existe a preocupação em conhecer as dificuldades e possibilidades do aluno; essa atitude é evidente nas ações da professora Greice.

No grupo de teatro nos parece que as atividades teatrais têm levado os participantes a questionamentos em relação a seu espaço na sociedade, o que pode fortalecer a sua própria identidade e a busca por seu lugar no mundo.

> *Fico feliz com as apresentações fora da Associação; eu gosto de sair com o grupo, assim eu aproveito também esses momentos para fazer novas amizades, já que eu não saio muito. Não são todos os lugares que eu posso ir*. (Carmem)

As apresentações fora da Associação parecem inserir os sujeitos em espaços que lhes foram historicamente negados; por exemplo, o caso da Universidade, que para quase todos foi um grande acontecimento. Em seus depoimentos, é possível perceber o quanto desejam ser reconhecidos e valorizados, rompendo com o estigma de incapazes.

> *Quando cheguei lá eu "tava" nervosa; eu não posso ver "né"? Mas eu perguntei pros colegas se tinha bastante gente, e eles falaram que sim, dai minha barriga doeu.* [...] *Depois da apresentação eles ficaram emocionados; a professora Greice também, ela contou pra gente. Foi tudo lindo*. (Sara)

Segundo Barbosa (2005, p. 12), "através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para aprender a realidade do meio ambiente". Assim, o fazer artístico favorece o desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais, possibilitando que conquistem seu espaço na sociedade mediante a leitura e produção de trabalhos artísticos. Pode-se citar pelo que nos pontua a história por exemplo, duas pessoas que por intermédio da arte puderam viver com perspectivas mais positivas: Ludwig Van Beethoven era um gênio musical, perdeu a audição, mas não parou de compor, é de sua autoria a Nona Sinfonia e Christy Brown escritor, poeta e pintor irlandês que teve paralisia cerebral, se comunicava com o pé esquerdo, ficou reconhecido pela sua autobiografia chamada "meu pé esquerdo".

> [...] *eu gostei da conversa depois da apresentação, as meninas de lá vieram conversar comigo, elas pediram meu email, eu dei! Eu tenho facebook, e elas também. Escrevo pra elas até hoje. Só algumas,*

> *outras não.* (Lúcio) [depoimento registrado por meio da prancha de comunicação alternativa]

Segundo o depoimento do aluno Lúcio, foi possível após uma apresentação fazer novos amigos utilizando a ferramenta das redes sociais.

Apesar de não estar escrevendo sobre o nosso tempo, e muito menos sobre as redes sociais, podemos fazer um paralelo com os conceitos de Vygotsky (1996) – que demonstrou em seus estudos grande preocupação em compreender e descrever o processo de desenvolvimento do indivíduo. Sua teoria baseia-se na influência de fatores externos sobre a interação de indivíduo de fora de um meio com outros indivíduos desse meio – e o depoimento do aluno quanto à sua interação com os novos amigos.

Para Bronfenbrenner (2002), é importante que o indivíduo participe e interaja nos mais variados contextos, o que intensifica seu desenvolvimento, permitindo que se desenvolvam novas competências cognitivas e sociais. Além disso, a comunicação entre os ambientes é de extrema relevância e uma importante dimensão do mesossistema:

> O potencial desenvolvimental da participação em múltiplos ambientes varia diretamente com a facilidade e extensão da comunicação de duas vias entre esses ambientes... é de crucial importância a inclusão da família na rede de comunicação, por exemplo, o desenvolvimento da criança tanto na família quanto na escola é facilitado pela existência de canais abertos de comunicação em ambas as direções (BRONFENBRENNER, 2002, p.167).

Outro aspecto a ser destacado em relação à inclusão social é que, muito embora, alguns sujeitos relatem que realizam outras atividades como passeios e estudos fora da Associação, parece-nos que para a maioria o local de convivência social e recreativa se limita ao grupo de teatro e às atividades proporcionadas por ele. Tudo isso nos leva a perceber que um dos grandes desafios do grupo ainda é a luta pelo rompimento com o isolamento social, a discriminação e as atitudes preconceituosas, que marcam historicamente a vida de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

4.3.2 Eixo 2 Teatro e Inclusão Familiar

A opção por este eixo de análise se deu por entendermos que a família, no caso dos sujeitos da pesquisa, pode ser considerada como âncora social, uma vez que é a partir dela que os sujeitos são levados a participar de outros espaços sociais. A maioria dos sujeitos revelou

em seus depoimentos o quanto a família participa de suas escolhas e de sua vida dentro do grupo de teatro.

A família, presente em todas as sociedades, é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais. É também considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem-estar da criança. A família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades (KREPPNER, 2000 apud DESSEN, 2007).

Ela tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem nela e com ela as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais.

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

Segundo Kreppner (2000, apud DESSEN, 2007), os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social.

É por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituindo fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa.

Pelas observações realizadas e informações dadas pelos alunos, pode se concluir que cinco dos alunos podem contar com sua família no seu cotidiano e em suas escolhas. Entretanto, é necessário avaliar o impacto dessa participação na vida dos sujeitos, na medida em que são adultos e deveriam ter o direito de fazer as suas próprias escolhas. Parece-nos que em alguns casos a tendência de infantilização ainda é uma realidade, como podemos observar no depoimento da aluna Silvia.

> *Minha mãe não sabe ainda que eu cresci, ela pensa que eu não sei responder as perguntas dos outros, me manda escovar o dente. Eu já disse pra ela que eu sei me cuidar. Eu sei fazer muita coisa sozinha.* (Silvia)

Parece-nos também que em alguns casos a participação da família tem sido essencial para o desenvolvimento da autonomia e no reconhecimento da capacidade dos sujeitos, como podemos observar nos depoimentos abaixo.

> *Minha mãe é minha amiga, ela e minha irmã me apoiam em tudo que eu quero fazer. Aqui mesmo no teatro, quando eu sinto medo de errar, elas me dizem que errar é humano, pra eu não ter medo.*
> *Eu saio pra comprar minhas coisas, eu gosto de resolver minhas coisas. Quando vou à loja eu resolvo os meus problemas, eu não ando, mas eu sei falar, e pra procurar meus direitos, ah dai eu falo mesmo.* [...] *eu comprei um celular uma vez, deu problema; eu fui na loja e o moço não quis nem ouvir; eu fiquei muito brava porque na hora de vender tudo bem, e depois como fica?* (Heloísa)

Glat (1996) afirma que a família, como grupo social primário, desempenha uma função formativa e determinativa no desenvolvimento cognitivo-afetivo do indivíduo e no modo como este se situa e interage na sociedade, mesmo em idade adulta. É através da identificação com os primeiros "outros significativos" – mãe, pai e demais membros da família – e das reações destes ao seu comportamento, que a criança tem seu primeiro contato com o mundo e aprende a desenvolver os papéis e atitudes essenciais para seu processo de socialização.

> *Minha família participa das apresentações na medida do possível, eles nunca impediram minha participação em nada, e sempre me incentivaram nos estudos dos textos do meu personagem.* (Carmem)

De outra parte, baseados nas observações e relatos dos alunos, algumas famílias muitas vezes não deixam claro o motivo por não participarem da vida de alguns sujeitos, como podemos observar no depoimento da aluna Sara.

> *Eu não sei se ela não vem porque eu já sou adulta "né", ou ela não tem tempo, tem muita coisa pra fazer lá em casa*. (Sara)

Em relação à colocação de Sara, temos os conceitos de Glat & Duque (2003) de que cada família enfrenta a deficiência de acordo com sua história, suas representações e crenças, seus valores culturais, suas condições objetivas e materiais, além da personalidade individual de cada membro. Certamente, as acomodações que ocorrem na estrutura familiar sempre apresentam especificidades conforme o caso; porém, não resta dúvida de que a influência familiar é determinante para facilitação ou impedimento do processo de integração social do indivíduo com deficiências. É através do seu relacionamento familiar que ele desenvolverá os seus critérios valorativos, percebendo o mundo e construindo a sua identidade.

Em outras palavras, o nível de integração social que uma pessoa com necessidades especiais pode vir a desenvolver dependerá em grande parte da disponibilidade de sua família em permitir-lhe participar e usufruir dos recursos oferecidos pela comunidade, apesar de todas as barreiras (físicas e sociais). Por outro lado, quanto maior for a participação deste indivíduo no contexto social, maior será a sua chance de assumir um novo papel na trama familiar. Não mais o papel do coitado, do dependente, do incapacitado, mas sim o papel de uma pessoa que atua no mundo, com suas possibilidades e limitações, como as demais, e que pode contribuir e enriquecer com sua experiência a vida cotidiana de sua família (GLAT & DUQUE, 2003).

A relação entre o ambiente e o desenvolvimento humano é também enfatizada por Bronfenbrenner (2002), para quem a pessoa é concebida como um todo funcional onde os diversos processos psicológicos-cognitivo, afetivo, emocional, motivacional e social relacionam-se de forma coordenada um com o outro. Para o autor, existem conexões sociais entre os vários ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações a respeito do outro, em cada ambiente. Isto permite que a pessoa no microssistema familiar, por exemplo, possa ser influenciada por todos os outros sistemas e se desenvolva nessa interação.

4.3.3 Eixo 3 Teatro e o Desenvolvimento da Linguagem e Comunicação

Neste eixo, buscou-se analisar de que maneira os conhecimentos adquiridos pelos alunos com as atividades teatrais realizadas na Associação foram relevantes, possibilitando-lhes serem mais comunicativos e expressivos.

Pode-se constatar que, dos dez participantes do grupo, apenas dois não se posicionaram quanto às mudanças ocorridas no seu cotidiano com a utilização das técnicas aprendidas em sala e executadas por meio de exercícios nas aulas.

Cada um deles colocou de uma maneira as mudanças em seu cotidiano. Uma das alunas nos disse que nas aulas de inglês que ela frequentava houve uma melhora considerável em seu rendimento, as palavras já não eram tão difíceis de serem pronunciadas.

> *Os exercícios me ajudaram a falar melhor. O meu inglês está melhorando.* (Silvia)

Outro aluno colocou que era muito tímido, mas que a partir das aulas ganhou um pouco de confiança e autonomia, não se sentindo mais tão envergonhado ao participar das apresentações; ele credita que por esse motivo foi chamado para trabalhar na Associação.

> *Hoje eu procuro, vou atrás, tenho autonomia.* (Roberto)

A participação na missa já não era mais um problema, pois a aluna Sara aprendera a decorar os textos, e assim pode não só falar os textos bíblicos como cantá-los também.

> *Participar da missa foi um sonho realizado, poder falar então. Agradeço a Deus e a minha professora Greice. Deus a abençoe.* (Sara)

Muitos deixaram de sussurrar as palavras e conheceram a própria voz, perceberam o quanto é gratificante poder conversar com as pessoas e se fazer entender.

Outros alunos se manifestaram afirmando que nada era mais como antes; agora podiam falar mais alto e as pessoas entendiam o que eles falavam e esse fato ajudava nos ensaios e na apresentação das peças, trabalhavam a dicção e a autoestima também. A inibição que sentiam era bem menor agora.

Vygotsky (1987) enfatiza a importância da linguagem como instrumento que expressa o pensamento, afirmando que a fala produz mudanças qualitativas na estruturação cognitiva do indivíduo, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos.

Segundo o autor, a linguagem age decisivamente na estrutura do pensamento, além de ser o instrumento essencial ao processo de desenvolvimento.

> *Hoje eu sei falar mais alto, falo pra mais pessoas e eles me entendem; eu acredito que os exercícios me ajudaram muito, é o teatral, eu gosto de representar.* (Heloísa)

Courtney (2006) escreve que segundo Slade, o jogo dramático provê a criança de uma grande válvula de escape, uma catarse emocional, pois, promovendo uma libertação emocional, o jogo também oferece oportunidade para um controle das emoções e, assim, "favorece uma autodisciplina interna. O jogo dramático infantil se caracteriza por um fluxo de linguagem: discurso espontâneo estimulado pela improvisação e enriquecido pela interpretação" (p.47).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL,1998) buscam identificar os diversos argumentos sobre a importância do conhecimento artístico. A abordagem dramática na educação admite a importância do teatro e considera-o como base da educação criativa.

O teatro como aprendizagem na escola, de acordo com os PCN, visa a que o aluno desenvolva maior domínio do corpo tornando-o expressivo, melhor desempenho na verbalização, melhor capacidade para responder às situações emergentes e maior capacidade de organização e de domínio do tempo.

Pode-se constatar também a importância atribuída à abordagem dramática na dissertação de Catalan (2007), quando afirma que o teatro exerce fascínio em todas as sociedades e em todas as gerações. É a expressão de uma descoberta que transcende todas as demais artes, por ser a confluência de todas elas e, paradoxalmente, ser uma linguagem totalmente genuína e original.

Segundo a autora, a maior maravilha do teatro reside no fato de que transformar-se no outro revela a sutileza da personalidade humana, ao mesmo tempo em que desvela uma infinidade de realidades que se apresentam tanto no exterior quanto no interior dos indivíduos e de suas relações. O eu, o outro, o nós, o lugar, o tempo, a história, a magia e a composição de um espetáculo teatral são todos elementos que ainda hoje revelam a magnitude desta arte e

envolvem de forma crucial aqueles que dela fazem parte. Como linguagem que lida com a totalidade da expressão humana, sua condição, seu corpo, seu simbolismo, o teatro suscita uma série de vivências humanas que extrapolam a formalidade técnica, mesmo que essa seja imprescindível para um bom espetáculo. No entanto, por ser uma arte realizada coletivamente, o teatro propicia uma infinidade de condições para que as relações humanas se desenvolvam e se enriqueçam.

A arte na educação pode ajudar a desenvolver a flexibilidade e a liberdade de pensamento, de forma que os indivíduos consigam usar o conhecimento para modificar a realidade.

Por outro lado, não se pode esquecer que a própria arte é conhecimento e que o fazer artístico implica o aporte de outros conhecimentos. Conhecer arte, portanto, implica uma construção do sujeito a respeito de um objeto apropriado pela humanidade.

Conhecer significa ter domínio sobre determinado objeto. É compreender a que se aplicam, quais seus fundamentos, como se faz, qual seu significado e sentido. Conhecer arte não é apenas ter informação sobre obras de arte, artistas e períodos artísticos. O conhecimento em arte implica saber por que o homem faz arte, por que necessita dela, que técnicas foram desenvolvidas em sua realização, o que a arte propicia individualmente e socialmente. São conhecimentos, experiência e reflexão, como qualquer outro, os quais não são elaborados em um curto prazo; são construídos ao longo da vida. Ao longo quer dizer desde o início até o fim.

Realizar arte coloca a pessoa em confronto com seu próprio eu. A arte de um indivíduo é uma expressão de seus conhecimentos e relações com o mundo que, ao mesmo tempo, sensibiliza-o diante do mundo e das necessidades dos outros. No processo da criação artística é preciso pensar e sentir a respeito das coisas. Lowenfeld (1977, p. 39) afirma que “a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções” e por meio dela é possível adquirir flexibilidade para se adaptar e mudar o mundo.

Segundo a afirmação de Lowenfeld (1977), em concordância com os pensamentos de Vygotsky (2001), o ato criador artístico não pode ser ensinado, mas a educação em arte pode contribuir para sua formação e manifestação. Não se trata de formar artistas profissionais. Trata-se de oferecer aos alunos oportunidades educativas criativas, voltadas ao desenvolvimento global do indivíduo e à sua socialização, à formação não apenas para a competência, mas para a integração no mundo do trabalho; para agir e lutar pelos seus direitos; para ver além da superfície; para imaginar e construir outro mundo possível; para conhecer a si próprio; para apreciar o belo e para criar.

A Arte desperta a criatividade e esta se torna essencial para a formação do indivíduo e para o desenvolvimento de situações de aprendizagens nas diferentes linguagens da arte.

4.3.4 Eixo 4 Teatro, Deficiência e Convivência Grupal

Buscou-se neste eixo analisar como os sujeitos percebem o grupo de teatro, sua participação e desempenho no grupo.

Quanto aos resultados referentes a esse eixo, pode-se constatar que todos foram unânimes em afirmar o quanto participar do grupo de teatro trouxe mudanças significativas em suas vida.

> *Eu sei que vou melhorar, agradeço por estar na Associação eter tido a oportunidade de fazer muitos amigos, eles me dão força. A amizade deles é muito importante, aqui eu tenho amigos pra conversar.* (Bartolomeu)

Podemos, portanto, considerar o grupo de teatro como um local de desenvolvimento humano, onde é possível verificar a presença de interações sociais, cuidados mútuos e construção de aprendizagem coletiva.

O teatro, que é uma atividade geralmente realizada em grupo, consegue proporcionar um aprendizado significativo, pois nele existe a troca de informações e de experiências; o cotidiano de todos os integrantes do grupo passa a ter importância no momento em cada um expõe as suas vivências e os seus aprendizados para enriquecer a atividade.

Para Bronfenbrenner (2002), o contexto de desenvolvimento se refere ao meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais. Os vários ambientes subdivididos pelo autor abrangem tanto os ambientes mais imediatos, nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, como os mais remotos, em que a pessoa nunca esteve, mas que se relacionam e têm o poder de influenciar o curso de desenvolvimento humano.

Neste sentido, no grupo de teatro os participantes conseguem superar as limitações muitas vezes impostas pela deficiência.

> *Eu sei que eu posso, tem vez que eu "tou" cansado, mas eu vejo o meu grupo ensaiando, daí eu penso: vamos mais um pouquinho. Estar aqui com eles é muito bom eu aprendo muito.* (Bartolomeu)

O aluno Bartolomeu coloca que é estimulado pela ação dos colegas, corroborando a afirmação de Vygotsky (2001) de que a função da arte revela-se organizadora ou sistematizadora do sentido social do indivíduo, sendo ainda solução e vazão à tensão angustiante. “A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência” (VYGOTSKY, 2001, p.310).

> *Às vezes eu quero fazer tudo tão rápido que até esqueço da minha cadeira, daí eu paro e penso, ‘‘tenho que ir mais devagar, só não posso parar’’.* (Carmem)

Podemos, portanto, perceber que a arte tem contribuído para o desenvolvimento dos participantes do grupo.

Separada do trabalho, em si mesma, a arte faz a mediação entre o sujeito, o mundo e as emoções que ela suscita, ao mesmo tempo em que é objeto sobre o qual o sujeito age. De acordo com Vygotsky (1996), para se perceber e compreender a arte é preciso perceber as contradições do mundo real. Em relação à percepção, o autor diz que o mundo é percebido não apenas como cores e formas, mas com sentido e significado:

> [...] toda percepção humana consiste em percepções categorizadas ao invés de isoladas. A transição, no desenvolvimento para formas qualitativamente novas, não se restringe a mudanças apenas na percepção. A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância (VYGOTSKY, 1996, pp. 37-38).

Neste eixo pode se perceber a importância que os participantes atribuíram ao pertencer a esse grupo de teatro, o sentimento de estar ligado a alguém foi muito forte. A sensação de pertencimento lhes deu a segurança de ir em frente, buscando superar até mesmo os estigmas socialmente impostos aos grupos considerados desviantes.

Na Associação, destacam-se os professores e os pares, uma vez que estes se envolvem cotidianamente em atividades programadas e realizam intervenções importantes que afetam o processo de ensino e aprendizagem. Considerando que as redes de apoio são constituídas pela diversidade de interações entre as pessoas, são estas que permitem a construção de repertórios para lidar com as adversidades e problemas surgidos, possibilitando sua superação com sucesso (FERREIRA & MARTURANO, 2002, apud DESSEN, 2007, p.28).

Segundo Goffman (1988), a identidade de um grupo repousa sobre uma representação social construída, sobre a qual uma coletividade toma consciência de sua unidade pela diferenciação dos outros. Pertencer a um grupo representa para o indivíduo uma possibilidade de redução da incerteza subjetiva, pois o significado emocional subentendido na relação entre eles compõe, para o sujeito, um estímulo afetivo, na medida em que ele se sente integrante do grupo. Não só o sentimento de pertencer, mas também a sua autopercepção como parte do grupo, são as bases requeridas para a identificação social, propiciando assim uma orientação para a ação, compatível com a sua participação no grupo. A adesão ao grupo requer, portanto, pensar, agir e sentir-se como integrante, a fim de que todos tenham em comum uma mesma lógica de atuar nas posições sociais que ocupam.

Na tentativa de superar este estigma, esse grupo de teatro formado por pessoas com deficiência se destacou pela garra e perseverança. Por inúmeras vezes eles ensaiaram, muitos foram os momentos de desgaste físico e mental de todos do grupo, para que pudessem garantir um bom espetáculo.

> *Quando a gente se apresenta, as pessoas olham a nossa apresentação e vêm conversar com a gente. Assim eles sabem o que a gente faz, onde a gente estuda e conhece um pouquinho do grupo; alguns ficam nossos amigos.* (Silvia)

> *Tem dia que a gente se arruma aqui na Associação e vai lá, bem longe. E quando chega, às vezes tem que esperar um tempo sabe, tem mais gente pra apresentar, as pessoas de lá mesmo. Quando chega aqui já é hora de ir pra casa.* (Heloísa)

> *Eu gosto de ajudar, eu vou falando em que lugar eles vão sentar, a gente vai juntinho. Quando nos apresentamos lá na cidade, na outra escola tinha muita gente pra ver; eu fiquei com vergonha, mas só um pouco, depois passou.* (João)

Entretanto, não podemos deixar de considerar que, apesar do esforço, das conquistas e da dedicação dos envolvidos com o grupo de teatro, a segregação e o isolamento social ainda fazem parte do cotidiano desses sujeitos, levando-os à luta constante por reconhecimento social.

Bronfenbrenner (2002, p. 68) define os papéis sociais como “uma série de atividades e relações de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa”. Nesse sentido, os papéis correspondem não somente aos comportamentos esperados de uma pessoa em relação às outras, mas também às expectativas de como os outros devem agir em relação àquela pessoa. Essa colocação do autor vem ao encontro do desejo do grupo: ser reconhecido pela sociedade por meio da sua participação nas apresentações teatrais.

Segundo Bronfenbrenner (2002), a Abordagem Ecológica dos papéis sugere que estes são dinâmicos, pois os indivíduos participam de múltiplos ambientes simultaneamente e, portanto, desempenham uma variedade de papéis que podem estimular, manter ou, mesmo, redirecionar o curso do seu desenvolvimento.

Quando a pessoa ocupa um papel social, ela tende a evocar percepções, atividades e relações interpessoais consistentes com as expectativas associadas àquele papel. As expectativas em relação aos papéis desempenhados pelo indivíduo tendem a ser mais elevadas quando o papel está bem estabelecido na sociedade. Por outro lado, quando o papel é pouco reconhecido ou desvalorizado socialmente, as expectativas em relação ao desempenho individual são menores. Em decorrência disso, Bronfenbrenner (2002) propõe que o desenvolvimento humano é facilitado pela interação com pessoas que ocupam uma variedade de papéis e também pela participação do indivíduo num repertório de papéis cada vez mais amplo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expressão artística, como afirmou Vygotsky (2001), é uma necessidade intrínseca ao ser humano. Além de se tornar meio de externar positivamente emoções e sentimentos, como ansiedade, agressividade, medo, raiva, angústia, as atividades artísticas podem ser trabalhadas de modo que os sujeitos conheçam melhor os outros e eles mesmos, criando condições para a reflexão a respeito das próprias atitudes e possibilidades de mudança na convivência social.

O teatro como ferramenta lúdico-pedagógica é de extrema grandeza, pois trabalha aspectos psicológicos, motores, cognitivos e sociais, assim como outras formas de arte. O teatro, como potencializador da subjetivação, torna-se um instrumento de inclusão para aqueles que dificilmente teriam a oportunidade de se verem e serem considerados pertencentes à sociedade atual. Como arte coletiva e lúdica contribui para o convívio das pessoas do grupo, na superação de preconceitos, no trabalho de equipe, na construção do conhecimento em grupo, na articulação estética da expressão.

Enquanto meio utilizado nesse processo, o teatro permitiu a expressão de sensações e emoções dos alunos; através dos personagens possibilitou a autoconfiança, a credibilidade, a cooperação e a transformação.

Tanto conhecimento possibilitou ao aluno perceber-se como ser histórico que mantém conexões com o passado, sendo capaz de intervir modificando o futuro, de forma a aperfeiçoar suas concepções e ideias, podendo, assim, escolher criticamente seus princípios, superar preconceitos e agir socialmente para transformar a sociedade da qual faz parte, criando caminhos para sua inclusão social.

As apresentações teatrais foram um pretexto e um recurso para que os alunos em alguns momentos pudessem estar inseridos na sociedade. Mas, pode-se perceber o quanto eles ainda são segregados.

Constatou-se durante esta pesquisa a grandeza da importância da Arte e de suas linguagens, aqui representada especificamente pelo Teatro. Trabalhar com atividades teatrais, propiciar esta experiência tão especial, implicou mobilizar capacidades e habilidades para a vida do aluno, seja no espaço de aprendizagem ou fora dele.

No entanto, faz-se necessário refletir que a eterna busca do homem pela liberdade no plano individual, pela igualdade de direitos e de oportunidades no espaço social, é elemento essencial à construção de sua identidade pessoal e social.

Por mais que saibamos o quanto é importante termos uma identidade pessoal e social, pode-se observar que entre os sujeitos desta pesquisa houve uma real necessidade de se sentirem pertencentes ao "Grupo de Teatro". Sentiam-se protegidos, apoiavam-se, e essa ação os fortalecia. Observou-se também que a socialização dessas pessoas era fragmentada, pois não abrangia sua totalidade em espaços diversos; acontecia, na maioria das vezes, apenas na família, não havendo inserção a outros locais. Dessa forma, os locais mais frequentados diziam respeito somente àqueles ligados à assistência à deficiência.

Por meio das observações e dos relatos, pode-se perceber a importância da família para alguns alunos nesse processo de socialização, visto que alguns dos alunos participantes não conhecem outro espaço de socialização, pois frequentam somente a Associação.

Pode se depreender, ainda, no transcorrer do presente estudo, que as pessoas que participam desse "Grupo de Teatro" são vencedoras, pois a despeito de suas dificuldades conseguiram mostrar seus talentos e suas habilidades. Uma pessoa capaz de expressar-se artisticamente é também capaz de participar de modo mais efetivo de seu contexto sociocultural, pois contribui produtivamente e transforma seu desenvolvimento em um constante processo de aprendizagem e de reconstrução de suas formas de expressão, exercendo, assim, sua cidadania.

Não se almeja afirmar ou sugerir que o teatro, ou qualquer outra atividade artística, seja a solução para a inclusão social de pessoas com deficiências. Mas, de qualquer modo, a arte é um elemento fundamental para a vida e pode contribuir na reflexão crítica dos cidadãos perante algumas situações que integram as dimensões afetiva e cognitiva.

Assim, devemos lembrar que o respeito a si e ao outro se revela nas atitudes e ações manifestadas direta e indiretamente nas relações construídas pelo ser humano. É preciso ter sensibilidade às possibilidades do outro, não às suas limitações, até porque não temos o direito de afirmar qual é o limite do ser humano. Somente nos é permitido possibilitar ao outro oportunidades, para que ele possa alcançar esse limite.

Este estudo nos forneceu algumas respostas sobre a relação entre as atividades teatrais, desenvolvimento humano e a inclusão social. Entendemos, todavia, ser necessário continuar as investigações sobre teatro, desenvolvimento humano e inclusão social de pessoas com deficiências, já que ainda há muitas perguntas que carecem de respostas.

Esperamos com a pesquisa encetada haver contribuído para a compreensão da importância de realizar atividades artísticas e para evidenciar que a área do teatro pode, de modo muito especial, colaborar para o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMPARO, D.M. et al. A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco: perspectivas educacionais de jovens**. Rev. Semestral da ABRAPEE**. v. 12, n.1, jan./jun., 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de M. Lahud e Y.F. Vieira. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBOSA, A. M. ; AZEVEDO , F. ; RIBEIRO, S. . **Fragmentos de um discurso de amor à Arte/Educação.** 2. ed. Recife: Fundaj, 2012.

BARBOSA. A.M. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Lowenfeld: uma entrevista autobiográfica. **Revista Imaginar.** Lisboa: Apecv. N.3, p. 22-31, 2001

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 10 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOAL, A. **O arco íris do desejo**: o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: introdução à teoria e aos métodos. Portugal; Porto Alegre: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília – DF, 26 ago. 2009 b. Seção 1, p.3.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília – DF, 18 set. 2008. Seção 1, p. 26.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília – DF, 9 out. 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm> Acesso em: 20 ago. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília - DF, 20 dez. 1996. Disponível em: < http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723> Acesso em: 25 ago. 2011.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília – DF, 25 out. 1989. Acesso 20 ago.2011.

BRILHANTE, A.S. **O conhecimento em jogo no teatro para crianças**. 2004, 112 f. Dissertação (Mestrado em Teatro). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____, U. **A Ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BUENO, J. G. S. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa com deficiência. In. MACHADO, A. M. (Org.) **Educação Especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CATALAN, M.C.N. **A Construção Cênica como Prática Teatral Escolar**: A Experiência do Prêmio Cultural de Teatro Escolar. 2007, 88 f. Dissertação (Mestrado em Artes), São Paulo –SP: Universidade de São Paulo - ECA, 2007.

CARTAXO, C. **O ensino das artes cênicas na escola fundamental e média.** João Pessoa - PB: UFPB, 2001.

CEBULSKI, M.C. **O teatro, como arte, na escola**: possibilidades educativas da tragédia grega Antígone. 2007, 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Curitiba – PR: Universidade Federal do Paraná, 2007.

COURTNEY, R. **Jogo Teatro & Pensamento**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

D`ANTINO, M. E. F. **A máscara e o rosto da instituição especializada**: marcas que o passado abriga e o presente esconde. São Paulo: Memnon,1988.

DESSEN, M. A. & POLONIA, A. C. **Família e a Escola como contexto de desenvolvimento humano**. Paidéia, 17 (36), 21-32, 2007. Disponível em: www.scielo.br/paideia. Acesso em: 20 jun. 2013.

DESSEN, M. A. COSTA JUNIOR, A. L. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano:** tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FERNANDES, A. H. As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 13, n. 39, set./dez. 2008 . Resenha de: PINO, A. As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S.Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782008000300013&lng=es&nrm=i&tlng=pt. Acesso em: 16 fev. 2012

FISCHER, E. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

GLAT, R. & DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais**: o olhar paterno. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2003.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 2 (4), 111-119, 1996.

_____. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. M. B. M. L. Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

JAPIASSU, R. O. V. Jogos teatrais na escola pública. **Rev. Fac. Educ**., São Paulo, v.24, n.2, jul.1998,pp.81-97. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 mar. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0102 25551998000200005.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LANNA JÚNIOR**,** M; C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília - DF: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOPES, A. E. R. de C. **Olhares Compartilhados**: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica. 2005, 255 f. Tese de doutorado. Rio de Janeiro-RJ: *Pontifícia Universidade Católica- PUC, 2005.*

LOWENFELD, V.; BRITTAIN. W.L. **O Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES**, v. 19, n.46, 1998.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2004, Bauru. **Anais...,** São Paulo: SEPQ; Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Org) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: EDUEL, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, M. C. **Didática do ensino de arte:** a língua do mundo, poetizar, fruir, e conhecer a arte. São Paulo: FTD, 1998.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, M. J. S. Reflexões sobre Inclusão com Responsabilidade**. Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.1, n. 2, p.165-168, ago./dez. 2008.

MELETTI, S. M. F. O relato oral como recurso metodológico de pequisa em educação especial. In MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S., **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Paraná: Universidade Estadual de Londrina, Ed. Eduel. 2003.

MINAYO, M.C.S. (Org). **Caminhos do Pensamento:** epistemologia e método. São Paulo, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. Psicol. estud. [online]. 2008, vol.13, n.2, pp. 307-316. ISSN 1413-7372. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000200013. Acesso em: 08 jun. 2012.

OLIVEIRA, M.C. P; VIÉGAS, R.F.; OLIVEIRA, A.M. Arte e docência na rede estadual paulista. **Pesquisa em Debate**. Ed. Especial, 2009.

OLIVEIRA, M.E. **Teatro na escola e caminhos de desenvolvimento humano**: processos afetivo–cognitivos de adolescentes. 2010, 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Curitiba –PR: Universidade do Paraná, 2010.

OLIVEIRA, M. E. de; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. Educar, Curitiba: UFPR. n. 36, p. 77-93, 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

OLIVEIRA, M.M. **Surdos e Ouvintes**: dos bastidores aos aplausos... a busca de autoria em um processo de inclusão pelo teatro. 2005, 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação), São Bernardo do Campo – SP: Universidade Metodista de São Paulo, 2005.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

OSTROWER, F. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

READ, H. **A Educação pela Arte**. São Paulo, Martins Fontes, 1982.

REVERBEL, O. **Um Caminho do Teatro na Escola.** São Paulo: Scipione, 2002.

_____. O **Teatro na sala de aula.** 2. ed. Rio de Janeiro: Olympio, 1978.

SALGADO, E. C. V. de C. **Metodologias do Ensino de Artes Visuais**. Taubaté: UNITAU, 2011.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____, L. S. Los problemas fundamentales de La defectología contemporánea**.** In: VYGOTSKY, L. S. , **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología** . Madrid: Visor, 1997.

_____, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____, L. S et.al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAGONEL, B. **Arte na Educação Escolar**. Curitiba - PR: IBPEX, 2008.

APÊNDICE A – Roteiro de Observação

Observação nº: _____ Data: _____

Atividades: _____

Local:_____

Número de alunos presentes: _____

Horário de Início da Aula: _____

Horário de Término da Aula: _____

1) Itens observados em relação ao ambiente onde ocorrem as atividades: físico e psicossocial.

2) Fatos ou acontecimentos que interferiram no decorrer das atividades teatrais.

2) Sobre os alunos.

4) Sobre o professor.

5) Sobre o processo de ensino.

Conteúdo do dia:

Procedimento e recursos adotados:

Recepção ou resposta dos alunos:

Apêndice B – Roteiro para Entrevista Semiestruturada

Nome do Aluno: _____

Data: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Estado Civil: _____

Quanto Tempo é aluno da Associação? _____

1) Como ocorreu o primeiro contato com o grupo de teatro? Você participou da criação do grupo de teatro?
2) Como se deu sua escolha para participar do grupo de teatro?
3) O que motivou sua participação no grupo de teatro?
4) Quando entrou para esse grupo você já sabia um pouco sobre teatro?
5) Como sua família o incentivou/incentiva a participar do grupo de teatro?
6) Os conhecimentos e exercícios teatrais praticados nas aulas permitiram que você se tornasse mais comunicativo (a),expressivo (a)? Se permitiu, de que maneira isso foi possível?
7) Em sua opinião, a participação no grupo de teatro trouxe benefícios, na convivência com a família, amigos e lugares que frequenta?

ANEXO A –OFÍCIO

Taubaté, _____ de _____ de 2012.

Prezado Senhor (a)

Solicito a V.Sª permissão de realização de pesquisa da aluna Eliana de Cássia Vieira de Carvalho Salgado, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, a ser desenvolvida nos meses de março a outubro de 2012, intitulada **DESENVOLVIMENTO HUMANO, ARTE-EDUCAÇÃO: as contribuições do Teatro no Desenvolvimento e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência.**

O estudo será realizado com alunos de uma Associação Educacional Especializada de caráter Filantrópico que atende 80 pessoas com deficiências em uma cidade do interior do vale do Paraíba Paulista, sob orientação da Profª. Dra. Roseli Albino dos Santos. Para tal, será realizado um levantamento de dados por meio de uma entrevista semi-estruturada, junto aos estudantes que farão parte da pesquisa, formado por 10 pessoas deficientes, participantes do grupo de teatro oferecido pela Associação Educacional. O contato com esses estudantes será feito na própria Associação, com dias previamente agendados.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certa de contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, situado à Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone 3625-4100, ou 9708-3723 (pesquisadora), cujo Termo de Autorização da Associação devidamente preenchido solicitamos a gentileza de devolver.

No aguardo de sua resposta, nessa oportunidade renovo meus protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Eliana de Cássia Vieira de Carvalho Salgado

Ilmo(a). Sr(a): _____

Diretor(a): _____

ANEXOB – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO

De acordo com as informações do ofício 040/12 sobre a natureza da pesquisa intitulada **DESENVOLVIMENTO HUMANO, ARTE-EDUCAÇÃO: as contribuições do Teatro no Desenvolvimento e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência** e propósito do trabalho a ser executado pela aluna do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Associação que represento autoriza sua realização.

Será mantido o anonimato da Associação e dos profissionais.

Nome da Aluna: Eliana de Cássia Vieira de Carvalho Salgado.

Nome da Associação: _____

CNPJ da Associação: _____

_____

Nome, cargo e assinatura do Representante legal da Associação.

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **DESENVOLVIMENTO HUMANO, ARTE-EDUCAÇÃO: as contribuições do Teatro no Desenvolvimento e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência.**

Pesquisadores Responsáveis: Eliana de Cássia Vieira de Carvalho Salgado.

Telefones para contato: (12) 3642-4741 / (12) 9708-3723

Pesquisadora participante: Roseli dos Santos Albino

Telefone para contato: (12) 9753-1513

- A pesquisa tem como objetivo principal, Identificar a experiência de adultos com deficiência, participantes de um grupo de teatro, quanto ao impacto do grupo e das atividades teatrais no seu desenvolvimento e inclusão social.

- Não haverá riscos e nem prejuízos às pessoas entrevistadas, pois seus dados pessoais não serão revelados durante a pesquisa. A pesquisa será baseada nas observações das atividades teatrais e nas informações da entrevista e leituras sobre o assunto.

- Os benefícios decorrentes da participação do sujeito na pesquisa serão a possibilidade de refletir sobre o resultado de seu desenvolvimento com a participação no grupo de teatro.

- A pesquisa terá duração de oito meses, com garantia de sigilo de dados pessoais dos entrevistados. O entrevistado terá total direito de retirar, em qualquer tempo, seu termo de consentimento da pesquisa sem qualquer penalidade.

Nome e Assinatura da pesquisadora:_____

_____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, "**DESENVOLVIMENTO HUMANO, ARTE-EDUCAÇÃO: as contribuições do Teatro no Desenvolvimento e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência"**, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Eliana de Cássia Vieira de Carvalho Salgado sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____. ____/____/____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

ANEXO D – TERMODE AUTORIZAÇÃO DE DIREITOS DE IMAGEM

Eu,_____(nome),_____(nacionalidade) ,_____(estado civil),_____ (profissão), inscrito no CPF sob o nº _____ e RG sob o nº _____, autorizo o uso da minha imagem para fins de estudo da coleta e análise dos dados do projeto cujo tema é "**DESENVOLVIMENTO HUMANO, ARTE-EDUCAÇÃO: as contribuições do Teatro no Desenvolvimento e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência".**

Local_____data_____/_____/2012.

Nome/Assinatura_____

ANEXO E- DECLARAÇÃO APROVAÇÃO DO CEP/UNITAU

UNITAU

PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 034/12

Protocolo CEP/UNITAU nº 040/12 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Desenvolvimento humano, arte e educação: um estudo de caso de inclusão social de pessoas com deficiência*

Pesquisador(a) Responsável: Eliana de Cássia Vieira de Carvalho Salgado

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **09/03/2012,** e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado.**

Taubaté, 09 de março de 2012

Profa. Dra. Maria Dolores Alves Cocco
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

ANEXO F- DECLARAÇÃO APROVAÇÃO DO CEP/UNITAU –ALTERAÇÃO NO TÍTULO

UNITAU

PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 437/12

Registro CEP/UNITAU nº 040/12 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto).

Pesquisador (a) Responsável: Eliana de Cássia Vieira de Carvalho Salgado

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião ordinária de **09/11/2012,** e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou **aprovada** a alteração do Título, solicitada pelo autor, que passa a vigorar como: "Desenvolvimento humano, arte e educação: o teatro como contexto de inclusão social de pessoas com deficiência"

Taubaté, 09 de novembro de 2012

Profa. Dra. Maria Dolores Alves Cocco
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté