



UNICAMP UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS

MAIRA FONSECA DOS SANTOS LOPES NIARADI

**A PRÁTICA DO TEATRO E DEFICIÊNCIA VISUAL: INSTRUMENTO DE
MANIFESTAÇÃO SUBJETIVA E DESENVOLVIMENTO**

**THE PRACTICE OF THEATER AND VISUAL IMPAIRMENT:
INSTRUMENT OF SUBJECTIVE MANIFESTATION AND DEVELOPMENT**

CAMPINAS-SP

2018

MAIRA FONSECA DOS SANTOS LOPES NIARADI

**A PRÁTICA DO TEATRO E DEFICIÊNCIA VISUAL: INSTRUMENTO DE
MANIFESTAÇÃO SUBJETIVA E DESENVOLVIMENTO**

**THE PRACTICE OF THEATER AND VISUAL IMPAIRMENT:
INSTRUMENT OF SUBJECTIVE MANIFESTATION AND DEVELOPMENT**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação na área de concentração Interdisciplinaridade e Reabilitação.

ORIENTADORA: PROF. DR^A LUCIA HELENA REILY

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO/TESE DEFENDIDA PELA
ALUNA MAIRA FONSECA DOS SANTOS LOPES NIARADI,
E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. LUCIA HELENA REILY.

**CAMPINAS-SP
2018**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Ciências Médicas
Maristella Soares dos Santos - CRB 8/8402

N51p Niaradi, Maira Fonseca dos Santos Lopes, 1988-
A prática do teatro e deficiência visual : instrumento de manifestação
subjetiva e desenvolvimento / Maira Fonseca dos Santos Lopes Niaradi. –
Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Lucia Helena Reily.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Ciências Médicas.

1. Arte. 2. Teatro. 3. Qualidade de vida. 4. Deficiência visual. 5.
Shakespeare, William, 1564-1616 - Teatro. I. Reily, Lucia Helena, 1952-. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III.
Titulo.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The practice of theater and visual impairment : instrument of
subjective manifestation and development.

Palavras-chave em inglês:

Art
Theater
Quality of life
Visual impairment
Shakespeare, William, 1564-1616, Theater

Área de concentração: Interdisciplinaridade e Reabilitação

Titulação: Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Banca examinadora:

Lucia Helena Reily [Orientador]
Cássia Gessiauskas Sofiato
Marcia Maria Strazzacappa Hernandez

Data de defesa: 27-02-2019

Programa de Pós-Graduação: Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

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

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-7486-3824>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/3756120240963866>

COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO/DOCTORADO

MAÍRA FONSECA DOS SANTOS LOPES NIARADI

ORIENTADOR: LUCIA HELENA REILY

MEMBROS:

- 1. PROF. DR. LUCIA HELENA REILY**
 - 2. PROF. DR. CÁSSIA GESSIAUSKAS SOFIATO**
 - 3. PROF. DR. MARCIA MARIA STRAZZACAPPA HERNANDEZ**
 - 4. PROF. DR. RITA DE CASSIA IETTO MONTILHA**
-

Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

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

Data de Defesa: 27/02/2019

Aos meus pais, que acreditaram em mim em todos os momentos, até mesmo quando eu duvidava ser capaz.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Lucia Helena Reily, por sua sabedoria, apoio e paciência. Com sua calmante influência foi possível ultrapassar os obstáculos burocráticos da academia e enxergá-los como etapas, e não como barreiras intransponíveis.

À banca julgadora, Profa. Dra. Rita de Cassia Ietto Montilha, Profa. Dra. Márcia M. Strazzacappa Hernández, Prof. Dr^a Cassia Geciauskas Sofiato pela disponibilidade e contribuições.

Aos meus pais, que me ajudaram do começo ao fim em todo o processo da pesquisa, em especial nas etapas de escrita e organização do trabalho. Sem o apoio deles nada disso seria possível.

Ao meu querido Nilton, que ouvia os áudios das aulas junto comigo e sempre tinha uma observação interessante e surpreendente a fazer, ajudando-me a ter uma percepção mais refinada do processo pelo qual passaram os alunos.

À Amanda Martini, minha companheira de trabalho, que de maneira respeitosa e empática foi compreensiva comigo em todos os momentos que tive de me ausentar dos nossos ensaios devido aos compromissos acadêmicos.

À ProVisão, instituição que carinhosamente me acolheu e viabilizou a realização dos encontros com os participantes, divulgando com muita perseverança entre seus alunos a possibilidade de fazerem parte da pesquisa e conseqüentemente realizarem aulas de teatro.

À Capes, pela ajuda financeira que possibilitou parte desta pesquisa.

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

RESUMO

O adolescente com deficiência visual possui, em geral, pouco contato com a arte e a cultura e em especial com as artes da cena, no entanto, atividades teatrais podem desenvolver a criatividade, sensibilidade, consciência corporal, expressividade e representam uma experiência coletiva. O objetivo do presente estudo foi observar o processo de desenvolvimento de um grupo de adolescentes com deficiência visual através da prática do teatro bem como a qualidade de vida dos participantes, tendo em vista o impacto que a deficiência visual tem em suas vidas.

Trata-se de uma pesquisa-ação com delineamento descritivo-analítico de abordagem qualitativa. As aulas de teatro tiveram duração de um semestre com frequência semanal e os participantes eram adolescentes, entre 13 e 17 anos, com deficiência visual, todos vinculados à Associação Pró Visão, no Município de Campinas/SP. As aulas tinham por objetivo desenvolver o potencial criativo dos participantes, o engajamento individual e coletivo do grupo, bem como desenvolver e potencializar questões mais específicas do fazer teatral como, por exemplo, a construção da presença cênica, tendo como fio condutor personagens e as situações arquetípicas ilustradas em quatro peças de Shakespeare – *“A Megera Domada”*, *“Hamlet”*, *“Romeu e Julieta”*, *“Macbeth”*. O teatro proporcionou o contato dos participantes com as obras de Shakespeare, apresentando-lhes a um legado da cultura mundial passível de interpretações e analogias com a sociedade atual. Expandiu as possibilidades das experiências corporais dos alunos por meio da construção de personagens interpretados, possibilitou a elaboração de um corpo distinto do corpo cotidiano por parte dos alunos e também desenvolveu habilidades sociais, uma vez que promoveu a possibilidade do grupo realizar criações de modo coletivo. Além disso, o teatro também ofereceu um campo para a elaboração subjetiva, por meio da narrativa de fatos e experiências por eles vividas, como adolescentes e como pessoas com deficiência visual.

Palavras chave: Arte; Teatro; Qualidade de vida; Deficiência visual; Shakespeare.

ABSTRACT

The adolescent with visual impairment has, in general, little contact with art and culture and especially with performing arts, however theatrical activities can develop creativity, sensitivity, body awareness, expressiveness and represent a collective experience. The aim of the present study was to observe the process of development and quality of life in a group of adolescents with visual impairments through theater experiences. Another aim was to investigate quality of life in view of the impact that the visual impairment represents in their lives.

This was an action research project with descriptive-analytical delimitation, using a qualitative approach. Theater classes were held weekly for one semester and the participants were adolescents with visual impairment between the ages of 13 and 17 years, who were enrolled at the Pro Vision Association, in the city of Campinas. The aim of the classes was to develop the participants' creative potential and individual and collective group engagement, as well as develop and work on issues that were specifically theatrical, such as the construction of the scenic presence with characters and archetypal situations depicted in Shakespeare's four plays – “The Taming of the Shrew”, “Hamlet”, “Romeo and Juliet” and “Macbeth”. The theater provided the participants' contact with the works of Shakespeare, presenting them with a legacy of world culture that could be interpreted and analogous to today's society. The theater provided contact with Shakespeare's plays, expanding the possibilities of the students' bodily experiences through the construction of interpreted characters. It enabled the elaboration of a distinct body from the daily corporal on the part of the students and also developed social skills, by promoting the possibility of collective group performances. In addition, the theater also provided a field for subjective elaboration, through the narrative of facts and experiences lived by the group, as adolescents and as visually impaired people.

Keywords: Art; Theater; Quality of life; Visual impairment; Shakespeare.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Apresentação	11
Deficiência Visual	14
Qualidade de Vida	20
OBJETIVOS	25
CAPÍTULO 1 – Arte e desenvolvimento	26
Teatro e Deficiência Visual	28
Shakespeare	30
CAPÍTULO 2 – MÉTODO	33
Participantes	34
Avaliação da Qualidade de Vida	36
Aulas de Teatro	37
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS	39
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO EM RELAÇÃO AO TRABALHO TEATRAL	74
Domínio do espaço cênico	74
Presença Cênica	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXO I – Questionário KIDSCREEN-52	103
ANEXO II – Termo de assentimento (11 a 14 anos)	106
ANEXO III – Termo de assentimento (15 a 17 anos)	108

ANEXO IV – Termo de consentimento livre e esclarecido	111
ANEXO V – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	114

INTRODUÇÃO

Apresentação

Durante a graduação em Artes Cênicas na UNICAMP, no período de 2009 a 2013, debruicei-me em questões referentes à presença cênica e à relação entre esta qualidade e o trabalho interior do ator. Paralelamente à graduação também fazia um curso de formação profissional em *Eutonia* – terapia corporal criada por Gerda Alexander – no Instituto Gerda Alexander em São Paulo, e deste modo realizei minha primeira iniciação científica intitulada “*Eutonia: um caminho para a construção da presença cênica*”, sob orientação da professora Dr^a Verônica Fabrini. Paralelamente a essa investigação indagava-me muito nesta época sobre os objetivos do teatro, uma vez que me diferenciava muito dos meus colegas de grupo – em todos os grupos de teatro dos quais fiz parte – por não considerar a maior função do teatro a divulgação e propagação de determinadas posições políticas. O teatro serve para que, então?

Fui buscar respostas no universo Shakespeariano, e nessas idas e vindas debruicei-me sobre uma nova pesquisa de iniciação científica que tinha por objetivo relacionar a obra “*A Megera Domada*” de Shakespeare com outras obras mais contemporâneas, sob orientação da professora Dr^a Sara Pereira Lopes. Apesar de ainda não ter respostas objetivas, tinha a impressão que o contato com as obras de Shakespeare me conduziria à resolução do questionamento anterior, e, neste momento, a função do teatro se fazia cada vez mais significativa.

Desde formada, em 2013, trabalho como educadora de teatro e desenvolvo atividades artísticas em escolas particulares da cidade de Campinas e, principalmente, na escola de artes *Teatro do Bosque*, que surgiu como um projeto despretensioso com objetivo de popularizar o ensino do teatro a partir da realização de atividades em alguns espaços públicos da cidade; e hoje o *Teatro do Bosque* se constitui como uma escola de artes, com uma sede estruturada e diversas turmas de alunos. Deste modo, passei a conhecer pessoas de diversas idades, origens, crenças, mas com o desejo comum de realizarem uma atividade que lhes tirassem do cotidiano e que lhes mostrassem uma nova possibilidade de ser. Ao longo desses anos, observei como educadora que o teatro, além de desenvolver os alunos artística e pedagogicamente, para muitos representava uma alternativa de alívio a algum sofrimento. No

caso de alunos adolescentes, observei como educadora que, independentemente da condição socioeconômica, queixavam-se da inexistência de um ambiente propício onde pudessem extravasar, verbalizar, criar e expressar o quanto gostariam. Nesse sentido, o teatro passou a ser efetivamente esse lugar, pouco a pouco.

Ter contato com processos intensos como educadora – desde lidar com grupos em que a violência se fazia muito presente até concretizar e produzir espetáculos – me ajudaram a encontrar, finalmente, os meus objetivos pessoais com o teatro, que desde então passou a ter uma importância ainda maior na minha vida. Se antes representava uma fonte genuína de pesquisa e descobertas, de construção e desconstrução e principalmente de uma busca interna de um sentimento de inteireza, no contato com o aluno tive a certeza de que essa fonte pode vir a representar um espaço privilegiado de participação e bem-estar.

Tendo isso em vista, passei a pesquisar produções artísticas que realizavam a prática do teatro em diversos contextos de exclusão. Destaco aqui a apresentação da peça *“Bartolomeu: um viajante de quintais”*, realizada por crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual vinculados ao Instituto Professor Norberto de Souza Pinto e a peça *“O Grande Viúvo”* de Nelson Rodrigues, realizada por um grupo de cinco atores, três deles cegos; a encenação se dava no escuro a partir de estímulos sonoros, táteis e olfativos para que o público pudesse ter a experiência do que representa ser cego. Em ambos os casos, era notável a satisfação dos atores com a realização do espetáculo.

Neste sentido, fui em busca de um programa de pós-graduação onde pudesse desenvolver uma pesquisa interdisciplinar que relacionasse questões como desenvolvimento, inclusão e teatro, já que passava a buscar trabalhar com um grupo em contexto de exclusão. Minha primeira ideia era realizar aulas semanais por um período de três horas com um grupo de meninas, onde pudéssemos desenvolver um trabalho tendo como base personagens femininos de quatro peças de Shakespeare: *“A Megera Domada”*, *“Hamlet”*, *“Romeu e Julieta”* e *“Macbeth”*. Deste modo, tomei conhecimento da Associação Fernanda Bianchini de balé, com o intuito de desenvolver a pesquisa com suas alunas, bailarinas deficientes visuais. No entanto, a inviabilidade de se criar um horário extra para as aulas da presente pesquisa e o fato de já terem na associação um professor responsável por diversos tipos de atividades ligadas ao teatro pareceram ter contribuído para o desinteresse da instituição frente ao projeto. Assim, passei a ir em busca de instituições e associações na cidade de Campinas que viabilizassem o projeto e que atendessem deficientes visuais. Segundo dados da Secretaria

Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida, há quatro associações na cidade de Campinas que atendem a pessoas com deficiência visual sendo que duas delas realizam atividades ligadas ao teatro. Ao entrarmos em contato com a Associação Pró Visão - Sociedade Campineira de Atendimento ao Deficiente Visual, o interesse pela presente pesquisa foi claro, e logo agendamos uma visita para que pudéssemos conhecer o espaço físico da instituição e dar início às aulas. A pesquisa se deu em uma sala da associação, durante os meses de agosto a novembro de 2017.

Na presente pesquisa abordaremos na introdução dois dos principais temas da pesquisa: a deficiência visual e a qualidade de vida, com o intuito de definir, relacioná-los e apresentar algumas pesquisas atuais que abordem ambos os temas. O primeiro capítulo deste trabalho tem como objetivo situar o leitor frente a alguns elementos do teatro abordados ao longo das aulas da presente pesquisa – como Improvisação, Jogos Teatrais, Presença Cênica, Construção de Cenas – com destaque para o *Teatro e Deficiência Visual*. Buscamos abordar algumas especificidades do trabalho teatral realizado por um grupo de jovens com deficiência visual, destacando algumas pesquisas que serviram de suporte para a construção do entendimento destas especificidades e também *Shakespeare*, autor que representou o fio condutor das aulas dessa pesquisa e o primeiro contato do grupo com uma obra teatral.

No Método, o segundo capítulo, descrevemos os instrumentos utilizados para a coleta de dados, as individualidades de cada um dos participantes, bem como as atividades realizadas no decorrer da prática do teatro.

No terceiro capítulo, exibimos os resultados, que se dividem em quatro partes: os resultados referentes ao questionário aplicado de Qualidade de Vida (Kidscreen-52), as narrativas advindas da aplicação do questionário (Kidscreen-52), a prática do teatro e o desenvolvimento artístico-pedagógico.

No quarto capítulo, analisamos elementos relacionados à prática do teatro do grupo participante da pesquisa e, neste sentido, destacamos duas categorias – o domínio do espaço cênico e a presença cênica – que se desenvolveram de modo convergente a partir dos exercícios propostos em aula.

E finalmente, no último capítulo, elaboramos a conclusão.

Deficiência Visual

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a função visual pode ser classificada em quatro categorias: visão normal, deficiência visual moderada, deficiência visual severa e cegueira (1).

A deficiência visual está relacionada à perda da funcionalidade do sistema visual em consequência de um distúrbio ou doença que pode ocasionar uma incapacidade ou limitação visual, englobando tanto o indivíduo com baixa visão (com deficiência visual severa e moderada) quanto o indivíduo cego (2).

Baixa visão descreve uma condição de função visual, intermediária entre a visão normal e a cegueira, e secundária a um acometimento irreversível do sistema visual. Neste caso o uso da correção óptica para erros de refração não é o suficiente para a melhor resolução visual, podendo causar prejuízo na relação de determinadas atividades e impacto negativo sobre a funcionalidade (3).

As causas da cegueira podem ser hereditárias, orgânicas ou acidentais, representando ausência no potencial visual do indivíduo, ainda que este possa apresentar alguma percepção de luminosidade. A cegueira afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cores, tamanho, distância, forma, posição e movimento. Caso ocorra desde a vida intrauterina ou ao nascimento, chamamo-na de cegueira congênita, ou posteriormente, cegueira adquirida (4).

No Brasil, segundo o Decreto n.º 5.296, são consideradas pessoas com deficiência visual os indivíduos com baixa visão e os indivíduos cegos, considerando esta uma condição de acuidade visual igual ou menor a 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica (5).

Em 2003 a OMS apresentou um estudo sobre as normas e características da funcionalidade visual e propunha “o uso dos valores de acuidade visual apresentados (não necessariamente com a melhor correção óptica) e o emprego combinado das classificações apresentadas na CID-10 bem como pelo Conselho Internacional de Oftalmologia” (3).

Quadro 1: Categorização da deficiência visual de acordo com valores de acuidade visual apresentada

Acuidade Visual apresentada Categorias	Menor que	Igual ou Maior que
Deficiência visual leve ou ausência de deficiência visual 0		6/18 ¹ 3/10 (0,3) 20/70
Deficiência visual moderada 1	6/19 3,2/10 (0,3) 20/63	6/60 1/10 (0,1) 20/200 ¹
Deficiência visual grave 2	6/60 1/10 (0,1) 20/200	3/60 1/20 (0,05) 20/400
Cegueira 3	3/60 1/20 (0,05) 20/400	1/60 Consegue contar os dedos a uma distância de um metro 1/50 (0,02) 5/300 (20/1200)

¹ A acuidade aparece em forma de fração, em que o primeiro número é a distância entre o quadro e o paciente e o segundo representa a fileira das menores letras que o paciente consegue ler. Cada fileira da Tabela de Snellen contém um número que corresponde à distância na qual um olho "normal" consegue ler as letras desta fileira. Por exemplo, as letras da fileira "100" podem ser lidas por um vidente total à distância de 100 metros. Isso significa que um paciente com acuidade de 20/100 consegue ler à distância de 20 metros o que uma pessoa com acuidade visual total é capaz de ler à distância de 100 metros. <http://www.stargardt.com.br/entendendo-o-que-e-acuidade-visual/>.

Cegueira 4	1/60 Consegue contar os dedos a uma distância de um metro 1/50 (0,02) 5/300 (20/1200)	Percepção de luz
Cegueira 5	Percepção de luz	

Fonte: Sampaio MW, Haddad MAO, Costa Filho HA, Siaulys MOC. (2010).

A estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2010 mostrou que a deficiência visual acomete 285 milhões da população mundial. No entanto, 80% da deficiência visual poderia ser evitada, prevenida ou curada. Com o objetivo de analisar a tendência e as causas da deficiência visual, a OMS criou o programa Visão 2010, em 1999, visando extinguir a cegueira que poderia ser evitada em todo o mundo até 2020 (6).

As causas da deficiência visual e da cegueira variam em todo o mundo (7) sendo a catarata a principal causa mundial de cegueira (3, 6, 7, 8). Em 2010 uma em cada três pessoas que ficaram cegas, foi decorrente a catarata (8) Erros de refração não corrigidos como a miopia, hipermetropia ou astigmatismo representam uma prevalência de 43% das causas de deficiência visual no mundo, segundo os relatórios da OMS de 2010 (6). Segundo a OMS, as principais causas de cegueira no Brasil são: catarata, glaucoma, retinopatia diabética cegueira infantil e degeneração macular (9).

Alguns fatores como nível socioeconômico e escolaridade interferem na prevalência de deficiência visual e cegueira. Os países em desenvolvimento, principalmente os da região do Mediterrâneo Oriental, apresentam maior prevalência de deficientes visuais e cegos, sendo que 90% dos deficientes visuais encontram-se em países de baixa renda (6).

No Brasil, segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, as pessoas com deficiência visual representam 3,46% (6.562.910),

os sujeitos com deficiência motora 2,33% (4.433.350), a deficiência intelectual foi encontrada em 1,4% (2.611.536) e deficiência auditiva declarada por 1,12% (2.143.173) (10). Tais dados foram obtidos a partir da declaração de familiares e também da auto declaração dos indivíduos, o que representa, segundo Martins (11) uma certa fragilidade dos dados.

A população de pessoas com deficiência em Campinas é de 75.461, o que representa 6,99% da população residente no município. A deficiência visual, assim como no Brasil, é a que apresenta maior frequência com 30.150 (2,79%) (10).

O processo do desenvolvimento está intimamente relacionado à função visual: a possibilidade de exploração e movimentação da criança em espaços físicos viabiliza a aprendizagem de experiências fundamentais estimulando o desenvolvimento global e a relação do indivíduo com o meio ambiente. Sabemos que outros órgãos sensoriais e proprioceptivos produzem informações para adaptações constantes destas experiências, no entanto, apesar de agirem juntos, a visão exerce a função mais importante, pois, codifica e aciona as demais informações sensoriais. Desse modo, nos primeiros anos, as crianças dependem mais dos estímulos visuais do que dos somatossensoriais e dos vestibulares (2).

Na literatura há controvérsias em relação ao processo de desenvolvimento da criança com deficiência visual. Alguns autores defendem a ideia de que ele se dá seguindo a mesma sequência de desenvolvimento da criança vidente, com alteração do ritmo, que seria mais lento; no entanto, outros autores consideram que o desenvolvimento da criança com deficiência visual segue uma sequência distinta, em que os comportamentos são apreendidos em uma ordem própria (12).

A criança com deficiência visual esboça poucas reações aos estímulos externos e não explora o ambiente, ficando desprovida de várias experiências oriundas da visão. Outra via sensorial é utilizada para a assimilação de informações do ambiente e na cegueira, os estímulos do ambiente, vem principalmente, através dos sentidos do tato e da audição (13). Deste modo, o retardo das experiências nos diversos tópicos do desenvolvimento motor interfere nas atividades de mobilidade, principalmente os movimentos que incluem a rotação (2).

O desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência visual apresenta alguns prejuízos na mecânica da marcha, devido à dificuldade para o controle postural, no desenvolvimento da coordenação motora, no equilíbrio, na agilidade e na mobilidade, podendo desenvolver assimetrias posturais compensatórias (14).

Em vista disso, a falta de visão acarreta em prejuízos nas atividades básicas que envolvem questões de segurança, integridade, orientação, percepção e aprendizagem (15).

Outro elemento importante se refere a questões no âmbito da mobilidade e locomoção, que em conjunto com a orientação e acessibilidade têm relação direta com a inclusão social (13). A estimulação motora nessa população é menos frequente, bem como orientação e autoimagem, fato que interfere no convívio social gerando exclusão social (15).

A perda da visão pode afetar de forma negativa a independência, a confiança, a autoestima, a capacidade de lidar e cuidar de si e dos outros sendo, portanto, um evento importante que, na maioria das vezes, afeta o aspecto psicossocial (16, 17).

A deficiência visual interfere na estrutura psíquica do indivíduo, podendo comprometer o aspecto emocional de modo a levá-los a se tornarem mais retraídos, pessimistas, intuitivos e inseguros, assim como dependentes na realização de tarefas cotidianas (18).

Os indivíduos com baixa visão que praticam de forma regular alguma atividade física ou algum esporte podem ter a sensação de uma vida mais saudável, a percepção de melhor imagem corporal e conseqüentemente, melhora da autoestima, percebendo a vida com mais sentido (19). Assim, percebe-se que atividades que promovam a participação social no espaço, como é o caso da educação física, a dança e também o teatro, têm potencial para levar a uma melhora no domínio do espaço, repercutindo na qualidade de vida.

Em geral, os pais e professores não estimulam os jovens com deficiências a praticar atividades físicas e esportivas (20): os primeiros têm a tendência de adotar uma postura de superproteção em relação aos filhos com deficiência (21), além do desconhecimento dos benefícios da atividade física (22); já no caso dos professores, isso se deve à falta de capacitação, de recursos materiais e espaços apropriados no ambiente escolar (20, 22). Apesar de diversos estudos apontarem que tais práticas colaboram para o desenvolvimento motor e social, (20, 21, 22,) poucas são as possibilidades disponíveis aos jovens com deficiência visual para a participação de programas que possibilitem o incentivo necessário para o desenvolvimento da condição física (20, 22,).

No Brasil, nas escolas comuns são poucas as crianças com deficiências que têm acesso à prática de atividades físicas (20). A pesquisa de Silva e Souto (23) mostrou que 90% dos alunos com deficiência visual não frequentavam as aulas de educação física escolar por falta de capacitação do professor, que sentia-se despreparado para a adaptação das aulas frente à

necessidade dos alunos com deficiência visual, fato que acarretava a exclusão destes nas atividades propostas. O trabalho de Costa e Munster (24) revelou que a carência e até mesmo a falta de adaptações curriculares nas aulas de Educação Física resultam em dificuldades de acesso e restrição de aprendizagem aos alunos com deficiência visual.

A Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência – documento assinado e ratificado no Brasil – prevê participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte com igualdade de oportunidades, tomando “medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de desenvolver e utilizar seu potencial criativo, artístico e intelectual, não somente em benefício próprio, mas também para o enriquecimento da sociedade” (25). Trata-se de um dos poucos documentos entre as políticas públicas no Brasil que destaca o valor da Arte como espaço de direito a participação das pessoas com deficiência, tanto para apreciação como público, quanto para produção, como artista.

A pesquisa de Greguol, Malagodi e Carraro (26) constatou que a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns ainda é um desafio para professores, principalmente por conta da escassa formação profissional, falta de apoio e estrutura oferecidos pela escola, dificultando assim o processo de inclusão. No entanto, nos depoimentos coletados por eles, os professores, mesmo que se sintam inseguros, ainda se mostram otimistas.

O lazer de forma passiva, que oferece poucas experiências motoras (como é o caso de jogos de videogame, televisão, computador e celular), é uma situação constante no cotidiano de crianças com baixa visão (20,21), aumentando com isso a probabilidade de apresentarem um estilo de vida sedentário, o que reflete diretamente em seu grau de aptidão física e conseqüentemente em sua saúde (20,21).

É necessário caminhar na contramão desta tendência, dada a importância que as experiências motoras promovem para os jovens com deficiência visual. Para Interdonato e Greguol, a atividade física pode ser reconhecida como um instrumento de promoção da qualidade de vida também pelo fato de viabilizar vivências sociais (19, 21). Consideramos que o mesmo vale para a área de artes corporais, já que as propostas de dança e de teatro também oferecem uma alternativa ao sedentarismo e ainda ocorrem em contextos que possibilitam a ampliação das relações sociais, aspecto de fundamental peso no conceito de qualidade de vida.

Qualidade de Vida

O interesse da comunidade científica em relação à qualidade de vida tem crescido nos últimos tempos e, segundo a OMS, qualidade de vida representa: a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e do sistema de valores em que vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e percepções (27). Dessa forma, mensurar a qualidade de vida de um indivíduo diz respeito não só à avaliação do seu estado de saúde, mas, também, à compreensão do sujeito centrada na percepção sobre o funcionamento dos diversos aspectos de sua vida.

Em relação à saúde, a avaliação da qualidade de vida pode ser um recurso importante para dimensionar e analisar ações de promoção da saúde que poderiam ser implantadas. No entanto, a qualidade de vida de um indivíduo não se restringe a sua condição de saúde; também é considerada a percepção do sujeito sobre as várias dimensões de sua vida (27).

Na área da saúde podemos identificar duas tendências referentes à qualidade de vida: 1) *qualidade de vida como um conceito genérico*, de aceção mais ampla e de influência sociológica, não restrita a pessoas portadoras de determinadas doenças e 2) *qualidade de vida relacionada à saúde*, associada às enfermidades ou às intervenções em saúde em que os instrumentos de mensuração tendem a enfatizar sintomas, incapacidades ou limitações ocasionados por enfermidade (28).

Os instrumentos mais comuns utilizados para a avaliação da qualidade de vida são os questionários. Podemos destacar o *World Health Organization Quality Of Life Assessment* (WHOQOL-100), o *Medical Outcomes Study SF-36 Health Survey* e o *Sickness Impact Profile* como questionários de qualidade de vida como conceito genérico e o questionário e *Medical Outcomes Study-HIV, Kidney Disease and Quality-of-Life Short-Form* (KDQOLSFTM) e *Acromegaly Quality of Life Questionnaire* (ACROQoL) como exemplos de questionários de qualidade de vida relacionados à saúde, para pessoas vivendo com HIV/AIDS, para doença renal crônica terminal e acromegalia, respectivamente (29).

O questionário KIDSCREEN-52, de natureza genérica e validado no Brasil, para crianças e adolescentes entre os 8 e os 18 anos de idade, saudáveis ou que apresentam uma condição crônica, foi utilizado na presente pesquisa como forma de avaliação da qualidade de vida dos participantes (29). As 52 questões do instrumento buscam abordar aspectos de dez dimensões, dentre elas - “Saúde e atividade física”; “Sentimentos”; “Estado de humor global”; “Autopercepção”; “Autonomia/Tempo livre”; “Família e ambiente familiar”; “Questões

econômicas”; “Amigos”; “Ambiente escolar e aprendizagem”; e “Provocação/Bullying”, e as respostas são dadas em relação à frequência com que determinados sentimentos e sensações se dão, a partir da percepção do indivíduo.

Segundo Sampaio (3), a atenção com a qualidade de vida ganhou importância nas últimas décadas com o aparecimento de novas tecnologias que, de forma direta ou indireta, favorecem o uso do resíduo visual de habilidades e possibilidades individuais.

A literatura aponta que a baixa visão pode comprometer a qualidade de vida de indivíduos com deficiência visual (30, 31, 32) principalmente entre domínios que abordem aspectos de relações familiares (30) e acessibilidade e locomoção (32).

Os estudos de Bittencourt e Hoehne (30) analisaram a qualidade de vida de 16 pessoas com deficiência visual adolescentes e adultos de ambos os sexos com idades entre 18 e 81 anos que estavam vinculados a um programa de reabilitação de uma universidade pública. A avaliação da qualidade de vida foi feita pelo questionário na versão em português do World Health Organization Quality of Life (WHOQOL–Bref). Os resultados dessa pesquisa não apresentaram diferenças estatisticamente significante entre os participantes com baixa visão e os cegos. Os resultados indicaram que os domínios que atingiram melhor qualidade de vida foram os domínios Psicológico - 15,66 - seguido do domínio Físico - 15,14. Os domínios das relações sociais e do meio ambiente indicaram que os participantes tinham menor percepção da qualidade de vida e muito provavelmente esses resultados são devido a situação da estrutural social e cultural dos participantes.

A pesquisa de Williams et al (16) investigou o impacto da qualidade de vida, reabilitação e o apoio em uma população urbana com deficiência visual de Londres. Os participantes foram 66 adultos de ambos os sexos com idades a partir de 41 anos até maiores que 90 anos, sendo que a média de idade desse grupo foi de 81,33 anos. As avaliações foram feitas através do questionário padrão usado na oftalmologia (National Eye Institute Visual Function-Questionnaire-NEI-VFQ) e as respostas do questionário NEI-VFQ para os cegos e indivíduos com baixa visão demonstraram médias baixas em todos as categorias 41,5% (DP 23,5) (saúde geral, visão geral, leitura, sociabilidade, saúde mental, dependência, visão de cores e visão periférica) exceto na categoria da dor ocular.

A pesquisa de Lopes et al (31), teve por objetivo avaliar a qualidade de vida de crianças com catarata bilateral congênita utilizando o Questionário de Função Visual Infantil. Esse estudo foi realizado no Departamento de Oftalmologia de uma Universidade Federal no

Estado de São Paulo. Participaram desse estudo 69 crianças que foram divididas em grupo experimental e grupo controle. O resultado desse estudo demonstrou que o grupo experimental apresentou redução estatisticamente significativa em todos os domínios do questionário (saúde geral, saúde geral da visão, competência, personalidade, impacto familiar e tratamento) comparando com as crianças do grupo controle. Além disso, pudemos observar que a catarata congênita bilateral interfere na qualidade de vida relacionada a visão das crianças de uma forma mais perceptível no domínio da competência.

O estudo de Rebouças et al (33) teve como objetivo analisar a qualidade de vida de 20 pessoas com deficiência visual de ambos os sexos com idades entre 18 a 55 anos e o instrumento para mensurar a qualidade de vida foi o questionário de qualidade de vida WHOQOL-100. Este estudo indicou que o domínio que atingiu melhores resultados referentes à percepção da qualidade de vida foi o Psicológico (71, 69%), seguido do domínio referente ao nível de Independência (67,89%), das Relações Sociais (66,67%), Espiritualidade, Religião e Crenças Pessoais (65%). Já o domínio Físico caracterizou uma qualidade de vida regular com (55,21%) e o único domínio que não chegou a atingir 50% foi o domínio relacionado ao Ambiente.

Cruz et al, (34) verificaram em seu estudo se havia diferenças na percepção da qualidade de vida e de sono em atletas Paralímpicos no período dois meses antes dos jogos de Londres em 2012. A amostra desse estudo foi de 30 atletas na modalidade do atletismo divididos em dois grupos: 18 atletas (60%) com deficiência física e 12 atletas (40%) com deficiência visual. Para a avaliação da qualidade de vida foi utilizado o WHOQOL-bref, instrumento muito empregado para avaliar a qualidade de vida de forma subjetiva. Os resultados desse estudo indicaram que o domínio em que os atletas apresentam melhor percepção da qualidade de vida é o das Relações Sociais (82), seguido do Físico (77), do Psicológico (75) e Meio Ambiente (69). Os autores pressupõem que o resultado de menores escores para o domínio Meio Ambiente comparado com os outros domínios tem relação com a dificuldade de acessibilidade e transporte. Tal resultado é esperado em função do fato de que a primeira barreira ambiental para a realização de atividades esportivas é o transporte, sendo a seguinte, segundo Cruz et al (34) a dependência de outras pessoas.

Como o domínio Meio Ambiente está relacionado ao ambiente físico, acessibilidade aos lugares públicos, segurança física, proteção e transporte uma hipótese para esse resultado seria a falta de acessibilidade; dessa forma essa questão não tem impacto somente na

mobilidade e locomoção da pessoa com deficiência, mas também no direito de ir e vir, proporcionando a exclusão da pessoa com deficiência em diversas áreas da educação, transporte e lazer, com impacto sobre sua percepção da qualidade de vida (34).

Em relação ao domínio Relações Sociais em que apresentou os maiores escores nos atletas paraolímpicos muito provavelmente isso se deve ao fato de que o esporte proporciona integração dos atletas, participação social, recuperação física e saúde mental o que leva a um impacto positivo na percepção da qualidade de vida (34).

Portanto, segundo os autores, a prática de atividade física promove percepções positivas na qualidade de vida da pessoa com deficiência física, favorecendo a independência e autoconfiança para a realização das atividades da vida diária. Proporciona também melhora do autoconceito e da autoestima dos praticantes (34).

A pesquisa de Messa et al, (18) teve o objetivo de avaliar a qualidade de vida relacionada à visão de crianças com deficiência visual atendidas no Ambulatório de Estimulação Visual Precoce da Unifesp. A amostra incluiu 22 crianças de ambos os sexos com idade entre seis meses e seis anos. Para a avaliação da qualidade de vida relacionada à visão foi utilizado o Questionário de Função Visual Infantil (QFVI) comparando-se dois momentos: antes e após um programa de reabilitação realizado pela equipe multiprofissional. O resultado desse estudo indicou que intervenções multidisciplinares promoveram melhora na qualidade de vida das crianças nos dois grupos. O primeiro grupo com crianças menores de três anos, teve escore de 61,3 no momento pré-intervenção e 64,7 no momento pós-intervenção e o segundo grupo com crianças maiores de três anos teve escore de 64,0 no momento pré-intervenção e 65,5 no momento pós-intervenção.

As diversas pesquisas, no seu conjunto, sugerem que a prática regular de atividade física, além de ter implicações positivas em diversos domínios, também tem efeitos positivos sobre os domínios da qualidade de vida de pessoas com deficiência, principalmente entre os domínios independência, autoconceito, autoconfiança e autoestima (34).

Muito embora as atividades de arte e lazer sejam consideradas superficiais e, por vezes, preteridas as atividades citadas anteriormente, têm relação direta na melhoria da qualidade de vida, segundo Mazzotta (35). Neste sentido, o foco da pesquisa se situa em buscar compreender como alguns elementos do teatro, como é o caso da presença cênica, afetam a qualidade de vida e o desenvolvimento dos participantes. Não encontramos, no entanto, estudos que aplicassem questionários de Qualidade de Vida em pessoas com

deficiência visual após participação em atividades artísticas, daí a necessidade de levantar trabalhos em uma área vizinha, como a educação física.

OBJETIVOS

Os objetivos deste estudo foram:

Observar o processo de desenvolvimento de um grupo de pessoas com deficiência visual que realiza a prática do teatro.

Observar as possíveis mudanças na qualidade de vida dos participantes.

Compreender como o desenvolvimento da presença cênica afeta o desenvolvimento e a qualidade de vida dos participantes.

CAPÍTULO 1 – Arte e Desenvolvimento

A arte representa uma atividade fundamental do ser humano e uma oportunidade de expressão que dá forma ao sentimento, pensamentos e emoções. A partir de rituais, crenças e danças, expõe a relação do ser humano com o mundo, propiciando o contato consigo mesmo e representa um instrumento essencial para o desenvolvimento (36).

A arte reproduz a vivência de experiências necessárias para desenvolvimento cognitivo e subjetivo, possibilita momentos de livre expressão, socialização, aprendizagem e representa um espaço para os sujeitos que, por circunstâncias diversas, são excluídos dos processos sociais (37,38).

Segundo Rabêllo (39), a educação tem a função de estimular o sentimento de si mesmo, para que a pessoa possa vivenciar a existência em toda sua plenitude e sentir-se humano de modo integral e propostas educacionais que acolham o sensível - como é o caso do teatro - representam um caminho para tais questões.

Dentre as diferentes linguagens artísticas, destacamos o teatro por promover o desenvolvimento de potencialidades latentes. A prática teatral pode, segundo Goldschmidt (40), ampliar a percepção e a sensibilidade do seu praticante, que passa a conhecer o mundo não só através da razão, mas através dos sentidos. A potencialização dos sentidos, por sua vez, é um caminho possível em direção ao reencontro com o próprio corpo que, com o despertar sensorial, pode tornar-se ativo (39).

Jogos de exploração sensorial também refletem no relaxamento muscular do aluno, na fluência da imaginação e no desabrochar da expressividade. O jogo teatral mobiliza o intelecto e o sensível, o real e o imaginário, a experiência individual e coletiva, buscando uma forma de ajustar processos sociais (39).

Por meio do jogo e das atividades teatrais de caráter lúdico, o indivíduo pode perceber a diferença de ritmo, de força, de peso, de fluência, de flexibilidade e de rigidez; sentir a respiração do outro, os sons do corpo, os cheiros, as batidas do coração, o silêncio; verificar as texturas dos corpos e dos objetos, as posturas, as atitudes, os movimentos, as ações, os gestos; como também as atitudes, as ideias, os impulsos, as emoções, fantasias e desejos do outro. E tudo isso com prazer, pois o ser humano gosta de brincar, independente do aprendizado que isso represente. (39:63).

Para Spolin (41), no momento em que se encontra livre para criar coletivamente, o aluno se descobre dentro da atividade, desvela o que está oculto na sua memória, dissolve as tensões e conflitos causados pelas situações cotidianas, abrindo caminho para um desenvolvimento mais integral. Assim, determinadas posturas são identificadas e colocadas em *xequê*, possibilitando a exploração de novos rumos e alternativas para a realidade.

Na improvisação teatral, afirma Furtado et al. (42) pensamento e memória se relacionam com os sentimentos e as emoções, dando nitidez para linguagem vocal e corporal da cena desenvolvendo não só a racionalidade, mas a afetividade e a corporalidade dos sujeitos.

Para este autor, o improviso possibilita a ampliação de experiências de interpretação coletiva em que os sujeitos atuam como co-criadores de novos sentimentos, pensamentos e palavras, e deste modo, reinventam-se. Assim, destaca que a improvisação representa a criação de espaços que potencializam a transformação de si mesmo.

Através da relação com o outro em um contexto de intersubjetividades que possibilita a ressignificação de uma determinada condição do sujeito. Nesse caso, **a relação com um outro** é fundamental, pois é através dessas relações que são criadas oportunidades de se mostrar ao outro e de transformar seu modo de se posicionar diante delas (42:76).

Este modo especial que as atividades teatrais têm de promover a interação e cooperação dos grupos invade também o ambiente escolar, e acaba por trabalhar questões referentes à aceitação do grupo, minimizando as diferenças. Este tipo de apoio, portanto, ajuda na superação de limitações, segundo Oliveira e Stoltz e Barbieri et al (43,44).

Uma qualidade importante do trabalho do ator e um dos objetivos das aulas da presente pesquisa consistiu no desenvolvimento da presença cênica do grupo. Representada como a qualidade que o ator tem de disponibilizar o corpo de maneira pronta e alerta bem como a possibilidade de despertar o interesse do público, a busca pela construção da presença cênica esbarra em aspectos como organicidade, integração das ações físicas e mentais e realização de ações com todo o organismo. Alguns autores como Grotowski, acreditam que o teatro proporciona ao ator a possibilidade de se integrar, revelando uma totalidade de ações físicas e mentais, considerando também sua função terapêutica (45).

Para o aprimoramento da presença cênica, o ponto de partida consistiu em um despertar sensorial com atividades que valorizassem a consciência corporal, como é o caso de

exercícios de Eutonia, e em seguida jogos teatrais, criação e improvisação de cenas. A palavra Eutonia é de origem grega e expressa a ideia de equilíbrio de tónus (*eu* = bom, justo, harmonioso, e *tonos* = tónus, tensão). Foi criada e desenvolvida por Gerda Alexander, nascida em 1908, na Dinamarca (46).

A Eutonia consiste em uma técnica de Educação Somática, e esta representa uma tendência para a preparação do artista cênico (47, 48). Atua nos domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual (49) e no Brasil, a Educação Somática está presente no mínimo há quatro décadas atuando nas áreas da arte, educação e saúde (50).

Algumas técnicas de Educação Somática são: Eutonia, o método Feldenkrais, Técnica Mathias Alexander, Método das Cadeias Musculares e Articulares Godelieve Denys-Struyf, Ginástica Holística (Método da Dra Lily Ehrenfried), Método Bertazzo, Método Klauss Vianna, Método de Reorganização Postural Dinâmica, Bartenieff, Idiokinesis, Body-Mind Centering entre outras. Na Dinamarca várias escolas de teatro adotaram a Eutonia como disciplina básica na formação de artistas de diferentes áreas: *“Quando um ator entra na pele de um personagem e recria por meio de suas atitudes, seus movimentos e sua voz, este é produto principalmente de uma transformação do seu próprio tónus”* (51:43).

Teatro e Deficiência Visual

Fernanda: *Que que cê quer?*

Marcos: *Não fez o almoço ainda?*

Fernanda: *Não, por quê?*

Marcos: *Faz agora!*

Fernanda: *Não!*

Marcos: *Tô te pedindo agora!*

Fernanda: *Não vou!*

Marcos: *Não me faz perde a paciência!*

Fernanda: *Não vou!*

Marcos: *Catarina!*

Fernanda: *Petrúquio!*

Marcos: *Me obedece Catarina!*

Fernanda: *Não vou!*

Marcos: Obedece!

Fernanda: Não!

Marcos: Obedece Catarina!

Fernanda: Não!

Marcos mais alto: Faz meu almoço Catarina!

Fernanda: Não (sai correndo atrás de Petróquio)

Marcos: Catarina (mais calmo) prepara minha comida, meu amor...

Fernanda: Agora sim, você pediu com educação...

Michel (de fora, assistindo a cena comenta): Ah, que droga, eu queria tá vendo!

(Cena realizada em uma das aulas da pesquisa, inspirada na peça “A Megera Domada”)

Com um grupo de pessoas com deficiência visual, realizar atividades que envolvam o livre deslocamento pelo espaço – como é o caso do Teatro – é necessário que o professor, ou condutor da oficina leve em conta a necessidade de se criar possíveis adaptações no ambiente, para que os alunos se sintam confiantes e estejam em segurança. Delimitar o chão do espaço com uma corda ou realizar jogos de exploração espacial são alguns exemplos de estratégias possíveis que podem ajudar o aluno a se orientar no espaço.

Outra adaptação fundamental se faz necessária nas apresentações de cenas. Muitas vezes, o grupo divide-se entre os alunos que realizam as cenas e os alunos que fazem o papel da plateia. A audiodescrição para estes se faz necessária, uma vez que propicia uma experiência mais significativa de contato com a cena.

Foi realizado um levantamento de estudos acerca dos temas *deficiência visual* e *teatro* em diversas revistas acadêmicas de artes da cena, arte e educação e educação especial, bem como em bases de dados da área da saúde, como PubMed, BVS e BIREME. Nas revistas *Sala Preta*, *Urdimento* e *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, todas estas da área das artes da cena, a pesquisa se deu a partir das palavras-chave “deficiência visual” e “deficiência”, e foram encontrados 2 e 12 artigos respectivamente, com um recorte temporal de 2005 a 2018. Dentre os artigos encontrados, 3 apresentaram relevância à presente pesquisa. Já nas revistas *Lamparina*, *Repertório Teatro e Dança*, *Educação UFSM* e *Educação e Realidade*, todas estas da área da educação, foram encontrados 27 registros de artigos a partir da palavra-chave “deficiência” sendo 4 deles considerados relevantes para a pesquisa. A *Revista Brasileira de Educação Especial* e a *Revista Educação Especial* não apresentaram nenhum artigo

relacionado ao termo “teatro”, no entanto foram encontrados 97 artigos a partir do termo “deficiência visual”, dos quais nove se apresentaram relevantes a presente pesquisa.

Na base de dados BVS, PubMed e Bireme os termos “teatro” e “deficiência” visual foram conjuntamente selecionados e o número de artigos encontrados na primeira foram dois (ambos relevantes), dezenove na segunda (um apresentando relevância) e cinco na última (dois relevantes).

Destacamos aqui alguns estudos recentes no Brasil como o de Rabêllo (39) e Garrocho (52) por abordarem a prática do teatro com deficientes visuais. Rabêllo desenvolveu uma pesquisa intitulada *Teatro-Educação: Uma experiência com jovens cegos* que tinha por objetivo relatar as possibilidades e limites de utilização da linguagem teatral por um grupo de jovens que não possuía a visão como referência sensorial prioritária. Sua proposta metodológica do ensino do teatro procurou trabalhar o indivíduo em sua totalidade, dedicando muita atenção ao trabalho de percepção sensorial. Observou, ao longo da pesquisa, que os participantes revelaram-se mais ativos, reivindicativos, donos de si, comprometidos com o teatro, desinibidos, criativos expressivos e comunicativos.

Garrocho (52), que pesquisou composições cênicas em diversos grupos- sendo um deles de deficientes visuais- apoiou-se na improvisação em conjunto com abordagens de experiências sensoriais e perceptivas nas oficinas teatrais. Ao final do processo, pôde percebê-los mais presentes corporalmente e deste modo, os objetivos da presente pesquisa parecem caminhar de encontro com os achados de Garrocho.

Shakespeare

Segundo Marin - diretor do Instituto Shakespeare Brasil e do Núcleo de Pesquisas Teatrais e Formação de Atores do Cena IV e professor convidado junto ao Programa de Pós-Graduação de Multimeios do IA- Unicamp-, Shakespeare é considerado o autor de peças teatrais mais excepcional de todos os tempos. Apesar do escasso número de registros e arquivos documentais que afirmem com precisão as datas da realização de algumas de suas obras, como também a data de seu nascimento, é de conhecimento geral que os primórdios de suas atividades dramáticas se iniciaram na década de 1590 e finalizaram-se em 1611, com a peça “A Tempestade” (53).

O autor escreveu, ao todo, 39 peças, as quais estão divididas em três categorias: comédias, tragédias e peças históricas. Recebeu apoio de diversos patrocinadores, como o

Conde de Southampton, Rainha Elizabeth e seu sucessor, o Rei James I da Inglaterra, à medida que sua popularidade e fama cresciam. Ao longo de sua vida residiu em Londres e Stratford, juntamente com suas duas filhas e esposa, em especial após a morte de seu filho, Hamnet, em 1596 (53).

Se os personagens criados por esse autor têm sido compreendidos, adaptados e interpretados por séculos é porque, segundo o crítico literário Johnson, “Shakespeare imita a essência da natureza humana, que constitui um fenômeno universal e não social” (54:27) e deste modo, padrões dos personagens perduram, ressoando em nós de modo significativo também na atualidade.

Ao entrarmos no universo shakespeariano passamos a conhecer mais da natureza humana e de nossas próprias possibilidades. Podemos citar Freud como um exemplo de autor que, impressionado por algumas das peças de Shakespeare, passa a se indagar a respeito, pesquisando as razões de sua comoção e se depara com temas que julga universais. Deste modo, atribui parte da força de Shakespeare ao fato de retomar o sentido originário de composições mitológicas, e também pela capacidade de reflexão dos personagens que, ao longo da história da qual fazem parte, dizem coisas a eles mesmos, colocando o leitor “frente àquilo que retorna, que insiste no discurso, na boca de personagens que, num movimento auto reflexivo, tomam gradativamente consciência do que são” (55:116). E é nessa dupla relação (personagem mito + personagem reflexivo) que este autor se distingue definitivamente de outros autores.

Para o renomado crítico literário Harold Bloom, até Shakespeare, os personagens literários são imutáveis e não se desenvolvem a partir de alterações interiores: “Em Shakespeare, os personagens não se revelam, mas se desenvolvem, e o fazem porque têm a capacidade de se auto recriarem. Às vezes, isso ocorre porque, involuntariamente, escutam a própria voz, falando consigo mesmos ou com terceiros” (54:19). O autor afirma que esse “ouvir a si mesmo” é um caminho para a individuação do personagem (54).

Os personagens de Shakespeare alteram nossa percepção da vida (54) e, à medida que apresentam o caminho de desenvolvimento dos personagens, contribuem para um processo de refinamento do nosso conhecimento sobre nós mesmos. Neste sentido, fica clara a relação entre teatro e vida, explícita em Shakespeare, em que “arte e vida são um duplo, micro e macrocosmo em íntima correspondência. (...) O teatro elisabetano trabalha diretamente

sobre a correspondência entre o material (*physis*) e sua potência simbólica que emerge do inconsciente coletivo” (56:31).

Na presente pesquisa suas obras representaram o fio condutor das aulas de teatro em que o grupo de alunos, a partir da narração da pesquisadora, partiam para a construção de cenas e de jogos de improvisação. Assim, a pesquisa busca oferecer uma oportunidade para explorar a construção de personagens shakespearianos com um grupo de deficientes visuais que teve pouca vivência teatral, tanto como público quanto como atores.

Tendo em vista as inúmeras possibilidades do teatro - textuais, corporais e expressivas, e de improvisações - consideramos a prática do teatro um instrumento de manifestação subjetiva capaz de promover o desenvolvimento do deficiente visual.

CAPÍTULO 2 – MÉTODO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação com delineamento descritivo-analítico de abordagem qualitativa. A pesquisa-ação, segundo Jesus et al (57), tem como base o trabalho colaborativo do pesquisador que vai a campo instigado por uma ideia ou de um tema inicial, mas não necessariamente munido de um problema, pois este só se materializa de fato no decorrer dos encontros com o grupo e na ação coletiva. O pesquisador, ao identificar uma questão, implementa caminhos ao processo, tendo como princípio a ideia de que a ação grupal é capaz de superar situações que antes pareciam intransponíveis, reconhecendo e estimulando potencialidades. Nessa abordagem, o pesquisador mantém uma atitude de abertura frente às incertezas e o princípio de não, simplesmente, estudar *sobre* o outro, mas sim, se relacionar *com* o outro.

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2017 e consistia em duas etapas principais, dividindo-se entre a aplicação de um questionário de Qualidade de Vida e na realização de aulas de teatro. Ao todo, foram 16 aulas de teatro e duas aplicações do questionário – uma antes do início das aulas e a outra no último encontro.

Na presente pesquisa, antes do seu início e do meu contato com os participantes (adolescentes com deficiência visual), perguntava-me como e se eles poderiam se reconhecer nos personagens de Shakespeare e observar de que modo se desenvolveriam a partir deste contato. No entanto, desde o primeiro encontro com os participantes da pesquisa, outras questões se fizeram presentes, todas elas relacionando-se à autonomia que tinham no espaço, ao conhecimento que tinham dos seus próprios corpos e relação que estabeleciam com suas sensações corporais.

O questionário utilizado na pesquisa, o KIDSCREEN-52, foi fundamental para que pudéssemos sistematizar um conhecimento sobre as individualidades dos participantes, possibilitando uma análise quantitativa, além da elaboração subjetiva de narrativas, por meio de exemplos, sobre as experiências vividas pelos participantes, como adolescentes e como pessoas com deficiência visual.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas sob CAAE 68151117.2.0000.5404. A pesquisa foi apresentada e explicada aos responsáveis dos jovens para anuência e solicitação de assinatura do TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1). Para o CEP, o

critério de inclusão foi: idade entre dez e vinte anos, e apresentar diagnóstico de deficiência visual; critério de exclusão: apresentar deficiência associada a outra deficiência e não aceitar assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Ao longo do trabalho, os nomes dos participantes, quando citados, foram substituídos por nomes fictícios.

Os participantes da pesquisa foram adolescentes, com idades entre 13 a 18 anos, com deficiência visual, todos vinculados à Associação Pró Visão- Sociedade Campineira de Atendimento ao Deficiente Visual – onde realizam diversas atividades como natação, alfabetização em braile, terapia em piscina, reabilitação visual, entre outros. Os alunos estudavam em escolas do sistema regular de ensino e frequentavam a instituição para os suportes que a família considerou necessária. A instituição teve papel fundamental na divulgação das aulas da presente pesquisa, tanto entre familiares de alunos que frequentavam a instituição, como também entre os próprios alunos, consolidando desta forma a possibilidade de construção de um grupo para as aulas de teatro, reunido pela primeira vez na primeira aula da presente pesquisa.

A pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2017 na Associação Pró Visão (Av. Dr. Antônio Carlos Sales Jr., 580). A instituição, que atende em média 50 pessoas, mostrou-se disponível para atender às necessidades das aulas de teatro, cedendo um espaço amplo, arejado e de piso frio para que as atividades da pesquisa ocorressem. Muito embora este espaço não fosse ideal, por ser o único espaço de ligação entre as salas de terapia e as salas administrativas da instituição, as entradas e saídas dos profissionais sempre ocorreram de forma respeitosa e de modo a intervir o mínimo possível nas atividades que aconteciam.

Participantes

Ao todo, participaram da pesquisa 5 adolescentes com idades entre 14 a 17 anos, sendo 3 deles do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Todos apresentavam quadro de deficiência visual.

Quadro 2: Dados sobre os participantes

Nomes Fictícios	Idade	Escolaridade	Causas da D.V.	Dependência de transporte coletivo	Dependência de familiares	Autonomia e Mobilidade	Leitura de Texto
Yoshi	14	5º ano Ensino Fundamental	Cegueira adquirida devido a uma cirurgia no cérebro	Sim	Depende da mãe para ir até o banheiro	Não se desloca pela sala sem o auxílio de outra pessoa.	Domínio do braile
Marcos	17	2º ano Ensino Médio	Baixa visão pelo quadro retinose pigmentar	Sim	Independente: desloca-se sozinho pela cidade	Independente: desloca-se e explora o espaço sozinho.	Adaptação com aumento das letras
Melanie	17	3º ano Ensino Médio	Baixa visão	Sim	Desloca-se pela cidade sempre acompanhada da irmã	Independente: desloca-se e explora o espaço sozinho.	Adaptação com aumento das letras
Fernanda	17	2º ano Ensino Médio	Cegueira congênita	Não	Desloca-se pela cidade sempre acompanhada da mãe	Independente e faz uso de bengala	Domínio do braile
Michel	15	8º ano Ensino Fundamental	Cegueira adquirida por trauma	Sim	Independente nas proximidades da sua residência. No entanto, desloca-se pela cidade, acompanhado.	Independente mas inseguro na exploração dos espaços.	Não possui o domínio do braile

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do estudo incluíram avaliação da qualidade de vida por meio do questionário KIDSCREEN-52 (29) e aulas práticas de teatro.

Em relação aos participantes da pesquisa, faz-se necessário destacar o fato de que o grupo apresenta uma situação financeira heterogênea, apesar de, à primeira vista, parecer o contrário, uma vez que todos os membros do grupo estão matriculados na rede pública de ensino e moram em bairros periféricos da cidade de Campinas. Inúmeras vezes chegaram a relatar o quanto são estimulados pelos pais a terem bom desempenho escolar, apesar de que – ou justamente por isso – nenhum dos pais chegou a cursar o ensino superior; uma parte dos pais desses alunos não chegou a cursar o ensino médio. Dos cinco participantes da pesquisa, apenas um relatou ter vontade de cursar ensino superior.

Avaliação da Qualidade de Vida

Considerando a importância da discussão sobre qualidade de vida para nossa investigação sobre a experiência teatral na vida de jovens com deficiência visual, percebemos a necessidade de utilizar um instrumento para registrar antes e depois de nossa atuação com o grupo as possíveis diferenças que aconteceram na perspectiva dos participantes.

Tendo em vista os diversos questionários de qualidade de vida, lançamos mão de um questionário, o KIDSCREEN-52 (ANEXO 2) por ser destinado a crianças e adolescentes de 8 a 18 anos e abarcar, por este motivo, questões que envolvam a realidade do cotidiano desta população, como bullying e ambiente escolar. O KIDSCREEN-52 é um instrumento transcultural europeu, traduzido e adaptado para uso no Brasil, que avalia a qualidade de vida em relação à saúde (QVRS) em crianças com idades entre oito a dezoito anos. É composto de 52 questões direcionadas à percepção de dez dimensões de (QVRS) - “Saúde e atividade física”; “Sentimentos”; “Estado de humor global”; “Autopercepção”; “Autonomia/Tempo livre”; “Família e ambiente familiar”; “Questões econômicas”; “Amigos”; “Ambiente escolar e aprendizagem”; e “Provocação/Bullying”. Cada uma das dimensões possui de 3 a 7 questões, respondidas a partir de uma escala tipo Likert com período recordatório de uma semana, previamente à aplicação do questionário de cinco pontos, na qual o adolescente assinala: 1=nada, 2=pouco, 3=moderadamente, 4=muito e 5=totalmente. As pontuações de cada item variam de 1 a 5, e o escore total varia entre 52 e 260 pontos – as pontuações mais altas indicam melhor QV relacionada à saúde. Os dados provenientes dos questionários preenchidos foram digitados em planilha Excel 2010. As questões 1.1, todas as questões da dimensão 3, as questões 4.4, 4.5 e todas as questões da dimensão 10 tiveram sua pontuação invertida (1=5, 2=4, 3=3, 4=2 e 5=1), pois a escala é inversa.

A aplicação do questionário ocorreu duas vezes, no primeiro encontro e no último encontro e se deu da seguinte maneira: a pesquisadora descrevia as questões e os participantes sinalizavam as alternativas que mais correspondiam ao que estavam sentindo, levantando os dedos para indicar a alternativa escolhida. Assim, estipulamos que a sinalização referente à alternativa “nada” do questionário se dava com o levantamento de apenas um dedo; “pouco” dois dedos; “moderadamente” três dedos; “muito” quatro dedos e “totalmente” 5 dedos. O grupo não teve dificuldade em compreender a instrução. Como suas respostas não foram verbalizadas, os participantes não souberam, e não foram influenciados, pelas respostas dos colegas, ainda que a aplicação tenha sido em grupo. Três dos cinco

participantes estavam presentes na primeira e na última aplicação do questionário. Foi, portanto, necessário que a pesquisadora combinasse um horário extra para se encontrar com dois participantes restantes, e deste modo, para estes, todas as aplicações do questionário ocorreram de forma individual.

Durante a aplicação do KIDSCREEN-52, além das respostas objetivas, realizadas por meio da sinalização dos participantes, eles descreveram e narraram fatos relacionados aos domínios do questionário. A pesquisadora, inicialmente, não estimulou a elaboração de tais narrativas, que ocorreram de forma espontânea, no entanto, conforme a formulação da narrativa se dava, ela pedia, em alguns momentos, que os participantes explicassem melhor cada um dos fatos narrados.

O questionário permitiu que a pesquisadora compreendesse melhor o grupo, seus sentimentos, seus medos e os desafios que enfrentam devido à deficiência visual.

As aulas de teatro

Imediatamente após a aplicação do questionário, iniciaram-se as aulas para o grupo de adolescentes com deficiência visual, as quais ocorreram no decorrer do segundo semestre de 2017. Os encontros foram semanais, com duração de uma hora e meia em um grande salão da instituição. Apesar de ser um espaço arejado e agradável para a prática do teatro, com piso frio, ventiladores, bebedouro, um piano e colchonetes à disposição, o salão era, na verdade, o único ponto de passagem entre os fundos da instituição – onde funciona uma gráfica de impressão em braile – e as salas com as atividades direcionada ao público. Deste modo, não foram poucas as vezes em que os funcionários, professores e diversos profissionais da saúde que trabalham na instituição, acabavam por transitar em meio às nossas atividades, entre uma cena e outra. Apesar dessa passagem ser sempre de maneira respeitosa, uma vez que todos buscavam atrapalhar o mínimo possível as atividades que estavam em curso, pudemos perceber que as condições oferecidas pela instituição tinham limitações. Os registros ocorreram com o auxílio do gravador de áudio de um celular e de um diário de campo.

Como metodologia inicial das aulas, o primeiro mês teve como foco a apresentação e exploração das peças a partir da narração da pesquisadora e da criação de cenas inspiradas nas quatro peças narradas, uma a cada encontro. Exercícios que explorassem a sensibilização e a consciência corporal tendo como base a prática corporal denominada *Eutonia* foram realizados ao longo das aulas. A partir do segundo mês, exercícios de improvisação, jogos teatrais e exercícios que auxiliassem a mobilização espacial foram realizados, tendo como

inspiração tanto os personagens estudados no mês anterior como a criação de personagens novos. No mês seguinte o grupo elegeu a peça “*A Megera Domada*” para ser aprofundada nas aulas que se seguiriam e deste modo tiveram contato com o filme “*A Megera Domada*” (1967), dirigido por Franco Zeffirelli e estrelado por Elizabeth Taylor e Richard Burton. Nesta etapa, a prática da audiodescrição se mostrou necessária e foi realizada tanto pela pesquisadora quanto pelos alunos com baixa visão.

Apesar do desejo do grupo de retomar o trabalho no semestre seguinte e da realização de uma apresentação teatral tendo em vista os materiais cênicos desenvolvidos em aula, a indisponibilidade de horário comum dos participantes acabou por prevalecer e interromper a continuidade do processo, que se encerrou em dezembro de 2017.

Quadro 3: Atividades realizadas em aula

O que fizemos em aula	AULA 1	AULA 2-5	AULA 6-10	AULA 11-15	AULA 16
Questionário	X				X
Conversas em roda	X	X	X	X	X
Narração das peças de Shakespeare		X			
Sensibilização do corpo		X	X		
Criação de cenas	X	X	X		
Improvisação livre			X	X	
Improvisação com personagens das peças estudadas			X	X	
Jogos teatrais			X	X	
Orientação espacial			X	X	
Assistir o filme “ <i>A Megera Domada</i> ”				X	

Fonte: Elaborado pela autora.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS

Os resultados e discussão dividem-se em quatro partes:

- a) Questionário KIDSCREEN-52;
- b) Narrativas advindas da aplicação do questionário KIDSCREEN-52;
- c) Aulas de teatro;
- d) Desenvolvimento artístico-pedagógico

a) QUESTIONÁRIO KIDSCREEN-52;

Em relação ao resultado do questionário KIDSCREEN-52, que avalia a qualidade de vida de crianças e adolescentes, o estudo observou que tanto na primeira quanto na segunda aplicação, os resultados foram positivos, com uma média de 56,1% na primeira aplicação e 56,2% na segunda. Os desvios mais acentuados entre os participantes foram de uma queda de 17% na pontuação e um aumento de 22,6%, referentes aos participantes Yoshi e Michel respectivamente.

Tabela 1: Resultados quantitativos do questionário KIDSCREEN-52

PARTICIPANTE/KIDSCREEN	ANTES	DEPOIS	
Yoshi	87%	72%	Queda de 17%
Marcos	71,5%	75%	Aumento de 4,6%
Melanie	59%	55%	Queda de 6,7%
Fernanda	65,3%	68,8%	Aumento de 5,3%
Michel	54,2%	66,5%	Aumento de 22,6%

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos domínios do questionário – *saúde e atividade física, sentimentos, estado emocional, auto-percepção, autonomia e tempo livre, família e ambiente familiar, aspecto financeiro, amigos e apoio social, ambiente escolar, provocação e bullying* – abaixo

criamos uma tabela para uma melhor exposição dos resultados, comparando-se a primeira aplicação do questionário com a segunda aplicação:

Quadro 4: Comparação entre o desenvolvimento dos domínios do questionário na primeira e segunda aplicação

DOMÍNIOS	Fernanda	Melanie	Michel	Yoshi	Marcos
saúde e atividade física	Melhora	Sem Alteração (S.A.)	(S.A.)	(S.A.)	(S.A.)
sentimentos		Melhora	(S.A.)	(S.A.)	(S.A.)
estado emocional	Melhora	Melhora	Melhora	Piora	(S.A.)
autopercepção	(S.A.)	(S.A.)	(S.A.)	(S.A.)	Melhora
autonomia e tempo livre	(S.A.)	Melhora	(S.A.)	(S.A.)	Melhora
família e ambiente familiar	Melhora	(S.A.)	Melhora	(S.A.)	(S.A.)
aspecto financeiro	(S.A.)	(S.A.)	Melhora	(S.A.)	(S.A.)
amigos e apoio social	(S.A.)	Piora	Melhora	Melhora	Melhora
ambiente escolar	(S.A.)	(S.A.)	Melhora	(S.A.)	Piora
provocação e bullying	Melhora	(S.A.)	Melhora	(S.A.)	(S.A.)
FREQUÊNCIA	Presente em 13 aulas	Presente em 8 aulas	Presente em 7 aulas	Presente em 13 aulas	Presente em 12 aulas

Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos os domínios *Estado Emocional* e *Amigos e Apoio Social* como aqueles onde mais aparece melhora. Observamos uma diversidade maior nos domínios que tiveram uma queda no resultado, dentre eles destacamos: *Autonomia e Tempo Livre*, *Família e Ambiente Familiar*, *Amigos e Apoio Social* e *Ambiente Escolar*. Em nenhum desses domínios a queda ocorreu com mais de um participante.

b) NARRATIVAS ADVINDAS DO QUESTIONÁRIO KIDSCREEN-52;

O instrumento também oferece um campo para a elaboração subjetiva, por meio da narrativa de fatos e experiências por eles vividas, como adolescentes e como pessoas com deficiência visual. Já na primeira aplicação do questionário foi possível observar, por meio das narrativas, que todos os participantes do grupo relatam que sofrem discriminação por sua condição e têm pouco contato social. A violência não consta entre os domínios do questionário, mas não deixa de ser um aspecto a ser considerado e parece fazer parte do cotidiano de Michel e Melanie com mais frequência que do cotidiano dos outros alunos.

Na primeira aplicação do questionário, poucos relatos foram realizados, provavelmente em decorrência da pouca intimidade que o grupo tinha até então com a pesquisadora. Destacamos aqui a única narrativa desencadeada a partir de uma questão do questionário, relatada pela participante Fernanda, evidenciando uma circunstância de discriminação ocorrida no ambiente escolar:

- Você se sentiu satisfeito com seus professores?

Fernanda: *Os professores não sabem ensinar e te deixam de lado se você é cego. Um dia, um professor chegou em sala dizendo que ia ter prova. Eu levantei a mão e perguntei pra ele como ia ser comigo, que eu não enxergo e tal... sabe o que ele respondeu? 'Nunca vi isso, cego ter capacidade de fazer prova! Te dou 5 e já era!'. Ah, se os professores soubessem como é a vida do deficiente visual...*

Com os participantes Michel e Melanie, a primeira aplicação do questionário se deu duas semanas após o início das aulas de teatro, fato que aparentemente influenciou em um maior número de relatos devido a uma maior intimidade que tinham com a pesquisadora. Dentre eles destacamos os relatos abaixo, que evidenciam situações de preconceito, violência, isolamento e desequilíbrio no ambiente familiar:

- Sua vida tem sido agradável?

Michel: *Pouco... eu me sinto rejeitado... as pessoas não quer que eu faça as coisas porque eu sou cego, diz que eu não sei fazer, sendo que eu sei...*

- Você se sentiu farto?

Michel: *Lá em casa depois do almoço (risos). Eu me senti cheio de ficar naquela casa, mas agora eu tô saindo só de casa... consigo ir no outro lado da rua, na escola, na casa da gatinha*

- Você foi capaz de correr?

Michel: *Sim, futebol... fazia escolinha... (E hoje você faz?) Escolinha? Nem se eu não nascesse de novo... fazia em 2014 e era bom pra caramba... passei no teste da ponte preta, fui pro Maranhão e meu pai bateu o carro, meu pai e minha madrasta morreu na hora... o filho da puta que bateu não sofreu nada e tá roubando hoje em dia... tá fazendo arrastão... sabe o que é arrastão, né?*

- Você se sentiu bem com a sua maneira de ser?

Michel: *Digamos que o meu jeito de ser é um jeito bem da hora. Nossa... dá mó raiva de ser cego... sabe por quê? Tem só um motivo: quando eu enxergava eu arrumava praticamente uma briga por dia na rua... depois que eu fiquei cego ninguém mais briga comigo (...) não quero nem imaginar como seria minha vida se eu não fosse cego... ia ser tão triste... eu já teria sido preso, garanto pra você... os pensamento que eu tinha, meu Deus do céu... era só pensamento de gente ruim. Matar o irmão é pensamento de gente ruim... roubar o irmão...*

- Você se sentiu feliz na escola?

Melanie: *Ah, não muito porque tipo assim, eu não tenho nenhum amigo na escola, eu não converso com ninguém, a única que eu conversava era a Luisa, mas só que ela mudou de escola e de casa também... (Quando chega o recreio você fica com quem?) Com ninguém, eu fico sozinha.*

- Seus pais entendem você?

Melanie: *Totalmente. Eu moro com a minha mãe e com o meu padrasto... Meu pai ele era evangélico, mas agora ele tá na mão das drogas, vive na rua... Tem gente que fala que ele é louco, que quando ele tá doidão ele fala assim 'que Deus manda revelar não sei o que', aí que nem, esses dias ele ficou perturbando nós lá em casa, chamando... Minha mãe falou que não quer nós próxima dele, e ele fica gritando lá coisa tipo 'Deus, minhas filhas'... aí que nem, nós tava vindo pra cá hoje e nós viu ele na rua.*

- Você se sentiu como se tivesse feito tudo errado?

Michel: *Ameaça é crime? Tipo, se você tivesse um irmão e se você fosse cega, tipo eu, se sua irmã ficasse chamando você de veadinho, teu irmão mais novo não tem respeito contigo, de dez anos, teu irmão de dezenove anos às vezes gruda no teu pescoço... já tentei achar um facão em casa, como se diz (Pesquisadora: Pra matar ele? Pra cortar ele?) Não, não digamos matar...*

só pra dar uma espanada pra ver se eles me deixa quieto, eles ia pensar duas vezes antes de mexer comigo.

A reaplicação do questionário se deu de maneira fluida e mais participativa, havendo a narração de diversos relatos por parte do grupo. As questões mais expressas nos relatos eram em relação ao isolamento, desequilíbrio no ambiente familiar, *bullying* e aspecto financeiro. Os conflitos familiares parecem abarcar diversas naturezas, desde a competição entre o participante e seus irmãos até casos que evidenciam aspectos de vulnerabilidade econômica.

- Você teve tempo suficiente para encontrar os amigos?

Marcos: *Meus amigos estão todos presos. Fui visitar eles na cadeia; não é muito longe onde que eles estão... tem uns que mudou de estado até. Tem dois que estão na fundação, que foram presos por desmanche, tráfico de drogas... agora que a maioria foi preso, eu tenho poucos amigos... tenho os amigos da Pró Visão e do bairro, são só três.*

Michel: *Meus amigos geralmente é maconheiro, é drogado, é essas pessoas. Sabe corote? Outro dia eu cheguei em casa bêbado... eu tenho esse tipo de amigo, que me dá cachaça, me oferece droga. Mas eu não considero isso amigo. Uma pessoa que oferece droga pra mim não é meu amigo, quer é me destruir, ou queria que eu usasse a droga pra poder pegar o dinheiro que minha mãe me dá.*

- Você se divertiu com seus amigos?

Michel: *Sim... De vez em quando... Não é bem divertir, né, porque um amigo meu, eu passei ontem na rua ali, e ele disse que ia dar um tiro de 38 em mim.*

- Você falou o que queria com seus amigos?

Fernanda: *É que tipo, eu não tenho muito contato, sabe? Eu não saio da minha casa porque minha mãe cisma! Ela não deixa eu sair na rua! Eu queria ser uma menina totalmente diferente do que eu sou, sabe? Queria ser aquelas meninas rueiras, sabe? Que brinca de soltar pipa, sabe? Meu sonho! Eu amo skate!*

Com relação aos amigos e apoio social, é possível perceber que, apesar de terem criado nas aulas de teatro um grupo com uma relação de apoio, confiança e amizade, a falta de outras

relações sociais, para além das aulas de teatro e também a exclusão vivenciada no ambiente escolar representam motivos de angústia e tristeza para os membros do grupo. A falta de amizade advém tanto da situação econômica na qual estão inseridos quanto ao fato de sofrerem preconceito de outros jovens por serem deficientes visuais:

- Você se sentiu feliz em sua casa?

Fernanda: *Pergunta pra mim: qual o lugar que você mais odeia ficar? Eu vou falar: na minha casa. Eu odeio ficar em casa! Na minha casa não tem diálogo, é, tipo, cada um por si, cada um pro seu lado e já era. Tem hora que eu sinto vontade de fugir, sabe, de largar tudo e ir embora.*

Yoshi: *Com a minha irmã eu me dou bem, mas com o meu irmão mais ou menos... ele tem ciúmes de mim.*

Marcos: *Um dia eu e minha irmã brigamos. Eu fui correr atrás dela para dar um soco nela, ela bateu a porta de vidro na minha mão, eu assustei e puxei o braço, aí na hora que eu puxei rasgou tudo. Levei 19 pontos.*

Michel: *Nada. Ela (mãe) fala que eu brigo com os meus irmãos, que sou ignorante, sou isso e aquilo, mas ela não fala que meus irmãos não pode ver eu quieto que vem logo mexer ni mim. (O que eles fazem?) ficam me cutucando, a outra fica me chamando de veadinho.*

- Você se sentiu estressada?

Melanie: *Com a minha irmã... ela não obedece! Ela quer ficar batendo, sabe? (E o que você faz?) Eu não devolvo, né? Eu chego e falo pra minha mãe... ela não me obedece, eu falo que ela tem que me obedecer que eu sou a irmã mais velha, mas ela fala coisa que não me agrada... fala que nunca quis que eu fosse irmã dela... eu fico triste e falo que Deus que quis assim... Deus e minha mãe, né?*

- Você sentiu que pode confiar nos seus amigos?

Melanie: *Muito, na minha amiga Luisa... teve uns dias que ela veio na sexta na minha casa e ficou até domingo. Aí no sábado eles começou a brigar um pouco (o padrasto e a mãe)... o meu tio (padrasto) ele é muito bravo... ele não sabe falar baixo com as pessoas, ele fala gritando, e ele começou a gritar e ela ficou muito assustada. Ela falou assim 'Nossa, será que eles tão brigando por minha causa, por causa que eu vim? Eu acho que eu não vou vim mais pra cá'. (...) À noite eles começou de novo a brigar e tipo, minha mãe é muito brava... não pode ter nada na frente dela senão ela sai tacando... ela é muito brava... tem palavras que dói né? Tipo xingar... essas palavra dói mais que tapa na cara... Uma vez ela tacou comida, sujou a casa toda*

e nós teve que lavar a casa toda...levou desde de manhã até a tarde... tacou vidro, tacou prato, amassou panela... eu não gosto que minha mãe briga... ela chorando, gritando, tacando cadeira nele e ele defendendo... o braço dele ficou inchado, ele quebrou o pé, ela desmaiou e tava tão escorregadia que nós não tinha conseguido pega ela pra pôr na cama, mas eu acabei arrastando ela pro colchão, perto do chão(...) Ela já quebrou o braço, já quebrou vassoura... quando meu padrasto tava normal, não tava bêbado, ele segurava ela, ela tava de faca... Mas quando ele tava bêbado ela quebrava a vassoura nele... (...) Minha mãe chora a noite... e se minha mãe chora eu e minha irmã fica sentida, mas se eu choro ela fala que vai chorar também...

▪ Algum jovem zombou de você?

Michel: *Você já sentiu assim, como se na sala de aula todo o mundo tivesse preconceito de você porque você é cego? Uma menina chamada Joana tinha preconceito contra eu quando eu estudava com ela... nós chamava um menino de ‘japonezinho’ porque os olho dele é fechado. Aí ela falou: ‘É, Leandro, é foda quem abre os olho e não enxerga’. Mas eu acho que ela não conseguia ver os pé dela, porque a barriga dela era tão grande... eu ficava triste... ela me chamava de cego e eu chamava ela de gorda.*

▪ Você teve dinheiro suficiente para fazer as mesmas coisas que os seus amigos fazem?

Melanie: *Eles saem... nós não sai... nós não tem nosso quarto, é um quarto grande mas eu queria ter um quarto com a minha irmã só...*

c) AULAS DE TEATRO

No primeiro mês, quatro peças de Shakespeare foram narradas pela pesquisadora no início das aulas, dentre elas: “*A Megera Domada*”, “*Hamlet*”, “*Romeu e Julieta*” e “*Macbeth*”. A escolha deste autor em específico justifica-se não só por sua incomparável grandiosidade, mas, principalmente, por sua capacidade de evocar a dupla relação entre teatro e vida e teatro e mundo. Nas obras de Shakespeare, segundo Fabrini (57), é possível verificar a correspondência entre o material (*physis*) e sua potência simbólica que emerge do inconsciente coletivo, aprofundando com isso a consciência que o indivíduo tem de si mesmo e dos outros.

No primeiro mês, além da narração das peças, exercício de sensibilização corporal baseados na Eutonia foram realizados, com o objetivo de levar a atenção dos participantes às

sensações táteis. Para isso, materiais como bolinha, algodão, saco de areia foram utilizados. A dinâmica de tais exercícios consistia no toque dos materiais em diversas regiões do corpo, sempre com o objetivo de levar a atenção do aluno para a textura do material e para as sensações advindas do material ao corpo.

Nesta etapa algumas cenas foram criadas com a seguinte dinâmica: os participantes se reuniam em pequenos grupos de dois ou três e criavam uma cena inspirada na peça narrada, transpondo as situações da peça para os dias atuais. Assim, o grupo se familiarizou com os acontecimentos e com o temperamento de cada um dos personagens das obras citadas.

No segundo mês, além da criação de cenas e sensibilização do corpo, exercícios de improvisação, jogos teatrais e exercícios que auxiliassem a mobilização espacial foram realizados. A dinâmica dos improvisos se dava sempre da seguinte maneira: uma música era tocada no piano pela pesquisadora – na sala disponibilizada pela instituição havia um piano – enquanto o grupo realizava movimentos com alguma região específica do corpo e, ao final da música, o grupo podia então dar início às improvisações. Os improvisos poderiam ser livres – sem direcionamento por parte da pesquisadora em relação ao local, situação ou personagens para o início da improvisação – ou direcionados – com a orientação da pesquisadora quanto aos personagens e/ou situação – e, neste caso, as coordenadas tinham como ponto de partida as peças anteriormente narradas. Assim, Hamlet, Gertrudes, Ofélia, Horácio (“Hamlet”), Catarina, Bianca, Batista, Hortensio, Gremio, Petróquio (“A Megera Domada”), Macbeth, Lady Macbeth, Bruxas (“Macbeth”), Romeu, Julieta, Rosalina (“Romeu e Julieta”) e outros eram as bases que direcionavam os improvisos direcionados.

No terceiro mês, uma das quatro peças exploradas nas aulas foi escolhida pelo grupo para ser o fio condutor das aulas que se seguiriam. Assim, “*A Megera Domada*” representou o foco dos exercícios de teatro do terceiro e quarto mês de aulas. O grupo então teve contato com o filme “*A Megera Domada*” (1967), dirigido por Franco Zeffirelli e estrelado por Elizabeth Taylor e Richard Burton, realizando improvisações livres e direcionadas, sempre tendo em vista o trecho do filme que haviam assistido no dia. Durante esta etapa, a prática da audiodescrição se mostrou necessária e foi realizada tanto pela pesquisadora quanto pelos alunos com baixa visão.

A construção da presença cênica representou o objetivo das aulas de teatro e tendo isso em vista, cenas que partiam da improvisação foram sendo inseridas na dinâmica das aulas e se destacando ao longo do processo como propulsores desta qualidade. O grupo

experimentou diversos estados e se engajou nas aulas de modo surpreendente, principalmente nas cenas de improviso livre e nas cenas que continham como fio condutor os personagens da peça “*A Megera Domada*” de Shakespeare.

Síntese das quatro peças trabalhadas pelo grupo

Selecionamos como fio condutor das aulas de teatro quatro peças de Shakespeare: “*A Megera Domada*”, “*Hamlet*”, “*Romeu e Julieta*” e “*Macbeth*”. A escolha por tais obras se deu pelo fato de estarem entre as peças mais populares do autor, e deste modo, consideramos a possibilidade de que os participantes já tivessem um conhecimento prévio tanto dos enredos quanto dos personagens, demonstrando, desde o início da pesquisa, uma certa familiaridade e afinidade com os desdobramentos e personagens estudados.

O tema central da peça “*A Megera Domada*” é a disputa entre o homem (Petruccio) e a mulher (Catarina) – esta apresentada como decidida, autoconfiante e de língua afiada. A trama se inicia quando o pai de Catarina, Batista, impõe uma condição para o casamento da filha caçula: ela somente se casará se a filha mais velha, Catarina, casar-se primeiro. Na peça, Bianca, a filha caçula, tem três pretendentes que buscam conseguir um marido para Catarina, para que, assim, possam conquistar Bianca. Por acaso, chega de Verona um forasteiro chamado Petruccio, em busca de uma esposa rica para se casar e Hortensio, que é seu amigo, e um dos pretendentes de Bianca, ajuda-o a realizar esse desejo. Toda essa trama se dá sob a perspectiva da disputa dos sexos. (58).

Contendo uma das mais populares frases da história do teatro mundial – “*To be or not to be, that is the question*” – a peça “*Hamlet*” narra a trajetória de Hamlet, príncipe da Dinamarca recebe a notícia de que o fantasma de seu falecido pai, o rei, havia feito algumas aparições em seu castelo. O jovem então decide ficar de vigília e acaba por ter um encontro com o espectro, que afirma ter sido assassinado por seu próprio irmão, agora padrasto de Hamlet, que tinha o intuito de conquistar o trono da Dinamarca. Hamlet promete vingança ao pai (59)

Com a temática do amor proibido, a peça “*Romeu e Julieta*” conta a história de duas famílias rivais (os Montéquio e os Capuleto), que têm dois de seus membros apaixonados um pelo outro, Romeu e Julieta. O pai de Julieta resolve casá-la com outro jovem e ela, desesperada, é aconselhada por Frei Lourenço a beber uma poção capaz de fazê-la parecer morta para ser salva, mais tarde por Romeu. No entanto, antes de tomar conhecimento do

plano, Romeu recebe a notícia da morte da amada, dando um desdobramento trágico à obra. (60)

A peça “Macbeth”, conhecida por ilustrar a ganância e a ambição humana, se inicia quando três bruxas encontram e profetizam o futuro para Banquo e Macbeth, que se tornaria barão de Cawdor e depois rei. Ele próprio não chegaria à realeza, mas seus filhos iniciariam uma longa linhagem de reis da Escócia. Logo ao chegar à Escócia Macbeth é saudado como barão de Cawdor. E isso o incita a logo fazer cumprir a totalidade da profecia. Ao lado de sua ambiciosa esposa, arquitetam um plano para matar o rei Duncan e, por usurpação, assumirem o trono, uma vez que Macbeth era primo do rei. Lady Macbeth trama todos os pequenos e importantes detalhes para que tudo ocorra conforme os seus planos. O assassinato do rei acontece de tal forma que a suspeita recai sobre seus dois filhos pretendentes, que fogem. E assim, inicia-se o reinado tirânico de Macbeth (61).

As aulas de teatro trouxeram à tona aspectos e percepções que os adolescentes têm do ambiente familiar, autopercepção, deslocamento pelo espaço, atividade física e sentimentos e estado emocional.

Ambiente Familiar

A parte inicial das aulas era composta de rodas de conversa em que os participantes eram convidados a compartilhar fatos de sua rotina, de suas vidas, aspectos do ambiente familiar, suas experiências, seus sentimentos. Tais trocas geraram um ambiente acolhedor, de identificação e empatia, inaugurando assim cada um dos encontros. Os relatos e as trocas, em um grupo de adolescentes, colaboram para o sentimento de pertencimento, já que assim se identificam com os problemas, uns dos outros.

Em um desses momentos, podemos destacar os sentimentos e conflitos que advém do ambiente familiar:

Melanie: *Ela não tem vontade de falar com o pai dela...*

Fernanda: *Na minha casa ninguém me entende, sabe? Na minha casa eu me sinto a pior pessoa do mundo, de verdade. Não gosto de voltar pra minha casa... não sinto gosto em estar lá (...) Meu pai nunca me entende, pra ele tudo eu tô errada! Se eu tô estudando eu tô errada, se eu tô afim de um menino eu tô errada... se eu tô cantando eu tô errada...*

Marcos: *Ô louco... até cantar?*

Fernanda: Não pode fio... Se vou pra igreja eu tô errada... se eu tô desviada e vou pro mal caminho eu tô errada...

Marcos: O que é certo pra ele?

Fernanda: Nada! O que é certo pra ele é ele... que num vai pra igreja, que num faz porra nenhuma da vida...

Marcos se referindo ao ambiente familiar: Eu sempre tô errado também... impressionante...

Em relação ao KIDSCREEN-52, na segunda aplicação, quatro dos cinco participantes indicaram que são pouco compreendidos pelos pais. Quatro, dos cinco participantes relataram se sentir pouco felizes em casa, tanto na primeira quanto na segunda aplicação do questionário. As respostas do questionário indicaram também que os participantes não conversam com seus pais como gostariam.

Auto-Percepção

Exercícios que promovam a consciência corporal costumam fazer parte do cotidiano dos atores e se destacam como um trabalho pré-expressivo, na medida que sensibilizam o corpo como um todo e promovem a associação entre os aspectos físicos e mentais. Na presente pesquisa realizamos exercícios com base na Eutonia para sensibilizar o corpo dos alunos. Neste sentido, aspectos da **Auto-Percepção** se fizeram presentes e os destacamos aqui um diálogo entre Michel e Fernanda, que ocorreu enquanto tocavam a pele do rosto com um algodão:

Michel: Graças a Deus que essas meninas não podem me ver.

Marcos: Por quê?

Fernanda: Por quê?

Michel: Porque senão elas iam dizer que eu sou feio pra caralho!

Fernanda: Quem disse que você é feio, Michel?

Michel: Praticamente todas as pessoas... Às vezes quando falam que eu não sou feio, eu acho difícil de acreditar...

Fernanda: Por que você não acredita? Eles não iriam mentir para você...

Michel: É melhor acreditar no que eu acho... que eu sou feio também...

Fernanda: *Eu acho que eu sou feia.*

Pesquisador: *Por que vocês acham que são feios?*

Fernanda: *Sei lá, professora... O povo fala que eu sou bonita, mas eu não consigo acreditar não...*

Eu: *Por quê?*

Fernanda: *Não sei, não entra na minha mente, sabe? Que eu sou bonita. Eu não me vejo uma menina bonita.*

Eu: *E você? Por que você não se acha bonito?*

Michel (desconversa e conta uma piada): *Eu me lembrei de um cara, 'Nossa você tá lindo', aí ele disse: 'Pena que eu não posso dizer o mesmo', aí o outro respondeu: 'Faça igual eu, minta!'*

De maneira geral, os participantes estão satisfeitos com a sua maneira de ser, tanto no momento da primeira aplicação do questionário quanto na segunda. A maioria tem pouca ou nenhuma preocupação com a aparência, a não ser o participante Michel, que se avalia como uma pessoa muito preocupada com sua aparência, tanto na primeira quanto na segunda aplicação do questionário. Michel também avaliou como “muita” a vontade de mudar alguma parte do seu corpo, assim como Fernanda. No entanto, todos os outros participantes afirmaram ter nenhuma vontade de mudar alguma parte do corpo.

Autonomia

Com exceção de Marcos, os participantes da pesquisa não se apresentavam independentes e com autonomia para deslocarem-se pela cidade, estando sempre acompanhados dos pais ou de irmãos mais novos, como é o caso de Melanie. Fernanda é a única participante a usar bengala. Houve inúmeras tentativas de ter um cão guia – ela chegou a adotar quatro cachorros com esse intuito, sem que nenhum deles recebesse o treinamento adequado para tal função. Yoshi é o participante que apresentava mais restrições com a autonomia, sendo dependente de sua mãe a ponto de necessitar de sua companhia para utilizar o banheiro.

Segundo Amiralian, realizar atividades cotidianas - que poderiam ser facilmente realizadas - no lugar da pessoa com deficiência visual, impede importantes experiências no

seu desenvolvimento (62). Com relação a superproteção, Sampaio et al (3) afirma que este é um fator que pode adiar ainda mais a autonomia da pessoa com deficiência visual.

Michel: *Meus irmãos têm inveja de mim porque minha mãe faz tudo pra mim*, relata Michel.

Como educadora, a primeira questão que percebi, logo nos primeiros encontros diz respeito à relação que o grupo estabelecia com o espaço. Por ser um grupo composto de cinco adolescentes com deficiência visual, sendo três deles cegos, a liberdade de movimentação pelo espaço era reduzida, tanto na realização das cenas quanto nos jogos e exercícios teatrais. Para que se sentissem mais confiantes e pudessem se movimentar pela sala com mais liberdade, além de exercícios de reconhecimento espacial – em que o aluno caminha pela sala e começa a compreender os limites dos espaços a partir das sensações táteis – realizamos exercícios em que os alunos caminhavam pelo espaço – os que não eram cegos utilizavam vendas – e ao meu sinal (através de palma ou toque de teclas do piano que tinha na sala à disposição) os alunos deviam parar prontamente. Deste modo, foi possível criar um ambiente de segurança entre os alunos, uma vez que o sinal representava um perigo próximo, como o choque a uma parede, mesa, piano, ou encontro com outro aluno. Assim, enquanto não ouviam o sinal, tinham a consciência de que estavam em segurança e com isso se deslocavam livremente pelo espaço.

Não só os jogos acima citados como também os improvisos parecem ter contribuído para o desenvolvimento da **autonomia** do grupo. Assim, destacamos aqui dois momentos em que Yoshi se relaciona com o espaço, sendo os dois primeiros momentos ocorridos na primeira aula, e o momento 2 no último mês de aula:

Momento 1:

Primeira aula. Exercício: escolher um objeto da sala e a partir deste objeto criar uma cena.

Observações: Yoshi não consegue caminhar sozinho pela sala, tem medo de se machucar. Eu caminho junto com ele. Ele demora 10 minutos para escolher um objeto pois está muito indeciso.

Momento 2 (7 de novembro): Improvisação de uma cena livre

Fernanda e Melanie dão início à cena, em seguida entra Yoshi:

Fernanda: *Já tá na hora?*

Melanie: Já...

Fernanda: Você já tá sabendo? O menino bonito vai mudar pra nossa sala...

Melanie: Nossa! Ai meu Deus! Cê é louco!

Fernanda: Nossa, amiga! Calma! Pelo amor de Deus! Se acalma!

Melanie: Vamos se arrumar...

Fernanda: Pronto, tá bom?

Melanie: Nossa, tá muito linda...

Fernanda: Vamos pra escola...vem...

O ambiente da cena se transforma em uma escola. Yoshi, sem o comando da pesquisadora ou de outra pessoa do grupo, entra.

Yoshi: Oi garotas...

Fernanda: Oi professor, tudo bem?

Yoshi: Tudo...

Fernanda: Professor, a Luciana veio?

Yoshi: Veio!

Fernanda: Fala pra ela que a gente tem que entregar o trabalho pra ela...

Yoshi: Tá...

Yoshi se desloca sozinho até uma parte da sala de ensaio, próxima a mesa, e utiliza uma janela como lousa, compondo o ambiente da cena. Todos se aproximam do ambiente criado por Yoshi – Michel é encaminhado por Matheus e Fernanda por Melanie – e todos se sentam:

Yoshi: Vou fazer a chamada... Lucas?

Fernanda: Lucas! Responde a chamada!

Marcos: Presente...

Melanie: Presunto...

Yoshi: Laura?

Fernanda: Laura? É tu amiga!

Melanie: Presente!

Yoshi: Rosana?

Fernanda: Faltou.

Melanie: Aquela chata!

Yoshi: Luisa?

Fernanda: Presente, professor!

Yoshi: Ana Hickman?

Todos riem.

Fernanda: Faltou!

Marcos: Quem é essa?

Fernanda: É aquela mina escrota, Lucas!

Melanie: Escrotildes...

Yoshi: Caio?

Fernanda: Caio, responde!

Melanie batendo na mesa: Responde!

Marcos: Ê, Caio! Responde!

Michel: Aqui, já falei...

Melanie: Tá aprendendo...

Fernanda: Ele tá aqui, professor!

Melanie: Ele é surdo!

Michel: O professor é cego!

Marcos: E professor... e suas matérias que tão lá na lousa...

Melanie: Cala a boca!

Fernanda: Fica quieto, Lucas!

Melanie: Fica quieto, que droga! O professor...

Yoshi: Eu.

Fernanda: O Lucas é aluno novo na sala... você não apresentou o Lucas pra gente...

Yoshi: Então turma... esse é o Lucas...você tem quantos anos?

Marcos: 16.

Yoshi: De que escola você veio?

Marcos: Escola... é...

Fernanda: Ele veio lá do São Joaquim, professor... eu vi ele lá esses dias...

Marcos: É... esse aí mesmo...

Yoshi: Seja bem vindo...

Marcos: Muito obrigado professor...

Fernanda: Eu vi ele lá catando as novinha, professor...

Michel: Achei que ele preferia velha...

Fernanda: Professor, não vou copia nada não... não sou obrigada!

O desenrolar da cena se dá com uma incessante conversa entre os alunos. O professor pede silêncio algumas vezes, até que, de maneira colérica e ameaçadora, Yoshi dá um tapa forte na mesa e se impõe como professor:

Yoshi: Fiquem quietos!

Em relação ao questionário KIDSCREEN-52, pudemos observar que as questões de Autonomia estão associadas às atividades realizadas nos momentos de lazer. Assim, observamos que a maioria dos participantes da pesquisa, na reaplicação do questionário, afirmou ter tido mais oportunidade de estar ao ar livre. No entanto, segundo as respostas ao questionário, o grupo declarou fazer pouco ou nada do que gosta nesses momentos.

Saúde e Atividade Física

Opondo-se à expectativa da pesquisadora, levar em conta as sensações corporais a fim de obter informações do ambiente parecia não ser algo tão comum para o grupo, e nesse sentido, para que desenvolvessem mais as sensações táteis do corpo como um todo, foram propostos exercícios de sensibilização baseados na *Eutonia*. No decorrer das aulas era notável o desinteresse dos alunos aos jogos e exercícios que requisitassem um engajamento físico intenso: os alunos chegavam a comentar o quanto esses exercícios eram cansativos e desinteressantes e até mesmo jogos lúdicos como “gato mia” ou “pega-pega”, tão populares em diversos grupos de teatro, eram considerados entediantes por eles. No início das aulas cheguei a pensar que este desinteresse tinha relação com a dificuldade e o medo que tinham de se deslocarem pelo espaço, mas tal hipótese foi descartada à medida que outros exercícios que não exploravam o espaço, mas que tinham uma necessidade de exploração muscular maior – como a Saudação ao Sol ou a criação de movimentos livres pelo chão – eram também pouco populares entre o grupo.

De maneira geral, no início do processo as práticas corporais propostas tinham duas etapas: num primeiro momento realizávamos exercícios suaves (*Eutonia*) com o objetivo de despertar físico sensorial e o aumento da consciência corporal e em seguida partíamos para exercícios mais dinâmicos como uma sequência de yoga, conhecida como Saudação ao Sol. No entanto, tendo em vista o desinteresse do grupo por este tipo de prática, passei a propor jogos lúdicos, como o “gato mia” ou o “pega-pega”, mas o desinteresse foi na mesma proporção e deste modo, dentre todas as atividades propostas pela pesquisadora com o

objetivo de aumentar o t3nus dos participantes, a que mais interessou o grupo foi a proposta dançarem livremente, deitados no ch3o da sala (estudo de movimento). Este, portanto, passou a ser o aquecimento definitivo do grupo estudado, a partir do segundo m3s de aula.

Apesar do aparente desinteresse por exerc3cios mais vigorosos, muitas das cenas criadas em aula eram dotadas de din4micas f3sicas intensas, que, al3m de engajar os participantes a se movimentarem de maneira extremamente din4mica, era not4vel que realizavam essas cenas com muita prontid3o e prazer. Ao interpretarem personagens com caracter3sticas pr3prias e objetivos claros, tanto o medo de se deslocarem pelo espaço como a qualidade da movimentaç3o, se transformavam. Ter um objetivo dram4tico - diferentemente dos exerc3cios “t3cnicos”, que aparentam ter fim em si mesmo para o grupo - parece ter sido fundamental para que os alunos desenvolvessem potencialidades, contribuindo inclusive para o dom3nio.

Abaixo destacamos uma cena criada a partir da leitura da peça *Macbeth* em que os participantes compararam as aç3es dos personagens Macbeth e Lady Macbeth –definidos pelo grupo de adolescentes como invejosos, que desejavam algo que n3o lhes 3 direito – com a situaç3o de um assalto, uma vez que neste caso, no entendimento dos adolescentes, o assaltante quer algo que n3o lhe 3 de direito. Ao longo da cena os adolescentes se mostraram engajados, potentes e realizaram at3 um tipo de luta corporal para melhor elucidar a situaç3o proposta:

Fernanda e Melanie falam ao mesmo tempo: *3 um assalto, vai!*

Fernanda: *Passa tudo, vai!*

Melanie: *Passa! Passa!*

Marcos: *Calma, calma!*

Fernanda: *Vai! Anda!*

Marcos: *Aqui, 3...*

Fernanda: *Tudo!*

Melanie: Só tem isso?

Fernanda: Ó, o Iphone ali carregando!

Melanie: Vai liga pro seu...(titubeando)

Fernanda: Vai liga pro pai dele!

Melanie: Fala pra ele a conta! Agora!

Marcos com o telefone: Pai, nesse momento tô nesse assalto aqui, ó... dá pra você desviar dinheiro nessa conta aqui, ó? 2, 4, 6, 9 67. 3 mil reais desvia na conta. Tô aqui no assalto aqui ó...

Fernanda: Cinco minutos!

Meanie: Tem cinco minutos senão você morre!

Marcos: Vai depositar? Ele falou que vai...

Fernanda: Em cinco minutos a gente volta aqui, beleza?

Depois de um tempo voltam.

Fernanda: E aí?

Marcos: Tá aqui, ó... 3 mil...

Fernanda: Conta aqui pra vê se tá tudo certo...

Marcos: Hm... pode soltar eu...Tá aqui, certinho...

Fernanda: Hm... tá faltando eu acho...

Marcos: Tá faltando o que? Ô louco, conta aí!

Fernanda: *Eu acho que tá faltando! Tá faltando 500 reais!*

Melanie: *Pode passa tudo, viu!*

Fernanda: *Virou festa agora? Tá achando que a gente é o que?*

Melanie: *A gente falou cinco minutos!*

Fernanda: *Te dou três minutos!*

Melanie: *Não é nem 3, é 10 segundos!*

Fernanda: *Um... No 10 você morre!*

Fernanda: *Dois...*

Marcos: *Não!*

Fernanda: *Três!*

Melanie: *Cala a boca!*

Fernanda: *Não reage! Quatro!*

Melanie: *Cala a boca!*

Fernanda: *Cinco!*

Marcos: *Tó os quinhentos conto aqui...*

Fernanda: *Seis...*

Marcos: *Quinhentos conto!*

Fernanda: *Conta aqui vê se tá certo...*

Melanie: Tá...

Fernanda: Quer mais alguma coisa?

Melanie: Cê que sabe...

Fernanda: A casa é toda nossa, fia, nós pode pega o que a gente quiser aqui...

Melanie: Levanta! Direito, viu? Vai pro seu quarto!

Fernanda: E tranca a porta! Vai! Olha a tv! Liga pro caminhão, rápido! Alo? Seu Carlos? Aqui é da facção...nacional? (Perguntando para Melanie) Manda um caminhão aqui agora! Já! Tá bom! Tá certo... tá bom...tchau...Pronto, o caminhão tá chegando... mano, olha o tanto de celular! Acho que ele trabalha na SAMSUNG.

Melanie: Vô pedi pra ele pega tudo...

Fernanda: Vamo...Seu Carlos, tudo bem? Pega tudo aqui!

Melanie: Pega tudo que tem valor!

Fernanda: Enquanto isso, vamo ve se a porta do quarto dele tá fechada, né... ai... coitadinho deve tá lá dentro...caladinho, morrendo de medo!

Melanie: Calma, aí... vamo conferir!

Fernanda: Cade a chave, tá aí?

Marcos: Já pegaram tudo já?

Fernanda: Ainda não! A gente só queria ver se você tava vivo... pode ser que a gente volte e te mate e você nem vê... se prepara! Diz tudo o que cê tem pra dizer pra sua mãe, pra quem cê quiser...

Marcos: Não! Nós tem um trato... cê falou que ia pegar as coisas, que ia deixar minha vida...

Fernanda: Não sei... eu não garanto nada... Se eu garantisse eu não era bandida...

Melanie: Nós não é de palavra...

Fernanda: Nós não é de palavra, nós é de atitude!

Melanie dá uma risada maléfica.

Marcos: Atitude errada isso aí...

Melanie: cala a boca!

Fernanda: Ninguém aqui perguntou nada! Quer morrer agora ou quer morrer depois? Fica quieto que ninguém te perguntou nada!

Melanie: É! Cala a boca!

Fernanda: Ó, o caminhão tá indo embora... agora a gente decide: e aí? Vai matar ele? Vai deixar ele vivo? Vamo mata ele? Vamo, vamo, vamo! (tosse) É o seguinte, a gente decidiu. Te dou cinco segundos pra você dizer tudo o que você tem pra dizer pra sua família...um...

Marcos: Queria dizer que eu amo muito minha família...

Fernanda: dois...três...

Marcos: E que nós se encontra no céu...

Fernanda: Quatro... só isso?

Marcos: Só...

Fernanda: *Amiga? Tá! (Som de tiro).*

Melanie ri.

Fernanda: *Agora vamo fugi da polícia, vamo vamo! (Fernanda e Melanie correm, Fernanda com a ajuda de Melanie)*

O engajamento do grupo na realização desta cena foi muito significativo e à medida que os personagens se tornavam violentos, os participantes da cena aumentavam o tônus e realizavam ações como arrastar o corpo da vítima pelo chão, empurrar ou carregar a vítima para determinado lugar, sempre de um modo muito robusto, o que parece ter contribuído para a percepção do grupo de se considerarem ativos fisicamente.

Todos os participantes consideram sua saúde boa ou muito boa, segundo o questionário. Em relação a sensação de bem-estar e boa forma física, no primeiro questionário a maioria dos participantes demonstrou ter pouca ou moderada sensação de bem-estar e boa forma física. No entanto, na reaplicação do questionário, observamos que a maioria dos participantes declarou se sentir muito bem e em muito boa forma física. De uma forma geral, o grupo se considerava mais ou menos ativo fisicamente, no entanto, a maioria do grupo se considerou capaz de correr, praticar brincadeiras de corrida e com muita energia e disposição.

Estado Emocional e Sentimentos

Muitas das cenas criadas, principalmente as improvisações que não foram direcionadas, apresentaram um teor melodramático: a intensidade das emoções expostas e das situações criadas como a morte do filho, da mãe, do marido/esposa, o amor não correspondido, etc. foram interpretadas de modo muito intenso pelos participantes. Abaixo, a cena criada a partir da improvisação livre retrata a seguinte situação: um jovem está bêbado, caído na calçada e é flagrado por sua namorada. Apesar de aparentemente parecer uma situação cômica, os alunos construíram-na com base em uma grande densidade:

Fernanda: *Eu não te mandei fazer isso... de novo, Lucas? Outra vez? Depois fica todo todo dizendo que ama, fazendo declaração... que amor é esse?*

Yoshi chora.

Fernanda: Lucas, toma vergonha! Pára de chorar! Pensa no que você fez! Agora tu caça teu rumo, tá bom? Pensa na próxima vez...

Yoshi: Eu te amo...

Fernanda: Não, você não ama...

Yoshi: Amo sim...

Fernanda: Não, você não ama... se você amasse, você não faria o que fez! Quantas vezes, Lucas? E ainda fala em casamento?

Yoshi: Eu trouxe as alianças...

Fernanda: Não, Lucas!

Yoshi: Por favor!

Em outro momento da mesma cena o personagem de Yoshi vai até a casa da personagem de Fernanda:

Yoshi: Desculpa, desculpa!

Fernanda: Lucas?

Yoshi: Casa comigo!

Fernanda: Eu não quero olhar na cara dele!

Yoshi: Desculpa! (chorando)

Fernanda chorando desesperada: Sai daqui! Lucas sai daqui!

Yoshi: Desculpa! Desculpa! Eu te amo! Quero casar com você! Esse meu amor concerta tudo! Eu quero falar com você!

Fernanda: Você que falar comigo? Então escuta! Vai embora!

Yoshi: Não!

Fernanda: Por favor... pelo menos hoje não...

Yoshi: Eu vou... mas o meu amor vence tudo...(sai)

A realização de cenas com o teor intenso fazia com que alguns alunos expressassem as emoções dos personagens de forma vigorosa: alguns, no calor da cena chegavam a chorar de emoção, o que indica provavelmente que as aulas tiveram um teor catártico no grupo. Embora a catarse seja um termo de difícil definição e com perspectivas diversas, dentre elas psicológicas, religiosas, médicas, há um denominador comum que se destaca na definição da catarse que vai ao encontro à possibilidade de um efeito curativo de certas emoções (63).

Ao final das aulas de teatro o grupo voltava a se sentar em roda para um fechamento do trabalho. Neste momento os alunos podiam dar feedbacks a professora de como havia sido a aula, etc. Abaixo destacamos um diálogo que parece demonstrar o sentimento que o teatro promove para o grupo:

Marcos: *Me senti bem (fazendo teatro)... ah... bem... não sei como dizer...*

Pesquisadora: *Bem como?*

Fernanda: *O que você sentiu?*

Marcos: *Ah... mais ativo, sei lá... mais... sei lá...*

Fernanda: *Dá um alívio, não dá?*

Marcos: *Isso, alívio... esfria a mente, entendeu?*

Pesquisadora: *Entendi...*

Fernanda: *Distrai... você esquece dos problemas...*

Marcos: *Desbaratinada...*

O conceito de catarse de Aristóteles foi interpretado por Bernays como “*um alívio de certas afecções mentais à luz de uma leitura psicopatológica das emoções*” (64) e o fato do termo **alívio** ter sido destacado por uma das alunas para traduzir como se sente ao fazer teatro demonstra que, possivelmente, o teatro tenha tido um efeito catártico nos participantes. A catarse, ligada ao domínio **Estado Emocional e Sentimentos** parece ter contribuído para um melhor resultado nas respostas do questionário, como observamos acima.

Com relação ao questionário, a maioria do grupo considera que se divertem com muita frequência e que se sentiram pouco ou nada tristes. A frequência com que se sentem mal a ponto de não quererem fazer nada é pequena e se consideram pouco ou nada estressados.

d) DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO

Ao longo das aulas, o grupo foi encontrando maneiras de estabelecer a comunicação durante os improvisos, sem que para isso fosse necessário um comando externo. Destacamos abaixo um momento em que, durante a realização do improviso, alguns alunos deixaram o jogo cena para combinarem detalhes e ações sobre o que estava por vir em cena.

Na cena a seguir os personagens encontram-se em um hospital. A irmã do personagem de Yoshi acabara de morrer. Yoshi chora desesperado.

Fernanda: *Lucas, calma, chorar não vai adiantar nada!*

Yoshi: *Eu vou morrer também!*

Fernanda: *Cê tá ficando louco? Tem um monte de gente aqui que gosta de você! Lucas, para de chorar e me escuta! Se eu não gostasse de você, você acha que eu ia tá aqui? Sua mãe não liga de volta... vou tentar ligar de novo... (som de telefone) Sua mãe não me atende...*

Yoshi: *Eu gostava tanto dela...*

Fernanda: *Lógico que você gostava, ela era sua irmã, né Lucas...*

Fernanda saindo do jogo da improvisação: *Marcos? Entra em ação aê!* (Fernanda faz som de telefone)

Marcos: *Alô?*

Fernanda: *Oi amor...*

Marcos: *Qual é a boa?*

Fernanda: *Boa nada... tô perdida com o Lucas... a irmã dele acabou de morrer...*

Yoshi começa a chorar desesperadamente.

Após o término da aula avaliamos as cenas improvisadas e a pesquisadora destacou o momento em que Fernanda comandara a improvisação, salientando a necessidade de criarem, em cena, mecanismos para a construção das relações e das ações de modo a não comandarem os colegas. No decorrer das aulas passaram a lidar com o outro e com o ambiente como estímulos, e não como peças a serem encaixadas em determinado momento, para que a cena pudesse seguir de acordo com as vontades individuais. Neste sentido, os sons

do ambiente passaram a contribuir para a improvisação e destacamos aqui uma cena improvisada em que Fernanda e Melanie iniciam após ouvirem o som do piano em notas agudas. As personagens acordam com o som, relacionando-o com o toque de um despertador:

Fernanda: *Já tá na hora?*

Melanie: *Já...*

Fernanda: *Você já tá sabendo? O menino bonito vai mudar pra nossa sala...*

Melanie: *Nossa! Ai meu Deus! Cê é louco!*

Fernanda: *Nossa, amiga! Calma! Pelo amor de Deus! Se acalma!*

Melanie: *Vamos se arrumar...*

Personagens considerados inferiores pelos alunos chegaram a ser recusados por Michel e Fernanda. Ofélia, vista como louca e comparada com pessoas do convívio de Fernanda foi um personagem que não caiu nas graças do grupo, e sua interpretação chegou a ser recusada por Fernanda. No caso de Michel a questão não teve relação com um dos personagens das obras estudadas ao longo da pesquisa, mas sim com relação à sua condição. Em determinada aula se mostrou disposto a interpretar tanto um ladrão quanto uma pessoa que sofria um assalto, no entanto, à medida que a cena se desenrolava, Michel mostrou desconforto com o fato de não estar na posição dominante (enquanto assaltado) e assim vira o jogo:

Michel: *Tu pegou a minha (arma) mas eu peguei essa... agora você tá na mira... Fica quieta você, vai... Pega a arma aí e não deixa ela pegar! Tu vai pra cadeia! (Michel rendendo o ladrão em cena)*

Nos encontros finais das aulas de teatro Michel pareceu estar mais à vontade ao interpretar personagens que não estavam em situação de poder. Na cena abaixo destacamos Michel como o “homem que foi colocado para fora de casa pela mulher”. Diferentemente do exemplo anterior, neste trecho destacamos uma aceitação maior ao interpretar um personagem que está em uma condição pouco favorável:

Michel: *Quem é você, nossa, que sol...*

Marcos: *O que cê tem, mano?*

Michel: *Dor...*

Marcos: *Por que cê tá assim?*

Michel: *Porque tá doendo...*

Marcos: *Fala a verdade...*

A cena passa a ter dois ambientes: Fernanda e Melanie entram em cena inaugurando o “ambiente feminino”, enquanto Yoshi, Marcos e Michel o “ambiente masculino”:

Marcos: *Fala, mano! A mulher colocou você pra fora?*

Michel: *É...*

Marcos: *Mas e aí? Segue a vida!*

Michel imitando Marcos: *“Segue a vida”.*

Marcos para Yoshi: *Olha... dá um conselho pra esse mano aqui... (incluindo Yoshi na cena)*

Yoshi: *E aí?*

Matheus: *A mulher dele colocou ele pra fora e ele tá chorando... fala pra ele aí... Vai ficar assim por causa de mulher? De mulher?*

Michel: *Melhor mulher do que homem, não é não?*

Yoshi: *Mulher não presta não!*

Marcos: *Fio, essas muié são tudo... cê sabe, né...*

Fernanda e Melanie ficam no mesmo ambiente da cena e suas personagens escutam a conversa do outro grupo:

Fernanda: *Ah... não acredito! Falando mal de mulher? Que absurdo!*

Melanie: *Que absurdo!*

Fernanda: Nossa, depois dessa vamo embora, amiga...

Marcos: Tem tanta mulher pelo lado aí, fio... tem aquelas duas ali, ó...Tõ xonadão, aí...(para Fernanda e Melanie)

Yoshi: Tem tanta mulher bonita...

Se no início das aulas as cenas – tanto improvisadas quanto construídas e pensadas com um começo, meio e fim – tinham a resolução do conflito de uma maneira abrupta, no decorrer das aulas as construções foram ficando mais ricas e complexas, os conflitos mais aprofundados e seu desenvolvimento mais interessante. Abaixo destacamos uma cena criada por Fernanda e Marcos, com base na peça “A Megera Domada”, em que Petróquio acaba de voltar do trabalho:

Fernanda: Que que cê quer?

Marcos: Não fez o almoço ainda?

Fernanda: Não, por quê?

Marcos: Faz agora!

Fernanda: Não!

Marcos: Tô te pedindo agora!

Fernanda: Não vou!

Marcos: Não me faz perde a paciência!

Fernanda: Não vou!

Marcos: Catarina!

Fernanda: Petróquio!

Marcos: Me obedece Catarina!

Fernanda: Não vou!

Marcos: Obedece!

Fernanda: Não!

Marcos: *Obedece Catarina!*

Fernanda: *Não!*

Marcos mais alto: *Faz meu almoço Catarina!*

Fernanda: *Não (sai correndo atrás de Petróquio)*

Michel de fora, assistindo a cena: Ah, que droga, eu queria tá vendo!

Marcos: *Catarina (mais calmo) prepara minha comida, meu amor...*

Fernanda: *Agora sim, você pediu com educação...*

Podemos observar que o conflito aqui se resolve com uma simples e rápida mudança de atitude do personagem Petróquio, fato que, além de caminhar de desencontro com o que ocorre na peça pela qual se inspiraram, demonstra uma certa dificuldade do grupo ao trabalhar criativamente com o desfecho dos conflitos. No entanto, no exemplo abaixo destacamos uma improvisação em que as questões abordadas acima já se mostram mais bem desenvolvidas. Na cena Catarina (Fernanda), Batista (Yoshi) e Petróquio (Marcos) conversam em um restaurante:

Yoshi: *Vai! Você vai se casar, Catarina!*

Fernanda: *Não vou casar com esse homem!*

Yoshi: *Vai!*

Fernanda: *Não vou!*

Yoshi: *Você vai ser feliz para sempre!*

Fernanda: *Nunca!*

Yoshi: *Me respeita!*

Marcos: *Marca o casamento, sogrão... marca o casamento...*

Fernanda: *“So” o que?*

Marcos: *Sogrão...*

Fernanda: *Ah... tenha modos Julião Petróquio! Dando uma de elegante tomando água... fazendo bonito pra garçonete, só se for...*

Marcos: *Você não quis...*

Fernanda: *Ai ai... Homens... estranhos, loucos, horrorosos, horríveis, mas homens...*

Marcos: *Seu pai vai ter uma conversa séria com você...*

Fernanda: *Não preciso conversar com ninguém... eu sei o que é bom pra mim...*

Yoshi: *Me ouça, Catarina... você vai se casar!*

A confusão recomeça e Yoshi, como Batista, começa a passar mal e esta ação desencadeia a resolução do conflito da cena, que ocorre de uma maneira interessante:

Fernanda: *Papai, fala comigo! Fala comigo se não que vou quebrar esse restaurante! O senhor tá bem? Tá normal? Papai... eu vou me casar... vive que eu me caso...melhora que eu me caso...*

Não só o modo como passaram a trabalhar a resolução dos conflitos da cena como também as temáticas criadas passaram a ser mais interessantes no decorrer das aulas. Iniciavam as improvisações livres sugerindo personagens diversos, como por exemplo, um bebê chorão, um vendedor de bambolê, um homem bêbado, um zumbi, etc. Abaixo destacamos uma cena que expõe não só um enriquecimento da maneira de lidar com o desfecho da cena que improvisaram, como ilustra a capacidade de lidar com uma situação interessante e criativa.

Melanie: *Denise!*

Fernanda: *Fala, Larissa, o que foi?*

Melanie: *Nosso pai tá chamando...*

Fernanda: *Fala, pai...*

Yoshi: *Você vai pra escola hoje?*

Fernanda: *não sei...*

Yoshi: *Se você for, você vai no banco pra mim?*

Fernanda: No banco? Tá bom... Larissa, você vai pra escola?

Melanie: Ah, não sei não... tô com muita dor de cabeça...

Yoshi: Vou te dar o dinheiro e você deposita pra mim...

Marcos: Pai? Posso faltar também?

Yoshi: Não!

Fernanda: Ah! Se ferrou, Lucas!

Melanie: Larissa? Vamo falta e vamo no banco pro papai...

Yoshi: Olha, 100 reais...

Fernanda: Vamo... pera aí, pai...Lucas! Se ferrou! Nós vai sair e cê num vai!

Melanie: Pra depositar?

Yoshi: Uhum.

Marcos: Pai, por que as meninas pode faltar e eu não posso?

Fernanda: Mano, esse Lucas é muito besta!

Yoshi: Porque você tem que estudar!

Marcos: Não, pai! Os direitos são iguais!

Yoshi: Não! Você tem que ser alguém na vida...

Marcos: É verdade... elas também...

Yoshi: É... mas elas estudam também...

Fernanda: *Pai? Toma... Agora a gente vai pro curso, tá?*

Yoshi: *Tá...*

Melanie: *Calma! Pai, dá dinheiro!*

Fernanda: *É... dá dinheiro pra nós comer!*

Yoshi: *Quanto?*

Fernanda: *Dá 10 reais...*

Melanie: *Não! Dá vinte!*

Fernanda: *Obrigada, pai...*

Marcos: *Opa... dá 20 conto pra mim!?*

Yoshi: *Não...*

Fernanda e Melanie riem.

Fernanda: *Se ferrou!*

Marcos: *Por que?*

Yoshi: *Porque sim. Vai estudar, cê tá atrasado...*

Marcos: *Não vou estudar hoje... é sexta feira...*

Fernanda: *Mano... o Lucas só se ferra...*

Marcos: *Por que você dá dinheiro pra elas?*

Yoshi: *porque elas são meninas...*

Marcos: Ahn?

Yoshi: Elas tem que arrumar maridos bons...

Marcos: Pai, como você quer que eu vou na escola se eu não tenho dinheiro pra colocar no passe, pai?

Yoshi: Você vai a pé! Vai estudar!

Em outro momento da cena.

Yoshi: Lucas?

Marcos: Oi?

Yoshi: Eu vou te arrumar um emprego!

Marcos: Aí sim... mas emprego do que?

Yoshi: De lavador de carros...

Marcos: Não...pai entrega (o currículo) na Pirelli!

Yoshi: Não, você tem que ganhar experiência!

Marcos: Já tenho experiência! Entrega na BOSCH.

Yoshi: Filhinas... vocês querem começar a trabalhar?

Fernanda: Ah, pai... o que você acha? Ah, pai... a gente é muito nova... a gente tem só 15 anos...

Melanie: Nós tá fazendo curso...

Fernanda: Nós vai pra escola... vai pro curso...chega do curso e limpa a casa inteira...

Melanie: *Que trabalhar o que...*

Yoshi: *Vocês não querem trabalhar?*

Fernanda: *Certeza...*

Yoshi: *Então vocês vão ganhar mesada todo o mês.*

Fernanda: *Tá certo!*

Yoshi: *Duzentos reais...*

Marcos: *E pra mim?*

Yoshi: *Você tem que trabalhar!*

Fernanda e Melanie riem.

Fernanda: *Ninguém manda ser mais velho, Lucas!*

Marcos: *pai, vou fugir de casa também...*

Fernanda: *Pai, deixa nós ir lá fora?*

Yoshi: *Deixo...*

Fernanda: *Vamo toma um sorvete?*

Melanie: *Vamo!*

Marcos: *Vo lá também...*

Yoshi: *Não! Você não vai não... você vai se arrumar pra trabalhar!*

Fernanda e Melanie riem.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DO TRABALHO TEATRAL

O corpo cênico experimenta espaço e tempo potencializados e, também, o corpo cênico potencializa tempo e espaço. O corpo da cena investiga temporalidade e espacialidade, inventa minutagens e métricas, ocupa dimensões simultâneas do real. O nexo do corpo cênico é o fluxo. (65:321)

Neste capítulo apresentamos alguns resultados em relação ao trabalho teatral e neste sentido, podemos destacar duas categorias principais que se desenvolveram de maneira conjunta, retroalimentando-se à medida que se destacavam como elementos a serem levados em conta pelos participantes, tanto nos improvisos quanto nas criações de cenas. São eles o domínio do espaço cênico e a presença cênica. O domínio do espaço cênico foi trabalhado com exercícios relacionados Eutonia, improvisação e jogos teatrais. A presença cênica, também trabalhada por meio da Eutonia e da improvisação encontra solidez e resultados na construção de cenas.

Domínio do espaço cênico

Como um grupo de deficientes visuais pode ocupar o espaço cênico de modo a levar em conta o seu posicionamento e o dos outros atores, bem como o seu deslocamento e o dos outros atores? Como pode um deficiente visual estabelecer dinâmicas e deslocamentos que funcionem tendo em vista a perspectiva do público? Como podem compor a cena levando em conta as relações estabelecidas entre os atores e o próprio espaço? Essas foram algumas indagações que me ocorreram no decorrer dos encontros com o grupo, a partir da criação e apresentação de algumas cenas e também a partir do domínio espacial que apresentavam ao longo dos jogos e dos diversos deslocamentos pela sala das aulas de teatro.

Como educadora, eu levava em conta questões relacionadas à autonomia de cada membro do grupo, como e com quem se deslocavam pela cidade e pelos ambientes da instituição. Inicialmente, eu havia pensado que essas informações me ajudariam no trabalho teatral, já que eu pensava que a sua autonomia nos deslocamentos diários estariam relacionados ao domínio do espaço cênico durante as aulas, mas na realidade, não foi isso que observei. Percebi uma relação entre autonomia, mobilidade e orientação espacial, de modo

que, quanto mais autonomia, mais mobilidade e orientação espacial apresentavam. Melanie e Marcos, ambos com baixa visão se deslocavam sem nenhuma dificuldade pela instituição e até auxiliavam os outros participantes da pesquisa, todos cegos, no ir e vir. Dentre esses (Fernanda, Michel e Yoshi), Fernanda era a única que se deslocava com liberdade pela instituição, pois fazia uso da bengala; Michel e Yoshi dependiam da ajuda de outras pessoas para se deslocarem e Yoshi era o mais dependente, a ponto de precisar da ajuda da mãe para ir ao banheiro.

Nas primeiras aulas, os alunos cegos pediam ajuda à pesquisadora ao se deslocarem no espaço, no momento das cenas, sendo Yoshi o mais dependente de colaborações externas, a ponto de não conseguir caminhar a procura de um objeto na sala sem a condução da pesquisadora. Podemos destacar aqui uma cena apresentada na segunda aula por Fernanda e Melanie, que reflete com clareza a maneira como lidavam, em cena, com as dificuldades com o deslocamento. A cena apresentada era inspirada na peça “A Megera Domada”, em que as personagens (Catarina e Bianca) discutiam: a personagem interpretada por Fernanda (Catarina), corria atrás da personagem interpretada por Melanie (Bianca). Neste momento, Fernanda interrompe a cena, dizendo:

Fernanda: *Profê, agora eu vou precisar da sua ajuda.*

A pesquisadora dirige-se até Fernanda, em cena, acompanhando-a na execução da ação que havia escolhido realizar, conduzindo-a a correr em direção da outra aluna.

Os alunos com baixa visão, Melanie e Marcos, não pediam minha ajuda durante os diversos deslocamentos que realizavam durante a apresentação das cenas; no entanto, mesmo sem dificuldade de locomoção, não compreendiam o espaço delimitado para a realização das cenas como um espaço *cênico*, ou seja, um espaço com possibilidades de *ser* e *estar* de uma maneira distinta da habitual. Não ocupavam, necessariamente, o espaço de modo teatral, e se mostravam intimidados com o destaque que o espaço da cena lhes promovia, provavelmente devido ao fato de o espaço da cena representar um local de onde poderiam ser vistos. Nas primeiras aulas, ao apresentarem as cenas, acabavam representando os personagens sem uma composição física e vocal, sem pensar um corpo e uma energia extra cotidiana. Pareciam não compreender bem as intenções dos personagens, distinguindo-se assim dos outros alunos. Não estavam conscientes de que o espaço cênico poderia

representar uma possibilidade de compor com o espaço, realizando inclusive deslocamentos distintos do cotidiano. Apesar de estarem conscientes do olhar do público, não compunham a cena à serviço da perspectiva do observador, pelo contrário: o olhar do público aparentemente os intimidava e deste modo ficavam muito próximos aos outros alunos, em uma atitude de timidez. Quase se escondiam em cena.

Deste modo, destacamos três atividades que parecem ter contribuído para uma melhor compreensão e exploração do espaço cênico, tendo em vista não somente questões referentes a aspectos como autonomia e mobilidade, como também de domínio cênico e teatral do espaço da cena. As atividades foram: Eutonia, jogo teatral e improvisação.

a) Eutonia e espaço cênico

Para Bolsanelo (66), há nas sociedades urbanas, uma hiperutilização do sentido da visão em detrimento dos outros sentidos, muito embora considere as experiências táteis as grandes responsáveis pelo despertar da consciência de si.

A partir de exercícios que levem em conta as especificidades de cada aluno bem como atenção às sensações corporais, as técnicas de educação somática representam uma possibilidade de construção de um saber corporal e um estímulo à percepção (67).

Os exercícios de educação somática propõem a sensibilização da pele como um meio de (re)ativação do sistema proprioceptivo. Sabemos que o sistema proprioceptivo tem receptores na pele, nos músculos, ligamentos, tendões e articulações que são responsáveis de informar o cerebelo das diferenças de pressão sobre o corpo e de sua orientação no espaço, informações absolutamente necessárias à sobrevivência do organismo e à manutenção da saúde. (66:103)

Segundo Gonçalves et al (67), o estímulo às percepções representa a chave para se pensar o fazer teatral e a exploração das dimensões corporais representam a base para se compreender e levar a atenção para o que se posiciona em cena. Deste modo, na presente pesquisa, a Eutonia estimulou o desenvolvimento da sensibilização do corpo dos participantes, contribuindo para a construção do corpo cênico dos adolescentes, aquele corpo que sente, compõe, empresta e dialoga com suas sensações e principalmente aquele corpo que cria e constrói significados (68). Assim, na presente pesquisa observamos que os participantes puderam compor com o espaço, mesmo sem utilizarem a visão.

O corpo fluido e fluidificante é a matriz espaço-temporal da cena. (...) O corpo cênico está cuidadosamente atento a si, ao outro, ao meio; é o corpo da sensorialidade aberta e conectiva. A atenção permite que o macro e o mínimo, grandezas que geralmente escapam na lida quotidiana, possam ser adentradas e exploradas. Essa operação psicofísica, ética e poética desconstrói hábitos. Atentar para a pressão e o peso das roupas que se veste, para o outro lado, para as sombras e os reflexos, para o gosto da língua e o cheiro do ar, para o jeito como ele move as mãos, atentar para um pensamento que ocorre quando rodando a chave ao sair de casa, para o espírito das cores. A atenção é uma forma de conexão sensorial e perceptiva, uma via de expansão psicofísica sem dispersão, uma forma de conhecimento. A atenção torna-se assim uma pré-condição da ação cênica; uma espécie de estado de alerta distensionado ou tensão relaxada que se experimenta quando os pés estão firmes no chão, enraizados de tal modo que o corpo pode expandir-se ao extremo sem se esvaír. (...) No palco, assim como na filosofia de Merleau-Ponty, o sujeito não possui um corpo, mas é corpo; o mundo não é ocupado pelo corpo, é uma de suas dimensões. (65:321)

Era nítido que no início do processo o grupo como um todo tinha uma grande dificuldade de levar a atenção para as sensações do corpo e de se perceber no espaço, não considerando os elementos do ambiente, como possibilidade para a construção de um entendimento do espaço. Deste modo, os ritmos, as temperaturas e as respirações não eram levadas em conta pelos participantes como referências e informações do espaço e da relação espacial com o outro. Somente levavam a atenção aos sons do ambiente e à visão residual, no caso dos participantes com baixa visão.

Destacamos aqui o momento inicial da segunda aula, em que todos os participantes estavam sentados em roda para que pudéssemos nos apresentar e conversar sobre como seria o desenvolvimento do projeto. A apresentação em roda se dava no sentido horário, porém dois dos três participantes cegos tiveram dificuldade de se compreenderem como os próximos a ter a fala. O primeiro a demonstrar tal dificuldade foi Yoshi:

Pesquisadora: *Quem é o próximo?*

(Silêncio)

Pesquisadora: *Quem é o próximo a falar? (Silêncio) É você, Yoshi.*

Yoshi: *Eu sou Yoshi, estou na quinta série, tenho 14 anos e gosto de brincar de lego.*

(Silêncio)

Pesquisadora: *Muito bem, quem é o próximo?*

(Silêncio)

Fernanda: *Vai Michel! (Impaciente)*

Michel: *Ela tá me vendo, tá? (Referindo-se a Fernanda)*

Fernanda: *Não, Michel! Ouvi tua voz!*

Michel: *Eu sou Michel, tenho 15 anos e gosto de jogar futebol.*

Fernanda é a única do grupo cega congênita e em roda, ela não apenas sabia quem estava do seu lado, mas, também quem estava a sua frente, tendo consciência, portanto da ordem de fala dos participantes. Yoshi e Michel haviam ficado cegos há poucos anos e, apesar de terem ouvido a voz das pessoas a seu lado apresentando-se, não compreenderam que seriam os próximos a falar.

Em relação à audição, Fernanda demonstrava ter um domínio muito apurado: quando eu realizava algumas anotações da aula Fernanda ouvia o barulho do lápis no papel e prontamente me questionava sobre o que estava escrevendo; em outro momento Fernanda pede a uma amiga da instituição que lhe empreste sua pulseira, ela havia escutado o barulho do metal, batendo um no outro e presumiu que se tratava de uma pulseira. No entanto, era nítida a dificuldade que tinha de perceber os outros no espaço, se não lhe fosse dada a possibilidade de levar em conta o sentido da audição e como exemplo podemos destacar o jogo “gato-mia”. Os participantes com baixa visão foram vendados e foi clara a dificuldade que demonstraram ter de perceber a aproximação do outro. Neste jogo, tanto o pegador quanto os outros participantes estão originalmente no escuro, no entanto na aula de teatro a adaptação que fizemos foi a de vendar os alunos com baixa visão. O pegador, ao capturar os outros participantes fala: “Gato mia” e os participantes devem fazer o som de um miado. Se o pegador reconhece o autor do miado, troca-se o pegador.

Muito embora os participantes, na posição de pegadores no jogo, reconhecessem facilmente as vozes dos miados, era nítido que não levavam em conta informações do ambiente em conta. Apesar de a textura do chão, temperatura, ser bem diferente no ambiente da aula e fora dela, algumas vezes chegavam a sair da sala sem querer, não compreendendo que estavam caminhando na direção errada. Outra questão a ser destacada,

é que não percebiam a aproximação dos outros participantes durante o jogo pois, só ao esbarrarem uns nos outros é que os adolescentes eram pegos.

Os exercícios de Eutonia propostos em aula tinham por objetivo levar a atenção às dimensões corporais, equilibrar o tônus e aumentar a consciência corporal. Deste modo, no início da primeira aula de teatro, a proposta era que o grupo levasse a sua atenção para determinadas partes do corpo, onde todos estavam posicionados no chão, deitados, e realizaram uma automassagem, levando em conta os limites, as dimensões e os tamanhos de algumas regiões do corpo, como por exemplo: pernas, quadril, cabeça, mãos, entre outros. Após a realização da massagem em um dos lados do corpo era solicitado que levassem a atenção para o corpo como um todo, comparando o lado estimulado com o outro.

Fernanda: *O braço esquerdo está mais leve que o direito. Está mais relaxado.*

Pesquisadora: *E o seu Michel?*

Michel: *E o meu esquerdo é menor.*

(Todos caem na gargalhada).

Pesquisadora: *É verdade? O meu também é...*

Fernanda: *Ué, como assim? Eu nunca parei pra pensar nisso... deixa eu medir...calma...*

Michel: *É porque meu braço esquerdo quebrou, por isso que ele é menor...*

Pesquisadora: *E você, Yoshi? Sente alguma diferença entre um braço e outro?*

Yoshi: *Esse tá mais... leve.*

Marcos: *E você, Michel?*

Michel: *Tá bem mais leve o esquerdo.*

Pesquisadora: *E você?*

Melanie: *Não sinto diferença nenhuma.*

Michel: *Devia ter um massagista aqui pra mim... Devia ter um massagista aqui na Pró-visão.*

No momento em que Fernanda resolve comparar o tamanho do braço direito com o esquerdo ela utiliza a contagem dos palmos para medir um lado e o outro. Apesar de estar deitada, com os braços ao longo do corpo, tocando o chão, a sensação dos braços ao solo não foi suficiente para lhe servir de base na comparação dos membros. Deste modo, media cada um dos braços como se medisse o tamanho de um objeto ou de um móvel. Na primeira aula, ficou claro que ela não levava em conta as informações obtidas a partir das sensações do corpo para construir um saber e confiava mais na precisão da contagem de palmos para averiguar tal informação, sem considerar o fato de que, talvez, suas mãos tivessem tamanhos distintos.

No início da prática de Eutonia, a professora convidou os alunos a soltarem o peso do corpo no solo e levar a atenção para o contato do corpo no chão, para a temperatura da sala, e em especial para as dimensões das regiões do seu corpo, sem que para isso houvesse a necessidade de tocar a região requisitada. Deste modo, na presente pesquisa, a intenção foi que os alunos descobrissem que confiar nas suas sensações corporais é uma possibilidade de construção de conhecimento.

Pesquisadora: *Soltem o peso do corpo em direção ao chão, observem o tamanho dos braços, dos ombros, das pernas, dos pés, observem a respiração... Sentem o ar entrando pelo nariz? Até onde você consegue sentir o ar entrando no seu nariz? Até onde você consegue sentir o ar, Yoshi?*

Yoshi: *Hm... até... aqui? (Aponta para a garganta)*

Pesquisadora: *Até a garganta, certo. E você, Michel? Até onde você consegue sentir o ar?*

Michel: *Dependendo do jeito que eu tô respirando, até no peito.*

Pesquisadora: *E você, Marcos?*

Marcos: *Até a garganta.*

Pesquisadora: *E você, Mel?*

Melanie aponta o peito.

Pesquisadora: *Até o peito? E você, Fernanda?*

Fernanda aponta seu peito.

A segunda aula de teatro, na etapa da Eutonia, tinha por objetivo estimular sensorialmente a pele dos membros superiores dos alunos. Assim, propus que tocassem a pele dos braços até os ombros e ao terminarem o toque de um dos lados, solicitei que comparassem as sensações advindas, observando se havia alguma diferença no lado tocado em relação ao outro lado.

Na terceira aula ainda com o mesmo objetivo, foi utilizado um pedaço de algodão para que cada um pudesse tocar a pele, em especial a pele do rosto.

Michel: Professora, sabe o que minha testa tá parecendo?

Pesquisadora: O quê?

Michel: A ladeira da gleba...

Pesquisadora: O que é isso?

Michel: Lá da minha cidade.... um desce e sobe...

A quarta aula tinha por objetivo minimizar as tensões crônicas das costas e para isso, utilizamos um material suplementar, uma bolinha de tênis, posicionada entre as vértebras e a escápula. Ao retirem a bolinha de um dos lados, os participantes, estimulados a observarem as sensações advindas do toque do material, comentaram:

Michel: Ainda tô sentindo a bolinha de baixo das costas.

Pesquisadora: O que você sentiu de diferença, Fernanda?

Fernanda: Sei lá, tá diferente, tá mais relaxado que o outro...

Pesquisadora: E você, Melanie?

Melanie: Um tá mais relaxado que o outro...

Michel: O lado direito tá mais leve!

Pesquisadora: E você, Marcos? Sentiu alguma diferença?

Marcos: Não.

Após colocarem a bolinha do outro lado, comentam:

Melanie: Senti alívio agora...

Fernanda: Descarregou tudo que tava de ruim... toda a dor que tava no corpo...

Pesquisadora: *E você, Yoshi, como você tá sentindo o seu corpo agora?*

Yoshi: *Bem.*

Pesquisadora: *Bem? Por quê?*

Yoshi: *Porque... hm...tá mais...livre...*

Pesquisadora: *E você, Michel?*

Michel: *Ah, meu corpo tá mais de boa...de 1 a dez tá 20.*

Pesquisadora: *E você, Marcos? Tá sentindo alguma coisa no seu corpo?*

Marcos: *Tô sentindo ele bem leve... livre, leve e solto...*

Michel: *Máira, esqueci de dizer que eu tô mais relaxado...*

Pudemos observar que na presente pesquisa, os exercícios de Eutonia, por levar a atenção dos alunos às suas sensações corporais, parecem ter contribuído para a melhora do domínio cênico do espaço. Os alunos passaram a considerar e a levar em conta algumas informações do meio, que antes lhes pareciam imperceptíveis. À exemplo disso, destacamos aqui uma atividade realizado em aula, que tinha como objetivo trabalhar diferentes intenções e entonações de determinadas falas. Os participantes deviam deslocar-se pelo espaço até o encontro do outro e, neste encontro, realizavam as falas determinada. Não demonstraram dificuldades para se encontrarem na sala, realizando o exercício com muita segurança, deslocando-se com autonomia e sem a necessidade de ajuda. A percepção da presença do outro se dava, segundo eles, a partir dos pequenos sons advindos das intenções das falas, como por exemplo, a fala de um modo irritado tinha como condução a movimentação dos pés de maneira eufórica a cada pisada ou uma respiração profunda anterior a fala com uma intenção apaixonada, bem como a temperatura do outro ajudava os alunos cegos a perceberem que havia alguém por perto. No caso de Melanie e Marcos era perceptível um maior engajamento na realização das falas, o que desencadeava uma possibilidade de ocupação do espaço com uma qualidade distinta da habitual, levando mais em conta o desenho do caminhar no espaço dos personagens em suas diversas intenções. Compunham com o espaço.

b) Jogos Teatrais e espaço cênico

Como vimos anteriormente, os jogos teatrais são atividades lúdicas que contém determinadas regras e têm por objetivo auxiliar o ator no fazer teatral, desempenhando tanto a função de treinamento como um meio de transformar comportamentos rígidos ou mecânicos no palco. Viola Spolin sistematizou uma proposta de ensino do Teatro tendo como base jogos teatrais e toda a sua obra influenciou os professores e pesquisadores das Artes da Cena, principalmente após os anos setenta (69).

A experimentação do jogo teatral contribui para o desenvolvimento de um estado de prontidão psicomotora e cognitiva que facilita a exploração do mundo físico e garante clareza de intenções a partir do equilíbrio dos elementos de uma tríade fundamental para a expressividade: pensamento, sentimento e corpo (70:3).

Deste modo, em todos os cursos de teatro, oficinas e workshops dos quais participei, bem como durante toda a graduação, entrei em contato com diversos tipos de jogos teatrais, o que me permitiu ter um amplo repertório, tendo em vista os diversos objetivos a serem alcançados como educadora. Na presente pesquisa, pareceu-me interessante passar jogos que abordassem questões de prontidão do grupo, que pudessem agilizar aspectos como estímulo e resposta, questões como confiança, escuta, e jogo entre os alunos. Um dos primeiros exercícios que pensei, neste sentido, foi o “escuta e faz”. Neste jogo, a ideia é que os jogadores caminhem pela sala e, ao ouvirem o som de determinado número, prontifiquem-se a realizar determinada ação, a combinar entre os participantes e o professor. Por exemplo: ao ouvir o número “um”, os participantes têm de dar um pulo, “dois”: sentar, “três”: correr e “quatro”: parar.

A maioria dos jogos realizados na presente pesquisa, dentre eles o “escuta e faz”, precisaram ser adaptados, tendo em vista o fato de o grupo ser um grupo de deficientes visuais. A adaptação do jogo acima descrito se deu a princípio pela questão da segurança dos alunos no espaço, que poderiam se machucar ao correrem. Deste modo, realizamos a primeira série do jogo “escuta e faz” sem o comando “correr”. Ao ouvirem a pesquisadora dizer “um”, os alunos deveriam dar um pulo; “dois” caminhar, “três” parar e “quatro” sentar.

Na primeira série era notável uma demora à resposta do comando verbal. Levavam cerca de dois segundos para realizarem a ação requisitada, fato que acabou sendo destacado pela

pesquisadora aos participantes, que lhes solicitou a realização das ações com mais agilidade. Como o grupo demonstrava um certo receio com o exercício, a pesquisadora destacou que estava atenta aos movimentos dos alunos e a região da sala para onde se dirigiam, caso estivessem indo ao encontro uns dos outros ou em direção a uma porta ou parede. Neste caso falaria prontamente o número “três” (comando responsável pela ação de parar) e deste modo o grupo permaneceria em segurança.

Pesquisadora: *Podem confiar em mim, tá? Eu vou dizer o número antes de vocês esbarrarem em alguma coisa...*

Fernanda: *Será que eu devo confiar em quem enxerga? Não sei não, hein...*

Tendo em vista o temor dos alunos, uma nova adaptação foi realizada e deste modo passaram a confiar, de fato, no comando da pesquisadora. Os comandos foram reduzidos para dois, *caminhar* e *parar*, e, deste modo, os alunos passaram a andar com mais segurança pela sala. Como no ambiente havia um piano, mais uma adaptação ocorreu: ao invés da pesquisadora anunciar o número um e o número dois como referências de ações a serem executadas, o som de algumas notas do piano representou o estímulo necessário para que caminhassem ou parassem de caminhar.

Nomeamos esse jogo, em aula, de “Escuta e Para” e deste modo os alunos foram, pouco a pouco, perdendo o medo de se deslocarem pelo espaço e o jogo, aperfeiçoado ao longo das aulas, à medida que se sentiam mais confiantes ao comando da pesquisadora, a prontidão para realizar as ações se dava de maneira mais ágil. Sabiam que o som representava um sinal de perigo para, pelo menos, um dos membros do grupo e em algumas séries, durante as paradas, a pesquisadora pedia aos alunos que dissessem em qual local da sala se encontravam, tendo como referência determinadas paredes, móveis e portas. Pouco a pouco, demonstravam uma melhor orientação no espaço e caminhavam atentos para elementos que até então pareciam ser imperceptíveis para eles, como a textura do chão, o vento do ventilador e o som do piano. Tais elementos passaram a servir de base para que os alunos se relacionassem melhor com o espaço.

As regras do jogo “Escuta e Para” passaram a ser inseridas ao longo de todas as atividades práticas das aulas de teatro, como nas improvisações e nas criações de cenas. Caso algum dos alunos estivesse prestes a bater em algum objeto ou pessoa, a pesquisadora tocava algumas notas no piano e os alunos imediatamente paravam suas ações ou deslocamentos

por compreenderem que estavam frente a algum obstáculo. Deste modo, os alunos ficaram mais seguros e familiarizados com o espaço.

c) Improvisação e espaço cênico

A partir do segundo mês da pesquisa, passamos a inserir nas aulas a improvisação de cenas. A ideia de se realizar este tipo de dinâmica surgiu a partir do contato da pesquisadora com os alunos que se mostraram extremamente engajados em determinada apresentação de cenas, criada a partir da narrativa da peça “*Macbeth*”. A cena criada por Fernanda, Matheus e Melanie tinha como situação um assalto – haviam feito um paralelo entre as ações realizadas por Macbeth e um assaltante – mas o grupo não havia conseguido, até o momento da apresentação, criar um desfecho para a cena. A apresentação ocorreu com um engajamento e uma potência muito grande por parte dos alunos (Fernanda e Melanie como assaltantes e Matheus como assaltado) e ao mesmo tempo com uma animação e alvoroço da plateia (representada pela pesquisadora, Yoshi e Michel) que bateram palmas de maneira fervorosa ao final.

O envolvimento se dava pela temática do assalto ou pela potência e energia que os alunos dedicaram a cena? E essa potência foi em decorrência dos personagens e da situação interpretada ou devido ao fato de a cena ter tido, em grande parte, momentos de improvisação, em que os alunos tinham de lidar com o “não saber” do desfecho? Sendo assim, começamos a realizar exercícios de improvisação e concluímos que, independentemente da temática, esta dinâmica promovia um forte envolvimento entre os alunos.

Na improvisação, segundo Castillo e Zanella, há a necessidade do ator ou aluno estar conectado com o desenrolar da história e, presente, deve reagir ao estímulo do ambiente e dos outros, sem negar a situação da cena, que se constrói à medida que a improvisação se dá (71).

Ao longo das aulas realizamos improvisações guiadas (tendo como ponto de partida cenas, situações e personagens estudados nas obras de Shakespeare) ou improviso livre (sem situação, personagem ou ambiente ficcional predeterminados), que geralmente serviam de aquecimento imagético para as cenas que iriam se dar, sejam elas improvisos guiados ou criação de cenas.

Na improvisação guiada, antes do início da apresentação, os alunos acabavam por combinar e estabelecer a região da sala em que a cena iria se dar, bem como o ambiente ficcional. Podemos destacar aqui uma improvisação realizada por Fernanda e Melanie, em que uma das personagens servia comida a outra e Melanie entrava e saía da copa como se estivesse fazendo a mesa para Fernanda, sentada na mesa do salão. Isso acabou por ajudá-los a se familiarizarem com o ambiente da sala e a ter consciência das distâncias entre um espaço e outro da sala. Antes, para criarem as dinâmicas das cenas, os alunos se apoiavam muito nas palavras, no entanto, com o desenvolvimento dos improvisos, passaram a levar em conta a concretude do espaço e dos objetos, e desta forma, podemos concluir que a liberdade que tiveram pelo espaço ao longo das aulas ajudou-os na construção de significados mais palpáveis e realidades mais físicas e corpóreas, fato que ajudou o grupo a ter mais presença em cena.

Presença Cênica

Um dos objetivos da presente pesquisa consistiu-se no desenvolvimento da presença cênica do grupo, compreendida por este, a princípio, como uma qualidade física e vocal de engajamento envolvendo aspectos como potência e energia. Deste modo, era inevitável que personagens com temperamento mais explosivo, características psicológicas mais marcantes e situações dramáticas extremas não fossem mais valorizados e explorados pelos alunos, que reconheciam tanto no outro como em si a possibilidade de se realizar um bom trabalho à medida que exploravam tais aspectos, por vezes até melodramáticos.

Como vimos nos capítulos anteriores, a presença cênica não se trata só de uma qualidade capaz de engajar uma potência distinta do habitual (extra cotidiana), mas se baseia na relação que o ator estabelece com o público, na maneira como o público é tocado por este trabalho e como lhe causa identificação (72). Pode ser compreendida como a possibilidade de se dar intensidade no fazer teatral (73) e a possibilidade de se realizar uma ação de modo integrado, sem separação entre os elementos físicos e não físicos, envolvendo o organismo como um todo, em um despertar psicofísico (45). Deste modo, a busca por um estado corporal psicofísico capaz de atrair a atenção do público ainda é um tema muito discutido entre os artistas na atualidade (74).

Ao longo das aulas ficou claro que, para o grupo da presente pesquisa o “bom ator” é aquele capaz de realizar a cena de modo convincente, ou seja, interpretando de modo que a

situação representada pareça, de fato, real. Ligavam-se portanto ao conceito “verdade cênica” de Stanislavski (75) em que o ator assume a situação do personagem com grande sinceridade.

Fernanda: *O jeito que ele fez foi muito bom! Parecia que ele tava com medo mesmo!*

Este foi o comentário de Fernanda sobre a atuação de Yoshi após a apresentação de uma cena.

Deste modo, no momento de apresentar as cenas, o grupo dividia-se entre atores e espectadores. Quanto mais “real” e verdadeira a cena se apresentava ao público, mais admirados e entusiasmados se manifestavam. No entanto, aspectos referentes à fisicalidade das intenções, da escolha de ações e domínio das tensões dos personagens pareciam não ser aspectos levados em conta pelo público. O fato de o grupo ser um grupo de deficientes visuais parece ser um elemento primordial para que, no papel de público, priorizassem questões referentes à entonação da voz e potência vocal em detrimento da expressão corporal, e da ocupação do espaço dos atores. Deste modo, nos primeiros encontros, as cenas apresentadas tinham uma semelhança com uma rádio novela, uma vez que o temperamento e o objetivo dos personagens se faziam presentes nas vozes, mas o corpo não representava uma via de exploração e expressão, permanecendo por muitas vezes, imóvel.

O participante que explorou com mais engajamento a voz, exagerando o que seria a intenção do personagem, foi Ygor, que ganhou logo na segunda aula de teatro o título de “grande ator” pelos outros alunos. Seu engajamento ao longo das aulas só aumentava e a potência e energia com que interpretava as diversas situações da cena também.

Os adolescentes, no papel de atores, compreendiam que, para a cena, questões como potência e engajamento eram necessárias, bem como uma relação profunda com a situação da cena explorada. Alguns alunos aproximavam-se tanto da situação dramática que chegavam a “sentir o que o personagem sentia”, como relata Fernanda, que muitas vezes se emocionava em cena na busca por ter uma experiência próxima da situação da cena, em busca da “verdade” da cena. No entanto, esse “sentir o que o personagem sentia”, não se fazia presente na expressão corporal, pois a realização de ações, gestos e movimentos não aconteciam, apesar de haver uma mudança de estado, que partia de um trabalho com a respiração.

Neste sentido, era necessário que os adolescentes compreendessem que o corpo em cena transmitia determinados significados para o público, ao mesmo tempo que representava uma fonte de estímulo para os atores. Foi importante desenvolver capacidades físicas para que

pudessem levar o corpo em conta no momento da interpretação, expandindo o entendimento de “verdade”, “potência” e “engajamento”, não só pela exploração vocal, e na aproximação do ator à intenção e sensações do personagem, como também com a presença do corpo como um todo.

Deste modo, atividades que valorizassem a consciência corporal, se fizeram necessárias, como é o caso da Eutonia. Compreendemos também que algumas atividades específicas serviram de estímulo para um engajamento individual e coletivo do grupo, como é o caso de cenas de improviso e construção de cenas a partir do interesse individual por determinados personagens e situações específicas, trabalhados a partir das peças de Shakespeare. Tais elementos, em conjunto, se mostraram um caminho interessante para a construção da presença cênica.

a) Eutonia: Sensibilização e estudo de movimentos

Para que os alunos passassem a compreender o corpo como uma fonte de estímulos e levassem o corpo em conta no momento da realização das cenas, podendo explorar composições físicas distintas, foram realizadas práticas e exercícios que tinham como princípio a sensibilização do corpo e a consciência corporal. Neste sentido, a Eutonia que proporciona ao aluno a ampliação da experiência sensorial e cognitiva, uma vez que este observa, no momento da prática, os fenômenos e sensações corporais (76), foi a base para a realização de exercícios de sensibilização do corpo e estudos de movimento.

Nos exercícios de sensibilização propostos, os alunos levaram a atenção para as dimensões do corpo com o auxílio de alguns materiais, como bolinha de tênis, saquinho de areia e algodão, e deste modo, as regiões tocadas foram sensibilizadas e tornadas conscientes. Eram convidados a levar a atenção para aspectos do corpo como dimensão, peso, temperatura, comparando um lado do corpo com o outro.

Os estudos de movimento representaram, na presente pesquisa, uma preparação para as improvisações e consistiam em criações de movimentos de uma região do corpo, expandindo-se para o corpo como um todo, tendo como estímulo o toque do piano. Durante a realização de tais movimentos a pesquisadora sugeria que os alunos levassem a atenção para diversas regiões do corpo, registrando as sensações advindas dos movimentos. Ao longo das aulas, os movimentos tornavam-se cada vez menos mecânicos, à medida que os alunos

eram estimulados a reconhecer as sensações provenientes das movimentações. A pesquisadora sugeria que realizassem movimentos prazerosos e interessantes.

Tais atividades parecem ter contribuído para que o grupo passasse a levar em conta o corpo no momento da cena e neste sentido, na busca de uma interpretação que se aproximava da “verdade” passaram a realizar ações de maneira mais concreta. Houve, portanto, uma diferença do entendimento de corpo que tinham antes e depois das práticas de sensibilização e estudos de movimento, principalmente pela realização mais concreta de ações, que passaram a ser realizadas de modo mais real.

Na primeira aula, uma das cenas criada por Yoshi consistia em um acidente de carro. Ele havia escolhido um objeto na sala para servir de estímulo à criação da cena, e este objeto era um pequeno bambolê. Sentado em uma cadeira que representava o banco do carro, com o bambolê nas mãos caracterizando o volante do carro, Yoshi realizava a ação de dirigir. No entanto, permanecia sentado e imóvel, sem movimentar ou girar o bambolê. O momento da batida ocorreu com o auxílio da pesquisadora: os dois combinaram que ela empurraria a cadeira em que Yoshi estava sentado e a cena pararia neste momento. No entanto, ao realizar o “choque”, Yoshi deu continuidade à cena:

Yoshi: *Oi? Você está bem?*

A pesquisadora, como compreendeu o convite do aluno de “entrar” na cena responde:

Pesquisadora: *Não, eu estou muito machucada.*

Yoshi: *Quer que eu chame um médico? Quer que eu ligue para a ambulância?*

Pesquisadora: *Sim, por favor.*

Este diálogo aconteceu com Yoshi imóvel, que conversava com a companheira de cena sem realizar nenhum movimento ou ação, de modo a permanecer dentro do “carro”. Com o decorrer da pesquisa as ações passaram a ser incorporadas pelo grupo, e podemos destacar uma cena já citada, em que Yoshi e Fernanda interpretam Catarina e Batista (pai e filha) que brigam em um restaurante. Com a evolução da briga, Yoshi, interpretando Batista, começa a passar mal, e realiza a ação de cair da cadeira em que estava sentado, diferenciando-se, portanto, da cena anterior da batida do carro.

Assim como Yoshi, Fernanda também permanecia imóvel em cena nas primeiras aulas de teatro e o temperamento da personagem só ficava claro por conta das intenções da voz.

Ao final do processo, a diferença é clara, ressaltando a cena de casamento com Petróquio: deste modo, quando entra em cena, no ambiente ficcional da igreja, Fernanda se movimentava de modo distinto da maneira como se movimentava cotidianamente. Ela se desvencilhava agressivamente de cada pessoa que se aproxima ou a toca, aproximando-se com isso das intenções da personagem e estando com o corpo mais vivo e mais presente em cena.

b) Improviso e presença cênica

Outro elemento que favoreceu o desenvolvimento da presença cênica foi a realização de cenas improvisadas. Tanto as improvisações guiadas – baseadas em diversas circunstâncias, ambiente cênico ou personagens – como as improvisações livres – criadas a partir da iniciativa do ator – tinham como fator estruturante o lidar com a situação que está se dando, sem que soubessem a priori como caminharia o desenrolar da história.

Este fato parece ter contribuído para que o grupo se concentrasse no avançar da história e no desfecho dos acontecimentos que a improvisação da cena sugeria. A compreensão de trabalhar de modo coletivo, dando segmento à ideia do outro a partir de uma organização comum ajudou os alunos a estarem mais presentes pelo fato de que a história se formava no presente, a partir dos elementos que iam sendo desenvolvidos. A necessidade de se estar atento, lidando com o momento presente, portanto, é um fator primordial para se trabalhar a improvisação, uma vez que o desenrolar da história se transforma a cada momento.

Na presente pesquisa pudemos observar que a improvisação representava aos alunos uma *zona de perigo* e este fator acabava por demandar um certo tipo de engajamento na interpretação: era necessário que realizassem as cenas de modo convincente, para que os colegas pudessem acreditar e desenvolver a ideia proposta. Essa necessidade de se fazer “verdadeiro” e “crível” para o outro no decorrer dos acontecimentos representou um elemento que auxiliou a interpretação dos alunos, que passaram a realizar as ações de modo mais coeso e potente, tendo em vista o corpo como um todo. Essa zona de perigo alterou a maneira como se colocavam em cena, chegando até a construir com mais precisão diversas tensões físicas, diferentes das suas tensões genuínas, compondo desta forma uma figura distinta. Na tentativa de se fazerem “críveis”, passaram a levar em conta um impulso interior, que ia de encontro à intenção do personagem e que continha componentes vocais e físicos e quando o companheiro de cena não “acreditava” ou não dava seguimento à proposta do

outro, este tornava a interpretar o personagem, repetindo a movimentação anterior, mas com mais engajamento, organicidade e potência, minimizando a dicotomia entre as partes do corpo. Assim, com mais presença cênica.

Como exemplo da apropriação e incorporação de tensões físicas com o objetivo de construir os personagens criados a partir de cenas improvisadas, destacamos aqui uma cena já descrita anteriormente, em que o personagem de Marcos começa a consolar o amigo, personagem interpretado por Michel, que havia sido expulso de casa pela esposa. Marcos se aproxima de Michel, e abraçado a ele, começam a caminhar pela sala:

Marcos: *Fala, mano! A mulher colocou você pra fora?*

Michel: *É...*

Marcos: *Mas e aí? Segue a vida! Olha... dá um conselho pra esse mano aqui...*

(Incluindo Yoshi na cena)

Yoshi: *E aí?*

Marcos: *A mulher dele colocou ele pra fora e ele tá chorando... fala pra ele aí... Vai ficar assim por causa de mulher? De mulher?*

Michel: *Melhor mulher do que homem, não é não?*

Yoshi: *Mulher não presta não!*

Marcos: *Fio, essas muié são tudo... cê sabe, né... Tem tanta mulher pelo lado aí, fio...tem aquelas duas ali, ó (incluindo Fernanda e Melanie na cena)...Tõ xonadão, aí*

Yoshi: *Tem tanta mulher bonita...*

A interpretação das características de cada um dos personagens ocorreu a partir da composição física das tensões corporais: Marcos abraçado a Michel, projetou a cabeça a frente, e caminhava com um gingado diferente do habitual, que sugeria uma figura mais “malandra”. Yoshi, interpretando um homem desiludido com as mulheres e ao mesmo tempo agressivo, a cada fala de acusação e ataque ao sexo oposto, projetava os braços freneticamente a frente, o que sugeria um personagem raivoso. Michel permanecia com a cabeça baixa, sugerindo que estava sofrendo por ter sido colocado para fora de casa.

Nos improvisos guiados, destacamos Fernanda, que incorporava diferentes tensões corporais de forma muito clara, ao interpretar personagens como Julieta e Catarina. O corpo criado para esta última personagem consistia em uma tensão nas mãos, que permaneciam quase que o tempo todo fechadas, assim como volta e meia levantava as mãos fechadas ao alto e, juntamente com um grito ou um grunhido de raiva chegava a dar socos no ar. Outro elemento muito explorado por Fernanda, era a respiração: ao interpretar Catarina, Fernanda respirava de modo ofegante, e a cada expiração parecia “bufar” o ar para fora, expressando o sentimento de raiva. Ao interpretar Julieta, Fernanda dava longos suspiros, que sugeriam a personagem estar apaixonada. À beira da morte, uma das personagens criada por Fernanda em um dos improvisos livres, demonstrava ter dificuldade em respirar e assim, Fernanda inspirava o ar como se realizando um som na garganta, que indicava sensação de agonia.

c) Construção de cenas

Aconselho, desse modo – e a prática de todos esses anos tem comprovado ser o melhor caminho –, que os alunos procurem os melhores autores dramáticos, as personagens que sonharam ou que, a partir das leituras que irão fazer, escolham cenas que atendam ao prazer dramático de cada um (77:11).

Os personagens estudados nas obras de Shakespeare representaram o ponto de partida nas criações de cenas do grupo, no intuito de satisfazer, de alguma forma, ao prazer dramático de cada um, como descrito por Silva, na citação selecionada acima. Por serem personagens complexos e, ao mesmo tempo, de fácil identificação, corresponderam ao início do entendimento do grupo do que seria a criação de cenas. Nenhum deles havia feito teatro anteriormente e suas referências do que significa atuar embasavam-se em novelas de televisão e a única obra de Shakespeare que conheciam de antemão era a peça “A Megera Domada” pelo fato de terem assistido a novela “O Cravo e a Rosa”, inspirada na obra de Shakespeare.

As quatro peças trabalhadas, no primeiro mês de aula, representaram o incentivo do grupo para a criação de cenas baseadas nas situações sugeridas pela obra, adaptadas e transpostas para os dias atuais. Neste sentido, cada obra representou um estímulo para que os alunos, um a um, fossem se engajando nas aulas de modo potente.

As peças estudadas corresponderam ao primeiro instrumento para que o grupo descobrisse a possibilidade de encontrar o prazer em cena, ao mesmo tempo que representaram a compreensão de distinção entre atores e personagens. Fernanda, por exemplo, se considera uma pessoa extremamente meiga e apaixonada, no entanto, no decorrer da pesquisa, encontrou mais significado e prazer ao interpretar a megera Catarina do que qualquer outro personagem.

No presente estudo, a busca pelo prazer em cena representou um dispositivo para que alguns alunos pudessem explorar suas potencialidades. No início do processo, no entanto, algumas colocações dos alunos ilustram com precisão a maneira como compreendiam os personagens:

Fernanda: *Resumindo: morreu todo o mundo? Que peça mais ruim! Não dá nem vontade de encenar isso aí* (após a narração da peça Hamlet).

Michel: *Macbeth é muito ruim credo! Não quero ser ruim não, de ruim já basta a vida* (após a narrativa da peça Macbeth).

O grupo como um todo ficou muito sensibilizado com a narração da peça “Macbeth” pelo fato de, segundo Melanie, o personagem principal pegar algo que não lhe pertencia, a coroa do reino. Relacionaram este personagem a pessoas conhecidas, como vizinhos, amigos e parentes, que realizaram roubos e assaltos e deste modo desenvolveram cenas tendo esta dinâmica como tema. No momento da criação das cenas, pudemos observar o engajamento de todos, em especial de Melanie e de Michel que, ao interpretarem assaltantes foram, pela primeira vez, potentes e tiveram prazer em cena. Para quem via de fora, apesar de uma tensão física distinta da habitual, não se fizesse tão clara, o prazer em cena e a intensidade com que interpretavam os personagens chamava a atenção do público. Havia algo extra cotidiano na interpretação de Melanie e Michel, relacionado a um tipo de agressividade e uma atitude que não lhes era natural, e sim teatral.

Ao longo do processo, passaram a compreender que o prazer teatral não está relacionado com o fato de interpretarem personagens bons, que se dão bem, que são felizes ou amam, mas que o prazer teatral pode vir a partir da realização de uma cena em que o personagem interpretado sinta dor, por exemplo. Foi possível perceber que o *prazer em cena* foi um elemento primordial para que os alunos passassem a lidar com os personagens de

maneira mais orgânica, a ponto de, segundo Silva “se transformar em um signo articulado” (77:13), interessante e presente para o público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fernanda: *Eu sou outra menina hoje. Antes de entrar no teatro eu era totalmente diferente, eu tava com começo de depressão.*

Finda a presente pesquisa, na qual foi possível observar o processo de desenvolvimento de um grupo de adolescentes com deficiência visual que fizeram parte de um processo essencialmente coletivo, como é o caso do teatro, pudemos observar subjetivamente uma mudança na maneira de lidarem uns com os outros bem como, a partir dos resultados objetivos da aplicação do questionário, uma melhora significativa entre os domínios *amigos* e *apoio social*. Tais resultados parecem ir de encontro com o fato do teatro não só ser a arte do coletivo mas também abarcar aspectos e emoções interiores, sentimentos, sensações, sempre partindo do princípio da troca mútua entre parceiros de cena como também entre público e atores.

Ao longo das aulas de teatro fui abordada inúmeras vezes pelos profissionais da instituição, que me relatavam o quanto percebiam os participantes da pesquisa diferentes. Uns diziam que estavam mais falantes e outros que estavam mais felizes. A diferença era grande, realmente: estavam mais ativos, mais comunicativos, mais criativos e mais sorridentes, apropriando-se de suas alegrias e conquistas como adolescentes, como deficientes visuais e agora também, como atores. Orgulhavam-se por serem capazes, em cena, de chamar a atenção das pessoas na Instituição, que corriam até o salão para saber se os gritos e choros advindos das aulas eram ou não reais. Orgulhavam-se também por criarem um desencadeamento de situações, a partir de cenas improvisadas, extremamente interessante, tendo em vista o jogo com o outro e o acolhimento das ideias e propostas por todos. Deste modo, se no início do processo duvidavam de suas capacidades, julgando suas ideias pouco criativas para a criação de uma cena, ao final, surpreendidos com suas trajetórias individuais e também coletivas nas aulas, sabiam que eram capazes de criar algo instigante.

As peças de Shakespeare, que representaram o fio condutor das aulas da presente pesquisa, tiveram um papel fundamental neste processo, apresentando ao grupo uma gama de possibilidades de conflitos e de relações entre os personagens que acabou por enriquecer o imaginário dos alunos. Assim, “Romeu e Julieta” passou a ser não somente o queijo com

goiabada que Yoshi comia quando visitava os parentes em Minas. “Ser ou não ser, eis a questão” deixou de ser uma frase que ouviram em algum lugar distante e que não se lembram bem como. A figura de *Julião* Petróquio foi sendo, pouco a pouco, abandonada de seus estereótipos do homem machista, a partir da referência que tinham com a novela “O cravo e a Rosa”, para se tornar apenas Petróquio. As referências passaram a ter um novo contexto, à medida que os alunos se apropriavam da herança cultural e do legado deixado por Shakespeare.

A subjetividade das questões destacadas anteriormente parece se confirmar ao nos debruçarmos sobre os resultados do questionário aplicado, um instrumento que serviu como nesta pesquisa como um disparador de narrativas, mais até do que um instrumento com finalidade de obter resultados numéricos com escores. Deste modo, com relação aos domínios abordados no KIDSCREEN-52, destacamos *Estado Emocional* e *Amigos e Apoio Social* como os domínios em que um maior número de participantes apresentou melhora e, neste sentido, o teatro parece ter contribuído pelo fato de ser uma atividade realizada em grupo, aumentando com isso o contato social e favorecendo a construção de relações sociais sólidas. Por ser uma atividade fundamentalmente coletiva, acabou por ampliar a possibilidade de os participantes relacionarem-se entre si, uma vez que, em pequenos grupos, tinham de criar coletivamente, combinar como iriam proceder no momento da cena e deste modo, concordavam, discordavam, cediam e aprendiam a lidar uns com os outros. Estes encontros foram fundamentais para ampliar as relações e desenvolver relações de amizade. O grupo passou a dividir seus sentimentos, suas dúvidas, medos e alegrias e os encontros passaram a ter outro significado nas suas vidas, de apoio social e de amizade.

O desenvolvimento da presença cênica dos participantes bem como a realização de cenas a partir de situações adversas em um tom que beirava o melodrama, parecem ter contribuído para que o domínio *Estado Emocional* se desenvolvesse. Deste modo, a maneira como encaravam o trabalho, buscando realizar a interpretação da situação proposta aproximando-se o máximo possível do real, bem como a busca pela exploração do corpo como um todo e a potencialização das intenções, deixava-os, ao final da cena, com uma sensação de alívio. Deste modo, o teatro representou para o grupo a possibilidade de exploração de uma linguagem em que puderam expressar sua subjetividade, mesmo que a partir da interpretação de situações dramáticas muito distintas de suas realidades.

Interpretar de maneira intensa uma dor pela qual não passaram – como por exemplo a dor da morte da irmã, o fim de um namoro, o sequestro da mulher amada – parece ter sido fundamental para que pudessem se apropriar de seus próprios sentimentos e conflitos. Ao final do processo das aulas, pareciam estar mais conscientes de suas dores, expondo de maneira mais articulada seus sentimentos.

Como pesquisadora, compreendi que, para dar aula de teatro para um grupo de pessoas deficientes visuais, tive de compreender como cada um deles encarava individualmente sua deficiência. Este foi o primeiro passo para que eu pudesse explorar, como professora, as melhores alternativas para trabalhar o domínio do espaço cênico e expandir as possibilidades de reconhecimento corporal. Deste modo, o respeito às limitações, aos medos e apreensões, como foi o caso dos alunos de baixa visão que não conseguiam ficar muito tempo com os olhos vendados, bem como a busca pela confiança do grupo, foram alguns princípios éticos dos quais me apropriei para poder criar alternativas frente às suas limitações. Deste modo, alguns jogos foram criados e alguns adaptados, sempre visando a liberdade e a autonomia do grupo.

Muito embora a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência estabeleça o direito de participação da pessoa com deficiência na vida cultural e artística de sua comunidade, ocorre que, muitas vezes por falta de políticas públicas, essas atividades acabam ficando a cargo de ONGs, Instituições e Associações. Para a realização desta pesquisa o apoio da instituição foi essencial, uma vez que reconheciam a relevância da formação em tais atividades para o público em específico.

Esperamos contribuir no sentido de uma maior compreensão da importância de atividades artísticas e esperamos que, no futuro, mais associações e instituições possam assumir o teatro como parte da proposta pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. World Health Organization (WHO). Disponível online em: <<http://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment> 14.09.2018> Acesso em 15 set. 2018.
2. Pádua M. Avaliação postural de crianças com deficiência visual [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 2011.
3. Sampaio MW, Haddad MAO, Costa Filho HA, Siaulys MOC. Baixa Visão e Cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica Guanabara Koogan, 2010.
4. Oliveira DG, Shimano SGN, Salomão AE, Pereira K. Avaliação do perfil socioeconômico, formação profissional e estado de saúde de pessoas com deficiência visual. Revista Brasileira de Oftalmologia. 2017. 76(5): 255-258.
5. Leria LA, Filgueiras LVL, Silva FJF, Ferreira LA. ENEN Acessível: Autonomia para a Pessoa com Deficiência Visual Total no Exame Nacional do Ensino Médio. Revista Brasileira Educação Especial. 2018 24(1): 103-120.
6. Hassan Hashemi, Mehdi Khabazkhoob, Mohammad Saatchi, Hadi Ostadimoghaddam, Abbasali Yekta. Visual impairment and blindness in a population-based study of Mashhad, Iran. Journal of Current Ophthalmology. 2018; 30: 161-168.
7. Schellini SA, Meneghim RLFS, Satto L, Cavinatto P, Galindo-Ferreiro A, Khandekar R. Magnitude of visual impairment, blindness and causes in the southwest region of São Paulo state, Brazil. Arquivo Brasileiro Oftalmologia. 2018; 81(5): 414-420.
8. Khairallah M, Kahloun R, Bourne R, Limburg H, Flaxman SR, Jonas JB, Keeffe J, Leasher J, Naidoo K, Pesudovs K, Price H, White RA, Wong TY, Resnikoff S, Taylor HR. Number of People Blind or Visually Impaired by Cataract Worldwide and in World Regions, 1990 to 2010. Investigative Ophthalmology & Visual Science. 2015; 56(11): 6762-6769.
9. Dorina Novil. Disponível online em: <<https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/estatisticas-da-deficiencia-visual>> Acesso em 20 nov. 2018.
10. Frederico JCC. Participação social da pessoa com deficiência intelectual no município de Campinas, SP [dissertação]. Campinas: Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas; 2016.
11. Martins SESO, Leite LP, Ciantelli APC. Mapeamento e análise de matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. Psicologia Escolar e Educacional, SP. 2018; 22: 15-23.
12. França-Freitas MLP, Gil MSCA. O Desenvolvimento de Crianças Cegas e de Crianças Videntes. Revista Brasileira Educação Especial. 2012; 18(3): 507-523.
13. Torres JP, Costa CSL, Lourenço GF. Substituição Sensorial Visuo-Tátil e Visuo-Auditiva em Pessoas com Deficiência Visual: uma Revisão Sistemática. Revista Brasileira Educação Especial. 2016; 22(4): 605-618.

- 14.** Meereis ECW, Lemos LFC, Pranke GI, Alves RF, Teixeira CS, Mota CB. Deficiência visual: uma revisão focada no equilíbrio postural, desenvolvimento psicomotor e intervenções. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. 2011; 19(1):108-113.
- 15.** Corazza ST, Laux RC, Foesch MLS, Santos DL, Machado RR, Macedo TL, Piovesan AC, Mezzomo SP. Benefícios do treinamento funcional para o equilíbrio e propriocepção de deficientes visuais. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*. 2016; 22(6): 471-475.
- 16.** Williams GP, Pathak-Ray V, Austin MW, Lloyd AP, Millington IM, Bennett A. Quality of life and visual rehabilitation: an observational study of low vision in three general practices in West Glamorgan. *Eye*. 2007; 21(4): 522-527.
- 17.** Stvelink SAM, Malcolm EM, Fear NT. Visual impairment, coping strategies and impact on daily life: a qualitative study among working-age UK ex-service personnel. *BMC Public Health*. 2015; 15:1118.
- 18.** Messa AA, Nakanami CR, Lopes MCB. Qualidade de vida de crianças com deficiência visual atendidas em Ambulatório de Estimulação Visual Precoce. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*. 2012; 75(4): 239-242.
- 19.** Interdonato GC, Greguol M. Qualidade de vida e prática habitual de atividade física em adolescente com deficiência. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 2011; 21(2): 282-295.
- 20.** Greguol M, Junior DR. Aptidão física relacionada à saúde de jovens cegos em escolas regulares e especiais. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 2009; 19(1): 42-53.
- 21.** Robinson BL, Lieberman LJ. Effects of Visual Impairment, Gender and Age on Self-Determination. *Journal of visual impairment & blindness*. 2004; 98(60): 350-66.
- 22.** Seron BB, Interdonato GC, Junior CCL, Greguol M. Prática de atividade física habitual entre adolescentes com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. 2012; 26(2): 231-239.
- 23.** Silva JJ, Souto EC. A pessoa com deficiência visual: considerações sobre sua participação nas aulas de educação física. *Revista Educação Especial*. 2015; 28(51): 181-92.
- 24.** Costa CM, Munster MA. Adaptações Curriculares nas Aulas de Educação Física Envolvendo Estudantes com Deficiência Visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 2017; 23(3): 361-376.
- 25.** Brasil. Decreto n 6949. Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível online em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em 15 set. 2018.
- 26.** Greguol M, Malagodi BM, Carraro A. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 2018; 24(1): 33-44.

27. Seidl EMF, Zannon CMLC. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. *Saúde Pública*. 2004; 20(2): 580-588.
28. Aguiar CCT, Vieira APGF, Carvalho AF, Júnior RMM. Instrumentos de avaliação de qualidade de vida relacionado à saúde no diabetes melito. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia*. 2008; 52 (6):931-935.
29. Gaspar T, Matos MG. Qualidade de vida em crianças e adolescentes versão portuguesa dos instrumentos KIDSCREEN-52. Cruz Quebrada, Portugal: Aventura Social e Saúde, 2008.
30. Bittencourt ZZLC, Hoehne L. Qualidade de vida de deficientes visuais. *Medicina*. 2006; 39(2): 260-64.
31. Lopes MCB, Salomão SR, Berezovsky A, Tartarella, MB. Avaliação da qualidade de vida relacionada a visão em crianças com catarata congênita bilateral. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*. 2009; 72(4): 467-480.
32. Chadha RK, Subramanian A. The effect of visual impairment on quality of life of children aged 3-16 years. *British Journal of Ophthalmology*. 2011; 95(5): 642-45.
33. Rebouças CBA, Araújo MM, Braga FC, Fernandes GT, Costa SC. Evaluation of quality of life of visually impaired. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 2016;69(1):72-78.
34. Cruz AR, Rodrigues DF, Mello MT, Simim MAM, Rosa JPP, Winckler C, Silva A. Percepção de qualidade de sono e de vida em atletas paralímpicos: comparação entre atletas com deficiência física e visual. *Journal of Physical Education*. 2017; 28: e2835.
35. Mazzotta MJS, D'Antino MEF. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde Soc*. 2011; 20(2): 377-389.
36. Micheletto FSM. Ensino de arte para alunos com deficiência: relato dos professores. [dissertação]. Marília. Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; 2009.
37. Reily LH. Atividades de artes plásticas na escola. São Paulo, SP: Pioneira, 1986.
38. Neves LR. Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 2017; 23 (4):489-504.
39. Rabêllo RS. Teatro-educação : uma experiência com jovens cegos. Editora da Universidade Federal da Bahia, 2011.
40. Goldschmidt IL. O teatro de Augusto Boal e a educação profissional em saúde. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro. 2012; 10 (1): 61-69.
41. Spolin V. Improvisação para o teatro. São Paulo: ed. Perspectiva, 1979.
42. Furtado JR, Levitan D, Titon AP, Castilho PFV, Zanella AV. Teatro sem vergonha: jovens, oficinas estéticas e mudanças nas imagens de si mesmo. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 2011; 31(1):66-79.

43. Oliveira ME, Stoltz T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar*. 2010; 36: 77-93.
44. Barbieri MC, Broekman GVDZ, Souza ROD, Lima RAG, Wernet M, Dupas G. Rede de suporte da família da criança e adolescente com deficiência visual: potencialidades e fragilidades. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*. 2016;21(10): 3213-3222.
45. Grotowski, J. Em busca do teatro pobre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
46. Faria, FMP. A eutonia e o trabalho do ator: experimentos. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
47. Strazzacappa, M. O corpo e suas representações: as técnicas de Educação Somática na preparação do artista cênico. *Cadernos CERU*. 2001; 2 (12): 79-90.
48. Bianchi P. Abordagens Somáticas em Dança: Uma outra perspectiva em pesquisa e Criação. *DAPesquisa*. 2014; 1 (12): 33-44.
49. Strazzacappa M. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. *Repertório: teatro & dança*. 2009; 12(13):48-54.
50. Costa PR, Strazzacappa M. A quem possa interessar: A educação somática nas pesquisas acadêmicas. *Revista Brasileira de Estudos de Presença*. 2015; 5(1): 39-53.
51. Alexander, G. Eutonia: um caminho para a percepção corporal. São Paulo: livraria Martins Fontes editora, 1983.
52. Garrocho LC. Cartografias de uma improvisação física e experimental [dissertação]. Belo Horizonte: Faculdade de Artes, Universidade Federal de Minas Gerais; 2007.
53. Marin R. O Oceano Shakespeare uma (auto) biografia. 2011. 183 f. Tese de doutorado. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
54. Bloom, H. Shakespeare: a invenção do humano. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001
55. Gutman G. Freud, Lear & Bloom: algumas notas sobre leitura e psicanálise. *Alea: Estudos Neolatinos*. 2008; 10 (1): 108-120.
56. Fabrini V. MacBeth - Sob a luz desse estranho sol Shakespeare e Artaud, entre a teatralidade e a performatividade. *Sala Preta*. 2012; 12 (2): 27-44.
57. Jesus DM, Vieira AB, Effgen APS. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. *Educação & Realidade*. 2014; 39(3): 771-788.
58. Shakespeare, W. Obras Completas de Shakespeare. A Megera Domada. Tradução Carlos Alberto Nunes. São Paulo, Edições Melhoramentos, Vol.: IV, 2ª ed.
59. Shakespeare, W. Obras Completas de Shakespeare. Hamleto. Tradução Carlos Alberto Nunes. São Paulo, Edições Melhoramentos, Vol.: XIII, 2ª ed.

- 60.** Shakespeare, W. Obras Completas de Shakespeare. Romeu e Julieta. Tradução Carlos Alberto Nunes. São Paulo, Edições Melhoramentos, Vol.: VIII, 2ª ed.
- 61.** Shakespeare, W. Obras Completas de Shakespeare. Macbeth. Tradução Carlos Alberto Nunes. São Paulo, Edições Melhoramentos, Vol.: XI, 2ª ed.
- 62.** Amiralian, MLTM. Compreendendo o Cego. Uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo/FAPESP, 1997.
- 63.** Novais DR. A poética e suas potências: a leitura de um ator. *Pitágoras*, 500. 2016; 10 (2): 74-81.
- 64.** Zingano M. Karthasis poética em Aristóteles. *Síntese*. 1997; 24 (76) 1-19.
- 65.** Fabião E. Corpo Cênico, Estado Cênico. *Revista Contrapontos*. 2010; 10(3): 321-326.
- 66.** Bolsanello D. Educação somática: o corpo enquanto experiência. *Motriz*. 2005; 11(2): 99-106.
- 67.** Gonçalves R, Silva IL, Cardoso F, Beresford H. O valor da percepção do corpo para o conhecimento do espaço cênico: uma contribuição para a preparação vocal de atores de teatro baseada no pensamento de Merleau- Ponty. *Repertório: Teatro & Dança*. 2010;13: 80-84.
- 68.** Meira RB. Corpo cênico, um meio de estudo de si mesmo, do outro e da sociedade. *Revista Ouvirouver*. 2008; 4:72-97.
- 69.** Japiassu ROV. Jogos teatrais na escola pública. *Revista da Faculdade de Educação*. 1998; 24(2): 81-97.
- 70.** Becker L. Teatro e surdez: a encenação está em jogo. *Anais ABRACE*, 2010; 11(1): 1-5.
- 71.** Castillo PFV, Zanella AV. O movimento de (Re) mediado pelo outro em oficinas de improvisação teatral. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*. 2011; 6: 63-76.
- 72.** Pavis, Patrice. Presença In: PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Tradução Maria Lúcia Pereira; J. Guinsburg; Rachel Araújo de Baptista Fuser; Nanci Fernandes. 2ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 1999. pp. 305-306)
- 73.** Brook P. A porta aberta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- 74.** Biancalana, GR. A presença Performativa nas Artes da Cena e a Improvisação. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. 2011: 1(1): 121-148.
- 75.** Leite MDC, Silva EL. A verdade teatral em Stanislavski e Peter Brook; uma análise comparativa do conceito de verdade. *Artefilosofia*. 2007; 2: 156-169.
- 76.** Bozon M. Eutonia: a pele consciente. *Revista Psique*. 2011; 68: 24-30.
- 77.** Silva AS. Os estímulos para o ator. *Sala Preta*. 2002: 2:10-16

ANEXO I

Questionário para Avaliação da Qualidade de Vida KIDSCREEN-52

Dimensão 1- Saúde e Atividade Física

1. Como você descreve a sua saúde?

() excelente () muito boa () boa () má () muito má

2. Você se sentiu bem e em boa forma física.

() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

3. Você foi ativa fisicamente

() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

4. Você foi capaz de correr (“brincadeiras de corrida”)

() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

5. Você se sentiu com muita energia/disposição

() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

Dimensão 2- Sentimentos

1. Sua vida tem sido agradável

() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

2. Você se sentiu bem por estar viva

() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

3. Você se sentiu satisfeita com sua vida

() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

4. Você se sentiu de bom humor

() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

5. Você se sentiu alegre

() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

6. Você se divertiu

() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

Dimensão 3 - Estado Emocional

1. Você se sentiu como estivesse feito tudo errado

() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

2. Você se sentiu triste

() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

3. Você se sentiu tão mal que não queria fazer nada

() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

4. Você se sentiu como tudo em sua vida estava mal

() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

5. Você se sentiu farta (“cheia”)

() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

6. Você se sentiu sozinho

() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

7. Você se sentiu pressionado (“estressado”)

() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

Dimensão 4 – Auto-Percepção

1. Você se sentiu contente com a sua maneira de ser
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
2. Você se sentiu contente com as suas roupas
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
3. Você esteve preocupada com a sua aparência
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
4. Você sentiu inveja da aparência de seus colegas
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
5. Você gostaria de mudar alguma parte do seu corpo
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

Dimensão 5- Autonomia e Tempo Livre

1. Você teve tempo suficiente para você mesmo
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
2. Você fez o que gosta de fazer no seu tempo livre
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
3. Você teve oportunidade suficiente de estar ao ar livre
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
4. Você teve tempo suficiente para encontrar amigos/as
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
5. Você escolheu o que fazer no seu tempo livre
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

Dimensão 6 – Família/Ambiente Familiar

1. Seus pais entendem você
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
2. Você se sentiu amada pelos seus pais
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
3. Você se sentiu feliz em sua casa
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
4. Seus pais tiveram tempo suficiente para você
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
5. Seus pais trataram você de forma justa
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
6. Você conversou com seus pais como você queria
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

Dimensão 7 – Aspecto Financeiro

1. Você teve dinheiro suficiente para fazer as mesmas coisas que os seus amigos/as fazem
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
2. Você teve dinheiro suficiente para os seus gastos
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
3. Você teve dinheiro suficiente para fazer o que deseja com seus amigos/as
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

Dimensão 8- Amigos e Apoio Social

1. Você teve tempo suficiente para ficar com amigos/as
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
2. Você realizou atividades com outros jovens
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
3. Você se divertiu com seus amigos/as
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
4. Você e seus amigos/as se ajudaram uns aos outros
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
5. Você falou o que queria com seus amigos/as
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
6. Você sentiu que pode confiar em seus amigos/as
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

Dimensão 9- Ambiente Escolar

1. Você se sentiu feliz na escola
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
2. Você foi boa aluna na escola
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
3. Você se sentiu satisfeita com seus professores
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
4. Você foi capaz de prestar atenção nas aulas
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
5. Você gostou de ir à escola
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
- 9.6. Você teve uma boa relação com seus professores
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

Dimensão 10 – Provocação/Bullying

1. Você sentiu medo de outros jovens
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
2. Outros jovens zombaram (“gozaram”) você
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente
3. Outros jovens intimidaram ou ameaçaram você
() nada () pouco () moderadamente () muito () totalmente

ANEXO II

TERMO DE ASSENTIMENTO

Para Ética em Pesquisas com Seres Humanos

(11 a 14 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A prática do Teatro como instrumento de manifestação subjetiva e desenvolvimento do deficiente visual” para a universidade UNICAMP.

Seus pais permitiram que você participe.

- Queremos observar com essa pesquisa o processo de desenvolvimento de um grupo de adolescentes e pré-adolescentes deficientes visuais que faz aulas de teatro.
- As crianças e adolescentes voluntárias que irão participar dessa pesquisa têm de 10 a 18 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa **se não quiser**, é um **direito** seu, e não terá nenhum problema se você desistir.

- Esta pesquisa será feita na Pro-Visão, e as crianças participarão das seguintes etapas:

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Etapa 1 Responder questionário	As perguntas serão feitas pela pesquisadora em uma sala onde só você e ela estarão presentes.
Etapa 2 Aulas de teatro	Exercícios teatrais, jogos teatrais, improvisação, criação de cenas.
Etapa 3 Apresentação das cenas	Em um evento festivo na PróVisão iremos apresentar as cenas ou a peça criada durante as aulas.
Etapa 4 Responder questionário	O mesmo questionário da etapa 1

- Caso alguma coisa dê errado, você (e seus pais) podem nos procurar pelos telefones (19) 988298630 (Maíra)
- Mas há coisas boas que podem acontecer, como (descrever os benefícios):
 - Você pode ficar mais criativo;
 - Você pode fazer novas amizades;
 - Você pode se sentir mais confiante;
 - Você pode melhorar sua timidez;

- Não haverá nenhuma forma de pagamento em dinheiro pela sua participação no projeto, nem para o transporte ou alimentação, visto que a pesquisa acontecerá na Pro-Visão, antes ou após sua atividade na associação. No caso de ocorrer qualquer despesa em função da pesquisa, estas serão ressarcidas integralmente pela pesquisadora e orientadora.
- Nós garantimos que ninguém saberá que você está participando da pesquisa, para que você se sinta à vontade e nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Tudo será mantido em segredo e só o (a) pesquisador (a) (nome do pesquisador (a)) saberá destas informações e ela as guardará em um local seguro.
- Os resultados desta pesquisa serão publicados em revistas e jornais importantes para que outros pesquisadores possam saber o que fizemos, mas sem colocar o seu nome ou o nome das crianças que participaram da pesquisa.
- E, se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar para a pesquisador/a (Nome) ou para a pessoa responsável (Nome).
- Se você não quiser assinar logo, você pode levar este documento para casa, conversar com os seus pais e trazer na próxima vez que vier ao (Local).
- Seus pais também assinarão um termo parecido com ele, e eles serão esclarecidos de tudo o que irá acontecer com você.

Muito obrigado(a)!

(Local e Data)

Assinatura do Pesquisador(a)

Assinatura da Criança

ANEXO III
TERMO DE ASSENTIMENTO

(De 15 a 17 anos)

O Termo de Assentimento é um termo usado e obrigatório para pesquisas envolvendo seres humanos, de acordo com a Resolução Nº 466 do Conselho Nacional de saúde do Brasil, especificamente para participantes de 07 a 17 anos.

- Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "A prática do Teatro como instrumento de manifestação subjetiva e desenvolvimento do deficiente visual" para a universidade UNICAMP. Neste estudo, pretendemos observar o processo de desenvolvimento de um grupo de adolescentes e pré-adolescentes deficientes visuais que faz aulas de teatro e analisar se o teatro melhora a qualidade de vida do participante.
- O estudo justifica-se por promover participação em atividade cultural, por promover o desenvolvimento expressivo e criativo de crianças e adolescentes portadoras de deficiência visual, por ampliar funções corporais, psicológicas e sociais, por promover a independência, autoestima e autonomia do grupo.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Etapa 1 Responder questionário	As perguntas serão feitas pela pesquisadora em uma sala onde só você e ela estarão presentes.
Etapa 2 Aulas de teatro	Exercícios teatrais, jogos teatrais, improvisação, criação de cenas.
Etapa 3 Apresentação das cenas	Em um evento festivo na PróVisão iremos apresentar as cenas ou a peça criada durante as aulas.
Etapa 4 Responder questionário	O mesmo questionário da etapa 1

- ✓ Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar o Termo de Consentimento. Porém, você terá o direito de não aceitar participar

se não desejar. Pode também levar este termo para casa e discutir a sua participação com a sua família.

Não haverá nenhuma forma de pagamento em dinheiro pela sua participação no projeto, nem para o transporte ou alimentação, visto que a pesquisa acontecerá na Pro-Visão, antes ou após sua atividade na associação. No caso de ocorrer qualquer despesa em função da pesquisa, estas serão ressarcidas integralmente pela pesquisadora e orientadora.

- ✓ O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento sem prejuízos.
- ✓ A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador (a).
- ✓ O tratamento do seu histórico, informações, assim como a sua identidade, seguirão os padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.
- ✓ Este estudo apresenta risco mínimo, sem consequências para sua saúde/integridade.
- ✓ Mas apesar dos riscos serem mínimos (se for o caso), você terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente em consequência da sua participação na pesquisa.
- ✓ Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e serão publicados em revistas e jornais importantes da comunidade científica. Seu nome ou material que indique sua participação, não será liberado sem a permissão do responsável por você. Seu nome não será divulgado e o pesquisador(a) poderá usar pseudônimos.
- ✓ Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador (a) responsável pela pesquisa por um período de até 5 anos, e após esse período, serão destruídos.

- ✓ Este Termo de Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador (a) responsável, e a outra será dada para você.

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____,
portador(a) do documento (RG, Passaporte, CPF) _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa (nome da pesquisa) de maneira clara pelo pesquisador (a) e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que, a qualquer momento poderei solicitar novas informações/esclarecimentos de dúvidas sobre a minha participação, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se eu assim desejar.

Com o Termo de Consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar voluntariamente desse estudo e que recebi uma cópia deste termo assentimento devidamente assinado pelo pesquisador(a). E que, em caso de dúvidas, ou qualquer outra necessidade, poderei entrar em contato com o mesmo.

(Local e Data)

Assinatura do Pesquisador(a)

Assinatura do Adolescente

ANEXO IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: A prática do Teatro como instrumento de manifestação subjetiva e desenvolvimento do deficiente visual

Nome das responsáveis: Pesquisadora Maíra Fonseca dos Santos Lopes Niaradi (mestranda da UNICMP), sob orientação da Profa. Dra. Lúcia Reily (docente da FCM/UNICAMP)

Número do CAAE:

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O objetivo desta pesquisa é observar o processo de desenvolvimento de um grupo de deficientes visuais que realiza a prática do teatro.

Esta pesquisa se justifica por desenvolver o potencial criativo, artístico e intelectual do participante, além de promover a ampliação das funções corporais e psicológicas, a independência e a autonomia, e também a autoestima do participante. Justifica-se também por promover, de forma atuante, a participação do deficiente visual na vida cultural.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: um encontro na escola com os pais ou responsáveis dos alunos e os alunos interessados em participar do projeto. Neste encontro o pai ou responsável assinará o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), e o participante assinará o Termo de Assentimento com o auxílio de um interlocutor (pai ou responsável). Nesse encontro os participantes da pesquisa responderão a um questionário sobre qualidade de vida com duração de aproximadamente 30 minutos, aplicado pela pesquisadora.

Em seguida, daremos início as aulas de teatro, que ocorrerão semanalmente, com duração de duas horas, no salão da Associação PróVisão. Para as aulas de teatro é necessário que os participantes estejam com roupas confortáveis, próprias para a prática de atividades físicas em geral.

Nas aulas de teatro teremos: jogos teatrais, sensibilização e expressão corporal, improvisação e criação de cenas. Os participantes entrarão em contato com algumas peças de William Shakespeare (“A Megera Domada”, “Hamlet”, “Macbeth” e “Romeu e Julieta”) e ao longo das aulas definirão quais personagens irão interpretar, de acordo com a afinidade e vontade de cada participante.

Na etapa final do projeto, haverá a criação de cenas para uma apresentação na Associação PróVisão e os participantes responderão o questionário sobre qualidade de vida novamente.

Desconfortos e riscos:

Você **não** deve participar deste estudo se apresentar algum tipo de deficiência física associada à deficiência visual.

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis pois não será utilizado nenhum método invasivo. É sabido que toda e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos apresenta riscos. Seu filho não correrá nenhum risco previsível durante a prática do teatro. Os procedimentos poderão ser interrompidos a qualquer momento pela pesquisadora ou por sua solicitação.

Benefícios:

Participando da pesquisa, seu filho terá a oportunidade de desenvolver e utilizar seu potencial criativo, artístico e intelectual. O teatro desenvolve a auto estima de quem o pratica, bem como a autonomia e segurança, além de ser uma atividade física prazerosa e lúdica.

Acompanhamento e assistência:

Caso seja detectado algum problema psicológico, os participantes da pesquisa serão encaminhados aos centros médicos de referência da região

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

Não haverá nenhuma forma de pagamento em dinheiro pela participação, para o transporte, alimentação e diárias. No caso de ocorrerem quaisquer despesas em função da pesquisa, estas serão ressarcidas integralmente pela pesquisadora e orientadora. Diante de um eventual dano, o participante terá a garantia de ressarcimento.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Maíra Fonseca dos Santos Lopes Niaradi, Mestranda do Programa Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação do CEPRE- Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas e com a Profa Dra Lucia Helena Reily, do Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação – Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, Universidade Estadual de Campinas, Centro de Reabilitação. Rua Tessália Vieira de Camargo, 126. Barão Geraldo, CEP: 13.084-971 Campinas, SP- Brasil- CP 6111.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP;

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

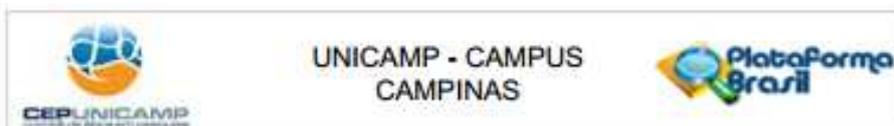
_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguo ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

ANEXO V



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁTICA DO TEATRO COMO INSTRUMENTO DE MANIFESTAÇÃO SUBJETIVA E DESENVOLVIMENTO DO DEFICIENTE VISUAL

Pesquisador: MAIRA FONSECA DOS SANTOS LOPES NIARADI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68151117.2.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.097.757

Apresentação do Projeto:

O projeto tem como objetivo observar o processo de desenvolvimento de um grupo de deficientes visuais que realiza a prática do teatro. Para isso, os participantes da pesquisa- deficientes visuais vinculados à Associação Pró Visão- participarão de aulas de teatro durante um semestre e apresentarão, ao final do processo, cenas criadas durante as aulas. O foco das aulas é na construção da presença cênica, expansão das possibilidades sensoriais, corporais e expressivas, tendo como fio condutor a criação cênica de personagens de algumas das obras de William Shakespeare.

Introdução

Estima-se que no Brasil a prevalência de cegueira na população geral é de 0,3% e de baixa visão de 1,7%, segundo a Organização Mundial da Saúde. Considera-se a pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira. No primeiro caso, recursos ópticos podem ser utilizados para maximizar o resíduo visual, mas o mesmo não ocorre com a pessoa cega. Para tal, o tato e a audição são canais de comunicação que podem ser utilizados como forma de apreensão das informações do mundo externo (Nunes e Lomônaco, 2010). Fatores hereditários e adquiridos são os responsáveis pela aquisição da deficiência visual que, muito embora limitadora, não representa, necessariamente, o reflexo de uma doença. Segundo Machado (2007), cerca de 1% da

Endereço: Rua Teasília Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.063-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8198 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.097.757

população mundial apresenta algum tipo de deficiência visual e mais de 90% dos casos ocorrem em países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, onde as principais causas são nutricionais, traumáticas e infecciosas. Nos países desenvolvidos, no entanto, a maior causa da deficiência visual se deve a fatores genéticos e a doenças degenerativas. A estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014) é de que 19 milhões de crianças abaixo de 15 anos de idade sejam deficientes visuais. Crianças cegas representam 1.4 milhões e necessitam de reabilitação visual e outras intervenções para propiciar o desenvolvimento físico e psicológico completo. A perda da visão pode afetar de forma negativa a independência, a confiança, a autoestima, a capacidade de lidar e cuidar de si e dos outros, sendo, portanto um evento que, na maioria das vezes, afeta o aspecto psicossocial (Williams et al 2007). Na fase da adolescência, as questões anteriores somam-se ao fato de terem de lidar com a superproteção dos pais, ao medo e à desconfiança alheia sobre suas capacidades e à dificuldade de aceitação (Sampaio et al 2010). Outro aspecto a ser elucidado diz respeito a questões relativas à orientação e mobilidade, de fundamental importância na educação e na reabilitação de pessoas com deficiência visual (Sampaio et al 2010). As atividades de arte e lazer podem ser uma alternativa a esse cenário por promover a possibilidade da pessoa relacionar-se com o ambiente, com os outros e consigo mesma, movimentando-se de um lugar para o outro e, no caso das crianças cegas- que muitas vezes, exploram menos o espaço do que as videntes- utilizam os sentidos remanescentes (Basto e Gaio, 2010). Muito embora representem uma melhoria da qualidade de vida, as atividades de arte e lazer, em contexto de exclusão, são muitas vezes consideradas superficiais se comparadas às outras necessidades- como tratamentos de saúde e educação, por exemplo. Assim, o lazer e a cultura aparecem, frequentemente, como fatores secundários e de viés elitista (Mazzotta e D'Antino, 2011). Segundo Micheletto (2009), a arte, desde a Pré-História, representa uma atividade fundamental do ser humano e uma oportunidade de expressão que dá forma ao sentimento, pensamentos e emoções. A partir de rituais, crenças e danças, expõe a relação do homem com o mundo, propiciando o contato consigo mesmo e representa um instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência. Para Reilly (1986), a arte representa a vivência de experiências necessárias para o crescimento e desenvolvimento da criança, pois possibilita momentos de livre expressão e favorece o desenvolvimento em momentos de socialização e aprendizagem. Dentre as inúmeras formas de arte, o teatro é um exemplo de atividade que pode vir a despertar as potencialidades latentes. A prática teatral pode, segundo Goldschmidt (2012), ampliar a percepção e a sensibilidade do seu praticante, que passa a conhecer o mundo não só através da razão, mas através dos sentidos. A potencialização dos sentidos, por sua vez, é um

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8938 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fom.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.097.757

caminho possível em direção ao reencontro com o próprio corpo que, com o despertar sensorial, pode tornar-se ativo (Rabêllo, 2011). A pesquisa das possibilidades expressivas- base de qualquer pedagogia teatral-, por ampliar as possibilidades de ser e sentir, desenvolvendo habilidades corporais através de ações e movimentos, acaba por proporcionar uma maior consciência corporal. Para Rabêllo (2011), os jogos de exploração sensorial também refletem no relaxamento muscular do aluno, na fluência da imaginação e no desabrochar da expressividade. O jogo teatral mobiliza o intelecto e o sensível, o real e o imaginário, a experiência individual e coletiva, buscando uma forma de ajustar processos sociais. Para Spolin (1979), no momento em que se encontra livre para criar coletivamente, o aluno se descobre dentro da atividade, desvela o que está oculto na sua memória, dissolve as tensões e conflitos causados pelas situações cotidianas, abrindo caminho para um desenvolvimento mais integral. Assim, determinadas posturas são identificadas e colocadas em xeque, possibilitando a exploração de novos rumos e alternativas para a realidade. "Por meio do jogo e das atividades teatrais de caráter lúdico, o indivíduo pode perceber a diferença de ritmo, de força, de peso, de fluência, de flexibilidade e de rigidez; sentir a respiração do outro, os sons do corpo, os cheiros, as batidas do coração, o silêncio; verificar as texturas dos corpos e dos objetos, as posturas, as atitudes, os movimentos, as ações, os gestos; como também as atitudes, as ideias, os impulsos, as emoções, fantasias e desejos do outro. E tudo isso com prazer, pois o ser humano gosta de brincar, independente do aprendizado que isso represente" (Rabêllo, 2011 p.63). Segundo Rabêllo (2011), a educação tem a função de estimular o sentimento de si mesmo, para que a pessoa possa vivenciar a existência em toda sua plenitude e sentir-se humano de modo integral. Acredita, portanto, que propostas educacionais que acolham o sensível- como é o caso do teatro representem um caminho para tais questões. Para Costa (2000), o teatro possibilita o desenvolvimento da imaginação, criatividade e habilidades, expressão, socializando o interior e demonstrando singularidades, o que contribui para a inserção social da pessoa com deficiência. Rabello (2011) desenvolveu uma pesquisa intitulada Teatro-Educação: Uma experiência com jovens cegos com o objetivo de relatar as possibilidades e limites de utilização da linguagem teatral por um grupo de jovens que não possuía a visão como referência sensorial básica. Sua proposta metodológica do ensino do teatro procurou trabalhar o indivíduo em sua totalidade, dedicando muita atenção ao trabalho de percepção sensorial. Segundo o autor, a ideia do cego como uma pessoa que tem os sentidos bastante desenvolvidos, apesar de muito difundida na sociedade em geral, não corresponde à realidade e as percepções auditivas e táteis são desenvolvidas apenas se dada a oportunidade ao aluno. Observou que os participantes, ao longo da pesquisa revelaram-se mais ativos, reivindicativos, donos de si, comprometidos com o teatro,

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.063-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fom.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.097.757

desinibidos, criativos expressivos e comunicativos. Garrocho (2007) pesquisou composições cênicas em diversos grupos- sendo um deles representado por um grupo de deficientes visuais- apoiou-se na improvisação em conjunto com abordagens de experiências sensoriais e perceptivas nas oficinas teatrais. Ao final do processo, pôde percebê-los mais presentes corporalmente. A presença cênica, considerada a matéria prima do trabalho cotidiano do ator, em que este apresenta o corpo em alerta e em prontidão para a cena, é a qualidade de, mesmo imóvel no palco, o ator ser capaz de chamar a atenção do público. Segundo Brook (2010), esse "interesse" produzido advém de uma relação que o ator estabelece com os outros atores, com o público e com o seu mundo interior e é o que dá intensidade ao evento teatral. Segundo Grotowski (1971), encontrar a organicidade integrando ações físicas e mentais e realizar ações com todo o organismo é um meio de se construir a presença cênica. Apesar de não propor exercícios específicos para isso, propõe como princípio norteador a eliminação dos bloqueios pessoais dos atores. Grotowski acredita que o teatro proporciona ao ator a possibilidade de se integrar, revelando uma totalidade de ações físicas e mentais e assim considera também sua função terapêutica. A busca da construção da presença é um caminho que vai de encontro com o desenvolvimento individual, uma vez que considera o homem em toda sua complexidade e não apenas um corpo fragmentado. Essa busca tem como base diminuir as distâncias entre o físico e o psíquico e eliminar bloqueios, diminuir o lapso de tempo entre impulso e ação e assim aproximamos a construção da presença cênica a um olhar da medicina voltado para a esfera biopsicossocial do indivíduo, onde a marca fundamental baseia-se em torna-lo unicidade. Tendo em vista a expansão das possibilidades sensoriais, corporais e expressivas promovidas pelo teatro, consideramos tal prática um instrumento de manifestação subjetiva e passível de promover o desenvolvimento do deficiente visual.

Hipótese:

Se adolescentes com deficiência visual tiverem a experiência de realizar aulas de teatro, então terão maior qualidade de vida.

Metodologia Proposta:

Trata-se de pesquisa com delineamento descritivo-analítico de abordagem qualitativa.

Critério de Inclusão:

Ter idade entre dez e dezoito anos e apresentar diagnóstico de deficiência visual;

Critério de Exclusão:

Apresentar deficiência física associada; Não aceitar assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE);

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: São Geraldo CEP: 13.063-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: bep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 1.097.757

Bibliografia:

Basto LSC, Gaio RC. Técnicas de orientação e mobilidade para pessoas cegas: reflexões na perspectiva da educação física. *Movimento & Percepção*. 2010; 11(16): 120-46. Brasil. Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). <http://teen.ibge.gov.br/>, 2015.

Brook P. A porta aberta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

Costa RX. A Socialização do portador de deficiência mental através da arte. *Revista Integração*. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2000; 12: 16-19.

Fabrini V, MacBeth • Sob a luz desse estranho sol Shakespeare e Artaud, entre a teatralidade e a performatividade. *Sala Preta*. 2012; 12 (2): 27-44.

Garrocho LC. Cartografias de uma improvisação física e experimental [dissertação]. Belo Horizonte: Faculdade de Artes, Universidade Federal de Minas Gerais; 2007.

Goldschmidt IL. O teatro de Augusto Boal e a educação profissional em saúde. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro. 2012; 10 (1): 61-69.

Grotowski, J. Em busca do teatro pobre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

Machado DS. Uma Abordagem sobre a relação entre afetividade, aprendizagem e sentido subjetivo da deficiência visual: relatos de experiências em uma escola pública do Distrito Federal [dissertação]. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; 2007.

Mazzotta MJS, D'Antino MEF. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde Soc*. 2011; 20(2): 377-389.

Micheletto FSM. Ensino de arte para alunos com deficiência: relato dos professores. [dissertação]. Marília. Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; 2009.

Nunes S, Lomônaco JFB. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicol. Esc. Educ*. 2010; 14 (1): 55-64

Reily LH. Atividades de artes plásticas na escola. São Paulo, SP: Pioneira, 1986.

Rabêllo RS. Teatro-educação : uma experiência com jovens cegos. Editora da Universidade Federal da Bahia, 2011.

Sampaio MW, Haddad MAO, Costa Filho HÁ, Sialyls MOC. Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica Guanabara Koogan, 2010.

Spolin V. Improvisação para o teatro. São Paulo: ed. Perspectiva, 1979.

Williams GP, Pathak-Ray V, Austin MW, Lloyd AP, Millington IM, Bennett A. Quality of life and visual rehabilitation: an observational study of low vision in three general practices in West Glamorgan. *Eye*, 2007; 21: 522-527.

World Health Organization (WHO). Visual impairment and blindness. Geneve: WHO fact sheet, 2014; n.282.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Observar o processo de desenvolvimento de um grupo de deficientes visuais que realiza a prática

Endereço: Rua Teodila Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8938 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.097.757

do teatro.

Objetivo Secundário:

Desenvolver a presença cênica dos participantes no decorrer das aulas de teatro. Realizar uma apresentação de teatro como conclusão do processo. Analisar como a prática do teatro melhora a qualidade de vida dos participantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis para os participantes e os benefícios se resumem na melhora da autoestima, autonomia, bem estar e aumento da consciência corporal do deficiente visual. A pesquisa proporciona a prática de atividade física, que é, na maioria das vezes, pouco realizada pelos deficientes visuais.

Benefícios:

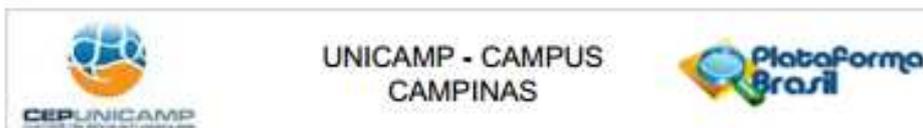
Desenvolvimento biopsicossocial das pessoas com deficiência visual; Oportunidade de desenvolver e utilizar seu potencial criativo, artístico e intelectual; Promoção da independência, autoestima e autonomia; realização de atividade física.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de Projeto de Pesquisa de Mestrado, desenvolvido na Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, sob orientação da Profa. Dra. Lúcia Reily, no Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação.

O trabalho parte da premissa, estabelecida por outros estudos, de que as "questões relativas à orientação e mobilidade [são] de fundamental importância na educação e na reabilitação de pessoas com deficiência visual (Sampaio et al 2010)". Nesse aspecto, entende que "as atividades de arte e lazer podem ser uma alternativa" no campo da educação e reabilitação de tais pessoas, dada "a possibilidade da pessoa relacionar-se com o ambiente, com os outros e consigo mesma, movimentando-se de um lugar para o outro e, no caso das crianças cegas - que muitas vezes, exploram menos o espaço do que as videntes - utilizam os sentidos remanescentes (Basto e Gaio, 2010)". No entanto, "o lazer e a cultura aparecem, frequentemente, como fatores secundários e de viés elitista (Mazzotta e D'Antino, 2011)". Baseada em pesquisas que, na contramão dessa última posição, defendem a importância central de tais atividades, e em particular, aquelas que demonstram o grande potencial da atividade teatral, a pesquisa em questão assume a possibilidade de se promover "o desenvolvimento expressivo e criativo de crianças e adolescentes portadoras de deficiência visual através do teatro, atividade que amplia funções corporais, psicológicas e sociais, promovendo a independência, autoestima e autonomia, fatores essenciais a

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8938 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.097.757

população em questão". Sendo assim, seu objetivo é "observar o processo de desenvolvimento de um grupo de deficientes visuais que realiza a prática do teatro".

Serão convidadas a participar de aulas de teatro e da montagem de uma peça, crianças e adolescentes com idades entre 10 a 18 anos, com deficiência visual, vinculados à Associação Pró Visão- Sociedade Campineira de Atendimento ao Deficiente Visual. Os interessados serão inicialmente entrevistados (KIDSCREEN-52) e passarão, então, a frequentar um semestre de aulas de teatro. No curso serão abordadas quatro peças de Shakespeare: "A megera domada", "Hamlet", "Macbeth" e "Romeu e Julieta", das quais se extrairão cenas para ensaio e para uma apresentação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Foi apresentado o documento Folha de Rosto, devidamente preenchido e assinado.
2. Foram analisados os documentos "projcomite.pdf", intitulado "A prática do teatro como instrumento de manifestação subjetiva e desenvolvimento do deficiente visual" e "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_910440.pdf" de 29.maio.2017. Adequados.
3. Orçamento financeiro e fontes de financiamento: Informações sobre orçamento financeiro incluídas no documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_910440.pdf" de 29.maio.2017: R\$ 100,00 de custeio (material de consumo), com financiamento próprio.
4. Cronograma: informações de cronograma presentes nos documentos "projcomite.pdf" ("A prática do teatro como instrumento de manifestação subjetiva e desenvolvimento do deficiente visual") e "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_910440.pdf" de 29.maio.2017. Adequado. Prevê pesquisa de campo a partir de agosto de 2017.
5. TCLE. Foi apresentado novo documento "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", com os ajustes indicados em parecer anterior do Colegiado. Adequado.
6. Termos de Assentimento: são incluídos três termos distintos, para 3 faixas de idade: 10 anos (assentimento10.pdf), 11 a 14 anos (assentimento1114.pdf); 15 a 17 anos (assentimento1517.pdf). Em todos eles foram feitos ajustes, atendendo ao parecer anterior do Colegiado.
7. Currículo do pesquisador principal: contemplado.
8. Atestado de Matrícula da pesquisadora no curso no qual desenvolve a pesquisa, bem como cópia de sua carteira de RA.
9. Histórico Escolar, do curso de graduação em Artes Cênicas, concluído em 2013.
10. Autorização da Pró-Visão - Sociedade Campineira de Atendimento ao Deficiente Visual, para realização de pesquisa naquela instituição.
11. Carta Resposta (carta.pdf) da pesquisadora às pendências apontadas em parecer anterior. Adequada.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8938 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fom.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.097.757

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências, por inadequações, indicadas em parecer anterior, foram sanadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

- O participante da pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).
- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fom.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.097.757

«Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, «cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento».

«O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_910440.pdf	29/05/2017 17:17:16		Aceito
Outros	carta.pdf	29/05/2017 17:16:29	MAIRA FONSECA DOS SANTOS LOPES NIARADI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assenimento1517.pdf	29/05/2017 17:16:10	MAIRA FONSECA DOS SANTOS LOPES NIARADI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assenimento1114.pdf	29/05/2017 17:16:00	MAIRA FONSECA DOS SANTOS LOPES NIARADI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assenimento10.pdf	29/05/2017 17:15:51	MAIRA FONSECA DOS SANTOS LOPES NIARADI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	29/05/2017 17:14:02	MAIRA FONSECA DOS SANTOS LOPES NIARADI	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	09/05/2017 15:15:52	MAIRA FONSECA DOS SANTOS LOPES NIARADI	Aceito
Outros	HistoricoEscolar.pdf	09/05/2017 15:11:20	MAIRA FONSECA DOS SANTOS LOPES NIARADI	Aceito
Outros	ra.pdf	09/05/2017 15:10:53	MAIRA FONSECA DOS SANTOS LOPES NIARADI	Aceito
Declaração de	matricula.pdf	09/05/2017	MAIRA FONSECA	Aceito

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.063-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fom.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.097.757

Pesquisadores	matricula.pdf	15:09:55	DOS SANTOS LOPES NIARADI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	09/05/2017 15:08:32	MAIRA FONSECA DOS SANTOS LOPES NIARADI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projcomite.pdf	09/05/2017 10:04:04	MAIRA FONSECA DOS SANTOS LOPES NIARADI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	09/05/2017 09:59:37	MAIRA FONSECA DOS SANTOS LOPES NIARADI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 02 de Junho de 2017

Assinado por:
Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador)

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8996 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br