

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

DAIANE MATHEUS PESSOA

**EDUCAÇÃO FÍSICA, LINGUAGEM E INCLUSÃO: O *HIP HOP* COMO
FERRAMENTA DE HUMANIZAÇÃO E PRODUÇÃO CULTURAL DE
JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E
AUTISMO**

VITÓRIA

2019

DAIANE MATHEUS PESSOA

**EDUCAÇÃO FÍSICA, LINGUAGEM E INCLUSÃO: O *HIP HOP* COMO
FERRAMENTA DE HUMANIZAÇÃO E PRODUÇÃO CULTURAL DE
JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E
AUTISMO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Física.
Orientadora Professora Doutora Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

VITÓRIA

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

P475e Pessoa, Daiane Matheus, 1994-
Educação Física, linguagem e inclusão : o hip hop como ferramenta de humanização e produção cultural de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo / Daiane Matheus Pessoa. - 2019.
179 f. : il.

Orientadora: Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação Inclusiva. 2. Hip-hop (Cultura popular). 3. Linguagem corporal. 4. Educação física. 5. Autismo. 6. Deficiência mental. I. Sá, Maria das Graças Carvalho Silva de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

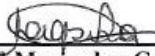
DAIANE MATHEUS PESSOA

**EDUCAÇÃO FÍSICA, LINGUAGEM E INCLUSÃO: O *HIP HOP* COMO
FERRAMENTA DE HUMANIZAÇÃO E PRODUÇÃO CULTURAL DE JOVENS E
ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AUTISMO**

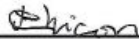
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Física.

Aprovada em 02 de julho de 2019

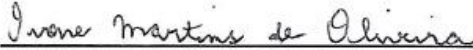
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Maria das Graças Carvalho Silva
de Sá
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof. Dr. José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof^a Dr^a Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico este trabalho a pessoas especiais:

Minha mãe, *Sebastiana*, que me inspira, com a própria vida, a não desistir dos meus sonhos.

Meu pai, *José Carlos*, que sempre trabalhou muito para que eu tivesse a vida mais digna possível.

Minhas irmãs (*Jenyffer, Stephany e Maria Antônia*) e minha sobrinha (*Anna Júlia*), que compreenderam minhas ausências, me apoiaram e continuaram me amando mesmo assim.

Em especial à minha avó *Maria Derly (in memoriam)* e ao meu melhor amigo *Tales Soares (in memoriam)*, pessoas que não estão mais nesse plano, mas que sempre acreditaram em meu potencial e faziam eu me sentir a melhor pessoa do mundo, quando na verdade, elas é que eram.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é o ser invisível em que acredito, a força superior que me sustentou nos momentos mais difíceis e que agora me honra com o fim demais esse ciclo.

Aos jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo, participantes desta pesquisa, que me ensinaram muito ao longo do processo e me permitiram socializar o conhecimento que desenvolvemos juntos, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Aos meus amigos e parceiros do Laboratório de Educação Física Adaptada da Ufes, os quais contribuíram integralmente para a construção deste trabalho.

À minha orientadora, por me mostrar que eu sou mais forte do que imaginava ser.

À minha banca avaliadora, por todas as considerações realizadas desde a qualificação até a defesa.

À professora e amiga Rosianny, que sempre esteve disposta a contribuir com este estudo, com minha formação acadêmica, minha formação humana e meu bem-estar de forma geral.

À “terapia de grupo”, por ser minha calmaria nos momentos de estresse, minha válvula de escape ao longo do processo.

À minha família, por não medir esforços para que eu chegasse até aqui.

À todos os professores que fizeram parte da minha formação, desde o princípio de minha escolarização, que contribuíram para que eu alcançasse a pós-graduação *stricto sensu*.

Por fim, a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte deste processo, direta ou indiretamente.

RESUMO

O objetivo geral dessa pesquisa se centra em analisar as múltiplas formas de linguagem presentes em uma experiência de ensino-aprendizagem do *hip hop* como instrumento de humanização e de inclusão social de pessoas com deficiência intelectual e autismo. Para tanto, o estudo problematiza os diversos sentidos que a linguagem pode produzir na constituição humana desses sujeitos. Identifica e reflete sobre os processos de internalização e de produção cultural que emergem nessa experiência. Utiliza o *hip hop* como conteúdo de ensino, com vistas à apropriação de suas múltiplas dimensões de linguagem (grafite, DJ, MC, *break*, *skate* e basquete de rua) como instrumento de enfrentamento ao hiato presente nas relações sociais que tomam a linguagem oral como única forma de interlocução/interação social. Apoiase na abordagem histórico-cultural, com especial destaque para as contribuições de Lev S. Vygotsky sobre a importância do contexto histórico e cultural e das interações sociais para os processos de humanização. Fundamentamo-nos também na pesquisa-ação existencial de René Barbier, em que os membros do grupo participante tornaram-se colaboradores íntimos da pesquisa, implicando-se em relação ao objeto. Participaram do estudo 25 jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou autismo atendidos por um projeto de extensão da Universidade Federal do Espírito Santo e também seus responsáveis legais. Ademais, colaboraram com o desdobramento do estudo, de maneira coletivo-colaborativa, uma coordenadora do projeto, duas professoras, cinco bolsistas, cinco estagiários e dois voluntários do programa, constituindo o pesquisador coletivo. Os dados foram coletados por meio de diários de campo, fotografias, videogravações, grupos focais e observações captadas a partir das diferentes formas de linguagem produzidas pelos sujeitos. Todos os registros foram organizados a partir da análise categorial de conteúdos e da análise microgenética. O processo revelou que as múltiplas formas de linguagem presentes no *hip hop* ampliaram as possibilidades de internalização e produção do *break*, DJ, grafite, *rap*, basquete de rua e *beat box*, por parte dos sujeitos de nosso estudo, contribuindo para a humanização e a inclusão social. Fez-se possível problematizar os sentidos que jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo produziram, ao possibilitar sua externalização, permitindo que outras pessoas significassem suas produções. Houve, assim, avanços na superação do hiato presente na interlocução entre sujeitos com e sem deficiência participantes da pesquisa, considerando que o percurso refinou os processos de compreensão das subjetividades via diversificação dos modos de expressão.

Palavras-chave: Linguagem. Inclusão. Deficiência Intelectual. Autismo.

ABSTRACT

The overall goal of the research is to focus on hip hop as an instrument of humanization and social inclusion of people with intellectual disabilities and autism. For this, the study problematizes that a language can be involved in the subject. Identify and reflect on the processes of internalization and cultural production that emerge from this experience. Using hip hop as a teaching instrument, outlook to the appropriation of its multiple dimensions of language (graphite, DJ, MC, break dance, skate and street basketball) as an instrument to battle with the hiatus present in social relationship that take an oral language like the only form of social [dialogue](#)/interaction this is based on the historical-cultural approach, with emphasis on the contributions of Lev S. Vygotsky on the importance of the historical and cultural context and the social interactions for the humanization processes. We are also grounded in René Barbier's existential research-action, in which the members of the participant group became intimate collaborators of the research, being involved in relation to the object. A total of 25 adolescents and young adults with intellectual disabilities and / or autism attended at an extension project of the Federal University of Espírito Santo and also their legal representatives. In addition, a project coordinator, two teachers, five fellows, five interns and two volunteers from the project participated as a collaborators on the study in a collaborative perspective, constituting the collective researcher. Data were collected through field diaries, photographs, videotapes, focus groups and observations captured from different forms of language produced by the subjects. All the records were organized after a categorical content analysis and microgenetic analysis. The process revealed that the multiple forms of language present in hip hop amplified the possibilities of internalization and production of break dance, DJ, graffiti, rap, street basketball and beat box, by the subjects of our study, contributing to humanization and social inclusion. It was possible to problematize the senses that young adults with intellectual disability and autism produced, by allowing them to outsource, allowing others to mean their productions. There were, therefore, advances in overcoming the hiatus present in the interlocution between subjects with and without disabilities participating in this research, considering that the course refined the processes of understanding subjectivities through the diversification of modes of expression.

Keywords: Language. Inclusion. Intellectual Disability. Autism.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Uma das gangues na frente da sala de dança do Cefd/Ufes (representando um gueto)	86
Fotografia 2 – Antônio sentado sobre o <i>skate</i> , transportando uma caixa de som artesanal.....	88
Fotografia 3 – Geraldo interagindo com cenas do filme <i>Ela dança eu danço 4</i>	91
Fotografia 4 – Antônio interagindo e simulando ser o motorista do caminhão de mudanças (<i>skate</i>).....	92
Fotografia 5 – - Noah ajudando a empilhar as caixas no caminhão (<i>skate</i>).....	94
Fotografia 6 – Alunos caracterizados conforme cena do filme	96
Fotografia 7 – Apresentação com releitura de cena do filme <i>Ela dança eu danço 4</i>	98
Fotografia 8 – Estações de <i>skate</i> , grafite, <i>break</i> , <i>rap</i> , DJ e basquete de rua, respectivamente	99
Fotografia 9 – Marcela produzindo rap.....	102
Fotografia 10 – Mônica realizando um footwork (movimento de <i>break</i>)	108
Fotografia 11 – Mônica desafiando bolsista em duelo de <i>break</i>	110
Fotografia 12 – Grafite produzido por Sandro e Elias com tinta, pincel e lápis colorido	113
Fotografia 13 – Armando e Daniel fotografando grafites pelo <i>campus</i> universitário.....	115
Fotografia 14 – Mural com grafites produzidos pelos alunos, fixado na parede do Laefa	117
Fotografia 15 – Golias cantando o <i>Eta, pau pereira</i>	120
Fotografia 16 – Alunos assistindo performance de DJ e Antônio manuseando aplicativo de DJ em <i>tablet</i>	122
Fotografia 17 – Antônio manipulando a picape artesanal	125
Fotografia 18 – Gerson usando produzindo <i>beat box</i> e fazendo gesto de DJ manuseando disco	127
Fotografia 19 – Elias e Lucas produzindo som com latas	128
Fotografia 20 – Alunos produzindo sons por meio do <i>cup song</i> /bate copos	130
Fotografia 21 – Enzo realizando o move conhecido como “volta ao mundo”	132
Fotografia 22 – Alunos aprendendo com Elisa um movimento de <i>break</i> com bola de basquete.....	134

Fotografia 23 – Enzo e Daniel na corrida de skate com Gerson e Lucas, Reinaldo (no centro) é o árbitro	136
Fotografia 24 – Gerson de boné, usando o <i>skate</i> para se locomover enquanto fotografava	142
Fotografia 25 – - Elias vestindo a camisa que escolheu para se apresentar.....	143
Fotografia 26 – Amanda andando de <i>skate</i> com auxílio do professor H.....	146
Fotografia 27 – Vitor mostrando um movimento de <i>break</i>	149
Fotografia 28 – Apresentação de <i>hip hop</i> na Semana Universitária de Direitos Humanos	152

LISTA DE SIGLAS

<i>B-boy</i>	<i>Break Boying</i>
CCPI	Centro de Convivência de Pessoas Idosas
Cefd	Centro de Educação Física e Desportos
Cras	Centro de Referência de Assistência Social
DF	Deficiência física
DI	Deficiência intelectual
DJ	<i>Disc Jockey</i>
Laefa	Laboratório de Educação Física Adaptada
MC	<i>Master of Ceremony</i>
<i>Rap</i>	<i>Rhythm and poetry</i>
Suas	Sistema Único de Assistência Social
TGD	Transtorno global de desenvolvimento
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 SOB A LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY	23
2.1 VYGOTSKY E SUAS EXPERIÊNCIAS HISTÓRICO-CULTURAIS.....	23
2.2 GÊNESE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY.....	27
2.3 DEFECTOLOGIA: UM OLHAR PARA AS POTENCIALIDADES	33
3 MULTIDIMENSIONALIDADE DA LINGUAGEM.....	39
3.1 A LINGUAGEM E OS PROCESSOS DE INTERNALIZAÇÃO E DE PRODUÇÃO CULTURAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	48
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	61
5 O <i>HIP HOP</i> E SUAS MÚLTIPLAS FORMAS DE LINGUAGEM.....	73
5.1 ASPECTOS HISTÓRICO-CULTURAIS DO <i>HIP HOP</i> E DE SEUS ELEMENTOS	73
5.2 EXPERIÊNCIAS COM O <i>HIP HOP</i> : PROCESSOS DE HUMANIZAÇÃO E PRODUÇÃO CULTURAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AUTISMO	85
6 O <i>HIP HOP</i> E SEUS ELEMENTOS: EXPERIÊNCIAS PRODUZINDO SENTIDOS	107
6.1 (RE) CONSTITUINDO SENTIDOS SOBRE SI E SOBRE O OUTRO POR MEIO DO <i>BREAK</i>	107
6.2 GRAFITE E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA RELAÇÃO COM O OUTRO	112
6.3 <i>RAP</i> , <i>DJ</i> , <i>MC</i> E <i>BEAT BOX</i> : AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES DE COMUNICAÇÃO E DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS COM O APOIO DA PALAVRA E DE OUTROS SONS.....	118
6.4 BASQUETE DE RUA E <i>SKATE</i> : POSSIBILIDADES CRIATIVAS E EXPRESSIVAS DO MOVIMENTO CORPORAL.....	131
7 FAMÍLIA E SOCIEDADE: O <i>HIP HOP</i> COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	139
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS	162

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:	
RESPONSÁVEL	172
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:	
EQUIPE.....	174
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA E GRUPO FOCAL: ALUNOS.....	176
ANEXO A – PLATAFORMA BRASIL	178

1 INTRODUÇÃO

A fim de contextualizar as questões que moveram essa pesquisa, escolhi¹, antes de tudo, narrar brevemente minha trajetória pessoal e acadêmica que desencadeou minha formação continuada na direção da inclusão de pessoas com deficiência. Para isso, considere os aspectos histórico-culturais que esclarecem a influência do contexto social em minha constituição humana como professora e pesquisadora, bem como na origem desse trabalho.

Por muito tempo, eu tentava entender qual caminho acadêmico eu gostaria de seguir, embora soubesse que queria ingressar no mestrado para formar professores. As dúvidas emergiam da necessidade que via de me ater a algo que correlacionasse as pesquisas que eu já havia realizado, até então, às áreas em que trabalhei desde que ingressei no curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Isso era fundamental para minha decisão quanto à linha de pesquisa a ser selecionada no ato da inscrição para o mestrado.

Em 2011, ingressei no curso de Educação Física e comecei a trabalhar como oficinaira² voluntária do Programa Escola Aberta, no qual já havia sido aluna quando criança. Lá permaneci até 2014, ministrando aulas de dança para crianças e jovens em um bairro periférico nos fins de semana. Nesse lugar, tive a oportunidade de entender a realidade de pessoas acompanhadas pelo Sistema Único de Assistência Social (Suas), marginalizadas socialmente por suas vulnerabilidades econômicas, afetivas e sociais. Tratava-se de pessoas com privação de renda e de acesso a serviços públicos, que traziam, em seu histórico, experiências de violência, desvalorização, discriminação e exploração vivenciadas no âmbito familiar, comunitário e social.

Entre 2015 e 2016, após a conclusão da graduação, me tornei professora de Expressão Corporal em Centros de Referência de Assistência Social (Cras) e no Centro de Convivência da Pessoa Idosa (CCPI) de um município considerado rural no Espírito Santo. A partir disso, emergiu o interesse em compreender e intervir na realidade de sujeitos em situação de vulnerabilidade social, utilizando atividades da cultura corporal que, de alguma forma, já faziam parte da minha história: teatro, música, dança etc. Essa experiência me permitiu vivenciar minhas primeiras

¹ A partir desse ponto, usarei verbos na primeira pessoa do singular por se tratar de uma narrativa pessoal.

² Nome dado aos instrutores de oficinas no Programa Escola Aberta.

aulas para pessoas com deficiência em turmas compostas por alunos com e sem deficiência, com a violação de direitos como característica comum a todos.

No mesmo período de atuação nesses espaços, iniciei o curso de Pós-Graduação em Dança e Consciência Corporal, em que uma disciplina específica me cativou: a de “Dança para pessoas com deficiência”. Ela auxiliou minhas práticas e me aproximou de novas possibilidades pedagógicas com a dança, visando turmas inclusivas que acolhiam todas as diferenças. Assim, foi possível ampliar meu olhar para além das limitações, ao ser desafiada a ministrar aulas de dança significativas, que possibilitassem a participação de todos e ainda permitissem aos alunos refletir e transformar a própria realidade.

Baseando-me nesses aprendizados, refleti minha prática e compreendi a importância do papel do professor no estímulo da autonomia e participação social de alunos que ocupam a margem da sociedade e não acreditam em suas potencialidades. No entanto, para isso, parti de uma compreensão sobre inclusão mais ampla, que me levou a compreender sujeitos marginalizados por outras questões além da situação econômica. Entendemos aqui um conceito de inclusão que considera diferentes experiências e realidades sociais, configurando-se em lutas travadas, para que pessoas excluídas por suas diferenças sejam consideradas participantes ativas socialmente e possam ter suas expectativas e desejos respeitados, bem como possam realizar projetos, participando de atividades comuns à vida coletiva (GUHUR, 2003).

Dessa forma, compreendemos que analisar e resguardar a inclusão social baseia-se em captar o enigma da harmonia social sob a lógica da exclusão em seus aspectos sociais, subjetivos, físicos e mentais (SAWAIA, 2002), redirecionando o sujeito para o universo das significações e da linguagem, das possibilidades de comunicação e das formas de lidar com o outro e partilhar suas reflexões (NEVES, 1997). Trata-se de dar foco às potencialidades dos sujeitos e não à sua deficiência, favorecendo o acesso aos bens culturais produzidos pelos seres humanos e promovendo a interação entre sujeitos com e sem deficiência, de modo a contribuir com seu processo de humanização (VYGOTSKY, 2011)³.

Minha história, constituída por meu demasiado interesse nas minorias e na diferença, encaminhou-me a um estudo que aponta o desejo de uma sociedade igualitária, em que os sujeitos possam ter suas potencialidades e sua cultura valorizadas; em que seus direitos, sua

³ Como não há em língua portuguesa padronização da forma de grafar o nome desse autor, optaremos pela escrita utilizando a consoante “y”, mas respeitaremos as grafias das obras utilizadas quando forem citadas.

condição de cidadão e seu acesso ao lazer possam ser garantidos, seja mulheres, negros, pessoas com deficiência, pobres, seja de qualquer outra característica que os ponha na margem social. No entanto, mesmo que todos os casos de exclusão me interessassem, as pessoas com deficiência chamaram ainda mais minha atenção. Queria entender quem elas eram para além das vulnerabilidades comuns aos outros participantes dos Cras.

Ao ministrar aulas de dança nesses espaços, percebi que, para algumas crianças, não só a exclusão por condições socioeconômica era um desafio, mas também a exclusão dada pela deficiência que as colocava “à margem da margem”. Senti-me tão implicada que emergiu em mim o desejo de provocar outras pessoas a pensarem a respeito da inclusão social de todos, independentemente de suas diferenças ou vulnerabilidades, de forma que suas capacidades fossem evidenciadas, evitando segregações ou subsegregações.

Como um “bom filho a casa retorna”, voltei para universidade, agora na condição de mestranda. Devido aos interesses que desenvolvi após me tornar professora, reaproximei-me do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa⁴) do Centro de Educação Física e Desportos (Cefd) da universidade, onde são oferecidas práticas corporais para pessoas com deficiência com foco em sua emancipação e inclusão social. Ineri-me no projeto com jovens e adultos, desenvolvido pelo laboratório desde 1995. A equipe de trabalho que atua com esse público vem, desde 2009, fundamentando-se em suas intervenções e seus estudos na pesquisa-ação na perspectiva de René Barbier (2004) e procurando, desde então, estratégias para enfrentar o desafio do hiato⁵ presente na comunicação entre os alunos atendidos e os professores, bem como para reafirmar a condição de juventude que, recorrentemente, lhes é negada socialmente. No entanto, em se tratando de pessoas com deficiência intelectual e autismo, a ausência da oralidade socialmente instituída esbarrava-se em alguns casos na dificuldade de compreender os gestos, de perceber se as práticas de fato estavam causando alguma transformação na vida e no processo de inclusão social desses sujeitos.

⁴ O Laefa tem como objetivo promover o campo de formação em Educação Física Adaptada para os acadêmicos e egressos do curso de educação física da Universidade Federal do Espírito Santo, expandindo os serviços para a comunidade, por meio do atendimento a crianças, jovens e adultos com deficiência e seus familiares, a partir de práticas pedagógicas e pesquisa nessa área de interesse em educação física.

⁵ No sentido literal, a palavra “hiato” pode significar o encontro entre duas vogais ou uma fenda, uma interrupção, uma lacuna, uma falha. A opção pela utilização metafórica dessa palavra neste estudo vai na direção de indicar as possíveis lacunas e/ou fendas existentes na comunicação entre pessoas com e sem deficiência, o que compromete significativamente a compreensão e a mediação social dos discursos desses sujeitos.

Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa se centra em analisar as múltiplas formas de linguagem presentes em uma experiência de ensino-aprendizagem do *hip hop* como ferramenta no processo de humanização e de inclusão social de pessoas com deficiência intelectual e autismo, participantes do referido projeto. Para isso, a pesquisa problematiza os diversos sentidos que a linguagem pode produzir na constituição humana desses sujeitos, considerando essa experiência. Para além, identifica os processos de internalização e de produção cultural que emerge nessa experiência com o *hip hop* como conteúdo, refletindo sobre os processos com foco na inclusão social.

Assim, redirecionamos nossos esforços para as questões referentes à linguagem sob a ótica de Bakhtin (2010) e Vygotsky (1999, 2005; VYGOTSKII, 1998), considerando os alunos com deficiência intelectual e autismo que utilizam outros recursos de interlocução para além da oralidade convencional. Esse público corresponde a uma das categorias atendidas pelo Laefa e conta com uma variedade nas formas de comportamento e expressão dos sujeitos, desde aqueles que vocalizam de forma similar às demais pessoas da sociedade até aqueles que não vocalizam.

Para isso, foi preciso analisar formas de expressão que transcendessem a comunicação oral, entretanto que não a descartassem, pois ela se configura como meio de interação e expressão humana importante, por ser o signo⁶ mais utilizado pela sociedade historicamente. Apropriamo-nos, portanto, de outros signos como recurso. Fomos buscá-los na música, na dança, nos desenhos, entre outras linguagens, para analisar como a relação com essas manifestações repercutem na humanização desses sujeitos, de maneira que o protagonismo na apropriação e na produção cultural seja estimulado e evidenciado.

Nesse sentido, a dança como uma possibilidade de linguagem que independe da oralidade para comunicar sempre me despertou demasiado interesse, o que fica nítido em minha trajetória. Ela norteou intervenções e estudos ao longo de minha formação. Uma explicação para a existência de profunda conexão com a dança é a oportunidade que ela oferece aos indivíduos de se expressarem, constituindo-se uma linguagem significativa de comunicação com o mundo e com os outros, que permite falar, por meio dos movimentos do corpo, aquilo que a boca não

⁶ Os signos, dimensão psicológica, permitem o controle e o domínio do comportamento, da própria atividade (VYGOTSKY, 2005). Nessa direção “[...] tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presentes o que está ausente constitui um signo: a palavra, o desenho, os símbolos [...]” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 59). Esse conceito será melhor apresentado na seção 3.

consegue, como dizer e materializar sentimentos (SANTOS; FIGUEIREDO, 2006). Ela permite tornar visível o invisível; tangível, o intangível.

Quando se assume a dança como linguagem, sabemos que ela necessita ser considerada um meio de comunicação diferente da linguagem verbal, porque ela tem ordem própria, tem suas especificidades significativas e principalmente porque ela não se significa por si própria. A dança se significa porque os homens dançam e estabelecem relações de sentidos entre si, ou seja, existe uma relação do homem com o simbólico constituído pela história e pela cultura (FERREIRA, 1998, p. 120).

Nessa perspectiva, entendemos a dança como um importante recurso de expressão, um meio de interlocução que permite aos sujeitos expressarem-se e serem interpretados pela leitura do movimento e do que ele representa em determinado contexto. Trata-se de uma forma de linguagem que não precisa necessariamente da oralidade para transmitir mensagens ou constituir sentido. É possível por meio da dança, criar e devanear, provocar a imaginação de quem aprecia ou de quem dança, harmonizar-se com a música, os sons ou com a ausência deles.

Foi a partir da reflexão e socialização de minhas experiências com a dança que compreendemos que ela poderia funcionar como uma potente ferramenta de interlocução e expressão para pessoas com deficiência intelectual e autismo, principalmente para aquelas com baixos recursos no que se refere à oralidade socialmente instituída. Além disso, essa modalidade compõe o leque de práticas corporais da Educação Física que, de acordo com Livia Brasileiro e Luciana Marcassa,

[...] deve colocar à disposição de todos os grupos e classes sociais os saberes, as experiências, as produções simbólicas e materiais que cercam o conjunto das práticas e das manifestações corporais, de modo a democratizá-las como riquezas culturais, como bens socialmente produzidos. E, pelo lazer, ela deve oferecer ao conjunto da sociedade novas referências teóricas e práticas que enriqueçam o modo de olhar, experimentar, sentir, tocar e de relacionar-se com o corpo, criando e recriando diferentes formas de convivência, de aprendizagem e de intercâmbio cultural. (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008, p. 196).

Compreendemos que as práticas corporais⁷ e, conseqüentemente, a abordagem das múltiplas linguagens são também papel da Educação Física. Essas práticas, mais que técnicas, muito têm a dizer sobre realidades sociais, história e cultura de pessoas e grupos da sociedade. Configuram-se, assim, como formas distintas de linguagem que comunicam ao outro que elas

⁷ O termo “práticas corporais” é “[...] polissêmico, não se enquadra em uma taxionomia redutora do movimento, pois nele se inscreve a cultura corporal de movimento. Diz respeito ao ser humano em movimento, à sua gestualidade, aos seus modos de se expressar corporalmente. São componentes da cultura corporal, conjunto de expressões e manifestações corporais construídas e codificadas historicamente por diferentes sociedades” (FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012, p. 379).

existem, sua história, os motivos de sua existência, o modo que se desenvolveram e o contexto onde surgiram.

Partimos do pensamento sobre o corpo, os movimentos, os gestos, os comportamentos e as práticas corporais, como “[...] manifestações culturais expressivas, como linguagens participantes da vida social, na construção de saberes, valores, ações, sentidos e significados, comportamentos e relações humanas” (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008, p. 197). Não seria essa uma nova porta de acesso à inclusão de pessoas com deficiência? À medida que se fomenta outras formas de linguagem, ampliam-se as possibilidades de que esses sujeitos se expressem e sejam compreendidos pela sociedade.

Portanto, não só as práticas, mas as relações dos sujeitos com essas práticas podem dizer muito sobre eles, sobre o lugar de onde vieram, sobre o que gostam ou não, sobre quem eles são. Todos os seres humanos são, portanto, frutos de suas experiências e das transformações que fazem nelas, que causam no outro e no mundo por meio delas. A construção da gestualidade, por exemplo, é incorporada pelas referências relacionadas às histórias de vida, à identidade social, à educação do ambiente familiar; enfim, pelas experiências vividas no lazer e na escola, que nos esculpem como sujeito-corpo na relação com os outros e com o mundo (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008).

Baseamo-nos na abordagem histórico-cultural, sob a perspectiva de Vygotsky, para afirmar que o desenvolvimento humano dos indivíduos com deficiência intelectual e autismo pode ser, em grande parte, comprometido por fatores sociais, tendo em vista que o acesso aos bens culturais e a formação dos sistemas psicológicos superiores (que garantem sua humanização) não se devem somente ao fator biológico, mas ao caráter social e cultural (VYGOTSKY, 1999, 2011; VYGOTSKI, 2012).

Como Vygotsky, compreendemos que a espécie humana é capaz de internalizar as produções humanas e também produzir cultura por meio de suas aquisições do mundo social, ressignificadas em seu plano individual (VYGOTSKY, 1999). Tais características especificamente humanas são adquiridas nas inter-relações entre os indivíduos, de modo que o sujeito pode acessar a cultura e transformá-la a partir das apropriações que faz ao longo de sua vida. Assim, o desenvolvimento humano se dá em um movimento histórico e dialético de apropriação da linguagem com base nas experiências vividas pelos indivíduos (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015).

Nosso interesse no processo de humanização está no fato de estar diretamente atrelado às influências sociais, históricas e culturais que o sujeito vive. Fundamentamo-nos, portanto, na concepção de Vygotsky (1999) segundo a qual o desenvolvimento humano, em nossa sociedade, requer o desencadeamento das funções mentais superiores, que ocorre por meio das interações sociais mediadas pelo uso de instrumentos⁸ e de signos produzidos historicamente. Nessa perspectiva, nosso foco se encontra nas contribuições da linguagem, aqui compreendida como uma ferramenta multidimensional de produção de sentidos, capaz de mediar as inter-relações do sujeito com o mundo e com os outros.

Podemos, dessa forma, afirmar que o ser humano interage com o meio e com o outro de diversas maneiras: o “[...] contato de olhos, o contato físico, os gestos de apontar, as vocalizações, à espera da resposta do outro, a não aceitação da interpretação errada do outro” (GIVIGI, 2007, p. 46), entre outras formas. Nesses decursos, a linguagem se constitui como elemento mediador fundamental de comunicação com o mundo e com o outro, criando um campo de formação de sentidos, que são produções das relações sociais concretas, definidas histórica e culturalmente, compreendidas como um imaginário pessoal construído a respeito de algo ou de alguém (GIVIGI, 2007).

Consideramos, portanto, que as significações produzidas nas mais diversas esferas da nossa sociedade interferem diretamente na forma como as pessoas constituem sua percepção sobre si e, conseqüentemente, promovem a segregação ou a legitimação social (SAWAIA, 2002). Historicamente, sujeitos com deficiência ocupavam a posição de alvos de caridade e não a de sujeitos de direito no imaginário social (COSMO, 2014). Apesar de hoje existir leis e políticas públicas que amparam a pessoa com deficiência, o preconceito e as dificuldades enfrentadas por esse grupo ainda vigoram, principalmente devido ao histórico imaginário social construído em relação a esse grupo.

Segundo Gugel (2007), o nascimento de indivíduos com deficiência era visto como castigo de Deus e eles eram considerados feiticeiros ou bruxos. Com o surgimento do cristianismo no Império Romano, onde a caridade era doutrina, a Igreja combateu a eliminação dos nascidos

⁸ Os instrumentos servem como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, eles são o meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza (VYGOTSKY, 2005). Explicaremos melhor esse conceito ao longo do texto.

com deficiência. Só a partir do século IV surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam pessoas com deficiências.

Para Mazzotta (2005), a religião, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, já promovia um estigma de imperfeição atribuído aos deficientes, postos à margem da condição humana, tendo sua deficiência como culpa, imaginário que se tornou constante cultural. As instituições, que tinham objetivo de abrigar, acabavam excluindo-os da convivência social, promovendo a segregação.

Com a Educação Física, não era diferente. No período dos métodos ginásticos e, posteriormente, dos métodos desportivos generalizados, a Educação Física tinha objetivos oriundos do pensamento médico higienista, normativo e disciplinador, em que os princípios de rendimento, competição, recordes e sucesso eram apresentados como sinônimo de vitória. Nenhum desses métodos favorecia a inclusão (CHICON, 2013) e, mesmo a Educação Física Adaptada, quando surgiu, acontecia em ambientes segregados. Houve avanços significativos somente no século XX quando surgiram alguns estudos sobre a deficiência que marcaram transformações em relação aos estigmas negativos associados a esses indivíduos.

No entanto, mesmo com os avanços, principalmente no âmbito da Educação física, há uma carência nos estudos sobre inclusão, especialmente quanto à formação de professores, devido à fragilidade em conteúdos sobre inclusão na formação inicial e continuada (COSMO, 2014). Mesmo que o presente estudo não se centralize no âmbito da formação de professores, salientamos que, para melhor entender o papel de professor e promovedor de inclusão, é necessário antes entender o sujeito vítima de exclusão, concebendo, assim, a inclusão como a garantia do processo contínuo ao espaço comum da vida em sociedade. A Educação Física pode agir como um instrumento que possibilita trabalhar a diversidade humana, respeitando-a em qualquer de suas expressões (gênero, etnia, deficiência) e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural (CHICON, 2013; COSMO, 2014).

Nota-se que a sociedade tem dificuldade em lidar com a diferença, gerando uma exclusão que limita a aprendizagem desses jovens e adultos, sujeitos de nosso estudo, às instituições filantrópicas, onde só entram em contato com outras pessoas também com deficiência, o que os priva da convivência com sujeitos sem deficiências. Isso pode, além de reduzir a diversidade interativa desses indivíduos, impedir que, em situações cotidianas, os sujeitos sem deficiência aprendam a lidar e respeitar as formas de expressão e as produções culturais desses sujeitos.

Ou, ainda, infantilizam-se esses sujeitos ininterruptamente até sua fase adulta, negando-lhes o direito de acessar sua condição de juventude e desenvolver-se gradativamente até alcançar a velhice (SAWAIA, 2002). Tolhem-se seus desejos, o que reduz o jovem e o adulto com deficiência (principalmente deficiência intelectual ou autismo) a alguém que precisa ser cuidado e afastado dos demais sujeitos da sociedade por não possuir um comportamento ou uma forma de linguagem adequada ao padrão social.

Nessa perspectiva, conceitos e práticas atuais ligados à condição de deficiência intelectual mostram-se ainda influenciados por concepções normativas de desenvolvimento que, por vezes, limitam pessoas com esse diagnóstico à categoria de perpétua criança. Partindo dessa premissa, a abordagem histórico-cultural permite uma visão crítica a respeito da deficiência intelectual sob um prisma no qual as capacidades são valorizadas e o desenvolvimento do sujeito é analisado de forma contínua em sua relação com o meio em que está inserido. Considerando, assim, suas condições históricas, culturais e subjetivas, é possível a ressignificação da condição de deficiência, de forma que a autonomia se constitua (VYGOTSKI, 2012; VYGOTSKY, 2011).

No entanto, essas lacunas somente serão minimizadas quando pessoas com deficiência intelectual e autismo tiverem suas aspirações valorizadas pela sociedade como um todo. Quando, enfim, os hiatos forem superados na comunicação, ampliando as formas de linguagem, de modo que todas sejam contempladas, se admitirá, afinal, que a deficiência (no sentido de ausência de eficiência) está na falta de flexibilidade linguística que nos prende à oralidade socialmente instituída e exclui os sujeitos que dela não fazem uso para se comunicarem.

Por isso, ao problematizar os diversos sentidos internalizados e produzidos pelos sujeitos de nossa pesquisa, buscaremos evidenciar sua condição de juventude, negada devido à infantilização por tempo indeterminado, uma consequência dada pelo foco em suas limitações em detrimento de suas capacidades, além da superproteção familiar (KASSAR, 1999; SAWAIA, 2002). Essa visão sobre a deficiência possibilita que a infantilização e o hiato existente na comunicação desses sujeitos com pessoas sem deficiência mostrem-se prejudiciais ao desenvolvimento humano. Isso porque reduzem as possibilidades de socialização, aqui entendida como

[...] um forte indicativo da formação humana. As relações comunicativas estabelecidas entre as diversas camadas sociais refletem o contexto e assimilações apreendidas em seu nível cultural e social, o que mostra que a aprendizagem está

correlacionada principalmente aos modos de vida exercidos por cada pessoa (ARAÚJO; VIEIRA; CAVALCANTE, 2009, p. 4).

A partir dessas reflexões, direcionamos essas considerações para o contexto que envolve os processos de inclusão social de jovens e adultos que não fazem ou pouco fazem uso da linguagem socialmente instituída (como algumas pessoas com deficiência auditiva, deficiência intelectual e autismo, por exemplo). Remetemo-nos, para isso, à possibilidade de abordar as muitas dimensões da linguagem, a fim de qualificar o ensino-aprendizagem desses sujeitos, com a intenção de estreitar com eles os laços comunicativos, por meio de outros recursos fornecidos pela multidimensionalidade da linguagem.

Tratamos do conceito de linguagem em sua concepção ampla, sendo ela uma ferramenta polifônica, que pode apresentar, em um mesmo texto, a expressão de diversas vozes (não necessariamente orais), podendo um único discurso ser formado por vários outros que, em sua fusão, o originaram (BAKHTIN, 2010, 2002). Dessa forma, entendemos que a linguagem, por ser constituída na/com/pela cultura e em suas ressignificações, é capaz também de produzir novas formas de cultura (VYGOTSKY, 2005), além de ser, ela própria, cultura.

Com a finalidade de atender a essas demandas, o *hip hop* como tema das intervenções mostrou-se como um movimento cultural polifônico, capaz de agir como ferramenta de reconhecimento e de resistência de minorias identitárias, dando-nos um leque de elementos que permitiram dar visibilidade às produções culturais de nossos alunos e à sua própria existência como cidadãos de direito que podem ocupar todos os espaços sociais. O *hip hop*, como conteúdo, se mostrou, portanto, como potencializador da garantia de acesso à condição juvenil.

O *hip hop* pode também veicular a construção de uma consciência política, falar em nome de uma geração e de grupos cuja voz é calada pelos preconceitos e pela ausência de políticas públicas de inclusão, como o grupo que atendemos. Essa manifestação cultural é capaz de representar uma periferia estigmatizada e, em nosso caso, representar jovens e adultos também estigmatizados e marginalizados devido as suas diferenças. Os jovens, nesse contexto, assumem uma postura combativa que define um sentimento de pertencimento coletivo; para eles, o *hip hop* representa uma arte social, com apelos frente à questão da exclusão social (TAVARES, 2010).

Cabe ressaltar que, além de possuir a característica principal de garantir aos excluídos o direito à voz, o *hip hop* também apresenta, em sua configuração, elementos constituídos por diversos

tipos de linguagem que servem como veículos de comunicação com a sociedade, entre os quais o *rap*, a dança, o grafite, o *break* e o DJ. Isso contribui para que distintas formas de expressão sejam contempladas.

Assim, na pesquisa desenvolvida, aqueles que não possuem domínio dos símbolos da linguagem oral socialmente instituída puderam se comunicar e se expressar por outras vias (pelas linguagens visual, gráfica e corporal), a partir da apreciação, da produção e da experimentação, colocando-se no mundo por meio das formas de linguagem que os contemplam. Sentimos também a necessidade de abordar algumas práticas corporais urbanas da juventude que circundam esse movimento em festivais — como o *skate* e o basquete de rua —, sob a intencionalidade de permitir que esses sujeitos vivessem a juventude para além de aumentar o leque de possibilidades linguísticas.

Dessa forma, nossos questionamentos apontaram para o “como?”, pois, se entendemos que é possível haver expressão e interação não só pelo recurso da linguagem oral, de que forma a multidimensionalidade da linguagem ofereceria subsídios para que o sujeito com deficiência se constituísse como produtor de cultura? Como poderíamos nos comunicar de forma potencializadora com pessoas com deficiência intelectual e autismo, aumentando suas capacidades sociais e conseqüentemente sua humanização? Que sentidos esses sujeitos atribuiriam a essas formas de linguagem?

Essas são questões que nortearam nossa pesquisa e que surgiram a partir de outras reflexões feitas anteriormente sobre o lugar da pessoa com deficiência na sociedade. A ausência de espaços culturais e de lazer para esse público, salvo os poucos projetos oferecidos, nos levou a pensar sobre o acesso dessas pessoas a práticas da cultura corporal e sobre o protagonismo desses sujeitos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A relação entre essa reflexão e o caminho pelo qual nos enveredamos nesta pesquisa se deu na necessidade que vimos de os espaços de inclusão distanciarem-se do olhar clínico isolado, para pensar no desenvolvimento e na aprendizagem a partir do envolvimento com outras formas de linguagem capazes de ampliar a comunicação, a expressão e a compreensão de mundo desses indivíduos.

Considerando, assim, a particularidade na comunicação desses sujeitos que, por vezes, difere do método convencional caracterizado pela oralidade, importou-nos o uso efetivo, por eles, de diversas formas de linguagem, que permitissem assumir o papel correspondente ao da fala. É, portanto, a relação entre as pessoas que proporciona o desenvolvimento do pensamento e da

linguagem. Por esse caminho, não só pessoas com deficiência, mas todos os seres humanos dependem de suas relações sociais com outros sujeitos e com o mundo para humanizar-se.

2 SOB A LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

A abordagem histórico-cultural fornece subsídios para compreender a relevância das relações entre os sujeitos e o mundo, pois privilegia as interações sociais para o desenvolvimento do indivíduo. Lev Semenovich Vygotsky foi o grande idealizador dessa abordagem, partindo do pressuposto de que o conhecimento é construído nas interações que o sujeito estabelece como seu meio sociocultural e analisando os processos que permitem ao ser humano apropriar-se de sua cultura ao mesmo tempo que a produz.

Aproximamo-nos dessa perspectiva teórica por concordarmos com o fato de que os responsáveis pelo desenvolvimento dos seres humanos não são apenas os aspectos biológicos. Essa compreensão permite enxergar potencial de desenvolvimento em indivíduos cuja estrutura biológica não atende aos padrões normativos da sociedade. Nessa lógica, a deficiência não se apresenta como um fator limitador do desenvolvimento, mas sim como privação de experiências sociais e culturais.

Para entender melhor a gênese dessa abordagem e as contribuições dela para o nosso estudo, problematizaremos inicialmente a trajetória de Vygotsky, traçando sua biografia como causa de suas escolhas em relação aos caminhos que o conduziram à teoria histórico-cultural. Posteriormente, delinearemos como essa teoria se constituiu de fato e contextualizaremos o surgimento de seu interesse em estudos sobre pessoas com deficiência já sob a concepção histórico-cultural fundamentada.

2.1 VYGOTSKY E SUAS EXPERIÊNCIAS HISTÓRICO-CULTURAIS

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em novembro de 1896, em Orsha, uma pequena cidade provinciana de Bielorrússia, que mais tarde se tornou uma das repúblicas da União Soviética. Mudou-se para Gomel (outra cidade em Bielorrússia) ainda bem pequeno, onde cresceu e viveu por um longo período com sua família de origem judaica e de situação econômica estável, o que lhe permitia valorizar sua educação e viver em ambientes desafiadores em termos intelectuais. Sua mãe era professora e falava muitos idiomas e seu pai tinha uma biblioteca à sua disposição, o que despertou seu interesse por várias áreas do conhecimento (BORTOLANZA; RINGEL, 2016).

Em termos educacionais, Vygotsky frequentou os dois últimos anos do curso secundário em um colégio particular de orientação judaica na tentativa de facilitar seu ingresso na Universidade de Moscou, em que 3% das vagas eram destinadas para judeus, devido às leis vigentes no Império Russo, que limitavam o acesso de minorias étnicas ao ensino superior. Ao fim do ginásio, passou em um sorteio de vagas para a Faculdade de Medicina e ainda foi aprovado em exames que o admitiram como estudante da Universidade Imperial de Moscou, iniciando o curso em setembro de 1913 (LONGAREZI; PUENTES, 2013, p. 52).

Escolheu medicina mediante pressão familiar, por entender que esse papel social lhe garantiria o direito de viver para além das províncias onde os judeus eram autorizados a estar. No entanto, Vygotsky permaneceu cerca de um mês no curso de medicina, transferindo-se em seguida para a Escola de Direito da mesma universidade, o que também lhe permitiria viver fora dos assentamentos judaicos (VYGODSKAYA, 1995 *apud* BORTOLANZA; RINGEL, 2016).

Ainda em 1914, período em que o Império Russo caminhava rumo à Primeira Guerra Mundial, Vygotsky passou a frequentar aulas de História e Filosofia na Universidade Popular de Shaniavski, aprofundando seus estudos em psicologia, filosofia e literatura sem pretensão de título acadêmico. Afinal, tratava-se de uma instituição que aceitava alunos de nacionalidades, religiões e opiniões políticas das mais diversas, mas que não tinha reconhecimento governamental, por isso seus diplomas nada valiam oficialmente, embora os alunos recebessem educação sólida em aulas ministradas por cientistas e estudiosos da época (VYGODSKAYA, 1995).

Concomitantemente, Vygotsky seguiu seu curso de Direito. Enquanto se formava, viu o Império Russo abandonando a Primeira Guerra Mundial, retornou para Gomel (1917) ao concluir as duas universidades. Sua cidade havia sido ocupada nessa época pelo exército alemão durante a Primeira Guerra, mas assim que o governo russo reassumiu o controle e a situação econômica de Gomel se estabilizou, Vygotsky dedicou-se a diversos trabalhos. Passou um período dando aulas de “[...] Literatura Russa em escolas, Psicologia Geral, infantil e pedagógica nos cursos técnicos de pedagogia e, também, se dedicando às atividades culturais” (LONGAREZI; PUENTES, 2013, p. 54). Em função das seguidas guerras desde a virada do século XX, era difícil conseguir um emprego fixo, o que explica a extensa lista de atividades desenvolvidas por Vygotsky em Gomel.

Após esse retorno a Gomel, Vygotsky passou a interessar-se por uma nova realidade: a deficiência. Luria (1988) aponta que o período em que Vygotsky trabalhou na escola de formação de professores o fez aproximar-se de crianças cegas, surdas e com deficiência intelectual (na época caracterizada como retardo mental). Isso o estimulou a buscar formas de auxiliar essas crianças a desenvolverem suas potencialidades individuais, interessando-se pelo trabalho dos psicólogos acadêmicos nessa linha.

Em meio à situação difícil de seu país, Vygotsky buscava contribuir para o desenvolvimento cultural e educacional, mantendo-se fiel às suas duas paixões: o teatro e a literatura, publicando em jornais críticas literárias e artigos sobre arte. Além disso, publicava material pedagógico, devido à sua atuação como professor, mantendo-se no centro da vanguarda intelectual de Gomel. Todo o período complicado vivido por Vygotsky em Gomel o influenciaria posteriormente em sua atuação como pesquisador em Moscou e contribuiria para a elaboração da teoria histórico-cultural (BORTOLANZA; RINGEL, 2016).

A consolidação de um novo governo trouxe novas demandas sociais. O novo regime buscava o fim do analfabetismo, aumentando vagas no ensino público, criando faculdades de trabalho e multiplicando bibliotecas. A partir de 1917, as ideias marxistas e leninistas passaram a servir de base científica para muitos estudos da época, e Vygotsky atuou como um dos intelectuais engajados na recuperação do país pós-guerra, na formação do homem novo e da nova sociedade socialista (BORTOLANZA; RINGEL, 2016). Nesse novo projeto, buscava garantir aquisições políticas e sociais da Revolução, estabelecendo uma ligação entre ensino e trabalho, proposta de Lenin, que queria a expansão das atividades da juventude para além das paredes da escola, unindo a educação com o trabalho dos camponeses e demais trabalhadores.

Na perspectiva marxista, onipresente desde a chegada do Partido Comunista, a cultura era considerada capaz de ampliar as possibilidades humanas e as ciências passaram a trabalhar em prol do chamado homem novo. Nesse sentido, a pedagogia se encontrava diretamente vinculada às ideias da

[...] sociedade proveniente da Revolução; o homem não é bom, nem mau, quando cresce, é a sociedade que o forma e que, no fim das contas, é responsável pelo que ele se torna. Por outro lado, a desigualdade de salários, proporcionais à quantidade e à qualidade do trabalho subministrado, só pode ser compensada se existir de fato “igualdade no ponto de partida”, isto é, se todas as crianças tiverem efetivamente a possibilidade de desenvolver seus conhecimentos e suas predisposições num pé de completa igualdade (CROUZET, 1996, p. 6).

Assim, entre várias preocupações sociais vividas por Vygotsky, estava o interesse educacional de desenvolver as potencialidades de crianças e jovens (GERALDI, 2006). No entanto, a condição da URSS não era das melhores na década de 20, pois os efeitos da guerra civil e da revolução agrária provocaram retrocesso econômico, tornando um desafio ainda maior alfabetizar e industrializar o país, bem como atuar como pesquisador. Isso se devia também ao fato de a União Soviética ser uma unidade política muito extensa, com dois continentes e onze fusos horários.

São muitos países: um conglomerado de quinze das assim chamadas repúblicas da união, vinte repúblicas autônomas, oito regiões autônomas e dez áreas autônomas. E nesses existem mais de 100 grupos étnicos, que incluem desde russos e letões até uzbeques e iacutos¹⁹, falando nada menos que 80 línguas diferentes, escrevendo em cinco alfabetos distintos, praticando o islamismo, o judaísmo, o budismo e 152 seitas do cristianismo (CROUZET, 1987, p. 67).

Essa diversidade e a situação econômica da URSS somada aos planos do Partido Comunista influenciaram diretamente as pesquisas de Vygotsky, pois as esperanças eram depositadas em possíveis novas descobertas da ciência, muito valorizada na época. Isso fez com que o autor produzisse muito material pedagógico, cultural e científico; por orientação governamental, toda produção científica deveria estar relacionada a essas demandas. Havia uma solicitação do governo soviético para que seus pesquisadores desenvolvessem caminhos teóricos aplicáveis ao contexto social, o que convergiu com os interesses do próprio autor: “[...]o amplo espectro da obra de Vygotsky mostra, claramente, a sua preocupação em produzir uma ciência que tivesse relevância para a educação prática e para a prática médica da reabilitação” (GERALDI, 2006, p. 13). O escritor bielorrusso percebeu que, para elaborar a solução de problemas práticos por meio da pesquisa, era necessário relacionar diversas áreas do conhecimento. Além disso, Vygotsky e seus colaboradores consideravam as influências do meio⁹ nas pesquisas, por cujo viés não há como controlar as variantes. Assim, viu-se necessário repensar os fundamentos da psicologia, aplicando criativamente as ideias do marxismo e do leninismo na construção de uma educação preocupada com o homem novo (LONGAREZI; PUENTES, 2013).

No entanto, Vygotsky não ansiava apenas o homem novo, mas o homem único. Ele tinha percepções muito particulares a respeito da humanização¹⁰ e isso fundamentou a teoria

⁹ Conjunto de elementos materiais e circunstanciais que influenciam um organismo vivo. Em português, alude à soma de circunstâncias que são objeto de estudo, e também a um grupo social, estabelecido pela família, profissão, classe econômica, contexto geográfico etc., a que pertence uma pessoa (HOUAISS, 2009).

¹⁰ Processo de formação das qualidades especificamente humanas: a linguagem, o pensamento, o controle sobre a própria vontade, a imaginação, a formação e o desenvolvimento de uma personalidade própria, por meio da interação social e do acesso às produções culturais humanas.

histórico-cultural. No entanto, essas aspirações criaram problemas com a censura na URSS, o que impediu que sua obra fosse publicada em maior escala no seu país de origem. É possível também que suas produções teóricas não tivessem, na época, a relevância que hoje têm para diversas áreas do conhecimento, como a psicologia e as áreas educacionais.

Os estudos de Vygotsky surgiram, portanto, de sua atividade revolucionária, cuja finalidade era criar um método novo para uma ciência humana que respondesse as demandas do momento histórico. Nessa perspectiva, sua obra e a criação da teoria histórico-cultural desenvolveram-se de forma dialética rumo à constituição da nova sociedade e do novo homem. Para além, a valorização da ciência no novo regime, com o propósito de reconstrução do país, também motivou o autor com suas investigações. Inclusive as dificuldades econômicas permitiram que Vygotsky vivenciasse as contradições da sociedade, desaguando em seu projeto de ideais revolucionários nascidos da psicologia marxista.

2.2 GÊNESE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

Por volta da virada do século, a visão de que, para compreender qualquer fenômeno humano complexo, fazia-se necessário estudar a sua história era muito comum, o que incentivou a produção de vários estudiosos nessa perspectiva. Por outro lado, estudos da história humana voltados à filogenia (evolução da espécie humana e sua ancestralidade) eram mais correntes, e aqueles de caráter ontogênico (evolução centrada nas alterações biológicas sofridas pelo indivíduo, desde o seu nascimento até seu desenvolvimento final) baseavam-se na evolução cultural em direção a uma forma suprema de civilização baseada nas concepções eurocêtricas.

No entanto, Vygotsky, que frequentemente em suas obras analisou os pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, se apropriou de algumas dessas teorias da evolução para a formulação da teoria histórico-cultural. Apoiado no marxismo, o autor buscava explicar a origem do homem contemporâneo, distinguindo a filogenia em evolução biológica (apropriando-se das teorias de Charles Darwin) e em história humana (baseando-se em Marx e Engels). Para ele, a maior parte da filogênese podia ser explicada a partir de Darwin, que forneceu a chave para compreender o comportamento animal (VYGOTSKY, 1999).

Embora Vygotsky aceitasse a ideia de investigar a evolução humana a partir dos animais, não aceitava a concepção de que as faculdades mentais do homem e dos outros animais eram de mesmo tipo, nem na sua diferenciação somente por graus do desenvolvimento (VYGOTSKY,

1999). Contrapondo as colocações evolucionistas de Darwin, Vygotsky defendia que animais de outras espécies são dependentes totais de sua herança genética, enquanto a espécie humana é capaz de dominar o conhecimento e a cultura, tornando-a um objetivo para a emancipação do homem em relação à natureza e permitindo-lhe ultrapassar as predeterminações genéticas.

A partir dessas ideias é que Vygotsky consolidou a teoria histórico-cultural, dando origem ao conceito de homem como ser racional, dirigente de seu próprio futuro e emancipado em relação aos limites restritivos da natureza (VYGOTSKY, 1999). Nessa perspectiva, o homem possui ao nascer apenas funções psicológicas inferiores (de origem biológica, por reações, ações reflexas, associações simples), as ditas elementares. A partir da convivência com o meio cultural e social pode desenvolver as funções superiores (intencionais, voluntárias e conscientemente controladas), as genuinamente humanas. Nesse sentido, entende-se que o comportamento fundamentado na base genética se restringiria aos processos psicológicos inferiores, enquanto os processos superiores, exclusivos do homem, se desenvolveriam em sua história e na socialização.

O princípio da origem social das funções psíquicas (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1999) é o pressuposto básico da corrente histórico-cultural e contrapõe-se às diferentes versões do biologismo. Essa corrente defende a natureza social-cultural do homem, de forma que seu desenvolvimento depende da apropriação (Leontiev) / internalização (Vygotsky) das características e da produção cultural humana. Conseqüentemente, o ser humano é uma produção social. “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiro no nível social, entre pessoas (interpsicológica), e depois no plano individual, no interior do sujeito (intrapicológica)” (VYGOTSKY, 2005, p. 64). Por basear-se na origem social das funções psíquicas superiores, a perspectiva histórico-cultural defende a existência de um processo de (re) constituição, no nível individual, de funções advindas do nível social. Isso é o que chamamos de internalização (VYGOTSKY, 2005). É essa capacidade de internalizar que nos humaniza, que permite que o sujeito saia de sua condição primitiva para se apropriar de conceitos, formas de ser e agir especificamente humanas.

Assim, é necessário pensar formas de ensinar que propiciem a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, valorizando as especificidades de cada um, incluindo as dos alunos com deficiência. Por esse viés, situações de ensino-aprendizagem que sejam de fato inclusivas, sensíveis e atentas às diversas demandas dos alunos constituem-se potencializadoras dos processos de humanização dos indivíduos à medida que medeiam e facilitam o processo de

internalização das produções humanas por meio da valorização das diversas formas de ensino-aprendizagem.

Por isso, Vygotsky (2005) também enfatizou a importância de uma aprendizagem ativa em vez da passiva, sendo imprescindível antes identificar o conhecimento que o aluno possui para, a partir de então, poder avançar. Nessa perspectiva, nos baseamos em outro conceito de Vygotsky — a zona de desenvolvimento proximal —, que consiste na distância entre as práticas que um sujeito já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda. É, portanto, no caminho entre esses dois pontos que o sujeito pode se desenvolver. Por consequência, não é suficiente o professor avaliar o desempenho de um aluno ao determinar o que ele já aprendeu, mas é necessário priorizar o que ele pode aprender a fazer sozinho no futuro, baseando-se no que já consegue fazer com ajuda no presente. É nessa direção que suas funções mentais superiores progredem (VYGOTSKY, 1999).

Não se trata, portanto, de constituir um dualismo entre as funções (superiores e inferiores), porque as funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, somente adquirem uma nova forma de existência. Por conseguinte, é indispensável considerar que uma nova reorganização do comportamento humano, que permita ao sujeito deixar seu estado primitivo, está relacionada à história individual do sujeito em conjunto com história da sociedade em que ele se insere.

Partindo desse pressuposto teórico, podemos afirmar, portanto, que indivíduos com comprometimento em sua estrutura psicológica ou biológica, como pessoas com deficiência intelectual e autismo, têm a possibilidade de também emancipar-se e desenvolver-se por meio do conhecimento e domínio da cultura. Isso porque, nesse aspecto, considera-se que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende principalmente do processo de internalização, e não necessariamente de fatores biológicos; logo, a deficiência não se faz fator limitador do desenvolvimento, mas a segregação social sim. É necessário, em vista disso, garantir a esses sujeitos o acesso aos bens culturais, podendo prevenir assim comprometimentos em seu desenvolvimento humano à medida que é garantida a internalização da cultura desenvolvida ao longo da história humana na socialização, por possibilitar ao sujeito a constituição de sua personalidade.

A ideia de personalidade, segundo Vygotsky (1999), se constitui no processo de interação social, considerando as relações estabelecidas com a história e a cultura das quais o sujeito

participa. Consiste, assim, na transição entre a forma como as outras pessoas entendem o sujeito e a maneira como ele próprio se compreende. Eis a importância de se criar um imaginário social positivo em relação às pessoas com deficiência intelectual e com autismo. A identidade desses sujeitos não depende somente de suas ressignificações sobre o mundo, mas também da maneira como eles são vistos e tratados no/pelo mundo. Dessa forma, a segregação social dessa categoria pode prejudicar o processo de maturação de suas funções psicológicas superiores, bem como sua compreensão sobre si como sujeito emancipado e produtor de cultura. Isso porque o não reconhecimento desses sujeitos, principalmente na juventude e na fase adulta, como cidadãos de direitos, ativos socialmente, ratifica o tratamento infantilizado por tempo indeterminado e o baixo investimento em sua educação, dado pela baixa expectativa quanto a seu desenvolvimento (KASSAR, 1999).

Para essas formulações, Vygotsky se apoiou em diferentes teorias evolutivas, devido ao seu interesse pela origem das funções psicológicas superiores na filogenia, interesse que o levou também à zoopsicologia de Vladimir Aleksandrovich Vagner. Os estudos de Vagner se baseavam na construção comportamental entre espécies inferiores na classificação evolutiva, mas suas contribuições teóricas tratavam também do comportamento inteligente (intelecto), que ele diferenciava dos instintos. O intelecto, segundo ele, pode evoluir a partir de informações prévias; já os instintos só podem ser substituídos por novos instintos. A experiência pode causar assim alterações no intelecto, mas não pode mudar o instinto (só regular sua presença, ausência ou substituição). Desse modo, no curso da filogênese, os instintos são subordinados ao intelecto, da mesma forma que, para Vygotsky, os processos psicológicos inferiores são subordinados aos superiores (VAN DER VEER; VALSINER, 2009).

Para Vygotsky (1999), existe uma diferença clara entre evolução biológica e história humana. O desenvolvimento exclusivamente biológico do homem termina assim que a história humana começa. Isso não quer dizer que a biologia humana estaciona com o advento da história, mas que as mudanças biológicas passam a depender e serem subordinadas ao desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Vygotsky também se apoiou nos escritos de Marx e Engels para explicar as diferenças entre sua concepção de evolução biológica e de história humana. Engels explica que o trabalho em cooperação (que emergiu após o domínio manual de objetos e da fabricação de instrumentos) criou a necessidade de comunicação. Enquanto os animais apenas usam os recursos oferecidos pela natureza, o ser humano pode controlá-la e transformá-la em favor de suas aspirações e

necessidades. Vygotsky corrobora a explicação de que o homem pode transformar ativamente a natureza e ratifica a importância do papel dos instrumentos e do trabalho na cultura e no desenvolvimento humano, utilizando esses pressupostos como parte da sua teoria. Destacam-se os instrumentos — artefatos que nos permitem dominar a natureza — e os signos — que possibilitam, entre outros aspectos, o domínio do próprio comportamento (VYGOTSKY, 1999, 2005).

Os instrumentos servem na humanização como meio facilitador da transformação e do domínio da natureza, são orientados externamente e agem como aspectos importantes para a inteligência prática do homem. Para Vygotsky, ao se interpor entre o homem e o mundo, os instrumentos ampliam as possibilidades de transformação da natureza. Assim, alguns animais, como os macacos, podem utilizar-se dele eventualmente, mas somente o homem lhe garante o uso mais específico e refinado, atribuindo sentidos a seu uso (VYGOTSKY, 1999). Já os signos são orientados internamente, dirigidos para o controle do próprio indivíduo; são meios que auxiliam na solução de problemas psicológicos — lembrar, comparar, fazer escolhas, relatar — e funcionam de forma análoga ao uso de instrumentos, só que no campo psicológico. Enquanto os instrumentos permitem o domínio da natureza, os signos permitem o domínio do comportamento. Destarte, os instrumentos e os signos evidenciam-se como auxiliares para a internalização da cultura no processo de humanização de pessoas com deficiência intelectual e autismo.

Podemos afirmar que, mesmo comprometida a linguagem convencional, instituída pela sociedade, é possível que o sujeito, pela mediação social, pelos signos e instrumentos, internalize e produza sentidos a partir de sua inserção em um determinado contexto cultural, bem como de sua participação ativa na produção da cultura. A mediação do outro não só é importante como também necessária para o desenvolvimento histórico-cultural do sujeito à medida que o conhecimento é internalizado e partilhado pelo outro, com base nas informações que se cruzam em diferentes épocas, localidades e contextos. Os significados – ideias estabilizadas por um determinado grupo social, em um momento histórico específico e, de modo geral, materializadas na palavra, signo por excelência, afirmam Vygotsky (2005) e Bakhtin (2010) -, portanto, quando internalizados, participam da constituição do sentido; não sendo cristalizados, evoluem histórica e culturalmente de acordo com contexto sociocultural em que se inserem. Assim, o significado constrói-se de acordo com as situações vivenciadas e

é possível sempre ressignificá-lo na vida coletiva. Em resumo, esse elemento é fruto dos sistemas de relações que se formam objetivamente no processo histórico (VYGOTSKY, 2005).

O sentido, por sua vez, tem caráter mais provisório e circunstancial, é um acontecimento semântico singular, produzido nas relações do sujeito com os signos que circulam em seu contexto social e muda sempre que mudam os interlocutores e os eventos. Por isso, é preciso criar meios para que os sujeitos se expressem, para que sejam compreendidos mesmo na ausência de oralidade. Isso se deve ao fato de que o signo é o elemento principal responsável pela relação homem-mundo. Ele não tem a estabilidade de um significado, pois muda sempre que mudam os interlocutores e os eventos. Tem caráter provisório, podendo, portanto, ser revisitado e tornar-se novo mediante novas situações. Assim, enquanto o significado é estabilizado, o sentido busca estabilizar-se, sendo a soma de todos os eventos psicológicos que a “palavra” e os eventos causam em nossa consciência. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. Vale salientar que os sentidos sempre se produzem nas relações, a partir da participação de todos os interlocutores, não se tratando de uma produção individual. Há sempre um contexto coletivo influenciando tudo o que uma pessoa diz e a significação de seu dizer é coletiva.

O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido (VYGOTSKY, 2005). Os sentidos podem designar algo completamente diferente de pessoa para pessoa, em circunstâncias diversas. Uma mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história, e se conserva praticamente para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Junto ao significado, há um sentido que condiz ao contexto e às vivências afetivas de cada sujeito. “É a palavra viva, mutável!” (LURIA, 2001).

A partir do acesso às produções culturais humanas, da ocupação de papéis sociais e do convívio coletivo, sujeitos com deficiência podem evidenciar suas potencialidades e desenvolver o protagonismo na constituição de sua própria história e da história de sua comunidade. A cultura se consagra como estoque de conhecimento e a produção cultural, ligada à realização de atividades do lazer, torna o sujeito interlocutor (disseminador da cultura) do mundo social, que expressa a relação entre as pessoas; do mundo objetivo, que engloba a transformação da natureza, e do mundo pessoal, que abarca a constituição da subjetividade. Contribui, assim, para a potencialização das formas de linguagem, no estabelecimento ou reconhecimento como grupo cultural de uma determinada manifestação, e para a formação da personalidade dos sujeitos.

2.3 DEFECTOLOGIA: UM OLHAR PARA AS POTENCIALIDADES

Os estudos de Vygotsky em torno da deficiência, na defectologia¹¹, deram margem para um novo olhar sobre ela, fazendo com que deixasse de ser o foco para que o sujeito se evidenciasse. Mesmo reconhecendo a base orgânica da deficiência, o autor argumentava que a questão principal centralizava-se na maneira como a sociedade tratava as pessoas com deficiência (VIGOTSKI, 2011; VYGOTSKI, 2012). Dessa forma, concordamos com o autor, pois acreditamos que a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual e autismo se relaciona diretamente aos estímulos oferecidos pelo meio social.

Foi partindo dessa premissa que Vygotsky se interessou pela defectologia, investindo em uma nova perspectiva, com um novo olhar sobre essa ciência, tornando-se um de seus precursores. Desse modo, sua proposta se baseava na valorização das potencialidades das crianças, com foco em promover uma nova visão a respeito da deficiência, retirando dela o caráter biologizante voltado apenas para os limites.

O autor afirmava que o enfoque clínico sobre a deficiência intelectual reduzia o sujeito às suas limitações. Isso impedia perspectivas positivas que percebessem essa deficiência como um processo passível de intervenção, comprometendo o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, devido ao foco naquilo que lhes faltava, quando o ideal seria concentrar esforços no estímulo às potencialidades do sujeito. Para Vygotsky, a aprendizagem da criança com deficiência estava diretamente relacionada aos estímulos que o meio social oferecia (VIGOTSKI, 2011; VYGOTSKI, 2012). A mediação por signos e instrumentos pode dinamizar o aprendizado desses sujeitos.

Em relação aos estudos sobre pessoas com deficiência antes dos postulados de Vygotsky, os tratamentos eram baseados em avaliações que combinavam psicologia, pedagogia, psiquiatria infantil e medicina, mas ainda não consideravam os signos como elementos essenciais no processo de intervenção na defectologia e no desenvolvimento humano. No entanto, essas pesquisas serviram de base para os interesses de Vygotsky, o que se refletiu em seu trabalho no Comissariado de Educação, no subdepartamento de crianças “defeituosas”, combinado às suas experiências no Instituto de Psicologia Experimental, em que também atuava (VAN DER

¹¹ Ciência que estudava crianças com vários tipos de anomalias, tais como a surdez (antes chamadas surdas-mudas), cegueira; crianças consideradas não educáveis e deficientes mentais (intelectuais), cujas características eram anteriormente compreendidas como defeito/problema.

VEER, VALSINER, 2009). Nas primeiras anotações do autor, o foco estava nas deficiências de crianças surdas, cegas e deficientes intelectuais. Ele dizia que as deficiências afetavam primeiramente as relações sociais do indivíduo e não sua reação quanto ao ambiente físico. Para Vygotsky, a diferença orgânica faz com que a criança receba um tratamento diferente das outras, inclusive por parte de seus familiares, configurando um problema de natureza social.

Para Vygotsky, esse fato social era, por sua vez, uma manifestação da principal diferença entre seres humanos e animais. Ele raciocinava que, para os seres humanos, em contraste com os animais, um defeito físico jamais afetará a personalidade do sujeito diretamente. Porque entre os seres humanos e seu mundo físico coloca-se seu ambiente social, o qual refrata e transforma suas ações recíprocas com o mundo (1924, p. 63). Portanto, na visão de Vygotsky, era o problema social resultante de uma deficiência física que deveria ser considerado como problema principal (VAN DER VEER, VALSINER, 2009, p. 75).

Vygotsky se preocupava com a possibilidade de mudar a maneira como a cultura lidava com essas diferenças. Para ele, entre o ser humano e sua estrutura física está o meio social. Desse modo, as barreiras que circundam a deficiência são diretamente ligadas às relações que a sociedade estabelece como padrões de convivência social. Isso posto, o peso da deficiência só é percebido pela criança que a apresenta quando exigem dela um comportamento social igual ao das outras sem deficiência (VIGOTSKI, 2011; VYGOTSKI, 2012). Nesse sentido, concordamos com o autor quando defende a ideia de que, mesmo que as características de algumas crianças com deficiência sejam similares, cada uma possui suas particularidades e são influenciadas, de formas distintas, pelo meio social (cultura e valores), o qual é responsável por seu processo de humanização. Por esse motivo, o sujeito deve ser enxergado antes da deficiência, considerando-se os fatores históricos sociais que o formam e são capazes de dar a ele uma identidade digna que não o reduza a suas condições biológicas.

Por não considerar essas particularidades em relação ao sujeito e pelo demasiado enfoque clínico sobre a deficiência, as escolas especiais falhavam na educação social, como também por serem influenciadas ainda por ideias filantrópicas e religiosas que enfatizavam os limites. Devido a isso, Vygotsky defendia que essas instituições, classificadas por ele como segregadoras, nem deveriam existir, visto que o ideal do autor era incluir ao máximo essas crianças na sociedade, ao invés de separá-las de forma que convivessem apenas com seus pares. O autor acreditava inclusive que alguns tipos de deficiência, como cegueira e surdez, nem dependiam de tratamentos muito especiais, visto que a visão e a audição poderiam ser substituídas por outros instrumentos; acreditava que a aprendizagem da escrita, por exemplo,

poderia acontecer por meio da adequação na forma de ensino (VIGOTSKI, 2011), como o que hoje conhecemos como Braille no caso dos cegos e a linguagem de sinais no caso dos surdos.

Vygotsky considerava que a surdez apresentava consequências mais sérias devido à ausência da linguagem oral, o que, segundo ele, poderia privar o sujeito das relações e experiências sociais, tais como a internalização de alguns conceitos do meio social e cultural. Durante um longo período, Vygotsky defendeu que a fala (oral) era a única ferramenta capaz de auxiliar o sujeito a desenvolver conceitos abstratos. Por esse motivo, acreditava inicialmente que a linguagem oral deveria ser ensinada às crianças surdas. Para ele, isso deveria acontecer de forma dinâmica, com jogos e brincadeiras, provocando nelas o desejo de falar oralmente. No entanto, Van Der Veer e Valsiner (2009) apontam que essa posição era uma reação do autor aos métodos da época que tornavam a aprendizagem da linguagem oral um fardo para as crianças surdas, por ter enfoque eminentemente técnico, causando desinteresse e preferência pela mímica à linguagem de sinais.

Reconhecemos assim, alguns limites na teoria de Vygotsky, admitindo a fragilidade de se conferir um estatuto superior ou de único instrumento constitutivo dos conceitos abstratos, visto que essa compreensão reduziria as possibilidades de desenvolvimento de sujeitos que apresentam limites na linguagem oral. Por pensar assim, algumas instituições reduzem o ensino a apenas uma forma de linguagem concreta (observar e fazer) com alunos com deficiência de ordem intelectual. Contudo, esse

[...] sistema elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato — falha em ajudar as crianças **retardadas**^[12] superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter (VYGOTSKY, 1999, p. 60, grifo nosso).

De forma geral, Vygotsky entendia que os signos são fundamentalmente meios sociais. A fala é o mais importante instrumento cultural cujo domínio define o desenvolvimento cultural e das funções psicológicas superiores. Assim, o autor admitiu outras formas de linguagem na constituição social do sujeito, mas ainda atribuiu maior importância à linguagem oral na formação dos processos psicológicos superiores. Para ele, o desenvolvimento desses processos se dá pelo movimento de apropriação e ressignificação de conhecimentos culturais, quer por domínio de meios culturais externos — que podem ocorrer através de distintas formas de

¹² Termo atribuído a pessoas com deficiências ditas mentais ou intelectuais na época.

linguagem —, quer pela linha de aperfeiçoamento interno — que inclui a elaboração de atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato e liberdade de vontade, por exemplo.

Vygotsky também abordava a possibilidade de primitivismo (incapacidade de usar certos instrumentos culturais) da criança quando não há estímulos culturais ou uma educação adequada e diferenciava esse primitivismo da deficiência intelectual. Afirmava que o primitivismo está relacionado à ausência de estímulos externos durante o desenvolvimento. Dessa forma, parte das limitações no desenvolvimento humano de pessoas com deficiência intelectual e autismo, por exemplo, não está diretamente relacionada com a deficiência propriamente dita, mas com os aspectos histórico-socioculturais que influenciaram a trajetória desses indivíduos (VIGOTSKI, 2011; VYGOTSKI, 2012).

Nesse sentido, a infantilização ininterrupta até a fase adulta pode condicionar o sujeito a ser criança por um tempo maturacional contraditório, gerando conflitos entre as funções superiores e os fatores biológicos que condirão com a realidade em que o sujeito se insere, porque as funções psíquicas são formadas não por hereditariedade biológica, mas por aquisições no decurso da própria vida (LEONTIEV, 1978), permitidas com a “[...] mediação por intermédio dos signos, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante” (FACCI, 2004, p. 66). A pessoa com deficiência intelectual é vista como diferente pelo fato de não estar em harmonia com a cultura, nem adaptada à organização psicofisiológica considerada normal, além da forma distinta de comunicação com o mundo. Portanto, a flexibilidade das formas culturais poderia superar o primitivismo, direcionando o desenvolvimento para o foco nas funções psicológicas superiores, porque tais funções potencializam-se na ação mútua social com o mundo da cultura, dos indivíduos e dos objetos.

Assim, o desenvolvimento da criança com deficiência não está somente ligado a mecanismos biológicos. Com estímulos culturais adequados e adquiridos na coletividade, é possível compensar o defeito orgânico (VYGOTSKI, 1997). Conviver em grupo com sujeitos de diversos níveis intelectuais constitui um processo essencial para o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual, principalmente no campo da interação.

Vygotsky propunha a utilização de vias alternativas no ensino para pessoas com deficiência integrarem-se com sucesso na sociedade (VIGOTSKI, 2011; VYGOTSKI, 2012). Nessa perspectiva, os significados e os sentidos podem ser produzidos e compartilhados de diversas formas. A comunicação e a socialização podem acontecer mesmo sem a oralidade,

configurando outras formas de linguagem. A insistência por uma oralidade convencional é que talvez crie esse hiato na comunicação. A criação de novos símbolos comuns dentro de um grupo, que considere as demandas dos sujeitos que o compõe, poderia restaurar a comunicação e permitir o desenvolvimento satisfatório.

Por conseguinte, entendemos que o desenvolvimento humano/cultural dos sujeitos está diretamente ligado às condições sociais. Mesmo seus aspectos orgânicos são impregnados pela cultura e marcados pela história (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002). É necessário, portanto, que as formas de mediação entre o sujeito e o contexto em que ele se insere sejam planejadas com atenção, a fim de que seu desenvolvimento cultural se dê de forma qualitativa.

No caso de ausência ou não compreensão de oralidade, a construção de sentido, por exemplo, implica um papel diferenciado do outro, de forma a interpretar o movimento, a vocalização, a expressão, atribuindo sentido a eles. Quem não se utiliza da forma de linguagem comum à maioria, precisa ter garantidas suas condições de internalização cultural e produção de sentidos, a partir da disponibilização da linguagem em suas múltiplas dimensões. Os seres humanos são/estão situados e constituídos historicamente, por meio da linguagem, capaz de mediar as relações e, conseqüentemente, por meio da internalização da cultura, que permite ao sujeito integrar socialmente.

Participar da cultura permite incluir as pessoas com deficiência não só por meio da apropriação, mas também pela produção cultural que advém das formas como esses sujeitos se relacionam com a cultura e a transformam ou transformam o meio por meio delas.

A junção entre a subjetividade, os sentidos e a capacidade de processamento cognitivo incorpora, em seu processo, uma atribuição de sentidos que transitam entre a anestesia e a estesia. É o que podemos sinalizar na oportunidade de criação: a diferença entre sentir e não sentir. A necessidade emocional da arte, ou seja, o que buscamos quando mergulhamos em processos de criação, transcende o corpo, os sentidos, incorpora-os em novas narrativas e arranjos, usa a corporeidade (seja como esta se apresente), transgride expectativas, ousa, remodela, testa a matéria, destrói e constrói em um processo de sístole e diástole permanente (ZAMARO, 2018, p.62).

A acessibilidade cultural é a garantia do direito de experimentar e agir sobre o mundo que todos precisam ter. Potencializar não só a apropriação, mas a produção cultural de jovens e adultos com deficiência pode fomentar que o sujeito aja com autonomia na criação de novas maneiras de se relacionar com o mundo e a sociedade. Sendo a diversidade inerente à condição humana, as diferenciadas formas de ser e estar no mundo implicam, na cultura, a necessidade de

contemplar, em suas relações, diversas possibilidades de interlocução ou formas de partilhar a cultura. Trata-se, portanto, do

[...] desenvolvimento de relações qualitativas entre patrimônio cultural e cidadania cultural, com vínculos entre a comunidade e os espaços culturais. A cultura como lugar do diverso requer diálogo diverso. Portanto, o olhar da cidadania cultural se constitui no acesso integrado à cultura, não apenas com vistas ao acesso do público de modo passivo, mas como público e agente, participante de propostas e presente na construção cultural, simbólica e subjetiva da sociedade (ZAMARO, 2018 p. 64).

Entendemos a importância de ampliar e qualificar as formas de diálogo com a diferença, de modo que todos possam oferecer subsídios para compreender ou ser compreendido em suas especificidades, exercendo seus direitos de fruição, formação e criação cultural (ZAMARO, 2018).

Considerando essas colocações, mostra-se necessário buscar a transformação da sociedade para uma nova concepção a respeito do desenvolvimento humano, constituindo um novo olhar a respeito da deficiência rumo a removê-la do imaginário de improdutividade. É o que Vygotsky nos aponta em seus estudos sobre as pessoas com deficiência.

3 MULTIDIMENSIONALIDADE DA LINGUAGEM

Partindo da premissa de que o desenvolvimento humano só é possível por meio das relações sociais com o outro e com o mundo e de que essas relações somente acontecem com a mediação da linguagem, foi necessário procurar entender de que forma a multidimensionalidade da linguagem poderia oferecer subsídios que pudessem contribuir para o desenvolvimento humano de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo, sujeitos de nosso estudo, para assim potencializar as ações e o reconhecimento social desses indivíduos como consumidores e produtores culturais (PINO, 2005).

Assim como Vygotsky, Bakhtin (2002) compreende a linguagem como interação, como diálogo composto por uma multiplicidade de vozes, as quais da constituição do sujeito, ela seria o sistema de símbolos, sinais ou objetos utilizados como meio de intercâmbio entre os seres humanos (FONTANA; CRUZ, 1997). Portanto, o “eu” não existe sem o outro; para que um sujeito seja reconhecido, de fato como sujeito, precisa antes de um outro que entenda seu enunciado e o respeite. A caracterização de um fenômeno como discurso, implica a produção de sentido dentro de um determinado contexto na interação, o que Bakhtin chama de processo de significação, que diz respeito aos sentidos que um conjunto de signos pode adquirir em um determinado contexto. Os sentidos são produzidos no contexto de produção dos signos e dos enunciados.

Isso quer dizer que a linguagem não é imutável ou estática, e os sentidos podem variar em função de identidade social dos interlocutores, bem como das condições sociais de produção discursiva, em uma relação sempre dialógica. No processo de interação verbal, a flexibilidade dos signos permite uma adequação dos enunciados das pessoas ao contexto em que são produzidos e ao objetivo comunicativo. Assim por meio dos signos – que são tudo que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente (FONTANA; CRUZ, 1997) –, a linguagem se adequa à diversidade das circunstâncias sociais, produzindo, formas alternativas apropriadas para compreender ou ser compreendido no fluxo do discurso (BAKHTIN, 2002).

A linguagem é uma atividade dialógica, que abarca as reformulações feitas pelo sujeito, considerando outros esquemas interacionais para além da palavra, como o contato físico, os gestos, as vocalizações, as reações diante da interpretação de um outro etc. Esses esquemas, são características consideradas como comportamento comunicativo e como indícios que nos

informam, na ausência de aspectos formais de linguagem (sintático, semântico e/ou fonético-fonológico), uma intencionalidade interacional (GIVIGI, 2007).

O diálogo, nesse caso, é um conceito utilizado por Bakhtin (2002) não só para caracterizar a alternância de falas entre sujeitos, mas o que chama de dialogismo constitutivo, em que essa alternância não só de fala entre sujeitos, mas de posições, papéis sociais, interpretações, contextos etc., constituem um ao outro. A linguagem é utilizada de maneira múltipla, social, cultural e histórica, constituindo discursos que estão presentes nas relações, nas palavras dos outros – os outros presentes e os outros guardados na memória (BAKHTIN 2002; GIVIGI, 2007). Isso faz com que os enunciados sejam polifônicos, isto é, perpassados por diversas vozes.

A polifonia — geralmente designada como composição musical em que várias vozes ou melodias sobrepõem-se — é um termo apropriado por Bakhtin (2002; 2010) sob a perspectiva de que, há diversas vozes sociais que se defrontam nos enunciados de uma pessoa, se entrecrocaram e manifestam diferentes pontos de vista sobre um dado objeto.

Bakhtin (2010) afirma que o que as pessoas são ou virão a ser depende de uma continuidade de rupturas, apropriações e transformações que ocorrem no desenvolvimento e na interação com os outros que produzem discursos e também fazem parte de nossa linguagem, nosso pensamento, comportamentos e ações, evidenciando a linguagem como um indicador do desenvolvimento. Somos, portanto, frutos do que internalizamos do outro, do que recebemos, refletimos, aceitamos ou rejeitamos.

A linguagem é, portanto, um constante processo de interação mediado pelo diálogo (BAKHTIN, 2010). Nesse sentido, a língua materna de cada cultura e a forma de comunicação pré-estabelecida socialmente não são conhecidas por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados apropriados e externados na comunicação social. Isso quer dizer que caso outros signos passem a fazer parte do processo interativo, esses também serão internalizados e poderão constituir a cultura do contexto social em que são utilizados.

Por isso a linguagem, para além da função de promover intercâmbios sociais, possui também a função de constituir o pensamento generalizante, isto é, permite que conceitos sejam compartilhados em determinados grupos sociais e objeto de apropriação pelas pessoas. No caso de sujeitos sem a oralidade socialmente instituída ou com alteração dessa oralidade, tanto o

intercâmbio como a internalização de conceitos ficam prejudicados, pela dificuldade que a sociedade no geral tem de se comunicar por outras vias que não a oral convencional.

O uso de sistemas simbólicos é o que diferencia os seres humanos de outros animais, uma vez que só é possível compartilhar e acumular conhecimentos com o uso desses sistemas. As palavras se referem ao nosso mundo culturalmente estabelecido e compartilhado. Outras formas de comunicação, como vimos, podem servir como aporte para a produção e a internalização cultural de acordo com as especificidades do uso de sistemas de interlocução por cada sujeito.

A linguagem, nesse sentido, deve exercer o papel de facilitadora, incentivadora ou motivadora da aprendizagem e isso só é possível quando ela atende a heterogeneidade humana, incluindo as formas de interlocução de pessoas que não se utilizam da linguagem verbal convencional para se comunicar (VYGOTSKII, 1998). A mediação ocorre a partir da função que a linguagem ocupa de elo intermediário entre o indivíduo e o meio. Nesse caso, tem-se a mediação semiótica, isto é, quando a mediação se dá por meio de um signo.

Os estudos realizados por Vygotsky permitem a referência a outro tipo de mediação, a atualmente designada como mediação pedagógica. Trata-se da intervenção que possibilita trocas do indivíduo com o objeto de conhecimento, trocas que permitem ao indivíduo agir sobre esse objeto, comparando, ordenando, seriando, classificando, levantando hipóteses etc. Vygotsky salienta a necessidade da ação pedagógica para o desenvolvimento intelectual, pois a formação de conceitos implica uma intervenção intencional e sistemática, na escola (VYGOTSKII, 1998; VYGOTSKY, 2005). Assim, é necessário que o professor fique atento para que, nas práticas de ensino, as ações sobre os objetos não se esgotem em si mesmas, reduzindo a aprendizagem a um mero treino de habilidades perceptivo-motoras.

Para Vygotsky (1999), o indivíduo é constituído socialmente: todas as suas funções psicológicas têm origem social e suas interações com o meio são construídas a partir de sua inserção em um universo histórico-cultural (a família, a escola, a comunidade e seus elementos constituintes). Dessa forma, além de possibilitar trocas entre o sujeito e o objeto de conhecimento, é fundamental possibilitar trocas entre os sujeitos. Para isso é preciso considerar tanto a relação entre educador e aluno quanto a relação entre alunos. A qualidade das interações é essencial para o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual e/ou autismo.

Ao longo do processo de desenvolvimento, os recursos externos diversos transformam-se em processos internos de mediação. O desenvolvimento da linguagem constitui uma das tarefas essenciais para o processo de mediação quando se trata de pessoas com deficiência, porque o desenvolvimento da linguagem de uma forma geral possibilita a internalização das produções humanas. O uso de múltiplas formas de linguagem pode democratizar, portanto, o acesso ao conhecimento, como outros sinais convencionais, tais quais sinais de trânsito, bandeiras etc. Levar os alunos a reconhecerem a representação desses sinais faz parte do processo de inclusão dos sujeitos por meio da internalização dos símbolos criados pela humanidade (VYGOTSKII, 1998; VYGOTSKY, 1999, 2005). Da mesma forma, é possível que internalizem outros símbolos culturais característicos de um determinado grupo ou comunidade, bem como podem criar novos símbolos para seu grupo.

A linguagem organiza o pensamento, entretanto essa função organizadora não exclui a função comunicativa, pois é para se comunicar melhor que o pensamento é organizado. Podemos verificar que, à medida que o sujeito se expressa e percebe que há um interlocutor procurando entender o que quer dizer, sentirá a necessidade de tornar seu pensamento mais claro para que seja entendido. Quanto mais possibilidades tiverem de interagir, mais possibilidades terão de desenvolver suas formas de linguagem e de organização do pensamento. Essas considerações apontam a importância do conceito de dialogia de Bakhtin (2010) para a compreensão das formas de interação e de desenvolvimento das funções psíquicas superiores em pessoas com deficiência intelectual e/ou autismo¹³.

Assim, o desenvolvimento humano/cultural dos sujeitos se mostra diretamente ligado às condições sociais. Sua dimensão orgânica apresenta-se “[...] impregnada pela cultura e marcada pela história” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 80). Essa história é mediada por instrumentos e signos que precisam ter suas formas de utilização repensadas ao intervir nas relações entre o sujeito e o contexto em que se insere, a fim de que seu desenvolvimento cultural se dê de forma qualitativa.

¹³ Se há uma relação íntima entre linguagem e pensamento, uma forma bastante profícua de os educadores promoverem o desenvolvimento cognitivo de seus alunos é criar situações práticas que os motivem a interagir e exercitar a linguagem em suas diferentes possibilidades.

Porém, muitas vezes, as pessoas com deficiência são privadas da coletividade, da vivência de diferentes papéis sociais e de tarefas que favorecem a comunicação, recursos primordiais para a internalização da cultura e a formação da consciência humana (PALANGANA, 1995). Portanto, a fim de garantir o direito e a participação social dessas pessoas que, muitas vezes, apresentam peculiaridades na linguagem oral, buscamos estimular os processos de interação social por meio das múltiplas formas de comunicação e da ocupação de outros espaços sociais com suas produções. Assim, a linguagem apresenta-se como uma via de mão dupla, pois ela forma e ao mesmo tempo comunica sentimentos e habilidades (PALANGANA, 1995).

Dessa forma, faz-se necessário valorizar todas as formas de linguagem, enfocando sua função comunicativa, para que sujeitos que não fazem uso da oralidade convencional consigam também serem compreendidos e terem seus direitos e condições de desenvolvimento atendidas. Afinal, “[...] a primeira função da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre os homens, que permite o intercâmbio social” (FACCI, 2004, p. 68) e é nesse intercâmbio social que o sujeito se humaniza. Portanto, ao valorizar outras formas de linguagem, além da linguagem verbal, a sociedade em geral poderá reduzir o hiato na comunicação com pessoas com deficiência intelectual, autismo e surdez, por exemplo.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer (BAKHTIN, 2010, p. 33).

Por isso, é importante para todos os sujeitos não só compreender formas de linguagem distintas, mas também delas se apropriar, visto que a interação e a compreensão só são possíveis em um contexto de compartilhamento de um mesmo sistema de signos. Assim, o interlocutor que recebe o enunciado e o reformula interpreta e responde ativamente, seja internamente (por pensamentos), seja externamente (através de um novo enunciado externado). Mesmo quando não há resposta externa, a interna se manifesta, por isso a necessidade de estimular, por outras vias, a expressão de pessoas que têm dificuldades em externar de forma verbal seus modos de pensar, para que seus enunciados também sejam valorizados e eles sejam autônomos na interação com o meio.

Compreendemos, como destacamos anteriormente nas palavras de Bakhtin (1997), que a palavra se apresenta como o “material privilegiado da comunicação na vida cotidiana”; que ao vermos, ouvirmos e sentirmos, podemos compreender porque ela é constitutiva de nossas

relações sociais, pois as palavras já se encontram circulando em nosso “horizonte social”. Por outro lado, da mesma forma que as palavras materializam-se em um ser humano na presença de outro ser humano, o gesto significante também precisa desse meio para ser produzido. Pessoas que não oralizam podem se comunicar, produzindo sentidos sobre si e sobre o mundo por meio de outras formas de linguagem, como o gesto, a dança, a música, e, para isso, a participação de diversas formas de interação e de atividade cultural é fundamental. Nessas interações, tanto a palavra como outros signos têm seu lugar próprio e suas formas de significar.

Algumas lacunas, no entanto, oferecem desafios à interação social desses sujeitos para além de instituições filantrópicas, e uma delas é a comunicação. Assim, outras formas de linguagem podem ser utilizadas como instrumentos culturais no processo de ensino e aprendizado desse público, a fim de que compreendam e sejam compreendidos no processo de internalização, ressignificação e produção histórico-cultural.

Na tentativa de evidenciar as possibilidades que regem a relação entre pensamento e linguagem, destacamos a importância da mediação do professor para o desenvolvimento do sujeito (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002), pois, sendo a linguagem um importante elemento mediador entre o sujeito e o meio físico e social, o professor faz um uso positivo de sua multidimensionalidade, e assim contribui qualitativamente com o desenvolvimento cultural de seus alunos na apropriação/internalização do conhecimento, considerando as suas especificidades na aprendizagem.

Sabendo que a aquisição de signos ocorre a partir do processo interacional, o bom sistema de considera as diferentes formas de aprender para desmitificar a visão que engloba sujeitos com deficiência em papéis sociais cristalizados, supera a visão comum que associa inteligência com a capacidade de se expressar por meio da fala (GIVIGI, 2007). Para nós, o que importa não é a

[...] ausência de vocábulos ou o que falta na estrutura linguística, mas as possibilidades comunicativas, pois elas existem independentemente da forma linguística utilizada. O habitual é que não saibamos comunicar-nos ou não entendamos a comunicação que não se dê através da oralização, atribuindo a esses sujeitos um lugar de sujeito não pensante e dependente (GIVIGI, 2007, p. 46).

No entanto, é importante considerar que a vida social está “[...] marcadamente organizada para as condições de desenvolvimentos típicos” (GÓES, 2000, p. 100), incluindo o sistema escolar, que apresenta problemas na modalidade da educação especial devido à priorização do *deficit* e

coloca a pessoa como um todo em segundo lugar, bem como suas possibilidades. Carneiro (2017, p. 82) salienta:

No Brasil, mesmo com uma perspectiva inclusiva que aponta para o direito de todos se escolarizarem em sistemas de ensino regulares, os laudos diagnósticos com uma visão psicométrica da deficiência intelectual continuam sendo utilizados, em diferentes contextos educacionais, como indicadores de prognósticos negativos. O foco permanece no desempenho do sujeito, consolidando o atraso cognitivo como característica individual e contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a este aluno.

Góes (2000) corrobora tal afirmação e classifica essa configuração como um modelo educacional equivocado, visto que se utiliza de um diagnóstico que emprega parâmetros de classificação a partir das características da deficiência, negligenciando “ [...] os aspectos dinâmicos e as potencialidades da criança, estabelecendo níveis predeterminados para o seu desenvolvimento”, um “[...] cenário para uma educação filantrópica, insípida, com propostas pedagógicas minimalistas, centradas na ‘falta’ de algo na criança e orientadas para habilidades básicas e hábitos automáticos” (GÓES, 2000, p. 102).

Compreendendo isso, destacamos que um sistema de ensino-aprendizagem voltado apenas para potencializar funções biológicas (como as condições motoras), promover exercícios de treino da fala convencional ou da escrita como cópia ou mera codificação, por exemplo, não dá conta de expandir o desenvolvimento de jovens e adultos com deficiência, por resumir seu progresso a habilidades ou inabilidades físicas ou de natureza biológica, ou a treinamento de comportamentos, desconsiderando as influências psicossociais em sua formação. Essa visão pode gerar frustração quando o objetivo não é alcançado, dando um foco ainda maior para aquilo que falta no sujeito, ao colocar erroneamente a superação ou a redução dos impactos da deficiência como centro das aspirações.

Não são somente as palavras signos representativos dotados de sentido. Alguns signos até podem ser acompanhados por elas, como é o caso do canto e seu acompanhamento musical realizado por instrumentos sonoros (BAKHTIN, 2010), mas nem sempre a palavra sistematizada presente na música, vai produzir sentidos na consciência humana. Pode ser mais significativa que a própria letra da música a melodia produzida pelo conjunto de sons dos instrumentos ou, quem sabe, uma pausa ocorrida dentro da música ou mesmo o som de um determinado instrumento entre todos que gere maior reflexão no indivíduo. Isso quer dizer que nem todos os signos podem ser traduzidos em palavras ou na chamada oralidade socialmente instituída, pois eles traduzem-se por si próprios (BAKHTIN, 2010). Algumas melodias podem

remeter a tristeza, alegria, calma etc., sem precisar necessariamente estarem acompanhados de uma letra.

Isso não significa, obviamente, que a palavra possa suplantar qualquer outro signo ideológico. Nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras. É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer existe um substitutivo verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros (BAKHTIN, 1997, p. 38).

A dança por exemplo, se configura como uma manifestação artística que marca a cultura popular brasileira, servindo como veículo privilegiado de expressão de sentimento e comunicação social, não sendo possível traduzir totalmente em palavras um espetáculo de dança. Outro exemplo é o desenho, “ [...] uma linguagem que exprime nossas percepções por meio de linhas, sombras e cores do mesmo modo por que as exprimimos por meio de palavras e frases”, pois qualquer legenda seria incapaz de traduzir por completo um desenho (BARBOSA, 1978, p. 35). Segundo Barbosa (1978), é necessário que o sujeito saiba “[...] tanto de desenho como de escrita, isto é, escrever uma ideia ou um objeto por meio de linhas e sombras como sabem fazê-lo por meio da escrita ordinária (p.35).

A dança e o desenho são, portanto, exemplo de linguagem ideologizadas na apreensão do real, sendo representações da forma como os sujeitos apreendem o vivido, o sintetizam e o externalizam, configurando-se como amostra das transformações sociais realizadas pelo/no sujeito.

As manifestações artísticas, por sua vez, também podem ser caracterizadas de acordo com os seus signos próprios. Deste modo, denominá-las de linguagens artísticas implica em reconhecer não uma linguagem artística no singular, mas diferentes linguagens, tendo seu campo de referência na arte, sendo elas: a linguagem da dança, através de gestos significantes; a linguagem das artes visuais, através das imagens, formas, texturas, suportes; a linguagem da música, pelas manifestações da voz, de sons, de ritmos, de melodias e harmonias; a linguagem do teatro, que reúne os gestos significantes, a oralidade, as imagens. Desta forma, enquanto a literatura tem na palavra, linguagem verbal, sua maneira mais clara de expressão, nessas manifestações artísticas não será a palavra seu suporte privilegiado (BRASILEIRO, 2009, p. 153).

Essas manifestações são constituintes das possibilidades corporais que o ser humano construiu ao longo da história, sustentando-se no corpo como seu instrumento para ampliação das possibilidades de entender as relações e interações do ser humano em sociedade. Segundo Bakhtin (2010), isso implica entender que os corpos têm na sua exterioridade uma linguagem

não verbal, signos que foram ao longo da história da humanidade compreendidos, na maioria das vezes, como objeto a ser controlado, disciplinado e normatizado (BRASILEIRO, 2009).

Bakhtin (2010) salienta que é fundamental a presença de outro que produza conosco sentidos e maneiras de compreensão sobre a experiência humana, o que se dá por meio da linguagem. No entanto, o diálogo pode ocorrer de diversas formas, e isso acontece para que o enunciado se mostre compreensível ao outro, do contrário o diálogo não se constitui. Vale salientar que a forma particular de linguagem de pessoas com deficiência intelectual e autismo, bem como de outras pessoas com limitações na oralidade, exigem variação nos modos de interlocução para que todas as formas distintas de interagir possam ser contempladas em suas especificidades. Assim, potencializa-se a internalização e a produção cultural, garantindo a participação ativa de todos os sujeitos nos diálogos.

Nessa trama de relações, corpo e palavra são signos, que se destacam dentre outros. Mutuamente constitutivos, corpo e palavra *significam* (Bakhtin, Peirce). Poderíamos dizer que aqui se encontra o *locus* da constituição do sujeito: corpo marcado - destacado, nomeado, constituído como tal - pela linguagem. Pela produção do signo na relação com outro, podemos compreender como as sensações e a sensibilidade se tornam significativas; como os movimentos se tornam gestos; como o corpo expressivo passa a significar. Ele significa para o outro e, nesse movimento, passa a significar para si próprio. Impossível a pessoa relacionar-se diretamente consigo mesma. Indiretamente é possível. E essa via mediada se faz pelo signo. Por isso, dizemos que, no homem, a dimensão social é necessariamente semiótica. É a dimensão natural, orgânica, biológica, investida, transformada, redimensionada pela vida de relação, pelos modos e condições de produção, pela cultura (SMOLKA, 2004, p. 45).

Portanto, é preciso superar a doutrina formalista de linguagem¹⁴ pelo fato de menosprezar aspectos importantes do desenvolvimento (como o ato de criação e a relação com o mundo); deve-se oferecer a possibilidade de interpretação e expressão por meio de maneiras distintas de linguagem, todavia um dos maiores desafios encontrados no ensino são as inter-relações entre a consciência e a linguagem. Diante dessa interdependência de dois processos, é necessário repensar as formas de expressão veiculadas nas aulas (PALANGANA, 1995), o que se mostra ainda mais complexo quando se trata de alunos com a oralidade comprometida e com níveis de compreensão distintos do convencional, como alunos com alguma deficiência intelectual e alunos com autismo.

A linguagem tem um papel fundamental na internalização das produções humanas, o que garante ao sujeito participar ativamente da história de sua espécie e de seu grupo social, à

¹⁴ Obrigatoriedade de uso de uma forma padrão de linguagem.

medida que acessa os bens culturais produzidos, bem como usufrui dos construtos de sua história (GIVIGI, 2007; VYGOTSKII, 1998; VYGOTSKY, 1999, 2005). No entanto, a linguagem, para ser um signo funcional na internalização cultural e no desenvolvimento humano, precisa exercer eficazmente seu papel como mediadora das relações entre sujeitos e meio físico e social.

Dessa forma, é necessário entender que “ [...] os gestos, como movimentos significativos, não são dados naturalmente, mas são construções (e mesmo instituições) históricas e culturais. Há que suspeitar da obviedade do gesto e vê-lo inscrito na história de relações” (SMOLKA, 2006, p. 6), para atribuir a eles sentido e considerá-los signos que compõem a expressão de sujeitos que fazem uso deles para comunicarem-se.

Além de considerarmos as produções de linguagem já desenvolvidas por sujeitos que se utilizam de linguagens distintas da oralidade convencional, precisamos também ampliar suas possibilidades de expressão. Por esse viés, a mediação, como um processo genuinamente humano que representa o resultado da ação da sociedade para incluir o indivíduo na rede de relações sociais e culturais, podem garantir-lhe sua humanização. Por conseguinte, nada mais coerente que buscar meios para integrar todos positivamente, sem exceções, em condições de equidade, para desenvolver-se.

Acreditamos, portanto, que o desenvolvimento humano é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para incluí-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem a sociedade, sendo as funções psicológicas causa e efeito da atividade social humana. Para tornar-se “humano”, de fato, o sujeito precisará ressignificar o que já é aquisição da espécie por meio dos processos de internalização. Para isso, é mister que ocorram os processos de interação social, os quais são possíveis “[...] graças a sistemas de mediação altamente complexos, produzidos socialmente” (PINO, 2005, p. 34-35).

3.1 A LINGUAGEM E OS PROCESSOS DE INTERNALIZAÇÃO E DE PRODUÇÃO CULTURAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A linguagem possui uma dupla função no desenvolvimento humano. Por um lado, segundo Vygotskii (2010), ela serve para que os modelos culturalmente valorizados como forma de pensar e solucionar problemas sejam transmitidos aos sujeitos; por outro, também se torna uma das ferramentas mais poderosas de apropriação intelectual. Por isso, é importante que ela seja

veiculada de várias formas, a fim de que todos tenham acesso às construções históricas sociais e culturais. Devemos pensar a intervenção pedagógica a partir de recursos alternativos com pessoas que não dominam a linguagem socialmente instituída, para o desenvolvimento mais elaborado do pensamento e da comunicação.

Assim, a fala para o sujeito consiste em um meio do contato com as outras pessoas, e aos poucos se aprende a aplicá-la de modo que sirva aos seus próprios processos internos. Isso garante que pensar em outras formas de linguagem como um caminho alternativo que amplia as possibilidades de formação da personalidade de pessoas com deficiência intelectual, contribuindo para sua autonomia e sua participação social ativa, a partir da formação de um pensamento interior um pouco mais complexo. De acordo com Vygotsky (2005, p. 33):

A linguagem não depende necessariamente do som. Há por exemplo a linguagem de sinais dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos. Nas linguagens dos povos primitivos, os gestos são utilizados em paralelo com o som e desempenham um papel de certa importância. Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que emprega.

Dessa forma, a garantia de acesso a contextos culturais ricos em significados e o contato com vozes sociais diversas podem potencializar o processo de reconhecimento social, de constituição de uma identidade e de participação ativa de pessoas com deficiência intelectual na história humana. Considerando que a linguagem predominante na sociedade não está ao alcance de todos (a escrita e a oralidade socialmente instituída), como ocorre com alguns sujeitos com deficiência intelectual ou autismo, faz-se necessário refletir sobre os impactos dela na constituição humana desses sujeitos. Fundamentada na teoria bakhtiniana, Cavalcante (2017, p. 429) aponta:

Todo enunciado emerge, sempre e necessariamente, de um contexto cultural saturado de significados e valores, e é sempre um ato responsivo. Sendo assim, o sujeito do dialogismo é constituído por vozes sociais que fazem dele um ser único, singular, histórico e social. Partindo desse pressuposto, a pessoa com deficiência intelectual também se constitui como única, singular, histórica e social. É nesse lugar social que, acredita-se, todas as pessoas devem se constituir.

Ao fomentar-se as diversas formas da linguagem dos sujeitos, eles poderão tornar-se mais autônomos e atuantes na constituição histórica e cultural da sociedade, em um processo de fato inclusivo, fazendo com que a linguagem passe a ser acessível a todos em suas múltiplas faces. Esse interesse por novas formas de comunicação enriquece o acervo cultural não só de pessoas com deficiência, mas de toda a sociedade, ao ampliar seus modos de internalização cultural. Zamaro (2018) assinala que

[...] existe uma urgência em compreendermos que a deficiência pode ser inerente ao indivíduo, mas que não o define unicamente. Ou seja, é necessário um entendimento claro de que a deficiência é mais uma entre as tantas características que uma pessoa contempla. Dessa forma, a deficiência estará, sobretudo, onde houver barreira ou impedimento que impeça a pessoa de se desenvolver plenamente.

Conseqüentemente, intervir de forma positiva nessa lacuna torna-se fundamental para potencialização da inclusão dos indivíduos com deficiência na sociedade, à medida que, ao invés de criar expectativas somente sobre o sujeito, com pretensões de que ele se torne compreensível, modificamos nossos engessados meios de comunicação para compreendê-los da forma que eles se expressam, independente da linguagem que utilizam, valorizando suas produções. Para isso acontecer, é primordial intensificar as condições de ensino e aprendizado pelo processo de mediação que incluam linguagem verbal e não-verbal, atendendo às distintas demandas (VYGOTSKY, 2005).

Embora algumas pessoas com deficiência intelectual e/ou autismo não oralizem da forma convencional, muitas delas compreendem a comunicação verbal. Não somente compreendem, como também constroem enunciados linguísticos para além da oralidade, partindo da oralidade de outros sujeitos, devido às suas vivências histórico-culturais. Isso ocorre porque a palavra é signo por excelência nos meios em que estão inseridas, por reger a maioria dos discursos que circundam esses indivíduos e por ser “[...] o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2010, p. 34). A palavra é produzida sem que seja necessário recorrer a um material extracorporal, o que determina seu papel como material semiótico da vida da consciência (discurso interior). Bakhtin (2006, p. 36) salienta:

É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica — todos os signos não-verbais — banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele.

Portanto, não se deve abrir mão da palavra, mas é necessário que sejam também criadas outras condições, para além da oralidade, que permitam que esses sujeitos se comuniquem com as demais pessoas da sociedade da maneira que lhes seja possível. Precisamos recorrer a outros meios que existem, pois “[...] quando uma pessoa não faz uso das estruturas linguísticas, é possível que para se comunicar use gestos e/ou vocalizações não reconhecidas como palavras”

(GIVIGI, 2007, p. 46). Até porque a palavra não pode suplantiar todos os outros signos, pois nenhum deles, os signos ideológicos fundamentais, é totalmente substituível por palavras.

Quando se fala em inclusão, pensa-se geralmente na inclusão das pessoas com deficiência no que tange ao acesso às produções culturais pela via de transformações estruturais no meio ou acesso àquelas voltadas para ferramentas de comunicação que contemplem casos de surdez ou cegueira. Esse recorte exclui outras questões que envolvem as deficiências (como linguagem e capacidades distintas de assimilação, bem como outras tipologias, como deficiência intelectual e autismo). Além disso, fatores envoltos em pré-conceitos referentes a esses sujeitos os reduzem ao *status* de impossibilitados, desconsiderando a forma como eles se comunicam e ignorando que linguagens alternativas são parte da expressão humana constituída culturalmente.

Por esse viés, termina-se por esquecer das formas de inclusão por meio da autonomia e do fazer cultural e artístico, bem como da valorização das diferentes formas de expressão, de modo que a pessoa com deficiência participe ativamente da constituição da história e da cultura humana. No que tange ao público participante desta pesquisa — pessoas com deficiência intelectual e autismo —, a baixa expectativa gera poucas políticas públicas de socialização, autonomia e participação social, desqualificando o potencial de desenvolvimento de outras formas de linguagem utilizadas por esses sujeitos, capazes de ampliar suas possibilidades de comunicação, expressão e compreensão de mundo.

A literatura vem acumulando um corpus teórico ao longo dos anos acerca de algumas peculiaridades do autismo e da deficiência intelectual. Podemos perceber convergências e divergências das ações desses sujeitos em relação às características e aos estigmas predeterminados por esses estudos e pela sociedade, bem como às expectativas sobre seu desenvolvimento.

O autismo é entendido por Klin (2006) como um transtorno global do desenvolvimento, caracterizado geralmente por desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, apresentando peculiaridades que teoricamente interferem nos processos fundamentais de socialização, comunicação e aprendizado e afetam aproximadamente um em cada 200 indivíduos.

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID – 10) descreve o autismo¹⁵ também por esse viés do comprometimento em áreas como interação social, comunicação, realização repetida de atividades e comportamentos estereotipados. No entanto compreendemos que nenhuma classificação é suficiente para decifrar as pessoas com autismo, pois essas informações que codificam a doença, embora, de certa forma, garantam a implementação de políticas públicas e sociais, desconsideram as experiências culturais de cada sujeito, enxergando-os de forma unitária (OLIVEIRA; CHIOTE; PINTO, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2015).

O nascimento de uma pessoa com autismo pode ocorrer em qualquer classe social, etnia ou cultura. Em alguns casos, acredita-se que pessoas com autismo tendem a desenvolver uma superinteligência. No entanto, Bosa (2002) caracteriza essa concepção como um mito, apontando que essa visão superestima as potencialidades do sujeito e faz com que sejam criadas, para ele, demandas muito acima das suas capacidades. É preciso considerar as particularidades de cada sujeito, pois existe uma notável variação nas características de pessoas com autismo.

Em muitos casos, a pessoa com autismo não se expressa de forma verbal ou oraliza de uma forma diferente da convencional, embora isso nem sempre queira dizer que ele não “fala”. A ausência pode ter sua causa na não compreensão do que está sendo exigido do sujeito. Ou mesmo quando há compreensão, os sujeitos não conseguem externalizar de forma que outros sujeitos o compreendam (BOSA, 2002). Na verdade, esses outros sujeitos é que centralizam a linguagem apenas na oralidade socialmente instituída de maneira a desconsiderar as formas de expressão de pessoas com autismo ou deficiência intelectual. Assim, o professor deve diversificar as formas de linguagem e de ensino para contemplar as especificidades desses alunos, desviando-se de métodos engessados e homogêneos de educação.

Kassar (2013, p. 155) salienta que a “[...] questão não é exatamente onde os alunos aprendem, visto que indivíduos estão sempre aprendendo; [...] a questão é que oportunidades lhes são oferecidas”. Dessa forma, características ditas autistas, como os limites na interação, muitas vezes devem-se menos ao transtorno propriamente dito do que ao contexto em que a pessoa com autismo vive e aos estímulos que recebe. Por isso, é fundamental estimular as relações

¹⁵ Uma nova classificação está prevista para entrar em vigor em janeiro de 2022, CID-11, que une os diagnósticos de autismo em Transtorno do Espectro do Autismo, orientando subdivisões relacionadas a “prejuízos” na linguagem funcional e deficiência intelectual, com fins de facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde. Como essa nova classificação ainda não entrou em vigor, nessa pesquisa ainda utilizamos o termo “autismo”.

sociais e o acesso a diversos aspectos da cultura humana para impulsionar seu desenvolvimento e isso só se faz possível com a flexibilização nas formas de intercâmbio do conhecimento, ou seja, com a ampliação nas formas de linguagem. Logo, é imprescindível também a flexibilização nas formas de comunicação, por ser a linguagem o conjunto de signos responsável pela internalização das produções humanas, que humanizam os sujeitos. Nesse percurso, é fundamental reconhecer e contemplar as diferenças.

Ivanise Bittencourt (2018), em sua tese de doutorado em educação, analisou as vivências de pessoas adultas com autismo em relação a sua escolaridade e suas concepções de mundo a partir da abordagem histórico-cultural de Vygotsky, evidenciando aspectos que potencializam ou fragilizam seu desenvolvimento e sua participação social. Esse texto aponta que as vivências de pessoas com autismo em seus espaços familiares, escolares e sociais geram impactos significativos no desenvolvimento, na constituição, na posição social e nas apropriações desses sujeitos em relação às suas atividades no mundo e às suas formas de interação social. Destaca relatos de sujeitos com autismo que evidenciam suas experiências e salientam a incapacidade do sistema escolar e da sociedade em lidar com suas especificidades e incluí-los na vida social.

Também contrariando o enfoque clínico sobre transtornos e deficiência, algumas pessoas com autismo, graças a determinadas experiências histórico-culturais, alcançaram a fase adulta e conseguiram ocupar papéis sociais de destaque na sociedade. Autobiografias de pessoas com autismo por exemplo, tecem críticas aos médicos especialistas, como o caso de Kedar (2013) — um adolescente americano que não faz uso da oralidade convencional e que relata uma cegueira clínica por parte de especialistas do campo do autismo que centralizam suas teorias como doutrinas e não consideram o que o autista tem a dizer —: “[...] era terrível ter experts falando um com o outro sobre mim, e ouvir eles errados nas suas observações e interpretações, mas não ser capaz de contar para eles” (KEDAR, 2013, p. 47). Nesse contexto, ele critica as abordagens do autismo que o reduzem a uma lista de sintomas, limitando-o a comportamentos ditos autistas que se tornam o foco, em detrimento de sua personalidade. O autor, mesmo sem oralizar, conseguiu expressar suas angústias por meio da escrita, mas em casos em que nem mesmo a escrita se faz como forma possível de comunicação, a multidimensionalidade nas formas de linguagem pode permitir que essas pessoas também se comuniquem socialmente e deixem de submeter-se a um outro que fala por eles.

Nessa mesma direção, Sellin (1998), autor alemão com autismo que também não oraliza, e Josef (GLORION; SCHOVANEC, 2012), doutor em filosofia com a mesma tipologia, escreveram

críticas a especialistas e alertaram o risco de profecias que preconcebem a pessoa com autismo sem oralidade como incapaz de utilizar a linguagem. O filósofo afirma que, seguindo essas compreensões, bloqueiam-se as apostas em seus potenciais de aprendizagem, o que efetivamente o exclui da possibilidade de usar suas qualidades para se apropriar de uma forma de linguagem.

Carly Fleischmann (2012) apresenta nesse contexto a necessidade de não forçar a adequação de pessoas com autismo às normas convencionais das instituições e cita a escola, instituição que aparece em sua coletânea de textos, como um lugar em que não se encaixava: “[...] é difícil ser autista porque ninguém me entende. As pessoas me olham e já supõem que eu sou burra porque eu não posso falar ou porque eu ajo diferente deles. Eu acho que as pessoas ficam assustadas com o que aparenta ou parece diferente deles” (FLEISCHMANN, 2012, p. 233-234). Carly ainda afirma que a flexibilidade dos sistemas educacionais deve existir, não só para o desenvolvimento escolar do aluno com autismo, mas também porque auxilia inclusive no desenvolvimento dos demais sujeitos sem deficiência.

Uma escola com possibilidades múltiplas de ensino e aprendizagem, que acolha saberes diversos, bem como a diversidade discursiva e a multiplicidade dos laços sociais dos alunos, pode constituir uma educação mais democrática. Quando esses diversos discursos são escutados e encontram seu espaço, criam-se novas formas de interlocução e participação social, opondo-se à normatização. Por esse caminho, a troca colaborativa, o enfrentamento criativo às regras e o hibridismo ganham espaço em detrimento da monótona propagação de conteúdos e do controle e zelo em relação à pureza (FLEISCHMANN, 2012).

Mesmo que Vygotsky (1997; VIGOTSKI, 2011) não tenha se aprofundado nas questões do autismo, seus estudos auxiliam na pesquisa em prol do atendimento às demandas de pessoas com essa tipologia, na medida em que considera a importância das relações com o outro para a humanização e discute a necessidade de estímulos para sujeitos que possuem comprometimento nessas relações. O autor enfatiza que grande parte das limitações no desenvolvimento de pessoas público-alvo da educação especial diz respeito à falta de vias alternativas necessárias ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As proposições de Vigotsky (1997; VIGOTSKI, 2011) acerca da pessoas público-alvo da educação especial e seu desenvolvimento são significativas em relação à maneira como essa condição é compreendida socialmente, defendendo o direito de que esses sujeitos ocupem seu

papel ativo na construção de seu desenvolvimento, a partir de sua capacidade de internalizar formas sociais de comportamento. Dessa forma, são percebidos e compreendidos como indivíduos com potencialidades, as quais devem ser valorizadas e estimuladas, para que contribuam positivamente para o desenvolvimento das funções superiores.

Já a deficiência intelectual recebeu certa atenção de Vygotsky, como é possível notar na passagem sobre seus estudos em defectologia. A abordagem histórico-cultural, expressa na obra vygotskyana, “[...] possibilita questionar a concepção organicista de deficiência intelectual, ainda muito presente na literatura educacional e nas práticas pedagógicas” (CARNEIRO, 2017, p. 81) e aponta para o desenvolvimento do sujeito de forma positiva. Nos estudos de Vygotsky em defectologia, (VYGOTSKI, 1997), o autor alerta para a necessidade de olhar principalmente para o sujeito antes de olhar sua a deficiência, visando suas potencialidades.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a deficiência intelectual (DI), antes denominada retardo mental, como uma capacidade de compreender informações novas ou complexas reduzidas, que compromete também a aprendizagem e a aplicação de novas habilidades. Caracteriza-a essencialmente pelas alterações que acontecem durante o desenvolvimento do sujeito, de modo a afetar as faculdades que determinam o nível das funções cognitivas, de “linguagem”, habilidades motoras e sua capacidade social (WORLD HEALTH ORGANIZATION *et al.*, 2010).

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD¹⁶) criou uma definição para a deficiência intelectual enfatizando o quociente de inteligência (QI) — que mede o funcionamento intelectual e a capacidade de adaptação —, referindo-se à inteligência prática. Dessa forma, a deficiência intelectual foi definida como incapacidade, caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressa em habilidades conceituais, sociais e práticas e que aparecem antes dos 18 anos de idade.

No entanto, para Vigotski (2011), o aluno com deficiência intelectual é, antes de tudo, um ser humano em desenvolvimento, com medos, desejos, angústias etc. Assim como para outros seres humanos sem deficiência, é necessária a interação social para formarem-se como seres humanos

¹⁶ AAIDD foi fundada em 1876, desde a sua criação, produziu diretrizes nomeando, definindo e diagnosticando a deficiência intelectual. O primeiro manual oficial de classificação sobre deficiência intelectual foi publicado em 1910. A 11ª edição do manual de terminologia e classificação da AAIDD foi publicada em 2010.

para além da deficiência (VIGOTSKI, 2011). Nesse sentido, Kassar (2013, p. 69) enfatiza que “[...] é sempre em um determinado mundo (no contato com outro) que o sujeito nasce, cresce, se desenvolve, se constitui. É este mundo (de incontáveis e encantáveis outros) que será, por ele, internalizado, no processo de sua constituição social”. Se esses sujeitos forem sempre privados do convívio público e não lhe forem oferecidas possibilidades de participar ativamente desse mundo pela interação com outros sujeitos sociais e o meio social/cultural em que estão inseridos, o seu desenvolvimento será prejudicado.

Por isso, é preciso pensar essas pessoas como sujeitos sociais e garantir o direito de acesso às produções culturais humanas das mais simples, como situações da vida cotidiana, às mais específicas, como participar de espaços de lazer e cultura pelos quais se interessem. Nesse aspecto, está incluso o direito de passar pelas fases da vida definidas culturalmente pelo contexto em que estão inseridas, visto que, por vezes, ao exaltar a condição de deficiência em detrimento da condição de sujeito social, a sociedade os aprisiona na condição infantil por tempo indeterminado, ratificando a ausência de autonomia e protagonismo (KASSAR, 1999; SAWAIA, 2002).

Padilha (2001) afirma que a pessoa com deficiência precisa vivenciar situações significativas e ampliar possibilidades; para isso, não podemos focar apenas nas limitações. É necessário, por conseguinte, viabilizar que esse sujeito se constitua como “[...] sujeito de práticas discursivas criando e interpretando signos, dando-se a perceber e a conhecer não mais pelas incapacidades, mas pelas suas condições de funcionamento cognitivo, na e pela linguagem, com o outro [...]” (PADILHA, 2001, p. 135). Isso é possível na medida em que as formas como esses sujeitos se expressam são valorizadas pela sociedade de modo a considerá-las como linguagem.

Carvalho (2006) discute a visão sobre o jovem com diagnóstico de deficiência intelectual associada à incapacidade de se apropriar de conceitos e normas culturalmente construídas. A autora realizou estudos nos quais relata suas experiências de ensino com jovens matriculados em escolas de educação especial, com oferta de possibilidades diversas, em que os jovens com deficiência intelectual responderam com interesse, e expressaram compreensão em diferentes níveis para atividades distintas.

Para tanto, é indispensável considerar que cada sujeito, independentemente de possuir deficiência, é diferente um do outro. Nenhum adulto, jovem ou criança é igual a outro/a, mesmo que partilhem a mesma categoria etária. No entanto, existe um conjunto de manifestações que

regem cada os ciclos culturalmente organizados, caracterizados pelas transformações ao longo da vida do sujeito, relacionando-se com um conjunto complexo de condições históricas, culturais e materiais de algumas organizações sociais (OLIVEIRA, 2004) das quais as pessoas com deficiência não podem ser excluídas de modo que internalizem as produções dos grupos sociais em que se inserem.

Assim, a pessoa com deficiência só pode ter suas expressões compreendidas quando considerado seu contexto histórico, social e cultural. Isso engloba nossos sistemas de valores, mitos e crenças, que exercem muita influência sobre o desenvolvimento humano dos sujeitos. Logo, a forma como a sociedade compreende e trata as pessoas com deficiência intelectual e autismo afeta inclusive a forma como o próprio sujeito se vê. Carvalho (2003, p. 2-3) enfatiza que

[...] uma maior compreensão do comprometimento intelectual, soma-se e impõe-se a necessidade de (re) educação social, de transformação de nossas mentalidades, de nossas formas de compreender e conviver com as pessoas com deficiência mental. Nesse processo, as práticas e conhecimentos produzidos nos campos da saúde e educação têm um papel central. Os psicólogos, professores, médicos, assistentes sociais etc. são os representantes autorizados das ciências, suas posições frente ao tema repercutem no senso comum, nas formas como, na sociedade, a ideia do déficit e o déficit em si se dimensionam.

Nas instituições educativas frequentadas por esses sujeitos ao longo de sua história, é preciso contemplar as especificidades que o sujeito apresenta, considerando suas produções de forma positiva, mesmo que difira da forma convencional de expressão. Por esse caminho, quanto maiores forem as oportunidades de internalização da cultura produzida pela humanidade, com mais qualidade esse sujeito se desenvolverá, rumo a sua inclusão no meio em que está inserido.

A presença desses sujeitos na escola ainda se mostra um desafio para o corpo escolar, pois os professores ainda se assustam com a ideia de ter alunos com deficiência, o que dificulta a coerência entre o discurso e a ação que sustentam uma escola que se pretende inclusiva. O papel do professor, dessa forma, se centraliza na mediação entre o sujeito e o mundo por meio do ensino que se configura pela linguagem, utilizada por ele de forma multidimensional para garantir ao aluno o acesso às produções humanas, ditas culturais, para que ele as internalize humanizando-se ao acessar e compreender a cultura humana, como também dela fazer parte (VYGOTSKY, 2005).

Pelo consumo cultural, o sujeito pode também produzir cultura, à medida que a diversidade humana exige que o sujeito crie recursos para possibilitar a fruição de um bem cultural

produzido por um outro. Nesse processo de internalização e transformação das aprendizagens advindas do plano social para o plano individual, o sujeito, ao expressar suas sínteses, por meio de formas de linguagem diversas, intervém socialmente não só como consumidor, mas também como produtor de cultura (VYGOTSKY, 1999).

Ainda é comum, no âmbito da Educação Física escolar, avaliações assistemáticas desprovidas de critérios claros e objetivos. É fundamental que nossa opção avaliativa nos dê pistas sobre adequações e inadequações da intervenção pedagógica efetuada (CRUZ, 2012). Contraditoriamente, nessas instituições, busca-se o controle do sujeito. Padilha (2001) assinala que a inclusão escolar é um processo lento, requerendo qualificação e reestruturação do pensamento dos atores sociais. Rodrigues (2006) ressalta a importância da Educação Física nesse contexto, porque essa disciplina apresenta flexibilidade e autonomia na escolha dos conteúdos, bem como gama de possibilidades de movimento, embora lide com alguns desafios.

O autor aponta que esses desafios se referem a fatores relacionados a experiências anteriores do professor de Educação Física com alunos com deficiência, bem como com referências rasas nos cursos de formação desses professores no ramo da educação especial. Além disso, o professor não encontra apoio educativo suficiente nas escolas, ao mesmo tempo que a cultura desportiva voltada para a competição ainda se apresenta muito forte nas propostas curriculares da área (RODRIGUES, 2006). Compreendemos que a Educação Física não deve permanecer atrelada a concepções de ensino que enfatizem a aprendizagem técnica que dificulta ou mesmo impede a participação de alunos com deficiência.

Nesse sentido, acreditamos que a Educação Física pode promover a humanização das relações sociais, mas, para isso, o professor deve ter o cuidado para que todos se beneficiem do processo ensino-aprendizagem, independentemente de serem meninos ou meninas, de terem deficiência ou não (CHICON; MENDES; SÁ, 2011, p. 190).

Aulas fundamentadas nas perspectivas liberais tecnicistas da aptidão física excluem todos que não se enquadram em um estereótipo predeterminado de aluno, tendo ele ou não alguma deficiência (CHICON; SÁ, 2012). Incluir na Educação Física não é, portanto, simplesmente adaptar o conteúdo escolar para que uma pessoa com deficiência participe; trata-se de adotar uma perspectiva educacional com objetivos e métodos valorizadores da diversidade humana, comprometida com a constituição de uma sociedade inclusiva. Um ambiente multidimensional traria possibilidades amplas de todos os alunos participarem e usufruírem da aula positivamente, na medida em que cada diferença fosse contemplada.

A Educação Física é um dos componentes curriculares que reservam “ [...] algum espaço e tempo à educação dos corpos nas escolas, ao estudo dos gestos significantes, da linguagem corporal, através do ensino da dança, do teatro, do jogo, do esporte, da música, da luta e da ginástica; (BRASILEIRO, 2009, p. 157). Por isso, com as

[...] manifestações estudadas pela Educação Física, nelas incluindo a dança, se tem possibilidades de atividades corporais que o ser humano construiu, tendo no gesto significativo seu suporte. Devendo a dança, quando estudada tanto na arte como na Educação Física, ter na linguagem artística e corporal a sua referência (BRASILEIRO, 2009, p. 205).

Essa disciplina deve se colocar à disposição de todos os alunos nesse sentido, considerando a heterogeneidade dos estudantes e a existência de distintas classes sociais, de diversos saberes, de diferentes experiências. As produções culturais e o conjunto das práticas e manifestações corporais que circundam a sociedade, de modo a democratizá-las, enriquecem as possibilidades de participação, permitindo o amplo acesso e valorizando os bens socialmente produzidos. Permite-se, assim, novas possibilidades no que tange ao modo de olhar, de experimentar, de tocar, de sentir o próprio corpo e de relacionar-se com ele, comunicar-se com o outro e com o meio, de forma a internalizar, ressignificar e produzir diferentes formas de convivência, aprendizagem e intercâmbio cultural (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008).

Dessa forma, quanto mais multidimensional for o ambiente de aula, oferecendo várias possibilidades de expressão e interação, mais ampla a possibilidade de participação e inclusão de todos os alunos, visto que um espaço com essas características aumentaria a probabilidade de os alunos se interessarem ao menos por uma prática, de sentirem-se contemplados por alguma das formas de expressão disponíveis. Além disso, o próprio aluno oferece pistas e o professor observador consegue nas observações de aula registrar em seu diário de itinerância para onde apontam os anseios e as demandas dos alunos. Surgem assim do próprio aluno as respostas para sua efetiva inclusão.

Elegemos o *hip hop* como possibilidade de conteúdo de ensino, considerando as possibilidades interativas nas práticas que circundam essa cultura, configurando-se como formas de linguagem diversas (grafite, DJ, *break*, *rap*, MC). Essa manifestação cultural traz-nos também o imperativo de liberdade de criação em diversos âmbitos artístico-culturais, proporcionando a vivência e a tentativa potente de reduzir o hiato interlocutivo existente entre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Os elementos do *hip hop* foram introduzidos nas intervenções como possibilidades diversas de signos, na medida em que variavam em material visual, musical, gráfico, corporal, de vestimenta e objetos característicos. Mostraram-se signos linguísticos verbais e não verbais, capazes de ampliar as possibilidades de internalização e de produção cultural do sujeito por cumprirem o papel de mediar a interlocução entre o sujeito e outros sujeitos, bem como entre o sujeito e o meio, em um jogo dialógico de expressão e interpretação, movimento essencial para o desenvolvimento humano. Discutiremos melhor as contribuições do *hip hop* e as múltiplas linguagens que o compõem quando apresentarmos os dados.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

O estudo busca ancoragem nos princípios teórico-metodológicos da pesquisa-ação existencial na perspectiva de René Barbier (2007) com vistas a constituir comunidades dialógicas colaborativas, cujos desdobramentos nos oportunizem estruturar um *corpus* de conhecimento favorecedores aos processos de humanização e de inclusão social de pessoas com deficiência intelectual e autismo, partícipes de um projeto de extensão universitária.

A ideia principal, nesse sentido, não foi somente produzir mais saber, e sim conhecer melhor a realidade do espaço em que estamos inseridos e as problemáticas que o circundam (BARBIER, 2007). Dessa forma, ressaltamos a importância de se considerar os processos produzidos pelos diferentes atores que compõem a comunidade investigada (alunos, família, colaboradores, professores etc.) e também atentarmos para os novos caminhos que porventura foram demandados pelos sujeitos pesquisados de forma individual e/ou coletiva. Jesus, Vieira e Effgen (2014, p.772) entendem que “[...] acolher a pesquisa-ação como uma possível forma de produção de conhecimento é em si uma posição aberta a uma postura ética [...] Praticar a pesquisa-ação convoca-nos a reconhecer, no outro, ao mesmo tempo a identidade e a diferença”.

Essa forma de olhar a realidade privilegia as dimensões intersubjetivas no intuito de se compreender e explicar a práxis dos grupos sociais, como ferramenta que fomenta ações na direção da justiça social e da formação de indivíduos críticos e coletivamente comprometidos com a transformação social. Para tanto, essa perspectiva vai além “[...] dos diferentes sistemas de sensibilidades e de inteligibilidades propostas pelas culturas do mundo” (BARBIER, 2007, p. 18), a partir da qual observamos principalmente as dimensões afetivas que interferem no desenvolvimento humano.

Essa visão nos obriga a percorrer campos diversos do conhecimento, fazendo com que adotemos uma competência múltipla e dialética “[...] que articula constantemente a implicação^[17] e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte” (BARBIER, 2007, p. 18), utilizando-se da multifuncionalidade de papéis para estar devidamente envolvido com o campo. É através da implicação que se desenvolve o conhecimento, em um engajamento

¹⁷ Esse termo vem do conceito de *implicação* de René Barbier (2004), que descreve um engajamento do pesquisador na/pela sua práxis científica em função de suas experiências nas relações de produção e de classes. Refere-se ao ato de provocar-se e provocar o outro com reflexões acerca de um determinado objeto de pesquisa, considerando a estrutura social em que se está inserido e o jogo de interesses e desejos de outros.

que posiciona o sujeito em suas relações consigo e com o outro. Implicar-se exige uma compreensão do outro e do contexto, além de uma profunda análise de si, evocando, inclusive, uma atitude aberta às incertezas e às mudanças (BARBIER, 2004).

Sob a ótica existencialista de Barbier, a metodologia da pesquisa-ação inclui o cotidiano no processo de construção do conhecimento. Trata de temas enraizados na afetividade humana, sua finalidade é repleta de uma “[...] complexidade crescente do Potencial Humano” (BARBIER, 2007, p. 67) e se desenvolve com participação coletiva. “Participação”, nesse caso, possui epistemologicamente amplo sentido, abrangendo envolvimento pessoal pela experiência e o plano do “sensível” como eixo central de compreensão.

Tudo ocorre de maneira coletiva a partir da movimentação em espiral da ação-reflexão-ação, em que nada está necessariamente previsto, a não ser a crença no crescimento do ser humano no plano individual e coletivo (BARBIER, 2007). Isso quer dizer que todo avanço implica o efeito repetitivo dado pela reflexão contínua sobre a ação. Por esse caminho, o problema de pesquisa não foi suscitado somente pela pesquisadora, mas por todo grupo envolvido (alunos e equipe de trabalho do Laefa), constituindo o “pesquisador coletivo”¹⁸.

O pesquisador coletivo é um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados) da população vinculada à investigação participativa (BARBIER, 2007, p. 103).

O pesquisador coletivo de nossa pesquisa se constituiu, portanto, com a colaboração de pesquisadores e técnicos (equipe de trabalho) e da população beneficiária do projeto *Práticas Pedagógicas de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência* (jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou autismo). As ações coletivas do grupo (planejamentos, avaliações, intervenções etc.) se tornaram, portanto, objeto indireto de nossa pesquisa, promovidas por uma equipe composta por uma coordenadora (professora doutora), cuja função era gerenciar toda a equipe; uma professora (mestre em Educação Física), responsável por orientar e assessorar a equipe de acadêmicos (cinco bolsistas, cinco estagiários e dois voluntários em formação inicial) que sistematizavam o planejamento construído coletivamente nas reuniões, além de uma mestranda (pesquisadora e colaboradora nas demais funções mencionadas). Trata-se de uma organização em que a continuidade do processo já iniciado é garantida, mesmo com alterações no pessoal, de modo que todos os envolvidos conseguem

¹⁸ A ideia de um “pesquisador coletivo” caracteriza um modo de organização do trabalho que busca assegurar a maior participação do grupo envolvido na construção coletiva do processo de pesquisa e na sua continuidade.

ocupar todas as funções na pesquisa. Isso possibilitou substituições contínuas em cada uma dessas funções, assegurando continuidade do trabalho (BARBIER, 2007).

As ações colaborativas da equipe de intervenção desse laboratório contribuíram de forma ímpar para nossas análises, pois, de fato, os objetivos da pesquisa em questão foram construídos junto a ela e em consonância com as demandas levantadas ao longo das aulas. Isso quer dizer que, desde a fase diagnóstica que deu origem ao estudo, o planejamento, as avaliações das aulas, a coleta de dados, as intervenções e as demais tarefas necessárias para a construção dessa dissertação tiveram a participação ativa de todos os membros do projeto desenvolvido com jovens e adultos no Laefa.

Até mesmo a redação do relatório de pesquisa passou pela coletividade, centrada no princípio de escrita coletiva recomendada pela pesquisa-ação existencial. Os escritos foram submetidos à leitura e à discussão de todos, o que não quer dizer que os textos foram todos escritos coletivamente, mas que no conjunto do relatório final foram consideradas as contribuições do maior número de membros do pesquisador coletivo. Assim, os diários de campo eram produzidos por diversos membros, podendo ser nele incluído aquilo que o sujeito produtor considerasse pertinente, garantindo uma visão ampla e múltipla sobre o objeto de pesquisa e sustentando a natureza essencial da pesquisa-ação implicada.

O pesquisador profissional aceita desde o início os inconvenientes do sistema: o relatório não é apresentado sob uma forma rigorosamente acadêmica. Encontrar-se-ão trechos mais pessoais, às vezes ingênuos, ao lado de elementos descritivos e teóricos. A dimensão iconográfica pode ganhar bastante espaço no relatório: desenhos e poemas são suscetíveis de nele encontrar lugar (BARBIER, 2007, p. 105).

Como pesquisadora, busquei equilibrar as partes entre a dimensão teórica, a afetiva, a imaginativa e a pessoal, transformando em ciência os olhares de todo o grupo envolvido em relação ao objeto. No entanto, neste estudo, não só as contribuições gráficas da equipe foram consideradas, mas também as produções dos alunos (gráficas, corporais, musicais etc.), os registros audiovisuais (fotos, vídeos, gravações em áudio) e tudo o que foi suscitado no processo. O “processo” em pesquisa-ação é uma rede simbólica e dinâmica que apresenta um componente funcional e imaginário ao mesmo tempo, constituído por elementos interativos da realidade e inscrito no tempo e no espaço, aberto a alterações (BARBIER, 2007).

Os sujeitos principais da pesquisa, grupo atendido pela supracitada equipe, se constituía por 25 jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou autismo (quatro sujeitos com diagnóstico de

autismo, 17 com deficiência intelectual, 1 com deficiência intelectual e autismo, 3 sem diagnóstico) e idade entre 16 e 50 anos; 17 homens e 8 mulheres de personalidades bem distintas, chamado grupo-alvo, todos eles participantes do projeto de extensão *Prática pedagógica de Educação Física adaptada para pessoas com deficiência*, promovido pelo Laefa/Cefd/Ufes¹⁹.

Assim, cabia ao pesquisador coletivo articular os objetivos da pesquisa e da ação em um vai e vem entre a elaboração intelectual e o trabalho de campo por meio das aulas desenvolvidas todas as quintas feiras das 14 às 16 horas nas intervenções e das 16 às 18 horas nas avaliações da aula vigente e nos planejamentos de aulas seguintes.

Explicando melhor como se deu esse processo, não estável ou previsível, empregamos os princípios da abordagem em espiral da pesquisa-ação como método de pesquisa, que se trata de olhar duas ou mais vezes para o mesmo objeto sob diferentes ângulos, visitando, refletindo, agindo e revisitando o campo. Realiza-se, assim, uma ação de mudança permanente, examinando-se o objeto continuamente. Baseamo-nos, para tanto, nas quatro bases centrais de pesquisa-ação: identificação do problema e contratualização; planejamento e realização em espiral; técnicas da pesquisa-ação; teorização, avaliação e publicação dos resultados e renovo de todas essas etapas (BARBIER, 2007). Dessa forma, as etapas descritas a seguir se repetiam em ordens não sequenciais e sempre que necessário, tomando-se diferentes caminhos de acordo com as demandas vigentes.

- *Identificação do problema e contratualização*

Como já mencionado anteriormente, a questão de pesquisa não emergiu da pesquisadora principal, pois ela tomou consciência do problema levantado no/com o grupo. A problemática suscitada pelo grupo se centralizava nos obstáculos referentes à interlocução entre alunos e professores do projeto, caracterizada pelas dificuldades em lidar com as linguagens distintas apresentadas pelos alunos, o que promovia um hiato na comunicação, gerando dúvidas, relativas às experiências que lhes eram proporcionadas nas aulas, sobre o alcance dos objetivos das aulas, devido à não compreensão das respostas dos atendidos.

¹⁹ Para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os alunos do grupo-alvo serão apresentados com nomes fictícios. Já os integrantes do pesquisador coletivo, que atuaram como gestores nas intervenções, serão identificados com letras.

O problema inicial emergiu, portanto, de intervenções anteriores com o público de jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou autismo, ao identificar que, para além da importância de fomentar seu reconhecimento social sobre a sua condição juvenil e/ou adulta, existia o desafio de buscar a superação das dificuldades existentes na interlocução dada pela diversidade na expressão/linguagem apresentada pelos alunos e o óbice quanto à compreensão desses discursos. Isso nos fez refletir sobre os obstáculos referentes à linguagem, encontrados por esses sujeitos no cotidiano, que funcionam também como um artifício de exclusão, haja vista que há sempre alguém para falar por eles. Dificilmente as pessoas se dirigem a eles diretamente, ofuscando seus desejos e cingindo suas possibilidades interlocutoras.

Considerando, portanto, que os sujeitos não podem ser subconsiderados socialmente por sua deficiência, apoiamo-nos em Vygotsky (1999), ao enfatizar a dimensão sociohistórica e a interação humana com o outro no espaço social como primordial para sua humanização. Sob esse argumento, observamos como o *deficit* na interlocução entre os partícipes do projeto interfere diretamente no desenvolvimento humano dos sujeitos, inclusive na formação de sua identidade, na medida em que seus processos de internalização e produção cultural, que lhes permitem participar ativamente da história humana, eram prejudicados pelo hiato existente na interlocução com outros sujeitos. Vale ressaltar que o problema de pesquisa se renovava a cada intervenção após a avaliação coletiva das aulas, quando emergiam novas situações passíveis de reflexão para reelaboração das ações posteriores em um caminho interessado na resolução das demandas vigentes.

Para consolidação da pesquisa, os envolvidos selaram um contrato aberto, em que o sujeito aparece como participante ativo e aliado do pesquisador (BARBIER, 2007). Foram construídos coletivamente os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelos responsáveis, e pelos membros do pesquisador coletivo (APÊNDICES A e B). Posteriormente, o projeto de pesquisa, junto com os termos, foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP-Ufes), aprovado e inscrito no número 2.334.429. Embora os sujeitos principais da pesquisa não tenham assinado o termo, responderam gestualmente ou oralmente o interesse em participar das atividades que faziam parte da pesquisa.

- *Planejamento e realização em espiral*

A ideia de espiral se centraliza na realização de ações que se repetem sempre que necessário. A resolução de uma problemática pode gerar uma outra, ou seja, estamos sempre agindo, refletindo sobre a ação e agindo novamente a partir das constatações advindas da reflexão.

Identificamos a situação problemática inicial, houve a apresentação da proposta, a escuta sensível das práticas e o estudo do problema em conjunto com a discussão e a implementação de um dispositivo de pesquisa. O objeto tornou-se cada vez mais coconstruído conforme o processo foi se sustentando pelas hipóteses de ação do pesquisador coletivo, experienciadas pelo grupo-alvo (BARBIER, 2007).

No diagnóstico e na confirmação das hipóteses iniciais junto ao grupo-alvo, constituímos o processo de aprofundamento na lógica interna dos comportamentos do sujeito frente ao problema, no caso as múltiplas formas de linguagem apresentadas pelos alunos e o não reconhecimento de sua condição juvenil, o que interferia diretamente nas interlocuções e conseqüentemente na avaliação dos efeitos das ações do pesquisador coletivo no desenvolvimento humano do grupo-alvo.

Também houve o levantamento de um *corpus* teórico (BARBIER, 2007) a partir de grupos de estudos com a equipe, coordenados pela pesquisadora, intitulados *Seminário de Pesquisa*. Realizados às quartas-feiras (vésperas das intervenções), esses seminários abarcavam um referencial teórico, apresentado pela pesquisadora, que contava com a colaboração da compreensão das especificidades do grupo-alvo e na elaboração das próximas ações do pesquisador coletivo. Esse movimento se dava em um processo de coformação, em que o pesquisador coletivo intervia constantemente nas propostas de intervenção quanto à pertinência do *corpus* teórico inserido na situação concreta do cotidiano das aulas.

Para além do *Seminário de Pesquisa*, em que abordamos o debate sobre a compreensão sociológica dada às categorias sociais — linguagem, cultura e cultura juvenil (temas que emergiram no processo segundo a demanda das intervenções) —, aconteciam também nessa fase os planejamentos de ação em que os objetivos parciais eram propostos e avaliados sob a participação e a reflexão coletiva.

O que Barbier (2007) chama de objeto efetuado condiz com o retorno aos dados, em que há um novo tratamento e o surgimento de novas questões. Assim, a equipe atribui sentido aos dados,

confirma a hipótese junto ao grupo-alvo e retorna à análise teórica multirreferencial em que o relatório parcial coletivo se baseia. Por fim, validamos as análises e concluímos o relatório final que, nesse caso, deu origem a esta dissertação de mestrado.

Assim, considerando as demandas que emergiam das intervenções, os planos pedagógicos buscaram ampliar o acesso do grupo-alvo a experiências múltiplas por meio da internalização e da criação de variadas formas de linguagem dentro do *hip hop*, entendido como um movimento cultural polifônico e de resistência da juventude urbana, dotado de distintas formas de expressão. Acredita-se que esse movimento, como conteúdo, poderia promover rica participação na cultura, bem como ampliação das interações sociais com um grupo de pertencimento e de interlocução (em suas diversas formas) com os demais sujeitos da sociedade

Esse método permitiu-nos refletir e mediar coletivamente os processos de internalização e de produção cultural desses sujeitos a partir do *hip hop*, com foco na inclusão social, à medida que nos propusemos ir em busca da superação de lacunas na comunicação entre esses sujeitos e a sociedade com base na multidimensionalidade da linguagem que esse conteúdo apresenta (*grafite, rap, break, DJ, beat box, basquete de rua*),

A ação do grupo desdobrou-se em planejamentos (o primeiro foi realizado após o diagnóstico do grupo-alvo), intervenções (aulas ministradas nas quintas feiras com o *hip hop* como conteúdo), avaliações (que ocorriam todas as quintas feiras assim que a intervenção terminava), novos planejamentos (realizado após a avaliação da aula vigente), novas intervenções (em que se tentava aplicar as ações pensadas na reunião de planejamento) e novas avaliações (em que se avaliava a aula vigente e emergiam novas demandas) que geravam o relatório de aula, uma espiral contínua e percorrida de forma coletiva.

No entanto, esse planejamento não era estático, pois ele se alterava a cada aula a fim de atender as demandas vigentes, o que Barbier (2007) chama de movimento em espiral. Dessa forma, as aulas aconteciam e, no mesmo dia após seu término, a equipe se reunia para avaliá-la. Todas as colocações feitas eram registradas para a produção dos relatórios. De acordo com as colocações dos envolvidos e os apontamentos da pesquisadora principal, planejava-se coletivamente a aula seguinte, visando superar com as atividades propostas as lacunas deixadas na aula anterior ou aula vigente.

Portanto, as intervenções pedagógicas realizadas no processo também foram passíveis de transformações gradativas, permeadas por movimentos de idas e vindas, constituindo-se como elementos desafiadores do “fazer” (JESUS, 2008). Afinal, somente durante o desenvolvimento da pesquisa é que o verdadeiro objeto de pesquisa foi surgindo (BARBIER, 2002).

• *Técnicas da pesquisa-ação*

Empregamos técnicas variadas, não nos valendo de esquemas puramente técnicos que somente o pesquisador fosse capaz de decifrar. Considerando a participação de sujeitos diversos no processo, buscamos métodos mais práticos e que valorizavam as especificidades na formação dos envolvidos. Barbier (2007, p. 125) salienta:

O pesquisador em pesquisa-ação existencial tem a preocupação de ser compreendido e de agir eficazmente com não-especialistas. Ele é obrigado a conhecer as possibilidades imaginárias das pessoas em função da própria cultura delas e de propor-lhes mecanismos de ação apropriados.

Por esse caminho, como pesquisadora principal, preoquei-me em envolver-me inteiramente com o pesquisador coletivo e com o grupo-alvo, participando ativamente de todos os processos mencionados no tópico anterior. Assim, somente após estabelecer confiança com os sujeitos, iniciei a atribuição de sentidos aos dados coletados, utilizando-me das técnicas de observação participante e do diário de campo ou, segundo a lógica de Barbier, diário de itinerância.

As técnicas, assim como os demais processos, deram-se por escolha e desenvolvimento coletivo, considerando sempre as demandas do grupo-alvo e do projeto de pesquisa em desenvolvimento e coadunando com os objetivos de pesquisa que compõem a redação final. Utilizamos principalmente as “técnicas do banal e do cotidiano” (BARBIER, 2007, p. 129), que se centralizaram na escuta e na observação sensível em relação ao grupo-alvo e às colocações do pesquisador coletivo em todos os encontros (formais e informais, pré-estabelecidos ou casuais).

Os dados foram coletados durante todo o ano de 2017. Como instrumentos de coleta, baseados nas técnicas de pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2007), utilizamos os diários de itinerância do pesquisador principal, os relatórios produzidos pelo pesquisador coletivo, as fotografias, as videografações, as entrevistas, o grupo focal e as produções dos alunos. Buscamos, por esses métodos, registrar os diversos sentidos produzidos pela linguagem a partir da experiência de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo com a cultura *hip hop*, incluindo nas análises não só os resultados alcançados ao fim das intervenções, mas todo o

processo. Nesse sentido, as interpretações dos dados configuram-se como produtos de discussões de grupo e das representações de todos os envolvidos na pesquisa.

As aulas contavam com dois gestores (geralmente dois acadêmicos experientes) que representavam os professores de referência principal para os alunos nas aulas. Aqueles que possuíam alguma peculiaridade na socialização ou realização das atividades eram acompanhados com mais atenção pelos demais membros do grupo-sujeito, que tinham o objetivo de estimular a participação coletiva e a experiência das práticas oferecidas. Eram oferecidas nas aulas mais de uma atividade a fim de contemplar a maior parte dos alunos e propiciar maiores possibilidades de interação, internalização e produção de linguagem. Dessa forma, a cada aula eram desenvolvidas quatro ou mais estações, cada uma focalizando um elemento da cultura *hip hop* (uma com *skate*, outra com grafite, outra com *break*, outra com o *rap* etc.).

Nessa organização, foi possível contemplar maior parte dos alunos atendidos, na medida em que, embora houvesse um momento para experimentar cada estação (de modo que o sujeito passasse por todas), eles estavam diante de inúmeras possibilidades, o que aumentaria a probabilidade de o sujeito se interessar por uma das atividades, mesmo que permanecesse nela até o fim da intervenção. Os planos de ação, nesse sentido, buscaram

[...] fazer com que os dos alunos do projeto “Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para jovens e adultos” com deficiência física (DF) e intelectual (DI) e alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) tenham acesso a sua condição de juventude dentro de uma sociedade contemporânea e. Além disso, busca também trabalhar os elementos da cultura Hip hop em sua multidimensionalidade de diversas linguagens em favor do protagonismo social na ampliação de formas de comunicação, principalmente quando se trata de sujeitos com a linguagem socialmente instituída comprometida (*PORTFÓLIO*, 2017/2).

Os alunos chegavam à universidade (local onde se desenvolviam as aulas) acompanhados pelos pais/responsáveis e sempre havia a sua espera um membro do pesquisador coletivo (acadêmico bolsista ou estagiário), que o conduzia para o espaço onde seriam desenvolvidas as atividades do dia. Nos 15 minutos iniciais, os alunos podiam explorar e reconhecer os espaços (visto que durante o semestre as atividades aconteceram em diferentes ambientes) e vivenciar as atividades (grafite, *skate*, *break*, basquete de rua, *rap*, DJ) por afinidade. Em seguida, o/os responsável/eis pela aula fazia/m uma breve apresentação oral e gestual das atividades da aula para os alunos, utilizando indumentárias, materiais e outros recursos que colaborassem para a compreensão dos alunos, para só depois os alunos realizarem as atividades propostas. O momento de lanche

coletivo, que ocorria ao fim das intervenções, se configurava como momento interacional muito importante para a escuta e a observação sensível, incluídas nas “técnicas do banal e do cotidiano” propostas por Barbier (2007, p. 129), que duravam até aproximadamente 20 minutos.

As entrevistas foram realizadas ao fim do processo (dezembro de 2017) com cinco alunos cuja oralidade se assemelhasse à convencional, para não marginalizarmos essa forma de linguagem e ampliar ainda mais a diversidade dos dados. Essas entrevistas foram aplicadas por membros experientes do pesquisador coletivo, que antes passaram por um treinamento coordenado pela pesquisadora. Além das perguntas e respostas realizadas oralmente, foram utilizados imagens e vídeos projetados como recurso, reproduzidos de acordo com a pergunta, de forma que facilitasse a compreensão do aluno quanto ao que se queria saber.

Nessa etapa, nos valem também da produção corporal e gráfica utilizada pelos entrevistados para responder as questões. As indagações objetivavam, de uma forma geral, problematizar com os alunos os sentidos que produziram a partir da experiência com o *hip hop* e com as práticas corporais da juventude que ele abarca. Também buscaram identificar os processos de internalização e produção cultural apontados pelos alunos. Todo o processo foi gravado em vídeo e áudio para posterior exploração e análise.

A estratégia de grupo focal foi utilizada com esses cinco alunos no mesmo dia das entrevistas individuais, como também com todos os responsáveis legais pelos sujeitos do grupo-alvo (pais, mães, acompanhantes, parentes etc. de todos os alunos) em um momento diferente. Esse instrumento visou analisar as percepções dos sujeitos envolvidos (alunos e responsáveis) em relação às contribuições da experiência com o *hip hop* para o desenvolvimento humano dos participantes no que tange a autonomia e inclusão social a partir da internalização e produção referente as práticas da cultura *hip hop*.

Também foram alvo de análise as criações dos alunos: os grafites produzidos ao longo das aulas; os *raps* que compuseram no processo; os passos de *break* que aprenderam e que criaram nas composições coreográficas e rodas de *break*, realizadas nas intervenções; os movimentos com a bola, internalizados e ressignificados no basquete de rua; as sequências sonoras que criaram no *beat box*... Enfim, todas as produções dos alunos serviram como dados para perceber as contribuições da multidimensionalidade da linguagem, presentes no *hip hop*, para o processo de humanização e inclusão social do grupo-alvo.

Por esse viés, foram adotados distintos métodos de análise, dada a diversidade de instrumentos de coleta. Considerando o vasto quantitativo de dados produzidos, nos valemos dos princípios da análise categorial de conteúdos sob a perspectiva de Bardin (2009) para a organização desses dados, distribuindo-os nas seguintes categorias de análise encontradas: a) O *hip hop* e suas múltiplas formas de linguagem; b) O *hip hop* e seus elementos: experiências produzindo sentidos e c) Família e sociedade: o *hip hop* como instrumento de inclusão e transformação social.

Tabulamos os dados coletados (transcrições de entrevistas e de grupos focais, relatórios), em etapas baseadas na análise categorial de Bardin (2009). A primeira etapa se constituiu em uma pré-análise, uma espécie de garimpo de dados, em que sistematizamos as ideias iniciais a partir do referencial teórico utilizado, realizamos uma leitura geral do material que elegemos para analisar e separamos os dados que nos deram pistas sobre as contribuições da multidimensionalidade da linguagem presente no *hip hop* para o desenvolvimento humano dos sujeitos desta pesquisa. Ainda nessa fase, buscamos elucidar os sentidos produzidos ao longo dessa experiência, com foco na inclusão social dos sujeitos que compõem o grupo-alvo, bem como evidenciar situações de internalização e produção cultural.

Posteriormente realizamos a exploração do material, em que realizamos o agrupamento dos dados em unidades com descrições das características do conteúdo expresso no dado (seja relato, seja entrevista etc.). Nessa fase, todo o material foi recortado em unidades de registro para uma primeira categorização, que agrupou temas correlatos que originaram as categorias iniciais, posteriormente em categorias intermediárias e aglutinadas, por fim, em função da ocorrência dos temas, nas categorias finais. Por meio dessa categorização, foi possível realizar a inferência e a interpretação, em que emergiram apontamentos de situações consideradas relevantes aos objetivos do estudo, apoiados na base teórica histórico-cultural (BARDIN, 2009).

Também nos apoiamos na análise microgenética, que compreende o modo como uma abordagem metodológica está em uma interpretação histórico-cultural dos processos humanos, o que nos permitiu adensar o estudo das questões intersubjetivas e ampliar as possibilidades de associar episódios específicos às práticas sociais (GÓES, 2000). Assim, ao longo das intervenções, atentávamo-nos às relações intersubjetivas, ou seja, às relações estabelecidas entre os alunos, entre os alunos e a equipe de trabalho envolvida (professores) e entre os alunos

e as atividades ou os objetos que compunham as intervenções (o *hip hop*, os elementos que o compõem, as indumentárias e os objetos que o caracterizam).

Para isso, consideramos as condições sociais em que as situações se desenvolviam, incluindo no diário itinerante um relato minucioso acerca do que era observado, a fim de encontrar indícios do desenvolvimento do indivíduo por meio da descrição e da análise de episódios reveladores do processo.

Para isso, nos fundamentamos em um olhar micro, que nos permitiu analisar as possibilidades do uso de múltiplas formas de linguagem internalizadas e produzidas pelos alunos, bem como auxiliou na compreensão das contribuições dessa diversidade linguística como ferramenta no processo de humanização e de inclusão social desses sujeitos. Essa análise se associou ao uso das videograções, não somente ao resultado em vídeo, mas à elaboração de estratégias eficientes para a filmagem e a transcrição (GÓES, 2000). Para os registros, foi necessária a atenção aos detalhes das ações, das interações, do cenário sociocultural e do estabelecimento de relações entre os microeventos e as condições macrossociais. Sob essa perspectiva, os processos humanos analisados são considerados por sua gênese nas relações com o outro e com a cultura, relações que foram investigadas em um estudo do percurso de ações dos sujeitos. Assim, caminhamos por um viés que estuda o curso de transformações dos indivíduos e das práticas a partir da experiência *hip hop*, considerando as condições passadas e as projeções de futuro.

5 O HIP HOP E SUAS MÚLTIPLAS FORMAS DE LINGUAGEM

*Ele é papel, é caneta, é lição, som e letra
 Ele é chão, é planeta, é visão de luneta
 É loucão, tarja preta, é canhão, é beretta
 É os neguinho de bombeta, ele é muita treta
 É sabota, é bambaataa, é swing da lata
 É resgate, é escada, é a voz das quebrada
 Ele é hey!, ele é how!, ele é free, ele é show
 Libertou, me mostrou quem eu sou
 (RAEL, 2014)*

Neste capítulo abordaremos as múltiplas formas de linguagem presentes em uma experiência de ensino-aprendizagem do *hip hop* como instrumento de humanização e de inclusão social de pessoas com deficiência intelectual e autismo. Para isso, traremos inicialmente aspectos referentes a história do *hip hop* e suas potencialidades em relação aos objetivos dessa pesquisa, contextualizando, também, as características de seus elementos.

Em seguida, abordaremos a experiência propriamente dita, destacando as estratégias de introdução do *hip hop* como conteúdo de ensino para os jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou autismo, salientando as relações que os sujeitos estabeleceram com a história dessa manifestação cultural, por meio do teatro interativo, do filme *Ela dança, eu danço 4* (2012) e da releitura de suas cenas, bem como da vivência do *hip hop* e seus elementos por meio de estações pensada como possibilidade pedagógica para estímulo de suas produções culturais.

5.1 ASPECTOS HISTÓRICO-CULTURAIS DO HIP HOP E DE SEUS ELEMENTOS

O trecho de *rap* transcrito na abertura da seção faz parte da música “O *hip hop* é foda” de MC Rael, e apresenta, de maneira poética, a forma como o artista enxerga o *hip hop*. Trata-se de uma releitura da música de Caetano Veloso “A bossa nova é foda”, inserida em um disco que o MC chama de “Música Popular de Terceiro Mundo”. Para ele, o *hip hop* é “papel, caneta, lição, som e letra” devido ao fato de essa manifestação cultural ter elementos formados por composições musicais que apresentam mensagens de denúncias sociais sobre injustiças e desigualdades. Weller (2010) aponta que o *hip hop* veicula a construção de uma consciência política, a posição de jovens que falam por uma geração que pertence à periferia, estigmatizada e normalmente não muito ouvida ou vista pela sociedade.

Segundo a autora, a prática cultural do *hip hop* pode desenvolver uma consciência social dos indivíduos em perspectivas diversas, relacionadas a gênero, raça/etnia, diferença etc., configurando-se em uma postura combativa que define o sentimento de pertencimento coletivo a um cenário de injustiças, materializado na periferia urbana. Dessa forma, mesmo estando em diferentes países ou cidades, a juventude *hip hop* estabelece questões geracionais semelhantes e, ao mesmo tempo, de contrastes no enfrentamento a situações discriminatórias (WELLER, 2010).

O *hip hop* também “é chão” pelo fato de, como manifestação cultural, servir de suporte e refúgio para os sujeitos que dela fazem parte. Também “planeta”, por abranger e alcançar várias histórias, situações sociais diversas e múltiplos lugares no/do mundo, para Tavares, (2010) “[...] o *hip hop* não pode ser definido como movimento social unívoco, pois, na medida em que se organiza no sentido de suas demandas e reivindicações para ações específicas, seus membros passam a articular e veicular suas falas a partir de redes externas”.

É “visão de luneta” por possibilitar uma ótica mais holística sobre situações do dia a dia e sobre questões sociais, aproximando quem tem acesso a essa cultura das causas sociais que esse movimento defende. É “resgate” da história de um povo, é “escada” por ser a oportunidade de mudança de vida para muitos; é a “voz” das quebradas por ser por meio dele que o gueto tem suas inquietações e aspirações ouvidas e/ou vistas pelos demais sujeitos da sociedade. Por esse viés, Tavares (2010) aponta que esses grupos que possuem o *hip hop* como modo de vida podem servir como opção efetiva para o jovem situar-se no espaço público, no debate sobre a sociedade e conferem um caráter de visibilidade às aspirações das diferentes personalidades que englobam.

Tomando, assim, por base, a perspectiva histórico cultural — que salienta a influência da história e das formas de interação social na constituição dos sujeitos (VYGOTSKII, 1998; VYGOTSKY, 1999, 2001, 2005) — faremos uma breve contextualização sobre o *hip hop* e sua trajetória, considerando suas características de críticas ao sistema, problematizando-o posteriormente como instrumento multidimensional de linguagem, dada a diversidade dos elementos culturais que o compõem. Percebendo assim, como o percurso histórico, social e cultural do *hip hop* influenciou no que ele tem se tornado e na escolha dessa manifestação como potencial instrumento de enfrentamento ao hiato na comunicação, do qual estamos falando até então.

Essa manifestação surge em meados da década de 1970 nos bairros periféricos da cidade de Nova Iorque. Tratava-se de conjuntos habitacionais onde moravam as populações pobres, sobretudo bairros de comunidades negras e hispânicas e/ou de imigrantes da América Latina. Mais especificamente no bairro do Bronx, o movimento nasceu e sua cultura foi se difundindo. Por se tratar do período pós-industrialização, a maior parte da mão-de-obra foi substituída por máquinas e com isso aumentou o desemprego e a exigência no mercado de trabalho (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2008).

Para conseguir um emprego, era necessário destacar-se em qualificação profissional; exigia-se, a partir desse momento, não mais o trabalho braçal, mas o conhecimento operacional dos maquinários, da tecnologia e dos novos meios de comunicação. A construção de indústrias desapropriou muitos imóveis e isso aumentou a concentração de moradores das zonas periféricas, onde direitos básicos como infraestrutura, lazer²⁰, escola e trabalho eram negligenciados (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2008).

Esse contexto evidenciou as diferenças sociais e a discriminação racial. Além disso, favoreceu a criminalidade e o uso e a venda de drogas (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2008). Isso gerou um aumento de gangues e guerrilhas que lutavam entre si pela sobrevivência, disputando domínio territorial. Em contraponto à violência, os jovens encontravam na rua o único espaço de lazer, organizando festas, tocando, cantando e dançando nas ruas. Essas confraternizações passaram a acontecer de forma pacífica de enfrentamento das dificuldades, à medida que as batalhas corporais e criminosas por alimentação, vestimenta ou território foram substituídas por batalhas artísticas (ANDRADE, 1997, 1999).

Desde quando surgiu nos EUA, o *hip hop* expandiu-se para o mundo, atingindo os interesses da juventude urbana, negra e periférica principalmente (HERSCHMANN, 2000). Fruto das condições de vida de um povo oprimido, essa manifestação defende a resistência à opressão e aponta caminhos para a conscientização de direitos e oportunidades sociais, econômicas e culturais. Tais características fazem do *hip hop* subsídio para a participação de pessoas marginalizadas na produção da cultura e da história humana.

²⁰ Atividades realizadas pelo indivíduo segundo livre vontade, para repousar, divertir-se, recrear-se, entreter-se, informar-se ou formar-se, com participação social não obrigatória, em espaços e momentos de livre capacidade criadora, distanciado de obrigações sociais (DUMAZEDIER, 1976).

O disc jockey (DJ) Afrika Bambaataa é considerado o pioneiro do movimento *hip hop*. Em novembro de 1973, fundou a Zulu Nation, uma organização de autoafirmação que combate as desigualdades por meio das quatro vertentes do *hip hop* e que invoca paz, união e diversão. Bambaataa definiu os pilares da cultura *hip hop* como sendo quatro: o MC, o DJ, o *b-boy* e o grafite. Para além, outras práticas foram incorporadas à cultura *hip hop*. Constituiu-se um movimento artístico e político que vislumbra modificar a realidade da comunidade local (ANDRADE, 1997, 1999). A expressão “*hip hop*” teria sido também implantada por Bambaataa em 1968 para descrever o movimento de “balançar os quadris” durante a dança e outros DJs teriam popularizado o termo (ALVES, 2004).

A junção de seus quatro principais elementos também teria sido proposta por Bambaataa, que pregava a união entre os adeptos das diversas manifestações do movimento. Bambaataa também fundou a primeira organização social de *hip hop*: a Universal Zulu Nation, maior organização de *hip hop* no mundo, representada em nosso país pela Zulu Nation Brasil (ALVES, 2004). No entanto, é arriscado afirmar que uma criação cultural seja mérito de uma única pessoa. Trata-se de uma construção social que pode ter sua origem remetida a um grupo ou comunidade. Esses elementos, atuantes como formas distintas de linguagem, deram origem ao movimento *hip hop*, balizaram as intervenções e fomentaram a produção cultural de sentidos dos sujeitos, discutida a seguir.

Muitos jovens se autoafirmam em seus ambientes culturais, em suas expressões, no modo como se vestem, mas principalmente em seu tempo livre, quando encontram seus pares em situações de lazer, unindo-se por interesses, gostos e aspirações de transformação da realidade. No entanto, esse tempo livre não possui a mesma significação para todos os jovens

Estos jóvenes tienen mucho tiempo disponible, tiempo que no está ocupado por tareas sistemáticas. La noción de "tiempo libre" queda entonces expuesta en uno de sus aspectos centrales, el que la opone a "tiempo de trabajo". El tiempo libre es tiempo legítimo, tiempo legal, avalado por la sociedad como contraparte justa del trabajo o el estudio a los que se dedica gran parte de la jornada. El tiempo libre es no culposo, tiempo para el goce y la distracción. Pero el tiempo libre resultante del desempleo, de la no inserción, del no lugar social, es tiempo vacío, tiempo sin rumbo ni destino. La moratoria social habla de una juventud que dispone también de tiempo libre, tiempo que la sociedad aprueba, avalando con indulgencia la libertad y relativa trasgresión propia de la juventud dorada. Los jóvenes de las clases populares, y progressivamente muchos provenientes de sectores medios, que no encuentran trabajo, no estudian y no tienen dinero, disponen de mucho tiempo libre, pero se trata de tiempo de otra naturaleza: es el tiempo penoso de la exclusión y del desprecio hacia su energía y potencial creativo (MARGULIS, 2001, p. 45-46).

Enquanto há jovens com tempo livre aprovado pela sociedade, endossando com indulgência a liberdade e a relativa transgressão, há também a juventude das classes populares, que não consegue encontrar trabalho, tem muito tempo livre, mas um tempo de outra natureza, de exclusão e desprezo para sua energia e seu potencial criativo. No caso de pessoas com deficiência, o fator de exclusão se deve não necessariamente a condições socioeconômicas, mas a estigmas relacionados a sua deficiência ou transtorno, de modo que é raro ver esses sujeitos em espaços de lazer (DUMAZEDIER, 1976). Quando são vistos nesses espaços, há sempre alguém que os acompanha falando por eles, tonando mais comuns sua participação limitada às próprias instituições familiares, educacionais e filantrópicas.

Margulis (2001) fala de uma juventude que tem um tempo “livre” forçado pelas condições de exclusão. Isso acontece não só com os jovens que ocupam camadas sociais menos favorecidas economicamente, mas também com jovens com deficiência que têm seu tempo livre resultante da infantilização, da invisibilidade, do desemprego, da não inserção, do "não lugar" social, um tempo por vezes vazio, sem direção, dado por uma exclusão causada pelo não reconhecimento desses sujeitos como cidadãos de direito.

Reforçamos a necessidade de uma ampla oferta de produtos culturais acessíveis às condições desses sujeitos. No entanto, alguns equipamentos culturais — teatro, museu, áreas de esporte, lazer etc. — tendem a se concentrar no atendimento a pessoas sem deficiência e isso se apresenta como um desafio para a inclusão, a autonomia e a participação cultural desses sujeitos.

Para além disso, deparamos também com as distâncias, a precariedade dos transportes públicos, as questões de mobilidade e de preconceito social, que inviabilizam a ida a teatros, parques, centros de lazer etc., quando esses são ofertados em seus municípios. É preciso garantir um ambiente acolhedor e respeitoso, que tome a diversidade humana como princípio, fomentando assim possibilidades culturais das mais diversas, de forma que todos se beneficiem em suas especificidades.

Por esse viés, a vivência do *hip hop* pôde aproximar pessoas com deficiência intelectual e autismo de diversas práticas culturais, sociais e corporais, permitindo ao sujeito não só compreender essa manifestação cultural por meio de outras formas de linguagem, mas também desenvolver a capacidade de usar suas produções como signos interlocutivos e constituidores de sentidos. Assim, os quatro elementos dessa manifestação cultural — *break*, DJ, MC e grafite

— foram pilares nas intervenções realizadas com esses sujeitos, pois a diversidade presente na maneira como a linguagem se manifesta em cada um desses elementos os transforma em instrumento de interlocução que abrange as singularidades na comunicação dos jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo atendidos pelo Laefa.

No entanto, por se tratar de uma pesquisa-ação, ao longo do processo, o cotidiano foi nos indicando necessidades da inclusão de outras formas de linguagem que circundam o *hip hop* (BARBIER, 2007). Por isso, apoiamo-nos também em outras práticas corporais que fazem parte desse movimento: o basquete de rua, o *skate* e o *beat box*. Essas práticas foram selecionadas de acordo com as demandas vigentes no processo, ou seja, percebemos no percurso que os elementos oficiais do *hip hop* por si só não seriam suficientes para contemplar as especificidades de todos os alunos. Compreendemos também, por meio das devolutivas cotidianas, que quanto mais possibilidades de linguagem o ambiente apresentasse, mais inclusivo ele seria. Claro, esses novos elementos eram inseridos, após minucioso estudo sobre sua ligação com o *hip hop*, sobre as contribuições de suas origens históricas, sociais e culturais para a proposta do projeto e as possibilidades de realização e adaptação, caso necessário fosse.

O *break* ou *breakdance* é um dos elementos oficiais do *hip hop*. Trata-se da dança por meio da qual o sujeito movimenta-se ora com as mãos no chão, ora com o corpo no ar, realizando rodopios e saltos, que se configuram como a linguagem corporal desse movimento. Os que realizam essa prática são chamados de *b-boys* e *b-girls* (OLIVEIRA; SILVA, 2004). Esse elemento apresentou-se como uma potencial forma de linguagem, para além da oralidade convencional, possibilitando a constituição de sentidos por meio da compreensão do *hip hop* via linguagem corporal, bem como na expressão por essa mesma via, que permitia a constituição de sentidos no outro.

Flávio Soares Alves (2007), ao analisar a dança da cultura *hip-hop* por meio dos fatores de peso, espaço, tempo e fluência, reflete sobre o que chama de estados de espírito, atitudes internas que emergem junto à ação corporal, baseando-se para isso nos estudos de Laban (1978), autor que caracteriza a dança como uma sequência de combinações de esforço corporal que gera expressividade, associando a movimentação corporal a estados interiores. Por esse viés, a movimentação corporal na dança se organiza no limite entre o físico e o psíquico, ao externar atitudes internas pulsantes no corpo.

Alves (2007, p. 25) aborda o *break* pela ótica de Laban, apoiado na busca de sentidos, atribuindo às movimentações um processo constante de ressignificação, para além de um conjunto de ações isoladas. Nessa perspectiva, “[...] pela arte é possível ser de outra maneira, não como fuga da realidade, mas como ação pessoal de reconstrução desta realidade, a partir do olhar para si”. O *break* permitiu, portanto, que esses sujeitos se expressassem a partir da sua condição/possibilidade, atribuindo sentido ao que estava sendo realizado e utilizando-se de seu corpo como ferramenta de mediação/expressão.

Isso nos mostra que a dança, como signo não exige oralidade, pode mediar a constituição de sentidos dos sujeitos por ser também uma forma de linguagem, culminando em produção e participação cultural ativa. Correia, Silva e Ferreira (2017) abordam a dança de uma forma mais institucionalizada, apontando seus movimentos mais técnicos e as características de uma batalha. Como movimentações características do *break*, os autores apresentam o *top rock* (fase da dança em pé), o *footwork* (trabalho no nível baixo), o *freeze* (posturas estáticas mantidas) e *powermoves* (movimentos acrobáticos). Souza, Fialho e Araldi (2008) chamam esses movimentos de dança quebrada e robótica.

A ideia do nome *break* sugere não só “quebrar” o corpo, mas também quebrar as regras, o que mostra um caminho favorecedor da inclusão para o público de pessoas com deficiência, à medida que não se exige a manutenção dos padrões normativos e estéticos de dança, privilegiando a liberdade de criação dentro e fora desses padrões, sem perder de vista a possibilidade de utilização dessa dança como ferramenta de expressão crítica sobre fatos e acontecimentos sociais. Antes ainda de ser incorporada aos elementos oficiais do *hip hop*, essa dança já possuía como traço característico a simulação dos movimentos dos homens que voltavam mutilados da Guerra Vietnã, o que pode ser visto como uma arte crítica, já que a maioria dos soldados que morriam nessa guerra eram negros.

Eles protestavam contra a Guerra do Vietnã e lamentavam a situação dos jovens adultos que retornavam da guerra debilitados. Cada movimento do *break* possui como base o reflexo do corpo debilitado dos soldados norte-americanos, ou então, a lembrança de um objeto utilizado no confronto com os vietnamitas. Por exemplo, alguns movimentos do *break* são chamados de “giro de cabeça”, “rabo de saia”, “saltos mortais” etc. O “giro de cabeça” em que o indivíduo fica com a cabeça no chão e com os pés para cima procura circular todo o corpo, simboliza os helicópteros agindo durante a guerra (ANDRADE, 1996, p. 115).

O grafite também se configurou como possibilidade de constituição de sentidos, por ser um movimento organizado nas artes plásticas, em que o artista cria uma linguagem intencional para

interferir na cidade, aproveitando os espaços públicos para realizar críticas sociais (OLIVEIRA; SILVA, 2004). O sentido atribuído por nossos alunos se centra na possibilidade de expressão da realidade e também de seus pensamentos abstratos, como um link entre o seu interior e o mundo externo.

Lara (1996) conta que os grafites surgem nos movimentos rebeldes dos anos 60, principalmente na França, onde ganharam conotação contestadora política e culturalmente nessa época, com frases e termos de protesto. Ganhou força nos Estados Unidos, passando a ser assimilados por jovens afro-americanos pertencentes aos guetos, sujeitos marginalizados nas grandes metrópoles, incorporando-se a movimentos sociais e culturais desses grupos, compondo a cultura negra de rua: o *hip hop* (CEARÁ; DALGALARRONDO, 2008). Segundo Honorato e Marinho (2009, p. 5), o grafite,

[...] nos anos 80 e 90, foi muito combatido nas cidades da América do Sul e da Europa. Na entrada do século XXI, quando se poderia pensar que o grafite não passava de uma manifestação marginal que emporcalhava as cidades, ele volta com roupagens de participações no mundo das artes plásticas, valendo destacar Jean Michel Basquiat em Nova Iorque. O grafite também passa por uma re-elaboração pictórica, o que leva muitos membros a ter sua arte reconhecida, mesmo que os suportes fossem os espaços urbanos.

Os grafiteiros, ainda hoje, são por vezes indivíduos excluídos dos benefícios sociais e da sociedade de consumo ou inconformados com questões sociais de injustiça que os instigam a denunciar e protestar suas insatisfações por meio da arte (ALVES, 2004). Para além das mensagens grafitadas que a sociedade reflexiva consegue compreender, eles também utilizam códigos restritos, excluindo assim demais grupos sociais, invertendo a lógica de exclusão que lhes é imposta. Por isso, fazer uso do grafite em nossas aulas circundava a intencionalidade do reconhecimento social dos jovens e adultos postos à margem social por sua condição de deficiência.

O grafite apresenta características que contribuem positivamente, quando falamos sobre valorização das produções gráficas dos sujeitos e da socialização dessas produções como um “grito” de “eu existo, eu produzo arte, eu pertencço a esse lugar”, já que se trata de externar os sentidos produzidos em relação a uma determinada manifestação cultural e vê-los valorizados. Spinelli (2007) explica que os grafiteiros deixam suas marcas pelas cidades em *tags* — assinaturas que os identificam ou identificam a sua *crew* (grupo) — para reconhecimento entre os grafiteiros. Para os sujeitos de nosso estudo, é primordial que se sintam parte de algum lugar,

não só como consumidores da cultura produzida por uma determinada comunidade, mas também como participantes na produção histórica e cultural dela.

Considerado um estilo de desenho de traços livres e caracterizados pela diversidade de tonalidades e cores, os grafites são produzidos em paredes, muros, roupas, telas e outras superfícies, na maioria das vezes com temas sociais (OLIVEIRA; SILVA, 2004). Embora existam algumas técnicas desenvolvidas ao longo dos anos, o grafite não se prende a regras, ficando o grafiteiro livre para usar cores, traços, objetos e superfícies que quiserem utilizar para grafitar.

O rap (rhythm and poetry ou ritmo e poesia) também contribuiu para essa visibilidade, colocando os alunos em posição de destaque, diferentemente dos lugares sociais que costumam ocupar. É um estilo musical originado do canto falado, cujas letras são denúncias da exclusão social e cultural, da violência e da discriminação. Trata-se de descrições do dia a dia de jovens das periferias urbanas. Santos (2002) mostra a dimensão do *rap*, evidenciando o posicionamento de denúncia que aparece nas letras, em prol de uma globalização em que o fator econômico não se sobreponha ao social, o dinheiro não se sobreponha ao homem, que aponte vários caminhos.

Rose (1997) afirma que o *rap* é capaz de fazer ser ouvida a voz das tensões e contradições no cenário público urbano. Leal (2007) aponta o papel de destaque do MC (cantor de *rap*) dentro do *hip hop*, que se iniciou com gritos de guerra, mas, para interação com o público, se transformou na disseminação de rimas de improviso, passando posteriormente a escrever e cantar sobre a realidade, narrando o cotidiano de seus semelhantes e evidenciando em canções as lutas do seu povo, ao pregar consciência e revolução. Gomes (2002, p. 67) define o *rap* como

[...] um som do presente, que reinventa o passado em busca de um futuro (melhor). Da arte de garimpar discos antigos em busca de músicas que possam servir de matéria-prima para uma nova canção, surge o rap, nascido da reciclagem sonora. A produção musical do rap se utiliza de pequenos trechos extraídos de outras músicas e que são reproduzidos sequencialmente, os chamados *samples*, uma vez sobrepostos a uma batida eletrônica e a novos arranjos, originam uma segunda canção totalmente diferente, o rap.

Trata-se de elemento versátil e, por si só, polifônico (BAKHTIN, 2002), por apropriar-se de canções populares, músicas clássicas, *jingles* de publicidade, entre outras produções sonoras já existentes, e até de conteúdos não musicais (por exemplo, reportagens e fragmento de discursos) para produção de rimas (OLIVEIRA; SILVA, 2004). Leal (2007) pontua que, em São Paulo, o

primeiro programa de *rap* do Brasil foi transmitido, na rádio Bandeirantes FM, mas desde o ano de 1982 já oferecia *black music* aos ouvintes com um repertório que, antes da vinda do *rap*, já servia de base para os adeptos do *break*. A partir daí, o *rap* começou a se popularizar no Brasil.

O *Disc Jockey* (DJ), produtor da base musical que acompanha o *rap*, é o elemento do *hip hop* que produz também as mixagens. Trata-se do sujeito que manipula um toca-discos ou pica-pe, usando a criatividade para ressignificar os sons do *beat* e a voz do MC por meio dessa manipulação. Também cabe ao DJ, por meio de suas performances ao vivo em festas, transformar trilhas sonoras já conhecidas em músicas mixadas, comunicando-se com o público e proferindo discursos ou frases que posteriormente se tornam estrofes de letras (OLIVEIRA; SILVA, 2004).

Em bailes *black* sempre existiu a figura do DJ. Inicialmente sua função era só selecionar as músicas, porém, com o desenvolvimento das tecnologias, incrementou sua performance mixando músicas já existentes em um par de *pick-ups*, camuflando as transições entre uma música e outra (FELIX, 2005). Mesmo que posteriormente essa função tenha ganhado fins mercadológicos muito significativos em festas de todas as categorias, para a população negra, os bailes *blacks* comandados por DJs continuaram sendo vistos como lócus identitário e de lazer (FELIX, 2005). Cabe também ao DJ a responsabilidade pela música que serve de base para os MCs cantarem.

O *beat box*, mesmo não compondo os quatro elementos oficiais do *hip hop* (DJ, MC, *b-boy/b-girl*, grafite), também mostrou-se um elemento potente para o desenvolvimento dos alunos, pois permitiu-nos utilizar não só a vocalização como forma de expressão, mas também a produção de sons com outras partes do corpo e com o uso de outros objetos. Essa arte surgiu da “[...] necessidade de se produzir sons sem precisar dos equipamentos caros de DJ. Muitos não tinham acesso sequer a uma fita” (ARAÚJO, 2018).

Para significativa parcela de MCs, a arte de imitar sons diversos com a boca consiste em uma ocupação de destaque, tornando-se um elemento a mais dentro da cultura *hip hop*. O termo *beat box* (do inglês, caixa de batida) refere-se à percussão vocal, na reprodução de sons com voz, boca e cavidade nasal, e envolve também o canto, a imitação dos efeitos produzidos pelos DJs, a simulação de sons de instrumentos musicais, entre outros efeitos sonoros (OLIVEIRA; SILVA, 2004).

O basquete de rua também não compõe os elementos oficiais do movimento *hip hop*. No entanto, é uma prática corporal que faz parte do cotidiano dos adeptos desse movimento. Pinheiro (2009) inclui o basquete de rua nas atividades artísticas e esportivas associadas aos eventos do Prêmio Hutúz²¹ de *hip hop* e à Liga Brasileira de Basquete de Rua; Silva e Correia (2008) analisam as racionalidades dos participantes dessa prática, inseridas no movimento cultural do *hip hop*, refletindo também sobre a dimensão do espetáculo que se revela no que chamamos de novas linguagens esportivas. Já Duarte (2010) traz a discussão étnico-racial para o desenvolvimento do basquete de rua, identificando muitas de suas características como manifestação da cultura corporal negra em Salvador. Oliveira Filho (2006), por sua vez, apresenta a trajetória histórica do basquete de rua nos Estados Unidos e no Brasil, ressaltando as especificidades das regras de cada país.

Esses estudos balizaram as atividades com o basquete de rua, planejadas pelo pesquisador coletivo, em consonância com as demandas e as pistas que emergiam dos próprios alunos nas intervenções. Os planejamentos ocorreram por meio de grupos de estudo e laboratórios de experimentação onde bolsistas e professores podiam vivenciar as atividades e as metodologias propostas antes de apresentá-las aos alunos. Assim, ao aceitar a condição de educador em constante aprendizagem, se propondo a aprender mais sobre o basquete de rua, o pesquisador coletivo criava condições de intervir positivamente no desenvolvimento dos processos de internalização histórico-social e cultural dos alunos a respeito dessa prática, bem como de fomentar a autonomia e participação na produção cultural.

O basquete de rua tem como característica principal os movimentos, chamados de “moves”, que importam mais no jogo do que a própria marcação da cesta. Nesse caso, vale mais a criatividade, o estilo próprio do jogador. Características físicas, como altura, não são importantes, pois as jogadas de efeito são o ponto alto do jogo. Assim, a modalidade dá ao jogador a liberdade de criar e improvisar jogadas, podendo haver diferentes formações, como: um contra um, três contra três, e também o *freestyle* – a competição que não se dá pelo jogo, mas pela realização de manobras individuais criativas com a bola (OLIVEIRA FILHO, 2006).

O *skate*, que mesmo não sendo oficialmente parte do *hip hop*, é uma manifestação urbana. Ao se difundir pelas periferias e centros urbanos, o *hip hop* chegou aos skatistas, que adotaram o movimento cultural e seus outros elementos. Vale salientar que o *skate* e a música sempre

²¹ Principal premiação do *hip hop* brasileiro.

andaram juntos; primeiro a partir do *punk rock* e posteriormente nos anos 80, quando o *hip hop* se tornou o som das ruas, os skatistas também se apropriaram dessa cultura, aderindo à forma de se vestir e às atitudes sociais vividas pelo grupo que já vivia essa manifestação cultural (HONORATO, 2005).

No fim da década de 1950, o *skate* surgiu na Califórnia (Estados Unidos), quando os surfistas decidiram criar um instrumento similar à prancha de surf que não precisasse ser utilizado na água, para que pudessem praticar nos períodos em que as ondas não estivessem tão boas. Usaram rodinhas de patins em uma madeira de formato parecido com o de uma prancha. No início, levava o nome de “*surf* de calçada”; em 1963, quando ganhou mais aderência e passou a ter manobras e estilos próprios, ganhou o nome de *Skateboarding* e o apelido “*skate*” (como conhecemos hoje). Esse elemento faz parte da categoria de esportes radicais, os quais se apresentam como um meio de se escapar da padronização do que se entendia por esporte (CANTORANI; PILATTI, 2001).

Essa prática chegou ao Brasil por meio de surfistas cariocas ainda no fim da década de 60, realizada em lugares como ruas, monumentos, ladeiras, praças e estacionamentos, despertando diversas relações com a cidade. Posteriormente o *skate* passou a ser praticado também em outros aparelhos urbanos mais desafiadores, como corrimãos, escadas e bancos, constituindo novas representações sobre os espaços urbanos, ao enxergar a possibilidade de questionar a realidade posta, negá-la e refazê-la conforme interessasse (BRANDÃO, 2008).

Esse elemento se insere nas dinâmicas que remetem a um estilo de se vestir e de se portar considerado jovem e usualmente denominado como “cultura de rua” (BRANDÃO, 2008). A característica principal dessa prática é superação dos próprios limites na realização de manobras radicais, equilíbrio e domínio do próprio corpo sobre a prancha e as pequenas quatro rodas, mas como muitos ainda não haviam acessado essa prática, utilizamos diversos instrumentos facilitadores para mediar o aprendizado.

O *hip hop* constitui-se, portanto, de importantes redes de significação e configura sentimentos de pertencimento negados pela estrutura social (DAYRELL, 2002). Pelas manifestações culturais presentes nesse movimento, o sujeito pode expressar, no meio social, um estado subjetivo, alimentado por suas demandas de exclusão e pela possibilidade de criação estética, evidenciando uma relação entre a estética das ruas e a ética dos jovens em negociação com a cidade (ALVES, 2007).

5.2 EXPERIÊNCIAS COM O *HIP HOP*: PROCESSOS DE HUMANIZAÇÃO E PRODUÇÃO CULTURAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AUTISMO

Analisando e refletindo as possibilidades de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo acessarem esses aspectos históricos e referentes as produções culturais do *hip hop*, buscamos apresentar neste item os fatores que potencializaram os processos de humanização dos sujeitos desse estudo, abordando episódios que evidenciem o envolvimento dos sujeitos de nosso estudo com os elementos dessa manifestação cultural e as linguagens que os perpassam. Refletiremos sobre seus potenciais de desenvolvimento e de produção cultural, evidenciando possibilidades inclusivas, fomentadas pela via do teatro e do filme, bem como pela vivência dos elementos do *hip hop* em estações, tomando como referência a corrente histórico-cultural (VYGOTSKY, 1999; LEONTIEV, 1978).

O *hip hop* mostrou-se dotado de uma rica variabilidade de formas de expressão, dada por seus elementos que assumiam papel de signos (VYGOTSKY, 2001), foram eles: o *rap* (*rhythm and poetry*), a dança de rua (*break*) e a arte plástica (o grafite); bem como pelas práticas corporais que o circundam: *beat box*; *skate* e basquete de rua, que caracterizam a juventude. Essa heterogeneidade de sentidos encontrada no *hip hop* possibilitou que os sujeitos, de forma autônoma, se apropriassem das formas de expressão de vários personagens pertencentes ao movimento *hip hop* (DJ, MC, *b-boy/b-girl*, grafiteiro), bem como lhes permitiu viver experiências múltiplas dentro dessa manifestação cultural.

Direcionando nossas considerações para o contexto que envolve as intervenções realizadas no projeto de extensão *Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência*, promovido pelo Laefa/Cefd/Ufes, uma das estratégias pedagógicas utilizadas para que a história do *hip hop* fosse acessada pelo grupo-alvo foi a representação teatral interativa, em que os alunos iniciavam como espectadores e continuavam como personagens da trama.

Essa foi uma estratégia que emergiu nos momentos de avaliação e planejamento envolvendo o pesquisador coletivo. Assim, consideramos que

[...] as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior [...]; o

homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (VYGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010).

O teatro interativo permitiria não só o acesso ao percurso histórico-cultural dessa manifestação cultural, mas também a participação ativa no desenvolvimento dessa história. Uma parte da história contada e vivenciada junto aos alunos dizia:

Havia duas pessoas que moravam no mesmo bairro, mas não se gostavam, e que viviam disputando quem mandaria naquele lugar. Para isso, eles demarcavam onde era seu território escrevendo e pintando as paredes (nesse momento, os bolsistas começaram a riscar os papéis colados na parede). Como eles precisavam de apoio em suas equipes, cada líder convidou seus amigos para montar uma gangue e preencher todos os espaços em branco com sua arte e sua tag (nesse momento, os alunos foram distribuídos nas duas gangues e começaram a ajudar as personagens a preencher os espaços em branco) [...] os líderes das gangues resolveram que precisavam definir quem era o dono do território e para solucionar esse problema, um deles sugeriu uma disputa de dança entre as gangues, chamada de “racha”, os alunos se animaram com a ideia e demonstraram isso com a euforia de gritos e palmas. O outro líder, então, sugeriu que cada gangue tivesse um tempo para treinar seus movimentos de dança, cada um no seu “gueto” (representado por salas de dança separadas), para no fim se encontrarem para a batalha final. Para se inspirarem, assistiram a uma apresentação de break de um grupo convidado. Todos assistiam atentos à apresentação e também mostravam entender a história ao serem inseridos nela como personagem, representando membros de uma das gangues, evidenciando isso em suas expressões faciais e em seu comportamento, que indicavam pertencimento a um dos grupos e rivalidade em relação ao outro, franzindo as sobrancelhas como quem está bravo e cruzando os braços por exemplo (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, 16 de março de 2017, p. 26 do portfólio 1).

Fotografia 1 – Uma das gangues na frente da sala de dança do Cefd/Ufes (representando um gueto)



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

Nessa atividade, além de uma oralidade simples, a expressão corporal e facial era muito valorizada para garantir que todos compreendessem as cenas propostas, a fim de criar condições de participação ativa e entendimento da história. Essa ação facilitou o envolvimento dos alunos, à medida que se encontravam em posição de contribuição ativa, garantindo maior atenção e interesse em entender e atuar na trama do início ao fim. Ao serem separados em duas salas, a ideia de representação de grupos rivais ficou mais clara, notável nas provocações que faziam uns aos outros.

Na Fotografia 1, aparece uma das gangues em frente à sala de dança que representava seu gueto. Nota-se nas poses dos alunos a representação gestual característica dos participantes do movimento *hip hop* — braços cruzados, gestos com as mãos — e expressão séria²², indicando provocação à gangue vizinha que se encontrava na sala da frente. Para além de acessar o processo histórico cultural que deu início às batalhas de *break*, puderam aprender alguns movimentos, bem como incorporar novos, criados por eles, que compuseram o acervo utilizado na batalha.

A representação teatral e a apresentação de dança, nesse sentido, se mostraram ferramentas multidimensionais de linguagem para a internalização de parte da história do *hip hop* e suas características, por abarcar a expressão corporal, a música específica e o uso de indumentárias representativas. Víamos, assim, as múltiplas formas de expressão fomentando a apropriação da cultura humana por meio do *hip hop*, desenvolvendo condições diversas de participação nas novas produções que compuseram tal manifestação nessa experiência (VYGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010). Foi surgindo ao longo do processo a necessidade de criar junto aos alunos outras condições, para além da oralidade, que permitissem que esses sujeitos se apropriassem da cultura e fossem compreendidos, comunicando-se da maneira que lhes fosse possível.

Aparecem também na Fotografia 1 alguns materiais que estavam dispostos na sala, entre os quais o *skate* na mão de Antônio²³ (2º sujeito na imagem, da esquerda para a direita), objeto que, ao longo da experiência, mostrou-se muito representativo para esse aluno, que não sentia-se muito familiarizado ou interessado na atividade com a dança. A utilização do *skate* podia ser realizada livremente, de forma que os alunos pudessem manter-se envolvidos com o *hip hop*, mesmo os que não quisessem realizar em ações iguais as dos demais. Suas escolhas e suas formas de expressão eram, nesse momento, respeitadas. Nessas situações, considerava-se a

²² A expressão facial não possível visualizar na imagem devido à manutenção do sigilo das identidades.

²³ Vocaliza sons bem particulares para se comunicar, distintos da oralidade socialmente instituída como padrão.

multiplicidade de vozes que compõem a singularidade do sujeito, compreendendo que, para que um sujeito fosse reconhecido, era necessário a presença de um outro que entendesse e respeitasse seus enunciados (BAKHTIN, 2010).

Fotografia 2 – Antônio sentado sobre o *skate*, transportando uma caixa de som artesanal



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

O *skate* disposto na sala, em paralelo com a atividade de dança, se configurou como uma das alternativas de participação na cultura *hip hop* por esse aluno. Antônio (Fotografia 2), apresentava dificuldades de interação e, na realização de atividades coletivas, gostava de ficar sozinho e de realizar atividades individuais, geralmente diferentes das propostas apresentadas ao restante do grupo, comportando-se na maioria das vezes de forma arisca. Na referida aula, ele participou das atividades iniciais junto aos outros, mas se distanciou no momento em que o grupo se dividiu para elaborar os passos de *break* para a batalha. Direcionou-se ao *skate* e quis mostrar suas potencialidades com o objeto, andando ora sentado, ora de pé, apropriando-se, ainda, da caixa de som artesanal que compunha o cenário e transportando-a pelo espaço sobre o *skate*, talvez sentindo-se o DJ da festa.

De certa forma, ele estava no contexto da história contada, compondo sua respectiva gangue, contudo exercendo outra função que não a dança, mas por meio de práticas que também circundam a cultura *hip hop*. O pesquisador coletivo por vezes intervia, o provocava a ir de

skate próximo aos outros sujeitos, ele ia, mas não permanecia entre os outros e também não demonstrava desejo de sair da sala, como se pertencesse ao grupo, mas não quisesse realizar as mesmas ações que o grupo em um espaço-tempo comum.

A aula mencionada funcionou, portanto, como um diagnóstico a respeito da relação entre os alunos e a cultura *hip hop*, nos mostrando quais caminhos seguir nas intervenções. Mais do que isso, ela permitiu que os alunos compreendessem e participassem da história do *hip hop*, revelando-nos as potencialidades de ensino-aprendizagem na utilização do teatro interativo, da música, da dança, do uso do *skate*, entre outras relações estabelecidas nessa experiência.

Outra maneira utilizada para ajudar na compreensão das características específicas do *hip hop* foi a utilização de vídeos, mais uma forma de linguagem que se apresentou como signo importante de interlocução nas aulas, permitindo que os alunos compreendessem os aspectos sociais e culturais que envolvem o *hip hop*, a fim de internalizar não só os movimentos ou ações, mas a função social de denúncia de injustiças e “voz” dos excluídos que ele carrega.

Duarte (2009), ao discutir sobre cinema e educação, salienta que o acesso e o desenvolvimento dessa forma de linguagem são imprescindíveis em sociedades audiovisuais como a nossa para que seja possível transitar em diferentes campos sociais. Isso quer dizer que a imagem em movimento tem relação com quem somos, com nossas identidades. A autora também salienta que diante de um filme todos são impactados de alguma forma, considerando os recursos utilizados na interpretação que fazemos dele,

[...] nesse momento (e talvez somente nesse), a “magia” do cinema parece nos atingir a todos de modo mais ou menos semelhante. Quero dizer com isso que, quando nos dispomos, de fato, a ver um filme, somos seduzidos, por ele, independentemente do nosso grau de escolaridade (DUARTE, 2009, p. 61).

O filme assistido pelos alunos foi projetado na parede de uma sala, onde foram dispostos colchonetes, almofadas e cadeiras, além de pipoca. Alguns voluntários ficaram disponíveis para sair um pouco da sala com os alunos que, por algum motivo, sentissem vontade de locomover-se para além do espaço, como o caso de algumas pessoas com autismo ou que apresentavam esquizofrenia. Tratava-se do filme *Ela dança, eu danço 4* (2012), que mostra a história de jovens pertencentes ao movimento *hip hop* que se utilizam dos elementos presentes nessa manifestação cultural (*break*, grafite, DJ etc.) para intervir na cidade, chamando a atenção da sociedade para problemas políticos e sociais que interferem diretamente na vida das

comunidades, ao apresentar o *hip hop* como arte de protesto. Cordeiro e Fonseca (2017, p. 6) salientam:

Vivemos em uma sociedade amplamente impactada pelo audiovisual, em que cada ícone carrega um significado, um propósito, uma intenção, sem isenção de neutralidade e numa perspectiva de leitura rápida pelos sujeitos. Compreendemos que se faz necessário educar e ampliar o olhar dos educandos para a leitura audiovisual, ainda mais se estamos nos referindo a um público cujo suporte principal de acesso e circulação social se dá em maior proporção pela leitura das imagens que circulam diariamente por todo lugar.

Durante a exibição, os alunos mostraram-se atentos às cenas. Alguns saíam de vez em quando da sala, mas retornavam e se mantinham por um tempo considerável assistindo ao filme, como era o caso de Golias²⁴ e Taís²⁵. Ambos apresentam inquietação em espaços fechados ou com som alto, preferindo deslocar-se pelo ambiente externo; no entanto, na aula em questão saíram com menos frequência, andando principalmente pelo próprio espaço. Outros realizavam suas estereotípias, mas sem desconectar-se visualmente das cenas, como Lucas²⁶, que sacudia os braços e a cabeça vez ou outra, como de costume, mas principalmente em momentos em que havia música e dança no filme, fixando os olhos nas cenas na maior parte do tempo. Assim como ele, outros alunos se movimentavam nas cenas em que havia dança ou música, como Geraldo²⁷ (Fotografia 3), movimentando o corpo no ritmo e interagindo com passagens do longa-metragem, conversando com a projeção por meio de expressões faciais que variavam conforme o episódio assistido. Essas observações, em nossa leitura, traduziam o interesse ou o envolvimento dos alunos com o filme.

²⁴ Oraliza de uma forma bem próxima à linguagem socialmente instituída, apresenta ecolalias por vezes.

²⁵ Oraliza de uma forma bem próxima à linguagem socialmente instituída, apresenta ecolalias por vezes.

²⁶ Vocaliza sons bem particulares para se comunicar, distintos da oralidade socialmente instituída como padrão.

²⁷ Vocaliza sons bem particulares para se comunicar, distintos da oralidade socialmente instituída como padrão.

Fotografia 3 – Geraldo interagindo com cenas do filme *Ela dança eu danço 4*



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

Na Fotografia 3, aparece Geraldo em destaque, dançando mesmo sentado enquanto assistia a uma cena de dança no filme, os braços para cima indicam uma possível empolgação com a cena, além de expressar a forma como o aluno sentiu vontade de dançar, envolvido pela música e pela movimentação dos personagens do filme. Observar as manifestações de Geraldo, bem como de outros alunos, frente às cenas, nos ajudaram a compreender as relações estabelecidas entre eles, o filme e a forma como a cultura *hip hop* se apresentava nele.

Garantíamos, assim, elementos de avaliação qualitativos, principalmente em se tratando dos alunos não oralizantes, visto que, caso ao término da atividade não compreendessem o que perguntássemos em relação ao filme (mesmo que fossem utilizadas outras formas de expressão), já teríamos registros realizados no processo, capazes de revelar se compreenderam a proposta, gostaram dela ou se familiarizaram com ela. Esse episódio reafirma a função da linguagem como atividade dialógica, que abarca as reformulações feitas pelo sujeito como indícios que nos informam, na ausência de aspectos formais de linguagem, uma intencionalidade interacional (GIVIGI, 2007).

Os sujeitos também puderam expressar suas apropriações (VYGOTSKII, 1998; VYGOSTSKY, 1999, 2005) a respeito do filme de diversas formas em momento posterior. Foram divididos em

três grupos geridos por um membro do pesquisador coletivo, em salas diferentes (salas 1; 2 e 3) e em cada uma foi exibida uma cena do filme que abordasse os problemas sociais enfrentados pelos personagens e a utilização do *hip hop* como protesto. O relato do gestor da sala 1, onde foi exibida uma cena do filme em que os personagens principais foram despejados de sua comunidade, espaço em que desenvolviam suas atividades relacionadas ao movimento *hip hop* em prol da construção de um hotel visando à “valorização” da área, diz o seguinte:

Após assistir à cena do despejo projetada na parede, e discutir sobre ela, oralmente e corporalmente, explicamos que precisávamos mostrar aos colegas o que havíamos discutido sobre o filme na sala por meio da expressão corporal (representação teatral ou dança, por exemplo). Durante a preparação, os alunos Antônio e Noah^[28] tiveram participação mais ativa que de costume. Antônio demonstrou envolvimento com a atividade, manuseando as caixas de papelão que faziam parte do cenário, como quem organizava uma mudança, com uma expressão de tristeza ao representar os personagens despejados. Antônio ainda participou simulando ser o motorista do caminhão de mudanças, quando sentado no skate, solicitava que os outros empilhassem as caixas sobre ele para que as pudesse transportar. Essa ação mostrou-se um avanço considerável, já que esse aluno apresentava, até então, dificuldades na realização de atividades em grupo (*GESTOR 1*, 30 de março de 2017, p. 40 do portfólio nº 1).

Fotografia 4 – Antônio interagindo e simulando ser o motorista do caminhão de mudanças (*skate*).



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

Esse episódio, que pode ser visualizado na Fotografia 4, evidencia a autonomia de Antônio ao propor a inclusão de um personagem na trama, que tudo tem a ver com a cena do filme que

²⁸ Não faz uso da oralidade e se comunica por gestos e ações, de forma muito particular.

estavam tentando ressignificar, no caso o motorista do caminhão que carregava as caixas de mudança. Não havia esse personagem no filme, mas o aluno demonstrou compreender o enredo do filme e sentiu falta de um personagem que pudesse representar utilizando um dos objetos presentes na sala, o *skate*²⁹. Antônio, que parecia ser um aluno que não participaria da proposta, por geralmente não mostrar interesse em atividades coletivas, envolveu-se e ainda sugeriu alterações que enriqueceram a produção cultural do grupo.

Nesse sentido, os gestos e as ações do aluno precisaram ser compreendidos pelo nosso grupo como movimentos significativos — construções instituídas — histórica e culturalmente a partir desse momento, como forma legítima de comunicação. Tratava-se de gestos produzidos e inscritos nas relações estabelecidas com o filme, com o *hip hop* e com o outro (SMOLKA, 2006). Podemos dizer que o filme mostrava um universo de signos que se configuraram em forma de linguagem com função de organização do pensamento desses sujeitos sobre a mensagem fílmica.

Os materiais (caixas e *skate*) foram também essenciais para a externalização dessa organização antes interna, fomentando a função comunicativa da linguagem. Afinal, a organização do pensamento permite que o sujeito se expresse melhor. Assim, à medida que Antônio se expressava e percebia a presença de um interlocutor buscando compreendê-lo, ia sentindo a necessidade de tornar seu pensamento mais claro. Quanto mais possibilidades haviam de interagir, mais condições esse sujeito tinha de desenvolver formas claras de expressão e de organizar seu pensamento. Além dele, outros alunos considerados alunos-desafio nos surpreenderam nessa experiência. Um deles foi

Noah, [que] na maioria das vezes não realiza as atividades propostas, costuma passar a maior parte do tempo sentado, desfazendo-se de qualquer objeto que lhe seja entregue, jogando-os no chão. Dessa vez, levantou-se no instante em que todos empilhavam suas caixas de mudança e colocou uma caixa pequena no topo da pilha. Todos ficaram surpresos, em outras situações, lançaria a caixa para longe dele. Para desafiá-lo, colocamos, então a pilha de caixas um pouco mais distante e a deixamos mais alta, Noah levantou-se, caminhou e colocou sua caixa na pilha, depois disso voltou a sentar-se (*GESTOR 1*, 30 de março de 2017, p. 40 do portfólio nº 1).

²⁹ Neste dia, o *skate* estava na sala para suprir os possíveis interesses de algum aluno que não se interessasse pela proposta de aula em comum para todos, podendo fazer uso dele pelo espaço e usufruindo de uma das características do movimento *hip hop*, mesmo que não participasse da atividade proposta.

Fotografia 5 -- Noah ajudando a empilhar as caixas no caminhão (*skate*)



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

Noah (Fotografia 5) era um dos alunos considerados como desafio maior pelo pesquisador coletivo, por não oralizar, manter-se sentado em praticamente todas as aulas e recusar-se a realizar as atividades. O desafio era de incluí-lo e alcançar os anseios desse sujeito, por acharmos que ele estivesse, na maioria das vezes, desinteressado nas aulas ou nos materiais, já que ele os lançava todos fora. No entanto, essa experiência se fez importante para o mapeamento de intervenções qualitativas com Noah, como a utilização de recursos audiovisuais, o respeito ao tempo do aluno, não insistindo ou forçando-o a realizar as atividades, mas fornecendo possibilidades ao disponibilizar recursos com os quais ele pudesse interagir, fazendo uso dessa mediação via instrumentos e signos representativos.

O relato sobre Noah, assim como sobre Antônio, aponta que os alunos-desafio são os potenciais de reflexão para a elaboração de estratégias multidimensionais para o uso inclusivo da linguagem nas intervenções. O cenário com as caixas e a projeção da cena do filme fomentaram a compreensão da proposta via linguagem audiovisual; a expressão corporal ampliou as possibilidades de produção cultural, anulando o hiato na interlocução entre oralizantes e não oralizantes. Assim, a não participação ativa desses sujeitos nas atividades, até então, poderia estar relacionada à homogeneidade das formas de ministrar e avaliar os conteúdos (VIGOTSKI, 2011; VYGOTSKI, 2012).

Tal experiência com a expressão corporal revelou-se uma proposta potente para viabilizar a participação de todos os alunos na releitura, na compreensão da mensagem do filme e suas relações com o *hip hop*. Além disso, ao contemplar outras formas de apropriação e expressão, possibilitou que sujeitos que geralmente não se enquadram nos padrões de interlocução verbal tivessem a chance de mostrar o que aprendem e comunicar seus desejos e receios.

Na sala 2, foi exibida outra cena do filme *Ela dança, eu danço 4*, contendo um *flash mob*³⁰ na empresa responsável pelo despejo da comunidade dos personagens. Na cena, os dançarinos aparecem de terno, gravata, chapéu e portando malas de dinheiro cenográfico. Os alunos que ficaram na referida sala tinham à disposição alguns objetos semelhantes aos utilizados na cena a que assistiam, tais sejam chapéus, gravatas artesanais, paletós e malas.

Os gestores da sala tentavam explicar aos alunos o porquê da ação dos personagens, voltando rapidamente a cenas anteriores, a fim de que recordassem os motivos das intervenções sociais com o *hip hop* que apareciam no filme. Isso facilitou a compreensão, considerando que a cena isolada poderia parecer uma coreografia bem elaborada, mas sem motivações aparentes, caso não houvesse essa contextualização. Após isso, os alunos montaram uma coreografia com a música da cena por meio da imitação dos movimentos de dança dos personagens e da criação de outros movimentos, utilizando os objetos e figurinos dispostos na sala conforme sentiam desejo, enquanto a cena do *flash mob*, em questão, era exibida.

Assim que os personagens apareceram caracterizados na cena do filme, todos se direcionaram aos figurinos e objetos dispostos. Vestiram as gravatas e os chapéus, e pegaram as malas. Conforme iam aparecendo movimentações de dança, eles tentavam imitar ou, influenciados pela música, criavam novas movimentações (*GESTOR 2*, 30 de março de 2017, p. 41 do portfólio nº 1).

³⁰ Grupo de pessoas que se reúnem repentina e instantaneamente em ambiente de grande circulação pública, realizando uma performance por um certo período de tempo e dispersando-se rapidamente como se nada tivesse acontecido.

Fotografia 6 – Alunos caracterizados conforme cena do filme



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

Pela imitação, de acordo com Vygotsky (2001), o sujeito é capaz de recriar, de forma a apropriar-se dos conhecimentos, transformando-se, transformando esses conhecimentos e, por meio deles, transformando o meio. Esse processo mostrou-se, portanto, determinante para a aquisição do conhecimento e consequentemente para o desenvolvimento do sujeito. O sujeito começava imitando o que via para, logo após, ter suas próprias experiências e, com elas, novos aprendizados. Isso caracteriza o processo de humanização (VYGOTSKY, 2001), em que o sujeito se apropria das produções já existentes para conseguir fazer parte dela efetivamente.

Na sala 3 (Fotografia 6), foi exibida a última cena do filme, em que os personagens recebem apoio de grupos de *hip hop* de diversos lugares para protestar e defender seu direito de moradia na comunidade por meio de outro *flash mob*. Essa cena, ao que nos parece, acontece em um local próximo a um porto, pois há muitos *containers*. Os dançarinos utilizam diversos materiais para executar a dança, entre os quais barras de bronze para produzir faíscas quando arrastadas ao chão, trampolins para realização de manobras acrobáticas, cordas para escaladas e saltos nas plataformas, bem como os próprios *containers*. Para a reprodução da cena em sala, houve adaptação dos materiais por meio da utilização de objetos semelhantes aos da cena: cordas, minitrampolim, *skates* e cabos de vassoura representando as barras de bronze. Ainda que os materiais não fossem os mesmos, os alunos associavam esses objetos aos utilizados na cena do

filme propriamente dito, pois à medida que apareciam materiais parecidos na projeção, eles realizavam a troca do material, alternando o uso conforme a aparição desses objetos na cena do filme.

Além dos desafios relativos à ausência ou ao uso peculiar da oralidade, a gestora dessa sala enfrentava o desafio da inexperiência no trato com jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo. Isso evidencia a ausência desse público em outros espaços sociais e a não convivência com os outros, o que faz com que pessoas sem deficiência, por vezes, não saibam estabelecer relações de interlocução com pessoas com deficiência e vice-versa. No entanto, como o objetivo da pesquisa era justamente romper essas lacunas presentes na interlocução, cada desafio precisava ser encarado por meio do uso das pistas que outras expressões, para além da oralidade, nos davam. A gestora dessa sala indica que

[...] a maioria dos alunos não usava da oralidade padrão para se comunicar. No entanto, minha pouca experiência com pessoas nessas condições limitava minha forma de ministrar as aulas, me prendendo na oralidade, o que impossibilitava a compreensão da atividade por parte da maioria dos alunos que estavam na sala. A medida que fui percebendo a pouca relevância do uso da linguagem oral naquele contexto, meu modo de ministrar foi se adequando, passei a priorizar a linguagem corporal e o uso dos objetos. A priori eu apontava para as cenas projetadas e para os materiais, tentando estabelecer conexão entre o que estava sendo reproduzido e os objetos. Depois disso a estratégia foi deixar as cenas passando no data show enquanto as músicas eram reproduzidas e os materiais dispostos pela sala, para serem explorados livremente. Lucas que assistiu ao filme na aula anterior, ficava vidrado em todos os momentos da cena tentando reproduzir cada um deles, utilizando os materiais e migrando de um objeto para o outro, conforme materiais parecidos fossem exibidos na projeção. A proatividade de Lucas influenciou outros colegas que, após isso, compreenderam a proposta e começaram a utilizar também os materiais para reproduzir a cena do filme que estava sendo exibida. No fim, todos se apresentaram aos demais colegas, cada um do seu jeito, fazendo uso dos objetos (*GESTORA 3*, 30 de março de 2017, p. 41 do portfólio nº 1).

Fotografia 7 – Apresentação com releitura de cena do filme *Ela dança eu danço 4*

Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

A estratégia de permitir que os alunos explorassem os materiais de maneira autônoma garantiu que eles expressassem suas apropriações, ao invés de somente obedecer às orientações da gestora. Assim, os sujeitos puderam manusear os objetos de sua escolha e reproduzir, à sua maneira, o trecho da cena que desejassem, o que tornou o momento o mais diverso possível, valorizando a condição de jovens e adultos que fazem suas próprias escolhas e têm sua forma, também própria, de expressarem-se.

Durante a apresentação (Fotografia 7), a heterogeneidade do grupo se evidenciou. Embora para alguns parecesse um momento de desorganização, consideramos esse episódio rico e potencializador da aproximação dos sujeitos com outras formas de expressão. Como se tratava de uma das aulas iniciais do movimento *hip hop* como conteúdo, enxergamos essa aula como positivamente surpreendente, já que esperávamos pouco dos alunos que não oralizam, por achar, erroneamente, que eles tinham dificuldades de se expressar ou de interagir, quando, na verdade, era a ausência de possibilidades de apropriação e produção referentes às propostas que limitavam o sujeito à condição de ouvinte ou de executor de orientações.

Essas experiências com o filme *Ela dança, eu danço 4* permitiu que os sujeitos se apropriassem, dentro de suas possibilidades, dos aspectos históricos, sociais e culturais de um segmento cultural, o *hip hop*, alcançando objetivos conceituais, quando o pesquisador coletivo

apresentava maior dificuldades de avaliar, por meio da utilização de sistemas de linguagens diversos. Essa ampliação nas formas de linguagem, via mecanismos audiovisuais e de expressão corporal, garantiu também a produção de cultura e sua socialização, por meios diversos, baseada nas apropriações facilitadas pela ampliação dos meios de interlocução via filme e teatro interativo (CORDEIRO; FONSECA, 2017).

As intervenções com os jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo, a partir do *hip hop*, buscavam sempre contemplar as diversas formas de linguagem, a fim de considerar as especificidades de todos os alunos. A princípio, as intervenções aconteciam em um *hall* no Cefd/Ufes, onde havia uma parede preenchida por grafites produzidos em um período de greves e ocupações, por estudantes universitários.

Para dinamizar a didática das aulas sobre os elementos do hip hop, inicialmente as atividades foram realizadas no hall do Centro de Educação Física (Cefd), contextualizando um ambiente jovem, sendo contemplado pela parede grafitada e área para realização das atividades. Foi perceptível a mudança de comportamento dos alunos ao se sentirem pertencentes daquele momento em que se evidenciavam os elementos, ao chegarem e se colocarem proativos, se enturmando nas atividades que mais se identificavam e interagem (*RELATO DE EXPERIÊNCIA*, bolsista J).

Fotografia 8 – Estações de *skate*, grafite, *break*, *rap*, DJ e basquete de rua, respectivamente



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

Esse espaço se mostrou importante na caracterização do cenário cultural do movimento *hip hop*. Nele eram dispostos materiais, separados em estações³¹, como aparece na Fotografia 8. Além disso, os professores iam às aulas caracterizados com roupas comuns ao movimento *hip hop* e

³¹ Por exemplo: área de jogo de basquete de rua; parede com cartazes em branco para o grafite; espaço com projeção de *clips*; espaço com microfone e caixa de som tocando *rap* para desenvolvimento do *rap* e *break dance* etc.

os alunos também passaram a ir vestidos assim. Essa configuração refletia nossa preocupação em criar um ambiente comprometido polifonicamente com aspectos da cultura *hip hop* e suas características juvenis.

Com estratégias metodológicas distintas acredito que foi possível trabalhar o mesmo conteúdo de formas diferentes. No momento que nos apropriamos da cultura jovem, com vestimentas, gírias e até mesmo através dos elementos percebemos que os alunos passam a se identificar com tal estilo (*RELATO DE EXPERIÊNCIA*, bolsista G).

Além do olhar atento e sensível (BARBIER, 2007) presente na escolha dos espaços, buscamos compreender nas intervenções promovidas os sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas relacionadas ao *hip hop*, vivenciadas por eles. Para isso, consideramos, a partir de Vygotsky (1996), a construção dos sentidos pela síntese que o sujeito fez das produções culturais, históricas e sociais desse movimento, com o objetivo de entender a relação entre o que é o *hip hop* na generalização social e o que ele representa para nossos alunos em suas diversas possibilidades.

Os primeiros 15min (quinze minutos) de aula eram “livres”, para que os alunos pudessem explorar os espaços e vivenciar atividades escolhidas, expressando seus interesses por determinadas práticas ao exercer sua autonomia. Para o rompimento de uma ideia infantilizada desses sujeitos, fazia-se necessário que eles realizassem as próprias escolhas ao invés de esperarem direcionamento. Após essa experiência, as aulas eram conduzidas pelo gestor responsável³².

Ao fim de cada aula, os alunos auxiliavam na organização dos materiais utilizados e se dirigiam para o momento de lanche ao som de *É hora de dar tchau, vamos guardar o material — o rap* da organização, cantado sempre ao fim das aulas. Essas situações também se apresentavam como espaços potenciais para o desenvolvimento humano, considerando as possibilidades de exercício da autonomia, de afirmação de sua condição de capacidade e de interação como intercâmbio social e cultural de aprendizagens.

Após o lanche, os alunos (grupo-alvo) eram liberados e a equipe (pesquisador coletivo) se reunia para a avaliação da aula e planejamento da próxima. Cada avaliação nos apontava

³² As aulas se iniciavam geralmente com uma breve apresentação da aula por meio da utilização das variadas formas de linguagem, bem como o uso de indumentárias, esquetes de teatro, representações em dança, mímica, música, uso de imagens impressas ou projetadas, entre outras maneiras que permitissem maiores possibilidades de compreensão das propostas de aula.

alguma nova questão para sanar, e cada planejamento fazia emergir novos caminhos para intervir nessas questões, tudo por meio de discussões e reflexões coletivas em que a diversidade de pensamentos entre a equipe compunha a riqueza de ideias e novas propostas para a aula posterior, caracterizando o movimento espiralesco e dialético da pesquisa-ação (BARBIER, 2007). Os comportamentos dos alunos eram refletidos coletivamente, incluindo os referentes a autonomia, aquisição de novas formas de expressão, socialização de experiências por meio das diversas linguagens, entre outros aspectos relacionados às subjetividades desses sujeitos, às manifestações da consciência sobre o *hip hop* constituídas por eles. Dessa forma, entendemos que

[...] a consciência nunca foi um "estado interior" primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no "interior" da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo. A medida que a forma de vida se torna mais complexa, com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico (VYGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010 p.194).

A garantia do desenvolvimento da consciência do sujeito está nas relações entre esse sujeito e o meio — o “mundo exterior”. Nesse sentido, os estágios sucessivos do desenvolvimento se dão conforme as vivências sociais se complexificam, fazendo com que os sujeitos constituam-se humanamente por meio das relações sociais, para garantir o desenvolvimento de sua consciência. Humanização é, portanto, para nós, o mesmo que constituição humana ou desenvolvimento humano. É quando o sujeito internaliza e socializa cultura, uma característica genuinamente humana que nos diferencia de outras espécies da natureza. Não só somos transformados pela natureza e pelo meio, mas também somos capazes de transformá-los (VYGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.194). Isso se evidencia, por exemplo, em momentos em que Marcela³³, ao se apropriar de aspectos da cultura *hip hop*, conseguia ressignificar e expressar esses elementos da sua maneira e provocar alterações no meio.

Marcela costuma levar mais tempo que seus colegas para realizar determinadas atividades, no entanto ela participava ativamente do desenvolvimento das propostas relacionadas a cultura hip hop. A partir dessa experiência, ela passou a vocalizar com mais frequência quando tinha em mãos o microfone e interagiu mais com os colegas quando utilizava esse recurso. Geralmente quando todos achavam que seu rap havia terminado e a aplaudiam, Marcela retornava o canto, como quem ainda não tivesse

³³ Vocaliza sons bem particulares para se comunicar, distintos da oralidade socialmente instituída como padrão.

terminado, só fizera uma pausa. O mesmo acontecia em momentos do break, nos quais ela demorava um pouco mais que os outros para concluir e criar os movimentos, mas não desistia de realizar nenhum. Frente a isso, os colegas aprenderam a respeitar o tempo dela, de forma que se certificavam antes que ela havia concluído a atividade para assim aplaudir, também a aguardavam terminar de realizar um movimento, para assim iniciar outro (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2017).

Fotografia 9 – Marcela produzindo rap



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

A forma como Marcela (Fotografia 9) externava suas apropriações a respeito do *hip hop* nos mostrava como essa manifestação da cultura ganhava sentido no seu cotidiano, principalmente nos aspectos sociais e de aprendizagem do conteúdo. Ao mesmo tempo, suas expressões transformavam o meio, visto que a atitude das pessoas sofreu alterações com as ressignificações da aluna na relação com os elementos do *hip hop*. Ela não precisava usar palavras claras contidas em dicionários para que os demais sujeitos compreendessem que ela queria cantar, por exemplo, nem para que entendessem que seu tempo era diferente. Precisou apenas expressar corporalmente e por meio de suas vocalizações nada convencionais seus interesses por alguns elementos da cultura *hip hop*, realizar as atividades no seu tempo e sem desistir, que todos a aguardariam e valorizariam.

Baseamo-nos nessa afirmação para intervir no cotidiano dos sujeitos com deficiência intelectual e/ou autismo, por nós atendidos, no que concerne ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, que dependem principalmente das condições que esses sujeitos

possuem de relacionarem-se com o meio. No processo da história social, assumimos o compromisso de fomentar experiências em aspectos de ciclos do desenvolvimento distintos da infância, da maneira que fosse possível, na busca por incluí-los culturalmente na sociedade em que estão inseridos, em direção ao seu desenvolvimento humano. Para isso, trabalhamos a mediação por meio de diferentes linguagens, produzindo com os alunos, sentidos a respeito do mundo, do outro e de seu próprio ser e estar no mundo (VIGOTSKI, 2011; VYGOTSKI, 2012; VYGOTSKY, 1999).

No entanto, o esforço em contribuir para esse desenvolvimento esbarrava em alguns desafios. O uso constante da linguagem oral no cotidiano fazia com que essa fosse a principal forma de interlocução utilizada pelo pesquisador coletivo na comunicação com os alunos, o que não se mostrava eficaz, considerando o público diverso atendido no que se refere às questões de linguagem. Por outro lado, a forma como os alunos respondiam às propostas de aula dava pistas para a resolução dos problemas emergentes, caracterizados pelo hiato na comunicação. Vale lembrar que o uso da língua implica uma mediação entre o sujeito, sua bagagem histórica e suas relações sociais; logo, as formas de interlocução divergem não só devido à condição de pessoa com deficiência intelectual e/ou autismo, mas às vivências distintas que os sujeitos tiveram com a linguagem em diferentes contextos ao longo da vida (BAKHTIN, 2010).

Algumas estratégias eram pensadas para que pudéssemos contemplar as especificidades e autonomia dos alunos, contribuindo com a aquisição de novos conhecimentos. Assim, quando percebíamos que alguns alunos nem sempre queriam fazer as mesmas coisas a cada aula, dois ou três elementos eram vivenciados de forma mais específica, orientada nas chamadas estações. Por exemplo: em uma determinada aula vivenciávamos o *break* e o basquete de rua, contemplando características gerais que representavam esse movimento, enquanto outros elementos podiam ser experienciados de forma livre, conforme interesse.

Posteriormente, observamos que os alunos davam preferência a algumas estações específicas, deixando de lado outras, talvez por falta de familiaridade, gosto ou outros motivos. Entendendo que quanto mais acesso a variadas formas de cultura humana, mais qualitativamente o sujeito se desenvolve, avaliamos que seria importante que, na medida do possível, vivenciassem todos os elementos. Assim, ao longo do semestre, propusemos um rodízio, de forma que o grupo-alvo era dividido em grupos heterogêneos. Cada grupo vivenciava as atividades de uma estação por um determinado tempo, depois realizávamos trocas, de modo que todos tivessem a oportunidade de experimentar as formas de linguagem propostas com o *hip hop*. Mantendo a

condição multidimensional de nossas aulas, os materiais das outras estações continuavam disponíveis para uso dos alunos que, por algum motivo, não quisessem participar da atividade desenvolvida no grupo.

Como consequência, ampliaram-se também as possibilidades de internalização da cultura e da história humana, na medida em que as formas de socialização do *hip hop* conseguem contemplar as diferentes maneiras de compreensão, garantindo a internalização por parte da maioria dos inseridos nesse contexto, ao abarcar a diversidade de discursos. Isso se evidencia na utilização de diversos signos pelos alunos como forma de produzir e expressar suas ideias e internalizações, bem como na produção de grafites que expressavam seu entendimento a respeito da cultura *hip hop*, na utilização da expressão corporal para se comunicar, na produção de *raps* via uso de suas vocalizações particulares e na internalização dessas produções pelo grupo, inclusive em diversas outras situações em que, sem necessidade do uso da linguagem oral socialmente instituída, houve interlocução qualitativa.

Esse processo possivelmente permitiu o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, garantindo domínio dos meios externos, do desenvolvimento cultural e do pensamento: linguagens verbal, gráfica e corporal, bem como no exercício da atenção voluntária e da memória, na formação de conceitos, nas escolhas etc. (VYGOTSKY, 1999). Consideramos que o sujeito é produto do desenvolvimento de processos não só físicos e mentais, mas também cognitivos e afetivos, internos (que se referem à história anterior do sujeito) e externos (situações sociais do desenvolvimento em que o sujeito está envolvido), constituindo-se humanamente na interação dialética dos planos genéticos.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos jovens e adultos foram exploradas nas aulas de acordo com o acesso a práticas referentes à comunidade juvenil urbana, bem como ao exercício da autonomia que caracteriza a transição para a fase adulta. Caminhamos, assim, rumo ao rompimento da infância perene instalada no tratamento familiar e social para/com pessoas com deficiência intelectual e autismo.

É indispensável considerar que cada sujeito, independentemente de possuir deficiência, é diferente um do outro; nenhum adulto, jovem ou criança é igual a outro/a, mesmo que partilhem a mesma categoria etária. No entanto, existe um conjunto de manifestações que regem cada um dos ciclos culturalmente organizados, caracterizados pelas transformações ao longo da vida do

sujeito, relacionando-se com um conjunto complexo de condições históricas, culturais e materiais de algumas organizações sociais (OLIVEIRA, 2004).

Da mesma forma, cada signo, ou forma de expressão assumida pelos alunos como linguagem, era dotado de um sentido diferente a cada vez que era utilizado, sofrendo interferências dos aspectos linguísticos, do contexto extra verbal em que ocorria, da entonação expressiva e etc. Tratou-se de um ambiente que tinha como movimento cultural norteador o *hip hop*, no entanto, este podia ser interpretado de diversas maneiras, inclusive a forma como as interpretações eram expressadas poderiam sofrer, ainda, novas interpretações (BAKHTIN, 2006).

Nos momentos em que havia dança, os alunos aprendiam um determinado passo de break, o resignificavam e ao reproduzi-lo conforme sua interpretação, outros alunos o imitavam gerando um novo movimento a partir da resignificação do passo de dança internalizado e expressado pelo colega. Tratava-se de uma “releitura da releitura” do passo original, o qual teoricamente também já havia sofrido certa resignificação pelo professor que ensinava. Isso também acontecia quando ao olhar um contexto, ou uma imagem, o aluno produzia um grafite, produção que quando apreciada por outro sujeito ganhava uma nova interpretação. [...] Um exemplo se evidencia nos momentos em que, nas rodas de break, os alunos podiam ir ao centro mostrar o que sabiam (*RELATO DE EXPERIÊNCIA*, bolsista D).

Assim, a aprendizagem coletiva, no que tange à aquisição e à socialização de produções culturais referentes ao *hip hop*, configura, na sociogênese, a evolução das funções psicológicas superiores, por meio das interações sociais entre os sujeitos envolvidos (VYGOTSKII, 1998; VYGOTSKY, 1999), de forma que conseguiam se apropriar de um conhecimento produzido socialmente, sintetizá-lo e externar suas resignificações de forma dialógica. As experiências com o *hip hop* permitiram que, a partir da valorização e da internalização das produções do outro, os alunos pudessem constituir seus próprios sentidos a respeito delas. De mesmo modo, foi também possível provocar mudanças no outro e constituição de sentidos por meio da socialização de suas próprias produções, transformando o outro e o meio, assim como sendo transformado também pelo outro e pelo meio.

Para isso, se fazia importante considerar as esferas sociais, o contexto imediato e o contexto mais amplo que marcam a heterogeneidade dos sujeitos, os lugares e as posições sociais construídos historicamente e que atuam sobre as relações constituídas na interação dialógica, as quais são determinantes para as condições de produção verbal ou não verbal dos sujeitos. Assim, aspectos de ordem histórica (subjéctiva) e social (ideológica), tanto do sujeito quanto do seu interlocutor, mostram-se como elementos essenciais tanto para a compreensão da

linguagem como para a compreensão da relação do sujeito com sua própria linguagem (BAKHTIN, 2010).

6 O HIP HOP E SEUS ELEMENTOS: EXPERIÊNCIAS PRODUZINDO SENTIDOS

*Rap, DJ, Beat Box e Break
Basquete de rua e também o Skate
Suscitando sentidos nos “mano” e nas “mana”
Experiências que somam na constituição humana*

Neste capítulo, serão apresentados os elementos do *hip hop*, bem como práticas corporais que circundam essa manifestação cultural, bem como outras práticas pensadas em razão das demandas que emergiam no contexto das intervenções desenvolvidas com os alunos. A priori trataremos dos sentidos (re)constituídos, pelos alunos, sobre si e sobre o outro por meio do *break*, trazendo episódios e análises que evidenciem a forma como esse elemento transformou ou evidenciou a maneira do sujeito olhar para si, para os colegas e mesmo para os membros do pesquisador coletivo.

Versaremos sobre a produção de sentidos na relação com o outro por meio do grafite, indicando a forma como tais sentidos emergem na interação, pela via de uma construção coletiva. Também alvos de análise, o rap, o DJ, o MC e o *beat box* são abordados como possibilidade de ampliar a comunicação e produzir sentidos, apoiando-se não só na palavra, mas em outras vocalizações, bem como no gesto representativo e sons produzidos por outras vias que não a oral. Por fim, o basquete de rua e o *skate* serão apresentados como exercício das possibilidades criativas e expressivas do movimento corporal, indicando a heterogeneidade do ato de criar como possibilidade de ampliação e variabilidade na produção de sentidos, e como fator de enriquecimento cultural e desenvolvimento humano.

6.1 (RE) CONSTITUINDO SENTIDOS SOBRE SI E SOBRE O OUTRO POR MEIO DO *BREAK*

A dança *break* se constituiu em meio a esses dramáticos acontecimentos narrados na seção anterior sobre o percurso histórico-cultural do *hip hop*. Esse elemento traduzia sentimento de rejeição dos jovens latinos, caribenhos e afrodescendentes em relação às guerras, uma vez que eram suas principais vítimas. Os movimentos “quebrados” dessa dança fazem referências diretas aos soldados que retornavam mutilados do Vietnã. Isso mostra o caráter de linguagem que o *break* tem desde o princípio, em que o dançarino utiliza o corpo para fazer denúncias sociais e comunicar as inquietações da juventude negra periférica.

Durante as vivências com o *break*, percebemos que esse era o elemento que mais empolgava os alunos. Mostravam-se geralmente muito animados e também muito receptivos aos novos movimentos, mas principalmente quando postos em situação de destaque, suas formas de internalização referentes ao *break* eram valorizadas e experienciadas pelos demais sujeitos. Isso se evidenciou ainda mais nas situações em que o *break* acontecia em roda, quando um ou mais se dirigia ao centro para mostrar os passos aprendidos ou criados, enquanto os outros estimulavam-se e reproduziam, à sua maneira, o que estava sendo apresentado pelo colega, valorizando as criações de todos.

A aluna Mônica^[34] por diversas vezes ia ao centro da roda realizar movimentos do *break* aprendidos na aula, ressignificando-os por meio das suas possibilidades. Para ela, as aulas pareciam muito significativas, visto que já trazia consigo algum conhecimento referente ao *break* e a todo tempo queria mostrar outros passos de hip hop ainda não ensinados nas intervenções. Ainda assim, ela se interessava em aprender os movimentos propostos pelo professor, no entanto, sem preocupar-se em realizá-los de forma perfeita, pelo contrário, colocava sua identidade nas movimentações (como expressões faciais, variação de velocidade e utilização dos três planos) e essas eram valorizadas pelo grupo que sentia-se estimulado, ou mesmo desafiado, a criar também (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, dia 22 de junho de 2017, p. 28 do portfólio nº 1).

Fotografia 10 – Mônica realizando um *footwork* (movimento de *break*)



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

O *break* se apresentou para Mônica, como uma possibilidade de mostrar suas potencialidades com a dança aos outros, saindo da condição de aprendiz para a posição de quem também pode ensinar. As aulas contribuíram para a ampliação de seu repertório de movimentos na dança *break*. Vemos na Fotografia 10, a execução de um *footwork* — movimento realizado no nível

³⁴ Oraliza de uma forma em que som se aproxima da linguagem convencional, mas apresenta questões de dicção que tornam sua oralidade distinta da oralidade socialmente instituída.

baixo que Mônica aprendeu em aulas anteriores—, atribuindo sentido ao passo, ressignificando-o, e utilizando-o nas rodas de *break*, ao evidenciar suas preferências.

A cultura *hip hop* ainda possibilitou a Mônica criar novos movimentos e mostrar outros aprendidos antes da experiência no laboratório, constituindo um sentido de pertencimento e reconhecimento social de suas potencialidades, ao ver-se em uma posição geralmente não atribuída a pessoas com deficiência intelectual, bem como de autonomia ao exercer de forma natural o papel de mediadora do conhecimento. As formas de dançar expressavam os sentidos produzidos por ela a respeito do *break*, configurando-se como forma de linguagem, que comunica a história do corpo do sujeito anterior à experiência com *hip hop*, além de comunicar a forma como ele significa e expressa essa manifestação cultural.

Mônica pôde ainda, por meio do *break*, expressar suas apropriações a respeito da história do *hip hop*, visto que, nos momentos de batalha, ela entrava no personagem e propunha momentos de “confronto” e competição, nos remetendo às gangues que, na disputa por território, alimento ou afins, usavam o duelo de dança para reafirmar condições de poder de seu grupo.

Depois que Mônica entrou na roda de *break* para demonstrar um passo, o bolsista H entrou e fez um movimento parecido com o apresentado por ela. Ao vê-lo realizando o movimento proposto inicialmente por ela, sentiu-se desafiada. Nesse instante, mesmo que a princípio a intenção não fosse a competição, a aluna retornou ao centro, ainda na vez do bolsista, o encarou, chamou sua atenção com uma batida no peito, como quem dizia que agora era a vez dela de mostrar como se dançava. Com as mãos no chão fez um movimento elaborado, em que, deitada, empurrava o chão e jogava as pernas para cima, como quem tentava ficar de pé. O professor entrou no desafio proposto por Mônica e passou a realizar movimentos bem desafiadores na direção dela. Esse momento levantou a todos, que gritavam a cada movimento, torciam, aplaudiam, animavam a batalha. Esse momento único que só encerrou após a intervenção da professora que abriu para novas batalhas no centro, garantindo a participação de todos na dinâmica de enfrentamento por meio da dança, proposta por Mônica (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, dia 22 de junho de 2017, p. 28 do portfólio nº 1).

Fotografia 11 – Mônica desafiando bolsista em duelo de *break*



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

Esse episódio (Fotografia 11) indica alguns dos sentidos atribuídos por Mônica à história do *hip hop*, contada nas primeiras aulas por meio do teatro interativo, em que as batalhas de dança substituíam as guerras entre gangues rivais (OLIVEIRA, 2004). Nas batalhas,

[...] os dançarinos se encaram, fazem provocações, até que um comece a dançar. Iniciada a batalha, é permitido ao *bboy* que não está dançando que continue fazendo gestos de provocação para o adversário ou para a plateia, no sentido de torná-la cúmplice da ironia (CORREIA; SILVA; FERREIRA, 2017, p. 223).

Fica evidente a iniciativa da aluna frente à roda de *hip hop* de propor a alteração na atividade, transformando o que, a princípio, era demonstração de aprendizagem, em uma roda de batalha, característica do movimento *hip hop*, indicando seu interesse pelo desafio de mostrar que podia superar qualquer um que a enfrentasse. Reconhecia-se como uma boa *b-girl*, batalhando em condições de equidade. A princípio, as atitudes de Mônica frente ao adversário pareciam violentas, mas o decorrer da batalha evidenciava uma mudança de comportamento expressiva, que indicava o reconhecimento de si mesma como sujeito de valor. O episódio se assemelha a uma narrativa apresentada por Zigoni (2006, p. 23), em que analisa o final de uma batalha entre duas *crews* finalistas:

A música, o ritmo, as palmas, os gritos, a dança em si, a rivalidade (que em certos momentos parece que se tornará em violência física) vão aos poucos gerando sentimentos capazes de gerar os deslocamentos. Eis a liminaridade: uma identidade está sendo deslocada para dar lugar a uma outra — de pobre e preto (estigmatizado como feio e incapaz), para um negro positivado, belo, detentor de conhecimentos, admirado por seus pares. Da euforia e confusão, para uma posterior compreensão de um outro *eu* — poder exercido sobre si em que as estruturas mais poderosas de uma sociedade marcada pela desigualdade deixam de ser determinantes.

Acreditamos que os sentidos atribuídos por Mônica aos conceitos referentes às batalhas de *break* se aproximam muito do relato apresentado por Zigoni (2006). A valorização das produções da aluna no âmbito da dança, por parte de seus colegas, a estimulava na criação de movimentos ainda mais desafiadores e, o que a princípio parecia uma provocação ao seu adversário, tornava-se a expressão da autovalorização de suas capacidades e do prazer em exibir seus conhecimentos. Seguindo a lógica da autora, quando menciona a transformação do “pobre e preto” em “negro positivado”, podemos dizer que, nos momentos de batalha, a identidade de Mônica estigmatizada pela deficiência, convertia-se em uma identidade preenchida pela autoconfiança e pela produção de sentidos positivos sobre si mesma e suas contribuições no *break*.

Isso quer dizer que os movimentos realizados revelam parte da identidade histórico-cultural desses sujeitos: as dificuldades, a configuração do esquema corporal de cada um, as relações com o equilíbrio e o processo de (re)criação de movimentos são marcados pela interação social estabelecida e pelas experiências anteriores com a dança, entre outros aspectos, indicando heterogeneidade dos corpos que dançaram nessa experiência. Em um mesmo texto, diversas vozes (não necessariamente orais) expressaram vivências distintas que, em sua fusão, originaram suas criações (BAKHTIN, 2010, 2002). Os movimentos observados no teatro interativo, articulam-se com a história anterior de Mônica e são potencializados pelos movimentos introduzidos pelo bolsista, que, ao entrar na roda, constitui Mônica como um sujeito de linguagem e com quem ele estabelece um diálogo que é corporal. Assim, na interação que se instaura, diferentes “outros” participam da constituição da dança da aluna e dos sentidos que ela vai construindo em relação com a atividade desenvolvida – dançar efetivamente *break* e não apenas simular a dança– e se constituir como alguém que dança, ainda que, com certa singularidade.

Os dois episódios sobre essa aluna mostram como as experiências histórico-culturais dos sujeitos influenciam seu desenvolvimento humano, no que tange aos processos de internalização do conhecimento e produção cultural por meio da participação ativa. Mônica teve suas singularidades respeitadas, à medida que não lhe foi imposto um padrão de dança, em que pôde expressar-se nas movimentações e ver suas criações sendo valorizadas e reproduzidas pelos outros colegas. Considerávamos, dessa forma, as produções de linguagem já desenvolvidas por esses sujeitos e ampliávamos suas possibilidades de expressão por meio da mediação pedagógica, possibilitando a constituição de sentidos por todos. Afinal, naquele

momento, constituiu-se efetivamente uma roda de *break* em que todos os participantes colaboraram, assumindo efetivamente um papel.

Nas rodas de *break*, os alunos podiam se olhar, batalhar entre si e também com os membros do pesquisador coletivo como iguais, evidenciando a produção de sentidos apoiados na aquisição dos conceitos-chave das batalhas oficiais de *break*, tais como “[...] criatividade, variedade, personalidade/presença, além do arremate moral do quesito espírito de batalha, que se refere à capacidade de respeitar o adversário e jogar dentro das regras” (CORREIA; SILVA; FERREIRA, 2017, p. 220).

Esse processo não se restringia à adequação do sujeito na execução correta do movimento, mas representava o resultado da ação do professor como parte da sociedade no compromisso de fomentar a inclusão do indivíduo na rede de relações sociais e culturais já existentes dentro desse movimento cultural. Os alunos podiam ver suas produções sendo apreciadas por todos.

Isso abre a gama de possibilidades de materiais e espaços que podem ser utilizados para a produção artística, ampliando a participação dos sujeitos e seu repertório não só cultural artístico, mas também em relação ao uso de materiais (uso de *sprays*, carvão, canetas hidrocores etc.), favorecendo assim as condições de expressarem-se por meio de produções gráficas.

6.2 GRAFITE E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA RELAÇÃO COM O OUTRO

No grafite, os alunos tinham à disposição tintas e carvão, eles podiam grafitar a partir das imagens que estavam postas no chão, do que visualizavam no espaço ou de internalizações anteriores em relação ao *hip hop*

[...] O responsável pela aula perguntava aos alunos, por meio da oralidade ou mímica, o que cada um havia grafitado. Quando não respondiam com a oralidade, apontavam para os *skates*, para a cesta de basquete ou para os colegas dançando break em outro espaço da sala, ainda demonstravam com gestos e movimentações corporais (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, DIA 08 de agosto de 2017).

Fotografia 12 – Grafite produzido por Sandro e Elias com tinta, pincel e lápis colorido



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

A Fotografia 12 apresenta o grafite de Sandro e Elias, realizado de forma coletiva com pincéis e tintas, considerando que não só produções à moda do tradicional *spray* fizeram a história dos muros. Segundo Ramos (2007, p. 1264) “[...] muitas colagens, mosaicos e desenhos a lápis, carvão ou pastel anunciavam a diversidade imaginativa dos autores das grafitagens. Pintando, desenhando, escrevendo ou fotografando, as pessoas se apoderavam do muro”, transformando-o em espaço de comunicação e de patrimônio social.

Na imagem, vê-se uma cesta de basquete grafitada por Sandro que explicou, por meio de sua oralidade, o significado da figura quando disse: “rede do basquete!”, e de fato, as formas de seu grafite se assemelhavam aos formatos da cesta de basquete que usávamos nas aulas, em referência ao basquete de rua. Cada aluno grafitou de uma forma diferente, produzindo sentidos particulares da cultura *hip hop*, mesmo estando próximos e observando as produções do outro. Sandro talvez tenha grafitado a cesta de basquete porque esse objeto se dispunha no espaço próximo de onde estavam grafitando ou mesmo porque essa prática tivesse se tornado representativa para esse aluno, ao tê-la grafitado.

Os outros riscos na mesma imagem são de Elias e foram traduzidas por sua linguagem corporal. Para explicar do que se tratava seu grafite, Elias levou a mão na boca como se segurasse um microfone para nos dizer que seu grafite se referia a um dos instrumentos representativos dos elementos *rap* e *beat box*. Seus riscos visualmente se assemelhavam ao formato de um microfone real e o gesto contribuiu para identificarmos do que se tratava, mesmo que ele não oralizasse a palavra “microfone”. Esse objeto representava um dos elementos com que ele mais

se identificava, pois era o uso de sua preferência, considerando nossas observações referentes a esse aluno nas aulas. O sentido se constituiu, portanto, na interação, de forma que o grafite se comportou como meio pelo qual a interação se estabeleceu e o sentido se produziu. A interpretação do gesto de Elias e o reconhecimento de seu grafite como microfone, pelo bolsista, fez-se fundamental para a constituição dos sentidos, por ambos (BAKHTIN, 2010), caracterizando a importância da mediação do pesquisador coletivo e a significação por parte deste para a constituição do diálogo que dava visibilidade e importância as produções do grupo alvo.

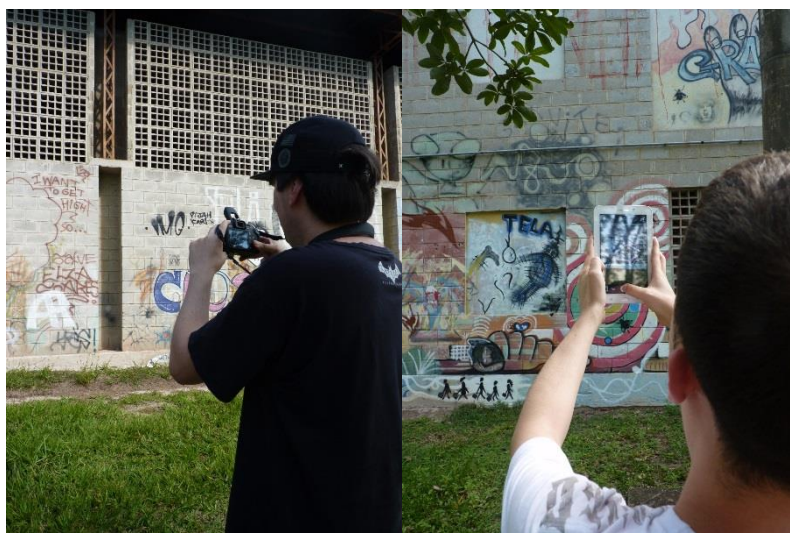
No canto superior direito da imagem, conseguimos ainda identificar algo parecido com um *skate* e, centralizado na parte superior, algo muito parecido com o formato de uma picape de som que produzimos nas aulas anteriores para desenvolver o elemento DJ. No entanto, esses são sentidos que nós atribuímos às produções dos alunos, pois eles não nos disseram o que elas representavam, mas, considerando todo o processo e participação dos alunos nas aulas, nos foi possível realizar essas interpretações. Esses apontamentos condizem com os dados dos estudos de Ceará e Dalgalarondo (2008) que apontam a adesão ao grafite pelos grupos periféricos dada pela necessidade de expressar emoções e pensamentos.

Nota-se, no entanto, que quando o grafite produzido não era entendido por si só, mesmo se o recurso da fala diferisse da oralidade convencional, era possível que os alunos o traduzissem em gestos, externando os sentidos por ele produzidos a respeito da cultura *hip hop* e da representação gráfica dessa manifestação cultural. Os sujeitos conseguiam expressar, com seus grafites, suas ressignificações sobre o *hip hop* por meio de outras linguagens (a corporal, por exemplo), tornando-as conhecidas pelo pesquisador coletivo, que valorizava essas produções e constituía sentidos referentes a elas, estabelecendo sistemas de comunicação qualitativos com os alunos, os quais ampliaram as possibilidades de avaliação de suas ações com o grupo em relações de equidade, caracterizando o compartilhamento de sentidos envolvidos no diálogo.

O grafite consiste, portanto, em um movimento organizado nas artes plásticas, em que o artista cria uma linguagem intencional para interferir na sociedade, aproveitando os espaços públicos para realizar críticas sociais (OLIVEIRA; SILVA, 2004). Sob essa orientação, os sentidos atribuídos por nossos alunos se centram na possibilidade de comunicação e expressão de seu pensamento sobre a realidade, como um *link* entre o seu interior e o mundo externo.

Os alunos também puderam analisar os grafites e as obras de artes que compõem os espaços da Ufes, onde o Laefa funciona, a fim de construírem suas representações sobre o que compreenderam por grafite. Em algumas aulas, na parte externa, os alunos visualizavam algumas imagens impressas de grafite e em seguida participavam de uma caminhada pelo *campus* universitário. À medida que o sujeito ou o grupo avistava uma parede ou outra superfície grafitada pelo caminho, mostrava aos demais e, por meio da mediação do gestor da atividade, iam diferenciando essas de outras produções que também havia no trajeto, como obras de arte e propagandas em *outdoors*. Os jovens e os adultos tinham acesso a câmeras e outros aparelhos eletrônicos para registrarem o que entendessem por grafite e, posteriormente, socializarem seus registros com os demais alunos que participavam de outras estações simultaneamente, como se pode observar na Fotografia 13:

Fotografia 13 – Armando e Daniel fotografando grafites pelo *campus* universitário



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

Karwatzki (2017) constatou, em seus estudos com oficina de fotografia para pessoas com deficiência, que esse é um recurso capaz de ampliar as possibilidades de inclusão e socialização no contexto do qual esses sujeitos fazem parte. O ato de fotografar junto aos colegas contribuiu para o desenvolvimento de afetos, sentidos e significados que puderam ser ressignificados à medida que os registros se misturavam à história do sujeito, considerando que as escolhas, ao registrar uma fotografia, eram influenciadas pela relação do sujeito com o meio, configurado em objetos, cenário, luminosidade, situação, associações, cores, condições climáticas, enquadramento (RIBEIRO; SOUZA; CRUZ, 2009).

Essa experiência mostrou que a maioria dos alunos conseguia identificar os grafites dispostos pelo espaço da universidade e foi possível utilizar outras formas de linguagem para que expressassem sua compreensão sobre o que é o grafite por meio de imagens escolhidas e registradas por eles de forma autônoma. Foi possível partilhar ainda seus registros e experiências com os outros colegas. Aparentemente se utilizaram das referências que tiveram em aulas anteriores, nos registros imagéticos apresentados pelo pesquisador coletivo com representações diversas de grafite, que lhes permitiram reconhecer aspectos característicos do universo da cultura *hip hop* nas produções encontradas, sejam os traços, as cores, o material utilizado etc.

Acreditamos que acessar a câmera, registrar por meio dela e socializar esses registros também contribuiu para o sentimento de pertencimento à sociedade em que esses sujeitos estão inseridos, intimamente ligada à comunicação imagética, via *outdoors*, fotografias em redes sociais, *banners*, pinturas etc. Todas são formas de produção cultural humana que exercem a função de comunicar e, por consequência, de disseminar cultura. Segundo Karwatzki (2017, p. 207), pelos registros fotográficos é possível participar de uma socialização criativa, sendo essa a maneira mais direta de se ver e de se reconhecer frente ao outro ou a uma produção cultural artística.

Ao utilizar a fotografia como instrumento de inclusão social, se está, de maneira simples, próxima ao dia a dia desses jovens, atuando contra posturas negativas em relação aos mesmos. Acesso é, então, a palavra-chave para entender as iniciativas que têm lugar nesse contexto.

As imagens se configuraram como mais uma forma de expressão para os alunos, considerando que era possível que nos comunicássemos com ele por meio delas — ao visualizar um grafite era possível entender melhor o que era essa expressão artística do que quando apenas falávamos ou mostrávamos impressões — e que eles podiam comunicar-se conosco e uns com os outros à medida que realizavam registros gráficos ou fotográficos representativos. As fotos registradas mostravam o que eles identificaram como grafite nos espaços que visitaram durante a caminhada e se mostraram signos representativos, dotados de sentidos. Esses sentidos, distintos, foram atribuídos por eles ao registrar, transformados ao revisitar e atribuídos também por outros sujeitos que acessavam seus registros, indicando a constituição coletiva dos sentidos ao ver as fotos e relacioná-las com os grafites, conforme discutido com o grupo.

O fato de o grafite surgir como forma de resistência e de evidenciar a existência de sujeitos marginalizados por suas diferenças ou condições sociais (ALVES, 2004; OLIVEIRA; SILVA,

2004; SPINELLI, 2007) inspirou-nos a fomentar a visibilidade social aos jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo, considerando que há pouca (ou não há) visibilidade quanto ao seu protagonismo. Suas produções foram expostas nas paredes do laboratório para socializar as produções com todos os que por ventura visitassem o espaço.

A partir dessa possibilidade de expressão, puderam também experimentar diversas formas de produzir grafite, incluindo a variedade de materiais e espaços que podiam ser utilizados como tela, expressando na linguagem gráfica e visual suas internalizações a respeito das experiências com o *hip hop*, entre outros assuntos que sentissem desejo de comunicar por meio da arte. Suas produções foram expostas na parede do laboratório, por onde passavam muitas pessoas. Era um lugar onde podiam apreciar as próprias produções gráficas, bem como a dos colegas. Ainda viam isso sendo realizado por outras pessoas que, ao passar pelo espaço, notavam a parede multicolor com os grafites e se interessavam pela história das produções, tentando desvelar seus sentidos. Por esse viés, para Ramos (2007, p.1267), o grafite se configura como

[...] grande canal de comunicação, sem conexão com fibra ótica ou cabo elétrico, mas conectado diretamente com a cidade, com o público, com o aqui e agora, os grafites criados nos “*udigrúdi*”³⁵ das cidades levaram o ocidente a presenciar pública e anonimamente o questionamento de muitos de seus valores estabelecidos, entre eles o da ocupação dos espaços da cidade e o da apresentação e valorização da Arte. Se uma nova forma de política emerge desse contexto com ela uma nova forma de comunicação e de arte.

Fotografia 14 – Mural com grafites produzidos pelos alunos, fixado na parede do Laefa



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

³⁵ Termo abreviado de “*underground*”, subterrâneo, onde os grupos não se preocupam em seguir padrões comerciais; contracultura, relação com a cultura urbana contemporânea.

O grafite pode fomentar a fuga da invisibilidade social e permitir a constituição de uma identidade, de modo que se fez possível para os alunos se expressarem, bem como aventurar-se, sentir-se parte de um grupo e socializar esse pertencimento (CEARÁ; DALGALARRONDO, 2008), deixando para trás o lugar de pessoas que não ocupam espaços sociais, dado o imaginário social de incapacidade atribuído a eles.

6.3 *RAP*, DJ, MC E *BEAT BOX*: AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES DE COMUNICAÇÃO E DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS COM O APOIO DA PALAVRA E DE OUTROS SONS

O *rap* também apresentou muitas possibilidades, pois, a partir dele, alunos que não costumavam vocalizar nas aulas passaram a utilizar o microfone para emitir, com a boca, seus sons particulares, em compassos rítmicos bem coerentes, o que nos mostra consciência e organização das funções mentais superiores na constituição de sentidos referentes ao *rap*, na medida em que os sons emitidos acompanhavam as batidas da música. Por meio desse elemento, descobrimos que alguns alunos não utilizavam sua vocalização, talvez por não considera-la útil na rede de relações em que estão inseridos, visto que esses sons não eram ignorados, ou não compreendidos pelos demais sujeitos sociais na maioria das vezes.

A partir das criações foi possível perceber que, mesmo os que possuem uma oralidade distinta, contribuíram com o desenvolvimento coletivo de *raps* que continham suas distintas formas de linguagem. Cada um pôde, então, colocar uma parte de si numa produção que era de todos. Em um determinado grupo Lucas sonorizou seu “ou, ou, ou”, Gerson^[36] introduziu um “tchá”, Reinaldo^[37] sugeriu a frase “jogar bola” e a palavra “deus”, Sandro quis colocar a palavra *hip hop* do seu jeitinho “pipi rock”. O *rap* que eles construíram, unindo as contribuições desses alunos, ficou assim ao final: “ou, ou, ou”, jogar bola/ ou, ou, ou, pipi rock/ tchá, tchá/ ou, ou, ou, deus” (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, 19 de outubro de 2017, p. 65 do portfólio nº 2).

O *rap* composto pelos alunos pode não ter uma mensagem clara, para alguns, quando avaliado pelo viés da comunicação convencional entre os sujeitos sociais. No entanto, suas criações eram dotadas de sentidos, visto que estavam sempre acompanhadas de um gestual representativo, seja em relação à personalidade dos sujeitos, seja à cultura *hip hop*. Mesmo que nem todos conseguissem compreender na íntegra o que estava sendo dito, ou traduzir o que essas palavras (fora do dicionário) diziam, ainda assim o caráter de crítica social não era abandonado. Afinal, a mensagem de que não existem, para nós, padrões na forma de composição de um *rap* estava sendo transmitida mesmo que as vocalizações não remetessem a significados estabilizados em

³⁶ Não faz uso da linguagem socialmente instituída e vocaliza pouco.

³⁷ Oraliza de uma forma bem próxima da linguagem socialmente instituída.

nossa cultura (VYGOTSKY, 2005). Entretanto, no contexto em que essas vocalizações ocorreram, era possível atribuir um sentido a elas (BAKHTIN, 2010). Não fugindo das atribuições da essência do *rap*, o relato aponta o que Rose (1997) chamaria de utilização “marginal” de uma matéria-prima, dada por meio de um exercício de criatividade e resistência, vocalizações que ecoavam um grito de “estamos aqui”.

Ainda que a vocalização (oralidade convencionalmente instituída ou não) não acompanhasse as batidas no mesmo ritmo, a participação ativa nas atividades que envolviam esse elemento, para além dos sons, se configuravam como outras linguagens diretamente ligadas ao *rap*, considerando os diversos aspectos que o caracterizam — a forma de se vestir, o gestual, o microfone que faz parte da indumentária etc. Contier (2005) fala dessas características próprias dos MCs em suas maneiras de vestir, de falar, de cantar, de dançar. Segundo o autor, usam roupas largas, lenços, bonés na cabeça e correntes no pescoço em geral. A apropriação dessas características já simbolizava a constituição de sentidos do que para eles é ser um *rapper* ou MC e o comportamento observado por eles via linguagem visual (vídeos e fotos utilizados pelo pesquisador coletivo como referência).

Os instrumentos e o a música também se mostraram eficientes mediadores na produção de sentidos sobre o papel de um MC na cultura *hip hop*. O aluno Golias, que oralizava de uma forma muito próxima aos padrões normativos da linguagem, pouco interagiu com os demais colegas, mas, por meio do acesso ao microfone e às batidas de *rap*, resgatou uma música aprendida no projeto em anos anteriores com o conteúdo capoeira e converteu-a em ritmo de *rap*, socializando essa produção com os outros.

[..] a frase “eta pau pereira” foi apresentada a turma pelo aluno Golias, que poucas vezes sentia-se à vontade em participar de atividades coletivas. Na maioria das vezes, ele ficava caminhando dentro e fora do espaço, sem interagir muito com outros partícipes, e perguntava sempre pela mãe. No momento de criação, lhe entregamos o microfone e ele cantou essa frase repetidas vezes no ritmo das batidas produzidas pelos colegas (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, 26 de outubro de 2017, p. 72 do portfólio nº 2).

Fotografia 15 – Golias cantando o *Eta, pau pereira*

Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

Esse aluno (Fotografia 15) não apresentava muitas dificuldades de interlocução em relação ao pesquisador coletivo, pois a linguagem que utilizava para se comunicar se aproximava do que se configura como convencional, mas a interação, até aquele momento, ainda se mostrava um desafio. No entanto, o relato registrado no diário de itinerância descreve um dos momentos de participação ativa de Golias na atividade proposta. Cantar no microfone junto a outros alunos, em meio ao som de palmas e batucues na mesa, se mostrou como avanço significativo no processo interacional de Golias e ainda indicava a compreensão sobre o papel do MC no movimento *hip hop*.

Além disso, a experiência de Golias contraria a lógica de alta dependência imposta pela sociedade (SASSAKI, 2003; SAWAIA, 2002) a pessoas com transtornos como o dele, quando se apresenta em situação de liderança e protagonismo (VIGOTSKI, 2011; VYGOTSKYI, 2012). Mesmo que, ao longo do processo, por vezes optasse por circular por espaços que nem sempre compunham o cenário do *hip hop* proposto para a aula, mostrava ter compreendido as funções de um MC, pois, quando presente, permanecia por mais tempo que de costume, cantando, junto aos outros, sua rima sugerida. A não exigência de manter o aluno fazendo sempre o mesmo que o restante do grupo funcionou como um método que respeitava suas condições de aprendizagem, garantindo a manifestação de suas singularidades, ao evidenciar que, embora sua forma de internalizar diferisse das demais, lhe era possível acessar a cultura oferecida (SAWAIA, 2002).

A rima apresentada por Golias constituiu parte importante da identidade do grupo, pois sempre que ele ou outro aluno cantava o *eta, pau pereira*, todos já pronunciavam a rima em coro ou produziam vocalizações que se aproximavam do *eta, pau pereira* ou do ritmo a ele atribuído. Essa rima apareceu também em uma entrevista, realizada com os alunos que utilizavam uma linguagem próxima da oralidade socialmente instituída. Entendemos, portanto, que essa forma de linguagem (oral), não podia ser ignorada em detrimento das outras, embora saibamos que ela é tomada como forma padrão, ideal que não defendemos. Ao entrevistar Amanda, utilizamos recursos audiovisuais, visuais, com variados objetos para realizar as questões. Quando projetado um vídeo, sem o áudio, em que o grupo atendido aparecia cantando com um microfone, ela logo identificou que estavam cantando o *rap* de Golias.

Entrevistadora: — Agora eu vou passar um vídeo para você ver o que estava fazendo no dia... (Vídeo dos alunos produzindo *rap*).

Amanda: — Estava cantando, só não tem som, mas eu estava cantando mesmo (leva a mão a boca como se segurasse um microfone)

Entrevistadora: — Cantando o quê?

Amanda: — Não sei (inaudível de 9:42 a 9:45) está parecendo aquele negócio do Zé Pereira.

Entrevistadora: — Está parecendo o quê?

Amanda: — Eta pau pereira, eu acho.

Entrevistadora: — Ah. O êta, pau pereira. E o que é o eta pau pereira mesmo?

Amanda: — Não sei (risos).

Entrevistadora: — Que música é?

Amanda: — É música de rua.

Amanda indica que, ao se tratar de *rap*, a música que mais marcou sua trajetória no *hip hop* do Laefa não foi nenhuma produção midiática ou famosa reproduzida no aparelho de som ao longo das aulas, e sim a que foi partilhada por Golias, que passou a fazer parte de várias aulas. Mesmo que ela não tenha usado a palavra “*rap*”, ela identificou que esse elemento pertencia às ruas — “É música de rua”. Talvez tenha associado com as nomenclaturas “dança de rua” e “basquete de rua”, o que não destitui os sentidos que o *rap* suscitou nessa aluna. Contier (2005) conta que com o *rap* almejava resgatar a autoestima de jovens negros da periferia, no sentido de cada um assumir a sua negritude e o orgulho de suas “raízes” culturais originárias da África. Transpondo essa colocação para a realidade de nossos alunos, percebemos quão importante foi essa experiência para que eles se reconhecessem como grupo nas produções uns dos outros e como pertencentes à cultura *hip hop*.

Todo *rap* que era apropriado ou produzido pelos alunos podia ainda ser interpretado à capela, sobre a base de um DJ, ou com um som musical de fundo produzido com a boca, o *beat box* (OLIVEIRA; SILVA, 2004). Essas características abriram ainda mais o leque de possibilidades

de formas de linguagem, pois os alunos ainda podiam se utilizar das ações de DJ ou desenvolver o *beat box* como uma forma de linguagem ou expressão. Para apresentar esses elementos como possibilidades, buscávamos sempre ampliar as formas de emissão do conteúdo, para não só fazer com que se expressassem mais claramente, mas também facilitando a apropriação por meio da diversidade na transposição didática do conteúdo. O *rap*, nesse caso, apresenta características potencializadoras para os sujeitos que oralizam ou realizam algum tipo de vocalização, pois podia ser constituído pelas especificidades da linguagem de cada um, por meio da utilização dos diferentes sons que cada sujeito pode produzir e que subjetivamente contém uma infinidade de sentidos.

Explorar a dimensão do DJ do *hip hop* permitiu o acesso dos sujeitos de nossa pesquisa a equipamentos eletrônicos que permitiam a realização de mixagens, de modo que puderam ampliar as possibilidades de produção de sentidos sobre esse papel dentro do movimento *hip hop* de forma mais qualitativa, sendo possível não só conhecer, mas vivenciar ativamente as funções de um DJ, apropriando-se também da linguagem digital. Ao manusear aplicativos específicos dessa finalidade em *tablets* e celulares durante as aulas, os alunos exerciam sua autonomia e criatividade na seleção de músicas que iriam compor a trilha sonora de nossos encontros semanais de *hip hop* no Laefa, bem como criar mixagens das mais diversas. A criatividade mostrava-se, nessa experiência, como um processo de descoberta e produção de algo novo, de caráter também personológico (MARTINEZ, 2000).

Conforme a demanda que os alunos vinham apresentando ao longo das aulas, utilizávamos sempre um estímulo ou referência audiovisual para potencializar o processo de compreensão das atividades, como exposto no relato a seguir:

Fotografia 16 – Alunos assistindo performance de DJ e Antônio manuseando aplicativo de DJ em *tablet*



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

[...] os alunos assistiram a um vídeo de um DJ realizando mixagens, vídeo que os impressionou muito; por meio dele puderam conhecer mais essa dimensão do *hip hop*. Havia na sala um som antigo decorado com uns pratos velhos de bateria, simulando uma picape, de forma que podiam fantasiar estar comandando o som ao partir do concreto. A professora J esteve toda aula caracterizada como DJ, usando um boné, um *headfone* e roupas largas. Utilizou um *tablet* como recurso pedagógico, com um aplicativo de DJ instalado, produzindo mixagens e reproduzindo *raps* junto aos alunos, de forma que puderam experimentar essa ferramenta e ouvir suas produções no *headfone*. Depois de utilizar o *headfone*, os alunos também socializavam suas seleções musicais e suas mixagens, que eram amplificadas por uma caixa de som. A partir dessas atividades, todos puderam experimentar esse outro elemento do *hip hop* (DJ) e suas ferramentas digitais (*tablet*, *headfone*), bem como suas indumentárias, contribuíram para a internalização da função de um DJ (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, 26 de outubro de 2017, p. 72 do portfólio nº 2).

A linguagem visual e audiovisual (presente em vídeos, imagens e na interação com aparelhos eletrônicos) gerou novas formas de apropriação mediada pela realidade. Mendes e Pires (2006), Ferrés (1996) e Demo (1998) apontam que jovens e crianças desenvolvem maneiras diferenciadas de lidar com as informações e com a elaboração de novos conhecimentos, sugerindo a hiperestimulação pelo excesso de imagens, de maneira a confrontar a forma de ensino de uma escola tradicional por meio do aprendizado, mediado pelas novas tecnologias de comunicação. Corroboramos essas ideias ao constatar, nas experiências com diversas linguagens audiovisuais e digitais, uma participação mais ativa de alguns alunos que antes concebíamos como de difícil participação nas atividades propostas, talvez porque as linguagens até então apresentadas não contemplassem as maneiras de internalização do conhecimento produzido por esses sujeitos. Tais recursos permitiram que adquirissem sensibilidade em relação aos gostos musicais do grupo e valorizassem as preferências individuais de cada um, apropriando-se dos sentidos produzidos pelos colegas ao escutarem as músicas reproduzidas e mixadas por eles e buscando agradar a maioria.

Salientamos também a importância do vídeo e da caracterização do personagem DJ, descrito no episódio anterior, para mediar o aprendizado sobre esse elemento do *hip hop*. Isso também se evidenciou nas entrevistas realizadas com os alunos que fazem uso da linguagem mais próxima da oralidade socialmente instituída. Essa dimensão revelou interesses de alguns alunos e suas significações a respeito dessa dimensão, com os quais o pesquisador coletivo encontrava dificuldades de interlocução e de disciplina, os chamados alunos-desafio. Antônio foi um dos que apresentou afinidade com o elemento DJ. Ele

[...] se encantou por essa dimensão, não queria largar o *tablet*, nem o *headfone*, representando o DJ do início ao fim da aula. Esse é também um fato importante de se

destacar, considerando que esse aluno também tem dificuldades com atividades coletivas e apresenta certa resistência a qualquer atividade proposta, agindo na maioria das vezes com indisciplina e mostrando-se desinteressado, o que foi muito diferente nessa aula em que abordamos mais a fundo o elemento DJ. Ele se preocupava em agradar os colegas com as mixagens que fazia e as músicas que selecionava. Os alunos demonstravam interesse pelas produções por meio de suas expressões faciais e corporais, ao dançar e cantar algumas músicas e outras não, demonstrando sua capacidade de assimilação e senso crítico (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, 26 de outubro de 2017, p. 72 do portfólio nº 2).

Compreendemos como a tecnologia, em suas múltiplas faces, é indispensável ao processo educacional, uma vez que potencializa não só a aquisição de conhecimentos, mas também a interação e a criatividade (BITENCOURT; SANTOS, 2013). O DJ tinha a missão de se comunicar com o público presente, por meio dos sons e de discursos proferidos. Foi esse o elemento com o qual Antônio mais se identificou e cuja função mais internalizou nas aulas, segundo nossas observações, visto que, mesmo sem oralizar, ele conseguia trocar mensagens com o grupo, por meio de formas de linguagens diversas (desde gestos a dança e expressões faciais) para harmonizar o ambiente. Esse aluno utilizou um elemento que possivelmente atendia a seus interesses dentro das diversas linguagens veiculadas pelo movimento *hip hop* para interagir socialmente.

Ser DJ tornou-se, para ele, sua forma de comunicar-se com o grupo, com transformação qualitativa em seu comportamento, considerando que, como já relatado, ele não fazia uso da linguagem oral constituída socialmente e não costumava interagir com os colegas. Essas características de isolamento de Antônio em relação ao grupo começaram a mudar ao longo das intervenções com o *hip hop*,

Antônio, que não demonstrava interesse em interagir com os outros alunos, interagiu nessa aula principalmente com o aluno Elias, o que consideramos muito válido, tendo em vista que os dois já apresentaram situações de conflito entre eles em algumas aulas anteriores e que Antônio não costuma interagir com ninguém. Mas ainda assim, ele não permaneceu muito tempo na atividade proposta para o grupo e se direcionou a uma picape artesanal, feita com papelão que estava no canto da sala, para ser utilizada em um outro momento. Ele nem quis saber, se apropriou da função de DJ na picape, que, mesmo de papelão, era equipada com um *headfone* plugado em um aparelho celular oculto dentro da picape, o que a deixava muito realista. Antônio agia como se estivesse alterando as músicas, manuseando os botões de tampinha de garrafa pet e o disco de vinil sobre a picape, aumentando e abaixando o volume, fazendo sinais com as mãos e cabeça, como quem se comunicava com os demais. (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, 14 de outubro de 2017, p. 33 do portfólio nº 2).

Fotografia 17 – Antônio manipulando a picape artesanal



Fonte: Banco de Dados em HD do Laefa (2017).

O relato do diário aponta que não foi um processo milagroso que transformou Antônio (Fotografia 17) em alguém sociável da noite para o dia, mas o desenvolvimento da sua autonomia, ao passar a relacionar-se, por livre escolha, com quem ele sentisse desejo, sem deixar de realizar as atividades que representassem mais sua personalidade. Esse relato mostra também como pessoas com deficiência intelectual e/ou autismo podem ser autônomas e realizar escolhas (SASSAKI, 2003). Antônio participou em outros momentos das demais atividades referentes ao *hip hop*, mas se sentiu atraído pela função de DJ. Suas expressões, ao realizar essa prática, indicavam, segundo nossas interpretações, que se sentia satisfeito com suas produções.

A partir desse episódio, ao desenvolvermos as aulas, consideramos a independência dos alunos diante de sua condição de jovens e adultos, apresentando uma atividade principal proposta em relação a um elemento do *hip hop* específico, a fim de não negar o acesso ao conhecimento sistematizado, mas também dispendo-lhes outros materiais e possibilidades de realizar, de forma livre, as atividades pelas quais se interessassem.

Para introdução do *beat box*, exibimos um vídeo mostrando um rapaz, com roupas características da cultura *hip hop* (blusa larga e comprida, boné e bermuda caindo), *beat box* reproduzido por sons feitos com a boca. Logo após, os alunos tiveram acesso ao microfone para tentarem fazer sons semelhantes:

[...] por mais que um gritasse, outro soprasse, ou outro, ainda, somente mexesse os lábios, sem emitir som algum, o comportamento deles em relação ao objeto nos mostrava como eles internalizaram o *beat box* qualitativamente, ressignificando-o à sua maneira. Isso evidencia constituição de sentidos pelo *beat box*, pois ao

experimental e criar novas possibilidades de produzi-lo, os alunos puderam mostrar aos outros (colegas que estavam nas estações de outros elementos) o que aprenderam e o que criaram (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, 28 de setembro de 2017, p. 51 do portfólio nº 2).

As produções dos alunos apontam formas diferenciadas de compreensão e de expressão das situações vivenciadas com o *beat box*, englobando os sentidos, constituídos por meio das relações sociais promovidas pelo *beat box* e outros elementos do *hip hop*, em que uma gama de signos foi posta em jogo, permitiram a emergência de processos de singularização em situações interacionais histórica e culturalmente elaboradas (VYGOTSKY, 1999).

As aulas de *beat box* potencializaram o processo de singularização das formas de linguagem presentes no *hip hop*, por meio dos sons produzidos que podiam ser dos mais variados, mesmo em sua configuração original, o que garantiu contemplar as mais diversas formas de vocalização produzidas (VYGOTSKII, 1998; VYGOTSKY, 2005). Enquanto os alunos assistiam ao vídeo mencionado, tentavam imitar os sons dos *beats*, com a mediação do gestor da aula. Os que ainda não houvessem tentado produzir *beat box* eram estimulados a participar ativamente, tentando reproduzir sons do seu cotidiano, para posteriormente adicionar ritmo às suas criações, e passando a compreender o *beat box* por meio da vivência.

Gerson foi um dos alunos que inicialmente não sentiu desejo de realizar a atividade do *beat box*. Ele costuma se comunicar muito corporalmente, embora não interaja muito com outros alunos, mas não faz uso de nenhuma linguagem oral. Pode ser que a representação do *beat box* no vídeo o tenha feito imaginar que ele não se enquadraria nesse elemento por achar que não pudesse produzir sons com a boca por não oralizar.

[...] o aluno Gerson no primeiro momento não estava se sentindo à vontade em interagir com o grupo, ficando sentado boa parte da aula. O microfone passava um a um na mão dos alunos, mas Gerson não queria usar o objeto. Os professores, em um determinado momento, deixaram o microfone na mesa dele, ao perceber que os sons que fazia (independentemente de serem com a boca) eram reproduzidos em volume mais alto na caixa de som. Ele começou a se interessar pela proposta, inicialmente batendo a mão no microfone. Depois levou microfone à boca, soprando-o e balbuciando bem baixinho e movimentando as mãos como se manuseasse um disco, interagindo, aos poucos, com a proposta da aula. À medida que ele realizava um som, sorria como quem estivesse fazendo uma descoberta (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, 5 de outubro de 2017, p. 59 do portfólio nº 2).

Fotografia 18 – Gerson usando produzindo *beat box* e fazendo gesto de DJ manuseando disco



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

O relato evidencia o interesse de Gerson em participar (Figura 18), após perceber seus potenciais de participação. Isso mostra que o enquadramento de alunos em padrões pré-definidos pode promover a exclusão, mesmo quando a tentativa é fazer com que ele participe das atividades junto aos outros, na direção de incluir. Sawaia (2002) esclarece sobre essa ambiguidade nos processos de inclusão/exclusão, pois, na tentativa de ofertar as mesmas oportunidades a todos, podemos cair no relativismo que elimina singularidades ou mesmo reforça práticas que excluem a alteridade.

Caso forçássemos Gerson a contribuir com suas produções referentes ao *beat box* no momento destinado a isso, como os outros fizeram, ele poderia ter permanecido na condição de recusar a proposta, por não contemplar suas individualidades. Ao ter liberdade para explorar o microfone, realizou descobertas referentes a suas possibilidades de utilização, de modo que mesmo que não produzisse sons muito próximos aos do vídeo ou dos realizados pelos colegas, demonstrou satisfação com suas produções dentro da proposta de criação e emissão de sons no *beat box*.

A partir dessas reflexões, o pesquisador coletivo, em uma de suas reuniões junto à pesquisadora, planejou aulas com o *beat box* em que não fosse somente a boca um recurso de produção cultural de *beats* do *hip hop*. Introduzimos, nas aulas posteriores, objetos que pudessem auxiliar na produção de sons que possibilitassem acompanhar os *raps* e dar ritmo ao *break*.

Nesse caso, compreendemos que a variedade de instrumentos mediadores utilizados facilitaria a atribuição de sentidos ao *beat box* como elemento da cultura *hip hop*, visto que ampliou a participação dos alunos ao incluir aqueles que não sonorizam por meio da oralidade. Disponibilizamos, para tanto, além do microfone, alguns materiais dos quais os alunos pudessem extrair algum som, ressignificando o *beat box* e potencializando a participação ativa dos que tinham dificuldade de produzir sons com a boca.

O som do *beat box* foi criado pelos alunos utilizando materiais diversos como latas, tampinhas, pratos velhos de bateria, litros descartáveis e molho de chaves. Esses materiais se mostraram importantes na produção cultural referente ao *beat box* por contemplar, principalmente, aqueles que não vocalizavam (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, 19 de outubro de 2017, p. 65 do portfólio nº 2).

Fotografia 19 – Elias e Lucas produzindo som com latas



Fonte: Banco de dados em HD Laefa (2017).

A multidimensionalidade, nesse caso, não se fez presente somente nas formas de linguagem, mas também nos seus instrumentos mediadores. O uso de materiais diversos (Fotografia 19) para a produção de outros sons e para a contemplação das especificidades das linguagens utilizadas e produzidas pelos sujeitos envolvidos se mostrou essencial na ampliação das possibilidades de participação nas aulas e de compreensão do mundo por meio do *hip hop*. Tampinhas, pratos velhos de bateria, litros descartáveis e molho de chaves serviram como facilitadores de mudanças externas, ampliando a possibilidade de intervenção no meio, ao permitir maior variedade na produção de sons que suas bocas, o que se enquadra no papel dos instrumentos de conduzir a influência humana sobre o meio, segundo Vygotsky (1999).

Salientamos que, ao surgir novos desafios que impossibilitassem ou dificultassem a participação de algum sujeito, novas formas de linguagem e novos instrumentos mediadores eram pensados e providenciados junto ao grupo-alvo. Quando o barulho das latas começou a incomodar alguns alunos, por exemplo, reconhecemos o próprio corpo como instrumento potencial na constituição de sentidos a respeito do *beat box*. A percussão corporal³⁸, nesse sentido, se mostrou um importante recurso principalmente no que tange à interação social. Visto que era possível produzir sons também ao tocar o corpo do colega, de forma coletiva, essa prática permitiu explorar a criatividade ao descobrir as possibilidades de sons que podem ser produzidos pelo próprio corpo humano (MOREIRA JUNIOR; TORRES, 2015).

Tempo, pulsação, contratempo, coordenação, polirritmias, concentração e adaptações fizeram parte desses momentos e fomentaram criação de vários efeitos sonoros, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de expressão e de criação artística. Desenvolveram-se, assim, em um processo de interação social, a percepção auditiva e rítmica, a atenção, a concentração, a coordenação visual e motora, a psicomotricidade, entre outros aspectos capazes de contribuir para a singularização de conceitos referentes à produção musical no *hip hop*, com foco na ressignificação do *beat box*. Além do desenvolvimento individual e dos processos de singularização, a prática da percussão corporal configura um trabalho essencialmente coletivo, já que, para a música se tornar completa, encorpada, harmoniosa e rítmica, há sempre uma interdependência entre os participantes (MOREIRA JUNIOR; TORRES, 2015).

Acrescentamos também o “bate-copos” ou *cup song* (como a prática é reconhecida mundialmente), que se trata da produção de músicas com a batida de copos na mesa, com sequências rítmicas internalizadas individualmente, segundo o processo de aprendizagem de cada sujeito. Quando somadas, expressaram o trabalho coletivo, com a participação simultânea de todos (ROSSA; SANTOS; KOTHE, 2015). Os copos utilizados eram de um plástico bem leve; os recipientes de refresco de guaraná reutilizados produziam uma percussão relativamente agradável, quando comparada ao som estridente de latas e molhos de chave, que incomodava um pouco alguns alunos com autismo. Unimos a percussão corporal com o *cup song* e essa se mostrou uma experiência qualitativa nas inter-relações e no trabalho coletivo dos alunos na produção cultural do *beat box* em caráter de releitura.

³⁸ No Brasil, os estudos referentes à percussão corporal surgiram de maneira mais significativa, a partir do desenvolvimento do trabalho do Barbatuques, criado por Fernando Barba, por volta de 1995, por meio de um curso de *Rítmica Corporal* em São Paulo. (FORTE, 2018, p. 37).

Primeiro, os bolsistas mostravam algumas possibilidades de produção de som com o corpo como estalar dedos, bater no peito e bater as mãos. Depois, a fim de que os alunos exercessem o protagonismo, passavam a criar seus próprios sons, individualmente, em dupla, trio ou em grupo. Os alunos Sandro e Davi exploraram todo o espaço, usando as mesas, parede e também outras partes do próprio corpo e do corpo do outro. Depois os copos foram introduzidos na atividade, usando a mesma estratégia de mostrar possibilidades e posteriormente dar espaço para que criassem. E por último, juntando a percussão corporal com o *cup song*, de forma que todos os alunos fossem envolvidos, construindo juntos uma sequência rítmica que acompanhassem os *raps* que eram reproduzidos no aparelho de som. Cada um criava uma sequência misturando percussão corporal e o som dos copos; a cada nova criação todos reproduziam os sons criados pelos colegas (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, 9 de novembro de 2017, p. 87 do portfólio nº 2).

Fotografia 20 – Alunos produzindo sons por meio do *cup song*/bate copos



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

Esse episódio evidencia a interlocução entre sujeitos distintos, com processos de singularização dos mais variados em usos diversos da linguagem. Não existia melhor ou pior criação. Cada sequência criada era valorizada por todos e isso garantia protagonismo dos sujeitos na produção dos *beats* e no processo de ensino e aprendizagem uns dos outros. Mesmo não sendo uma ferramenta pertencente ao *hip hop* originalmente, o *cup song* (Fotografia 20) se mostrou um instrumento mediador potente para a significação do *beat box*, respeitando o papel de linguagem rítmica desse elemento. Ocorreu sua adaptação, via utilização de outras partes do corpo e outros materiais para extração de sons característicos dessa cultura, o que não desqualificou em nada seu caráter cultural no que tange a esse elemento do *hip hop*.

De acordo com a teoria histórico-cultural, definiríamos esse processo como apropriação do significado social do *beat box*. Tal processo permitiu a individualização do que foi internalizado, a adaptação do significado social para as demandas singulares de cada sujeito, de

modo que cada um atribuiu a esse elemento sentidos os quais externavam em produções sonoras das mais diversas que enriqueceram a releitura coletiva que fizemos do *beat box*.

6.4 BASQUETE DE RUA E *SKATE*: POSSIBILIDADES CRIATIVAS E EXPRESSIVAS DO MOVIMENTO CORPORAL

Além do *beat box*, outras práticas corporais fizeram parte dessa experiência. O basquete de rua é mais um dos “agregados” da família *hip hop*, por não fazer parte dos seus elementos oficiais, mas ainda assim compor os contextos em que essa manifestação cultural se desenvolve. Sempre jogado ao som do *hip hop*, o basquete das ruas ou *streetball* nasceu nas praças e ruas dos bairros periféricos americanos. Tem, como característica principal, movimentos dos mais diversos dentro do jogo, os quais são mais importantes que a marcação da própria cesta (que configura a pontuação em jogos convencionais de basquete de quadra).

Valoriza-se o estilo, a habilidade com a bola e a criatividade, por isso a altura do sujeito não importa muito, pois as jogadas de efeito que desconsertam o adversário é que são pontuadas. É jogado em meia quadra; usa-se, portanto, uma única cesta de basquete (OLIVEIRA FILHO, 2006). Mesmo não sendo elemento oficial do *hip hop*, essa atividade caracteriza uma prática corporal que faz parte dos encontros urbanos em que esse movimento acontece, aparecendo como elemento adjacente, que se configurou como mais uma possibilidade de linguagem em nossa experiência. Possibilitou, assim, uma vivência em práticas corporais coletivas, que são geralmente negadas a esses sujeitos.

A vivência e a resignificação do basquete de quadra, já conhecido pelos alunos, em basquete de rua proporcionaram aos sujeitos ferramentas para a internalização de diversos tipos de linguagem. Nessa estação, o objetivo maior não era aprimorar aspectos técnicos ou de dinâmica do jogo, mas a possibilidade de cada um poder jogar basquete da forma que fosse possível, criando condições de passe e manipulação da bola de formas diversas e apropriando-se do basquete de rua como uma quebra dos aspectos lineares do basquete de quadra.

Para os alunos, o que mais evidenciou a diferença entre o basquete que já conheciam e o basquete de rua foram os *moves*, movimentos criativos com a bola. Isso ficou evidente nas aulas em que os alunos, com e sem oralidade, demonstravam por meio de suas formas de linguagem o que entendiam como diferença entre um e outro.

Quando indagado sobre a diferença entre o basquete de rua e o basquete de quadra (já vivenciado em semestres anteriores) Enzo, que não faz uso da oralidade socialmente instituída, mostrou, por meio de movimentos com a bola, as características do que entendia ser basquete de rua. Realizou um *move* usando as mãos, circulando a bola em volta do corpo, passando de uma mão para outra, passava também por baixo de uma das pernas. Os aplausos dos colegas, que conseguiam ver basquete de rua nos movimentos que Enzo realizava arrancavam-lhe sorrisos como se fosse, nesse momento, parabenizado por sua ação (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, 21 de setembro de 2017, p. 41 do portfólio nº 2).

Fotografia 21 – Enzo realizando o move conhecido como “volta ao mundo”



Fonte: Banco de dados em HD Laefa (2017).

As características histórico-culturais e sociais dessa prática corporal urbana permitiram que Enzo internalizasse os significados sociais do basquete dentro da cultura *hip hop*, contribuindo para a atribuição de sentidos a essa prática, diferindo-a da lógica do esporte coletivo basquetebol (PINHEIRO, 2009) que conheceram em experiências anteriores. Assim, mesmo que fosse a mesma bola usada no basquete de quadra e a mesma cesta, Enzo (Fotografia 21) conseguiu não só diferenciar as duas modalidades, mas também constituir novos sentidos referentes à sua interpretação particular sobre o basquete de rua.

O sentido constituído em relação ao basquete configurou-se como o resultado de suas interações com a prática ou a partir da prática, transformados em concepções pessoais, sendo potencializado pelos aplausos dos colegas, que também parecem ter compreendido a diferença entre as duas práticas culturais. Cabe um destaque ao papel dos colegas como incentivadores das produções uns dos outros e como participantes ativos na constituição de um grupo de pertencimento, em que cada sujeito tinha um lugar reconhecido e valorizado, o que se fez fundamental para sua constituição subjetiva.

Para além disso, o sentido que cada aluno deu ao basquete de rua guarda, a universalidade (conceito) e a particularidade, o que aprenderam e o que criaram a partir do que aprenderam (VYGOTSKY, 1999). As significações externadas a respeito do basquete de rua evidenciaram as relações constituídas com esse elemento e com a cultura *hip hop* a partir dele. Considerando que um dos problemas iniciais do pesquisador coletivo com o grupo-alvo era o hiato na interlocução, esse elemento viabilizou a avaliação quanto às interações dos alunos nas aulas, visto que, por meio do próprio corpo, podiam mostrar o que aprenderam.

A ação de Enzo mostra, por fim, uma resposta positiva no que tange à problemática mencionada, pois o aluno compreendeu e externou suas ressignificações a respeito da prática. A experiência vivida no plano intersubjetivo (da relação com o outro) foi convertida ao plano intrapsíquico, constituindo-se como apropriações em relação ao basquete de rua, que foram objetivadas por Enzo por meio de um movimento criativo com a bola de basquete. Na continuidade do episódio descrito, é possível observar, ainda, não só um melhor desenvolvimento da expressividade do aluno, mas também o aprimoramento da compreensão do pesquisador coletivo no que tange à linguagem corporal (VYGOTSKY, 2005), suprimindo possíveis hiatos.

Por serem reconhecidos como mais importantes que a marcação da própria cesta, os movimentos criativos com a bola do basquete de rua nos permitiram trabalhar sob a ótica do incentivo à criatividade e à expressão de uma identidade própria ao manipular a bola. A diversidade tem, no estímulo da criatividade e das habilidades humanas, o respeito e a valorização das individualidades (FERREIRA, 1993), o que se revelou nos aplausos dos colegas, conforme já mencionada. Não era sobre ser o melhor, mas sobre explorar possibilidades antes não imaginadas, por meio da socialização e da utilização da bola como instrumento de expressão e mediação na produção de sentidos a respeito do basquete de rua e seu papel no *hip hop*, um movimento de inovação e de contraposição à lógica da eficiência do gesto na busca do resultado (SILVA; CORREIA, 2008).

Em outros momentos, o basquete de rua foi vivenciado no modo *freestyle*, o que garantiu ainda mais liberdade de criação e expressão, pois, nessa modalidade, os praticantes não precisam se preocupar em fazer cestas, mas em explorar a criatividade em movimentos ousados com a bola. Assim, em momentos de criação, percebemos que os alunos realizavam movimentos com a bola muito parecidos com os que realizavam no *break* e resolvemos unir esses dois elementos. Pinheiro (2009) e Duarte (2010) afirmam que o jogo propriamente dito é uma mistura de música

(*rap*) e esporte, jogo e brincadeira, em que o ritmo da partida se associa a elementos retirados da dança, o *break*, transformando e produzindo novos modelos e estilos de vida. Essas aulas em que o *break* e o basquete de rua andaram juntos evidenciaram inúmeras possibilidades criadas pelos alunos em relação às movimentações com a bola, utilizando passos de dança dentro do ritmo do *rap*.

Fotografia 22 – Alunos aprendendo com Elisa um movimento de *break* com bola de basquete



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

Na Fotografia 22, aparecem alguns alunos durante a composição coreográfica que misturava *break* e basquete de rua: “[...] o *break* é uma referência corporal presente nos movimentos performáticos do basquete de rua” (PINHEIRO, 2009, p. 10). Nessa experiência, cada um tinha nas mãos uma bola de basquete e um a um era indicado a colaborar com a montagem de uma coreografia, sugerindo uma movimentação que usasse a bola. Elisa, que aparece em evidência na imagem, sugeriu um passo convencional de *break*, realizado no solo (*floor rock*), contudo desenvolveu o movimento com o corpo sobre a bola, levantando as pernas alternadamente, o que exigia equilíbrio, coordenação motora e, para execução do movimento exatamente como Elisa, muita flexibilidade.

Todos valorizaram a produção da colega e suas potencialidades corporais ficaram em evidência (VIGOTSKI, 2011; VYGOTSKI, 2012). Ao tentar realizar o passo, cada um encontrava em seu próprio corpo as possibilidades de execução do movimento, gerando novos sentidos ao *break* e ao basquete de rua por meio das ressignificações que emergiram na criatividade de driblar o que pudesse parecer uma dificuldade. Reinaldo, por exemplo, aparece na imagem sentado na bola, tentando manter seu equilíbrio, mas ainda assim sorrindo, como quem se divertia na

tentativa de realizar o passo proposto por Elisa. Nessa experiência, cada movimento sugerido ou que já fizesse parte do corpo cotidiano do sujeito podia compor uma coreografia de *break* com basquete *freestyle*, dando a ela a identidade do grupo e evidenciando sua rica diversidade.

Nesse universo plurilinguístico, contamos também com o *skate*. Ao desenvolver estratégias de aula voltada para essa modalidade dentro do conteúdo *hip hop*, criávamos espaços de iniciação ao *skate* que apresentavam um caráter de liberdade e ofereciam segurança para os alunos. Esses espaços foram pensados após observarmos que, quando esse objeto ficava nos locais, despertava o interesse de alguns alunos, que mostravam habilidades ou interesse em aprender a modalidade.

Compreendemos a importância dos instrumentos na mediação da aprendizagem, na medida em que, ao se interpor entre o sujeito e o meio, os objetos utilizados ampliaram as possibilidades de participação na cultura *hip hop*. O *skate* intervia na relação entre o sujeito e o meio, fomentando mudanças no funcionamento cognitivo, fazendo com que, nessa intervenção, novos sentidos sobre si e sobre seu corpo emergissem, em um movimento dialético (VYGOTSKY, 1999, 2005).

Além disso, a prática do *skate* serviu para que os alunos criassem meios de interlocução. Isso acontecia quando precisavam partilhar o objeto ou mesmo quando precisavam de ajuda ou alguém que o empurrasse ou o ajudasse a se equilibrar. A interdependência entre eles para a realização da atividade de forma qualitativa gerou interação social, pois estavam constituindo um jogo juntos, utilizando os obstáculos do espaço para realizar suas manobras.

Gerson e Lucas se aproximaram um do outro durante a prática do *skate* e tiveram a ideia de um sentar-se no *skate* enquanto o outro empurrava. Ficaram subindo e descendo a rampa de acessibilidade que tinha acabado de ser inaugurada no espaço. Para além disso, puderam desenvolver atitudes como coragem e superação de obstáculos por meio das variações vivenciadas na prática do *skate*, quando inventavam novos obstáculos para a “pista de *skate*”. A prática estava tão divertida, que queriam partilhar a felicidade com outros colegas. Chamaram então Enzo e Daniel para disputar corrida com eles. Os alunos se comunicavam e partilhavam suas representações em relação ao que entendiam que era andar de *skate*, ampliando assim suas formas de linguagem e expressão, ao desenvolverem cooperativamente aspectos motores e cognitivos, bem como emocionais (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, 14 de setembro de 2017, p. 34 do portfólio nº 2).

Fotografia 23 – Enzo e Daniel na corrida de skate com Gerson e Lucas, Reinaldo (no centro) é o árbitro



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa.

Dos quatro alunos mencionados no relato, apenas Daniel faz uso da linguagem oral convencional, mas, mesmo assim, todos conseguiram se comunicar qualitativamente de modo que uma nova expressão cultural emergiu no movimento *hip hop* ressignificado pelo grupo, a corrida de *skates*. Observamos que quanto mais variadas fossem as formas de linguagem utilizadas pelos membros do pesquisador coletivo para alcançar os alunos, mais possibilidades de produção de sentidos e de expressão eles descobriam. Tornava-se, assim, também mais fácil a interlocução entre os sujeitos envolvidos no processo, permitindo ao pesquisador coletivo analisar os desdobramentos do fator ensino-aprendizagem para os alunos.

A prática fomentou a aproximação entre os pares e o sentimento de pertencimento ao grupo, considerando que, anteriormente, os alunos costumavam direcionar-se somente aos membros do pesquisador coletivo, não interagindo com outros alunos. No entanto, nessa experiência, sem qualquer intervenção pedagógica, convidaram outros colegas para participar de uma atividade inventada por eles. Estabeleceram interações interlocutivas com seus pares de maneira autônoma, fortalecendo vínculos e evidenciando o reconhecimento mútuo dos sujeitos como parte de um mesmo grupo. Todos esses aspectos configuram-se como essenciais na singularização e no processo de humanização dos sujeitos, visto que ampliaram as possibilidades de produção de sentido em relação às produções humanas existentes no contexto da cultura *hip hop*.

O *skate* e todos os outros elementos podiam configurar-se de maneira conjunta ou independentemente um do outro, mostrando-se valorizadores das inúmeras formas de

linguagem que os alunos apresentam e podendo ser ressignificados conforme a diversidade de expressões, ao contemplar aqueles que não oralizam, os que oralizam uma linguagem diferente da convencional e mesmo os que fazem um uso mais esquematizado da linguagem de acordo com os padrões normativos de comunicação. Isso era possível notar em momentos de aula quando eram disponibilizados espaços de demonstração para que os alunos expressassem, à sua maneira, a compreensão das práticas vivenciadas:

[...] Sempre havia um momento no fim das aulas para que os grupos de alunos demonstrassem os conhecimentos aprendidos nas estações. Enquanto um dos alunos demonstrava uma prática aprendida, os outros aplaudiam a representação do papel. Dessa forma, percebemos, por meio das expressões, vocalizações, falas e/ou movimentações dos alunos, como valorizavam as internalizações e as produções dos colegas, bem como se sentiam importantes enquanto realizavam a prática estando em evidência com outras pessoas prestigiando-os. Socializavam, então, o que entendiam por andar de *skate*, utilizando o objeto da forma que conviesse (sentado, deitado, com ou sem auxílio), dançavam *break* do seu jeito (usando o chão, fazendo *top-rock*, *footwork*, entre outros movimentos do *break* ou outros que criassem), grafitavam com o material que desejassem, usando os papéis dispostos no chão ou nas paredes (com traços, riscos, círculos, uso de estêncil ou outros), jogavam o basquete de rua usando movimentos com a bola dos mais variados (inclusive misturando-o ao *break*) e assim configuravam sua rede de expressão e interlocução, cada um à sua maneira (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, 14 de setembro de 2017, p. 32 do portfólio nº 2).

Evidenciamos, com esse relato, somado aos episódios anteriormente apresentados nesta seção, que as diversas formas de linguagem se apresentam como ferramentas potentes para a constituição humana desses sujeitos, considerando que a participação ativa no mundo se dá a partir da atribuição de sentidos dos indivíduos às produções externas e às suas próprias produções. Salientamos, no entanto, que os sentidos mudam sempre que mudam os interlocutores e os eventos, sendo eles a soma de todos os eventos psicológicos que os significados causam em nossa consciência (VYGOTSKY, 1999). Por isso, alguns dos limites do pesquisador coletivo apresentaram-se nos casos de ausência ou não compreensão da oralidade de alguns sujeitos. Nessas situações, a construção de sentido implicou o papel do outro que interpreta os diversos signos, atribuindo sentido a eles e relacionando-se com o sujeito a partir dos sentidos atribuídos às formas de expressão apresentadas, podendo variar a interpretação conforme variassem os interlocutores (BAKHTIN, 2010).

Nessa relação social, onde ocorre o intercâmbio das produções e se produz uma espécie de serviço mútuo, aquele que é intelectualmente mais dotado adquire a possibilidade de manifestar sua atividade social em determinado aspecto em relação àquele que é menos dotado e ativo que, por sua vez, extrai da comunicação social com o mais ativo aquilo que lhe parece inacessível. (VYGOTSKI, 2012).

O ato de criar é heterogêneo, por isso, para produzir cultura, não é pré-requisito ter desenvolvimento típico. Isso quer dizer que, quando um sujeito processa as informações em outra temporalidade (como as pessoas com deficiência intelectual, por exemplo), a integridade de sua subjetividade se encontra intacta, mudando apenas os formatos, os meios, os instrumentos e os tempos em que se manifesta, como por meio da expressão da oralidade, da visualidade, da produção artística, da música, da performance, entre diversos outros arranjos poéticos possíveis (ZAMARO, 2018). Nos momentos finais de aula, os elementos sempre se misturavam, de forma que era possível vivenciar essa heterogeneidade condensada em uma cultura de identidade coletiva própria, respeitando as demandas dos alunos, configurando-se importante meio de socialização, internalização, produção de sentidos, participação cultural e humanização.

7 FAMÍLIA E SOCIEDADE: O HIP HOP COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

*Quando respeitam meu direito de cultura consumir
E me dão condições para essa cultura decifrar
Conseguem perceber o que eu sou capaz de produzir
Surpreendendo-se ao saber que caibo em qualquer lugar.*

Como já mencionamos em seções anteriores, o enfoque clínico sobre a deficiência atua como um dos fatores que dificultam o processo de inclusão (VIGOTSKI, 2011; VYGOTSKI, 2012), além da infantilização ininterrupta desses sujeitos mantida na fase adulta (KASSAR, 1999; SAWAIA, 2002). Com nosso grupo-alvo, esses aspectos se evidenciaram em alguns momentos, principalmente nas fichas de inscrição dos sujeitos nos projetos, que eram preenchidas com informações fornecidas pelos familiares que, por vezes, evidenciavam a visão distorcida da família na redução do sujeito à sua deficiência ou ao transtorno. O tratamento desses familiares para/com os alunos revelava a superproteção e a incredulidade em seu potencial.

Isso é possível notar nos relatos dos familiares em momentos em que se referem aos jovens e adultos atendidos como ainda crianças, expressando baixas expectativas sobre eles: “Eu vejo a atenção desses meninos que ficam com eles [...] Porque às vezes tem crianças aqui que precisam demais de uma atenção, e aqui eu vejo essa atenção, entende?” (Mãe do Sandro³⁹). Esse é o elogio de uma mãe ao projeto desenvolvido pelo Laefa referente à participação do filho. No entanto, ela acaba atribuindo a Sandro uma condição infantil, com características de pessoa que precisa de muita atenção, mas o que percebíamos em relação a esse aluno no decorrer das aulas era o oposto. Sandro mostrava-se independente na escolha e na realização das atividades, sendo proativo ao se propor a ajudar os colegas nas ações e na organização dos materiais e participativo ao mostrar-se sempre disposto a vivenciar o que era proposto ou a sugerir novas possibilidades a partir de tais propostas.

Evidencia-se a visão do sujeito adulto ainda como criança, bem como a baixa expectativa em relação aos outros membros do grupo-alvo, ao referir-se a eles com esse termo, sob a convicção de que necessitam sempre de muito cuidado e de que são menos capazes. No entanto, esses familiares surpreendiam-se quando percebiam o oposto acontecer. As experiências com o *hip hop* revelaram que o lugar ocupado pelos sujeitos, no sistema de relações sociais constituído

³⁹ Oraliza de uma forma bem próxima à linguagem socialmente instituída.

nesse contexto, era mutável ao longo de seu processo de desenvolvimento, caracterizando assim a possibilidade de mudar de estágios (ciclo de vida) por meio da experiência. Constatou-se que, nos desdobramentos da experiência, o que determina diretamente o desenvolvimento da psique do sujeito é sua relação com o meio em que está inserido (VYGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 17).

A condição de pessoa com deficiência intelectual e/ou autismo não define, portanto, a estabilização na categoria infantil. Mesmo que os ciclos da vida (infância, adolescência, juventude, fase adulta/idosa) não sejam universais, sendo interpretados de acordo com as visões de mundo e as significações próprias de cada cultura, são culturalmente organizados por meio da passagem gradativa das pessoas pela existência humana (OLIVEIRA, 2004). Privar esses sujeitos de passar por esses ciclos reduziria seu acervo cultural ao de uma criança que não teve tempo o suficiente para internalizar tais produções humanas, mantendo-o nessa condição por tempo ininterrupto.

A pessoa com deficiência só pode ser compreendida, no entanto, quando considerada suas condições externas de vida, com destaque para nossos sistemas de valores, mitos e crenças. Logo, a forma como a sociedade compreende e trata essas pessoas afeta inclusive a forma como o próprio sujeito se vê. Carvalho (2003, p. 2-3) enfatiza que a

[...] uma maior compreensão do comprometimento intelectual, soma-se e impõe-se a necessidade de (re) educação social, de transformação de nossas mentalidades, de nossas formas de compreender e conviver com as pessoas com deficiência mental. Nesse processo, as práticas e conhecimentos produzidos nos campos da saúde e educação têm um papel central. Os psicólogos, professores, médicos, assistentes sociais etc. são os representantes autorizados das ciências, suas posições frente ao tema repercutem no senso comum, nas formas como, na sociedade, a ideia do déficit e o déficit em si, se dimensionam.

Percebemos que, embora os sujeitos de nosso estudo sejam jovens ou adultos, considerando a organização social etária, possuem diferenças que os fazem não serem reconhecidos pelos demais sujeitos da sociedade dentro desse ciclo, desde o comportamento ao fenótipo. Como já mencionamos, são tratadas no imaginário social de forma infantilizada na maioria das vezes, não lhes sendo oferecidas as possibilidades de apropriarem-se dos papéis sociais diversos, destinados às juventudes e às pessoas adultas de seu contexto.

Considerando que esta pesquisa se configura como pesquisa-ação, espera-se que, no processo, se observem transformações contínuas e significativas no contexto em que se entrevistou, em que a mudança desse olhar social preconceituoso e limitante também foi fomentada. Esse tipo de

estudo visa sempre uma mudança que “[...] não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos” (BARBIER, 2007, p. 43).

As transformações provocadas pela experiência se refletiram nas falas dos familiares e nas experiências com outros sujeitos sociais, que passaram a enxergar potencial de desenvolvimento nos sujeitos após as intervenções com o *hip hop*. Ainda que a superproteção familiar seja um fator de difícil alteração (GLAT, 2004; SASSAKI, 2003; SAWAIA, 2002), os próprios alunos começaram a se colocar frente a essas situações, expressando seus desejos de autonomia suscitados nessa experiência.

É preciso, no entanto, compreender que são impostas muitas adaptações às famílias das pessoas com deficiência intelectual e/ou autismo ao longo da vida — transformações internas, de cunho afetivo, temporal (no que tange ao desenvolvimento etário social dos sujeitos), econômico —, que envolvem rótulos sociais e atitudes preconceituosas com as quais têm que lidar, entre outros fatores. Essas situações podem levar muitas famílias ao isolamento social, reforçando mecanismos de superproteção. Nesse caso, a condição do indivíduo com deficiência pode ser hiperdimensionada em detrimento de suas capacidades e o cuidado pode tomar proporções exageradas, prejudicando sua independência e autonomia (GLAT, 2004).

A família, no grupo focal de avaliação, mostrou-se satisfeita e surpresa com as transformações que essa experiência fomentou nos alunos e foi também transformada por ela positivamente. A fala dos responsáveis evidencia essa afirmação. A mãe de Gerson, por exemplo, ao relatar o que notou de diferente no seu filho desde a participação nas aulas de *hip hop*, informou:

[...] o Gerson, é o tipo de música que ele ouve, essa cultura jovem, o *funk*, o *hip hop*, as roupas, o boné... ele anda em casa com o boné, ele fica e onde ele vai tem que levar aquele boné. Então eu acho que teve essa coisa de levar daqui para casa [...]. Em casa ele bota as músicas dele lá e dança. Ele vem na porta do quarto e desce, vai até em baixo e sobe [...]eu acho que *skate*, ele olha agora e fala (**gesto apontando para os pés, representando o Gabriel pedindo para andar de skate**), eu falo “não, não dá, você vai cair” e ele quer assim mesmo (Mãe do Gerson, grupo focal 2017).

Fotografia 24 – Gerson de boné, usando o *skate* para se locomover enquanto fotografava



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

O relato da mãe de Gerson (Fotografia 24) evidencia como o próprio aluno contribuía para tornar conhecido o trabalho que era desenvolvido no Laefa, levando para casa os aprendizados referentes ao *hip hop*. Mostra, também, como foi construindo sua autonomia e como tentou fazer valer suas próprias escolhas, colocando-as diante da mãe em posição de enfrentamento à superproteção e desenvolvendo estratégias de convencimento pela própria ação, na tentativa de mostrar para ela que não iria cair do *skate*, por já estar habituado, por ser capaz e por provar isso. Dessa forma, não só o *skate* se mostrou uma ferramenta importante para a aquisição de autonomia do sujeito, mas todos os aspectos comportamentais de transgressão, coragem e comunicação social pela expressão corporal, presentes na essência do *hip hop* (ALVES, 2007) e nas práticas juvenis urbanas (MARGULIS, 2001) se configuraram representativos na construção dessa autonomia.

Para além disso, as vestimentas eram dotadas de sentido para Gerson, como a mãe relata sobre o uso do boné. Marques e Rosa (2016) explicam que um sujeito, quando se sente pertencente a um determinado grupo, comunica uma identidade específica pelo vestuário que utiliza, servindo a moda e seus elementos — como calçados, acessórios, penteados — como forma de classificar e pertencer. Aspectos semelhantes também apareceram na fala da irmã de Elias:

É, o Elias⁴⁰ parece que ele fica viajando né, mas quando chegou a festa, o boné ele não gosta, não deixa não, mas na hora que ele viu todo mundo fazer a rodinha para ir dançar ele deixou colocar o boné e ele foi pra lá querendo já entrar na roda, ele não queria ficar ali parado batendo palma, ele queria dançar. Parece que ele não liga para nada, mas quando chega aqui e vê todo mundo dançando ele quer participar também e ele sabe alguns passos [...] quando chega na hora que ele vê todos ali, ele quer participar, ele deixa botar boné, né, ele já vai querendo dançar. Tem vezes que a gente pergunta em casa “o que que você fez lá?” Ele começa a dançar, contar para as pessoas lá fora, as pessoas do ônibus: que ele jogou bola, que ele dançou. Para o dia da apresentação, ele quem escolheu a camisa que ia usar e eu comprei, bem estilo *hip hop* mesmo (Irmã do Elias, grupo focal 2017).

Fotografia 25 – - Elias vestindo a camisa que escolheu para se apresentar



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

Mesmo quando não havia uma movimentação mais “significativa”, que a irmã caracteriza como estar “nem aí”, a reação de manifestar-se, frente a algumas situações e a outras não, mostrava as escolhas e as não escolhas de Elias (Fotografia 25), reações orientadas por um certo nível de pensamento conceitual. Afinal, Elias não mostrava apatia o tempo todo, pois diante de situações de interesse ele interagiu de forma mais ativa. A experiência com o *hip hop* permitiu-nos, também, destituir o paradigma de que essas pessoas são incapazes de desenvolver-se humanamente. No relato de um familiar de um dos sujeitos atendidos, observa-se como, por vezes, o que falta para que as pessoas com deficiência interajam com outros indivíduos ou

⁴⁰ Vocaliza sons bem particulares, distintos da oralidade convencional.

participem de atividades da vida social comum são oportunidades qualitativas de vivenciar esses espaços.

Segundo sua irmã, Elias parecia estar aéreo boa parte do tempo e foi como se ele despertasse quando viu o grupo realizando as práticas relativas ao *hip hop*. Isso nos faz pensar se para ele outras práticas ou situações do dia a dia que o mantinham na postura inerte faziam para ele tanto sentido quanto as vivências no Laefa ou quais sentidos eram atribuídos por ele a essas práticas. A linguagem do aluno se mostra mediadora entre o que ele pensa e os demais sujeitos do contexto em que ele se insere. No que se refere ao interesse dos sujeitos, Vygotsky (2006, p. 9-10) afirma:

En el plano ontogénico, que es el que nos interesa ahora, debemos diferenciar asimismo la línea socio-cultural en el desarrollo y en la formación de las necesidades del niño y del adolescente de la línea biológica del desarrollo de sus atracciones orgánicas. Hacerlo tiene particular importancia sobre todo en la edad de transición. En esa edad de gran avance en el desarrollo biológico y cultural, cuando se produce la maduración de las necesidades biológicas y culturales no podremos hallar la clave para entender correctamente los cambios que se producen si no tomamos en consideración que no sólo el contenido del pensamiento humano, no sólo las formas y los mecanismos superiores de la conducta humana, sino también las propias fuerzas motrices del comportamiento, los propios motores que ponen en acción tales mecanismos, la propia orientación de la conducta humana experimentan un complejo desarrollo socio-cultural. En ese sentido, los intereses constituyen un estado específicamente humano que diferencia al hombre de los animales: el desarrollo de los intereses subyace en el desarrollo cultural y psíquico del adolescente; el interés en su forma superior, al hacerse consciente y libre se presenta ante nosotros como una aspiración consciente, una atracción para sí a diferencia del impulso instintivo que es una atracción hacia sí.

O autor aponta o interesse e a liberdade de escolhas claramente relacionada ao desenvolvimento humano, quando o sujeito não só participa da realização de tarefas voltadas ao instinto e às necessidades, mas passa a atender suas aspirações e desenvolver interesses específicos de sua personalidade. Segundo Vygotsky (1999), isso se dá principalmente na transição para a juventude, quando as mudanças psicológicas acompanham as alterações biológicas. Essas mudanças não podem ser negadas a sujeitos com deficiência intelectual, como por vezes acontece, quando se poda todo e qualquer desejo desses sujeitos por entender que são incapazes de realizar sozinhos suas escolhas, prejudicando seu desenvolvimento.

O relato nos traz a percepção de que o sujeito internalizou as informações do meio via forma verbal ou não verbal, processou em sua subjetividade; suas sínteses sobre isso eram socializadas de alguma forma, que, para ele, possivelmente produziriam em nós sentidos capazes de traduzir ou interpretar suas reações de forma mais clara, como o ato de interagir em umas situações e

em outras não. Dessa forma, a linguagem foi responsável pelo intercâmbio social, com a função de comunicação, agindo como o instrumento desse pensamento individual para a formação do pensamento em nível maior de generalização, mesmo não assumindo a forma oral convencional (VIGOTSKII, 1998; VYGOTSKY, 2005).

Ainda de acordo com o autor (VIGOTSKII, 1998; VYGOTSKY, 2005), a partir da interação do sujeito com o mundo e com o outro, ocorre um salto qualitativo em seu desenvolvimento, pois sua linguagem se complexifica nas relações, transformando o pensamento prático (utilizado para a resolução de problemas práticos) em pensamento reflexivo e crítico, como o que influenciou a ação de Elias de dirigir-se de forma autônoma ao centro da roda para desenvolver passos de *break* em vez de manter-se fora do círculo batendo palmas. Esse cruzamento entre a linguagem, em suas variadas formas, e o pensamento ia gerando um sistema significativo de signos no aluno, evidenciando as transformações sócio-históricas (VYGOTSKY, 2005).

Muitas diferenças também foram notadas pelos familiares em relação aos alunos em horários de extra-atendimento no laboratório, mostrando como essa experiência conseguiu transcender os muros do espaço que frequentavam semanalmente nas intervenções. Daniel, que entrara há pouco tempo no projeto e já de cara iniciou a experiência com o *hip hop*, apresentou mudanças significativas. Segundo a mãe,

[...] o Daniel é muito fechado na hora da comunicação com pessoas estranhas. Ficava com vergonha, tinha medo de falar, de dar opinião. Mas a partir do momento que ele participou dessas atividades com o *hip hop*, ele já está mais solto, conversando com as pessoas, já está dando mais opinião. E ele não gostava muito da parte de artes, negócio de desenhar, de pintar. E ele vindo pra cá, com essa interação de vários tipos de trabalho, tudo que está fazendo, ele tá bem solto. E também, os profissionais que estão aqui, nossa, são ótimos e ele pede pra vir. Quando não dá pra ele vir, ele fica triste e eu estou muito feliz, satisfeita, pra mim é muito corrido, mas eu faço o sacrifício porque eu estou vendo que ele tá feliz. E a gente quando vê o filho da gente feliz, interagindo com o grupo a gente faz esse sacrifício para trazê-lo (Mãe do Daniel).

Daniel é um aluno que oraliza, mas que não costumava interagir muito, percebemos que a experiência fomentou nele o desejo de se comunicar mais com as pessoas, o que é muito positivo, visto que a interação social garante o desenvolvimento. Entendemos que, se ele faz isso fora do grupo, no seu dia a dia, quer dizer que está ampliando suas redes de interlocução (BAKHTIN, 2010), tornando ainda mais diversas e ricas suas possibilidades de internalização da cultura e da história humana (VYGOTSKY, 1999, 2001).

Além disso, Daniel podia mostrar aos outros que existem outras formas de utilização da linguagem oral para comunicação e que ele consegue se comunicar de forma qualitativa com sua oralidade e com outras formas de linguagem. Na medida em que esse sujeito foi visto em condição de igualdade para consumir as produções culturais, bem como delas participar ativamente, passou a sentir-se parte dessa sociedade e desenvolver-se humanamente por meio da interação com o meio social.

Participar de atividades desafiadoras que circundam o *hip hop* também garantiu mudança qualitativa na vida dos sujeitos atendidos, influenciando não só na internalização de uma cultura, no caso o *hip hop*, mas tornando os sujeitos mais seguros e melhorando sua consciência corporal. Para além disso, valorizou as potencialidades que os sujeitos já possuíam antes de vivenciar o *hip hop*. É o que relata a mãe de Amanda:

A Amanda mudou muito por causa daqui. Ela sente muito medo, ela tinha medo de tudo. Você viu quando ela andava de *skate* de um lado para o outro, tinha um medo danado daquilo, não tem mais medo. Tinha medo de tudo, de subir escada, de descer escada, de tudo ela tinha medo, agora tá uma maravilha [...] Dança? Ela gosta muito disso aí, dança muito. É aqui, é em casa... Em casa é a mesma coisa daqui, dança pra caramba, ela fica dançando dentro do quarto (Mãe da Amanda).

Fotografia 26 – Amanda andando de *skate* com auxílio do professor H



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

Essa experiência trouxe transformações que nem mesmo nós esperávamos a princípio, transcendendo os objetivos da pesquisa. Amanda (Fotografia 26) apresentou mudanças cognitivas, motoras e psicossociais, para além da socialização. Essa aluna sempre se mostrou muito extrovertida, proativa, interessada em ajudar os outros e apaixonada pela dança, mas o medo de desafiar a si mesma — como na prática de *skate* e em passos mais ousados do *break* — a privava de vivenciar momentos desafiadores ou mesmo necessários, como subir uma escada. O *hip hop* e seus elementos serviram como instrumentos mediadores de seu desenvolvimento humano na realização de práticas corporais em que descobriu que os limites que achava que tinha só precisavam ser enfrentados por meio da vivência com o suporte de recursos facilitadores de seu processo de aprendizagem.

É preciso, antes de tudo, lembrar que o sujeito com ou sem deficiência é um ser humano em desenvolvimento, com medos, desejos, angústias. Muitas pessoas, sem comprometimento biológico, poderiam apresentar resistência ao tipo de desafio enfrentado por Amanda no *skate*. No entanto, é sempre em um determinado mundo (no contato com outro) que o sujeito nasce, cresce, se desenvolve e se constitui. Sendo assim, somente as vivências em interação com o outro permitem que o sujeito se desenvolva, supere medos e angústias (KASSAR, 1999).

Se esses sujeitos forem sempre privados de situações que precisem enfrentar e não lhe forem oferecidas possibilidades de participar ativamente desse mundo pela interação com outros sujeitos sociais e intervenção no meio social/cultural em que estão inseridos, com utilização das produções humanas de seu tempo, o seu desenvolvimento será prejudicado. Pensamos nesses sujeitos como seres sociais e visamos garantir o direito de acesso às produções culturais humanas das mais simples, como situações da vida cotidiana, às mais específicas, como participação de espaços de lazer e cultura pelos quais se interessem.

Ultrapassando as paredes do Laefa, as atividades desenvolvidas no grupo atingiram as esferas externas também, pois refletiu em seu modo de vestir e de agir perante outros sujeitos da sociedade, incluindo sua família. Isso mostra que, de fato, a experiência com o *hip hop* gerou nos alunos mais autonomia e possibilidades de produção de signos diversos por parte deles a respeito dessa cultura. Venceram parte dos medos, expressaram-se das mais diversas formas e encontraram meios para serem compreendidos.

Essas mudanças foram relatadas pelas famílias, mas também conseguimos intervir na sociedade para além da família. O grupo-alvo desenvolveu condições de mostrar à sociedade que suas

potencialidades são muito maiores que o rótulo que lhes é imposto, dada sua deficiência ou transtorno. As narrativas das mães se apresentam como parte da transformação que a pesquisa se propôs fazer, porque, além disso, conseguiu intervir na sociedade de uma forma geral.

A transformação da sociedade não é uma tarefa fácil, nem é possível realizar de uma hora para outra. A verdade é que ela ainda não está preparada para receber esses sujeitos nos espaços públicos. Talvez por isso, os responsáveis os mantêm na maioria das vezes em condição de quase isolamento, pelo fato de pessoas com deficiência intelectual e/ou autismo não se comportarem conforme os padrões normativos do que é considerado ser cidadão.

Embora isso ocorra dada a falta de experiências culturais, a responsabilidade por esse *deficit* de convivência está principalmente na sociedade e não no sujeito com deficiência, pois ela carrega experiências histórico-culturais de padronização das formas de vida, não dando conta da diversidade infinda que existe entre as pessoas que habitam o mundo. Por atender a essa demanda, no que concerne aos processos inclusivos, realizamos ações em que os alunos saíam do Laefa para que a sociedade os visse e conhecesse suas potencialidades por meio de suas intervenções artísticas com o *hip hop*. Em uma dessas experiências

[...] fizemos uma visita a um Centro de Referência da Juventude para conhecer um espaço considerado referência em práticas da juventude urbana, entre as quais aquelas que tangem o *hip hop*. No primeiro momento, percebemos que a proposta do responsável pelo espaço, naquele dia, estava infantilizando muito nossos alunos, ensinando os movimentos da música “cabeça, ombro, joelho e pé” da cantora Xuxa. Nesse momento percebemos que, pelo fato de se tratar de um grupo de jovens e adultos com deficiência e não de crianças, o professor poderia ter utilizado outro recurso — me refiro principalmente à música, que não dialogava com faixa etária dos alunos. Decidimos não interferir a princípio, esperando que aquela ação pudesse ter um objetivo que ainda não estávamos identificando. No entanto, não houve evolução da atividade, fomos chamados a continuar nossas aulas na parte externa. Nem precisamos nos colocar como equipe, os próprios alunos tiveram uma participação mais ativa. Quando o responsável pelo espaço colocou uma música instrumental e sugeriu que cada um se movimentasse conforme sua vontade, os alunos começaram a realizar os passos de *break*, mudaram, então a música para músicas do universo *hip hop*, percebendo o que os alunos realmente estavam interessados em fazer naquele espaço. A equipe que direcionava a visita ficou surpresa (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, 06 de junho de 2017, p. 44 do portfólio nº 1).

Fotografia 27 – Vitor mostrando um movimento de *break*

Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

Esse relato confirma o despreparo social em lidar com jovens e adultos com deficiência intelectual, sendo inevitável o tratamento desse público de forma infantilizada, o que se evidencia na utilização de uma música infantil como recurso para interação inicial sem uma proposta mais consistente. Isso pode ter a ver com o que Zamaro (2018) chama de capacitismo, que é a desconfiança sobre a capacidade do outro. Essa pressuposição sobre a capacidade de pessoas com deficiência diminui ou inviabiliza o reconhecimento de seus amplos direitos às experiências de vida, fomentando, assim, um bloqueio da cidadania e da vida integral da pessoa com deficiência.

Contrapondo essa visão social desqualificante, os alunos mostraram o que sabiam (Figura 27), alterando seu modo de participação de passivo para ativo e autônomo, uma vez que apresentaram suas potencialidades no movimento *hip hop*. Os responsáveis pelo espaço ficaram surpresos, pois não imaginavam que esses sujeitos pudessem se sentir tão autônomos, mostrando segurança e domínio ao realizar passos elaborados de *break*.

Em uma ação autônoma e proativa, os sujeitos alcançaram, sem a necessidade de um “porta-voz”, um lugar de evidência e valorização. Isso ocorreu também no dia em que os alunos

puderam participar de um evento social em um parque municipal. A princípio, eles estavam indo como convidados para assistir às pessoas que se apresentariam naquele evento, porém,

[...] quando a apresentadora, que estava no palco do evento, anunciou que um grupo de *rappers* iria se apresentar, os alunos logo se levantaram e foram para a frente do palco para prestigiar o grupo. Demonstravam muito interesse nas músicas tocadas e se viram livres, fazendo os passos de *break* que sabiam ao lado de outras pessoas da comunidade, sem deficiência. Algumas pessoas presentes tentavam imitá-los. O auge foi quando eles incentivaram a abertura de uma roda e, claro, iam ao centro — sozinhos, em duplas ou trios — demonstrar os passos que identificavam suas apropriações do *break*. Criaram, também, novos passos ali mesmo, usando o que internalizavam da corporeidade das pessoas que estavam presentes, e ensinavam as crianças que se aproximavam. No fim das contas, o grupo que não tinha sido convidado a se apresentar “roubou a cena”, animou o evento, por iniciativa própria, chamou algumas pessoas que estavam sentadas e assim motivou outras pessoas a se dirigir para perto do palco para dançar e cantar com ele (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, 3 de dezembro de 2017).

A narrativa desse episódio fala por si só, ilustrando as transformações sociais que essa experiência causou e apontando caminhos para o que ainda podia causar. Ficou evidente como, ao longo do processo, os alunos desenvolviam gradativamente a autonomia de ocupar os espaços, cada um do seu jeito, por iniciativa própria ou de colegas do grupo, que se tornou o grupo de pertencimento (TAVARES, 2010), sem necessariamente precisar de incentivo ou orientação de professores. Isso caracteriza as potencialidades desenvolvidas e/ou evidenciadas por meio das experiências com o *hip hop*. Os alunos assumiram responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem e pelo processo de aprendizagem de outros sujeitos.

Foi possível também, por meio dessas intervenções públicas, iniciar a desmitificação de “tabus” sobre os jovens ou adultos com deficiência intelectual e autismo, na medida em que conseguiram mostrar publicamente tudo que são capazes de fazer, em sua singularidade dentro do coletivo. Trata-se de uma busca constante para a transformação da sociedade em uma nova concepção a respeito do desenvolvimento humano, constituindo um novo olhar acerca da deficiência para removê-la do imaginário de improdutividade.

Os próprios alunos, sem a necessidade de alguém fazer isso por eles, quebraram paradigmas de incapacidade nesse dia, mostrando aos sujeitos daquele espaço que podem mais do que se pode imaginar. O que a sociedade precisa saber, ou lembrar, é que

[...] existe uma urgência em compreendermos que a deficiência pode ser inerente ao indivíduo, mas que não o define unicamente. Ou seja, é necessário um entendimento claro de que a deficiência é mais uma entre as tantas características que uma pessoa contempla. Dessa forma, a deficiência estará, sobretudo, onde houver barreira ou impedimento que impeça a pessoa de se desenvolver plenamente (ZAMARO, 2018, p. 55).

Quando os limites são evidenciados em detrimento das potencialidades, tolhem-se as possibilidades de participação social ativa dos sujeitos com deficiência e depositam-se poucas expectativas em suas potencialidades, prejudicando seu desenvolvimento pleno. Fomentamos outros momentos em que os alunos puderam intervir socialmente apresentando parte de suas produções culturais publicamente em um evento promovido na Ufes, em que participaram, como espectadores, diversos estudantes e professores do ensino superior de diversas áreas, além de moradores da comunidade do entorno e seus familiares:

[...] para este dia, tínhamos o objetivo de finalizar o semestre com uma apresentação na Semana Universitária de Direitos Humanos. Que aconteceu na tenda Trilhos do Amanhã em frente à reitoria. Apresentamos uma coreografia com tudo que foi internalizado durante o semestre, dando ênfase no basquete de rua incorporado ao *break* [...]. Ao chegar nossa hora de apresentação, nos organizamos em uma meia lua, cada aluno pegou sua bola de basquete e realizaram a coreografia da forma mais linda e surpreendente possível. Antônio representou o DJ na apresentação com sua picape (feita de papelão e disco de vinil usado). Foi emocionante para nós ver o resultado de todo o processo, aqueles jovens e adultos expressando satisfação em socializar seus dons e conhecimentos adquiridos, conquistando seu espaço, mostrando o que sabem e que são também capazes de produzir cultura (*DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PESQUISADOR COLETIVO*, 7 de dezembro de 2017, p. 96 do portfólio nº 2).

Fotografia 28 – Apresentação de *hip hop* na Semana Universitária de Direitos Humanos

Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

Foi uma apresentação surpreendente (Figura 28), com direito a *moves* de basquete e passos de *break* utilizando a bola, performances no chão, entre outras movimentações que fizeram o público esquecer por um instante que esses sujeitos possuíam deficiências. Realizaram a coreografia que ensaiaram e finalizaram com uma meia lua simulando a roda do *hip hop* que costumávamos fazer nas aulas — utilizamos essa configuração para permitir a visão do público no interior da roda. Todos pareciam estar muito à vontade em ir ao centro da roda e iam de

forma alternada mostrar suas habilidades sem nenhuma orientação, como quem entendia que devia esperar a vez e aplaudir o colega até terminar sua performance. Olhavam para seus familiares com uma expressão de segurança no que estavam fazendo e como quem esperasse uma reação de orgulho por realizar tal feito. Sentimos que eles esqueceram suas diferenças em relação aos outros e por estar em uma posição de maior destaque positivo em relação a que costumavam, os sorrisos revelavam satisfação em terem sido valorizados, sendo por um momento os artistas.

É preciso considerar que “ [...] o ambiente social também pode promover discriminação e obstáculos a uma vida participativa e ativa da pessoa com deficiência e, assim, deve haver uma leitura presente visando que esta atmosfera e suas experiências sejam acessíveis” (ZAMARO, 2018, p. 56), garantido acessos nas esferas arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e culturais. Sendo assim, o nível de maturidade intelectual, social, psicológica e funcional de um sujeito não depende exclusivamente de suas condições e características intrínsecas, mas sobretudo do tipo das experiências de aprendizagem que ele vivencia e o tipo de relacionamento que estabelece com aqueles com quem convive.

No âmbito da microgênese, caracterizada pela emergência do psiquismo individual no cruzamento entre fatores biológicos, históricos e culturais (VYGOTSKII, 1998; VYGOTSKY, 1999), o *hip hop* e suas ferramentas atuaram potencialmente na esfera da afetividade, sentimento de pertencimento a uma determinada cultura e na constituição da personalidade, por meio do reconhecimento de afinidades com determinadas formas de expressão, de potencialidades no desenvolvimento de algumas práticas e descobrimento de habilidades não antes evidenciadas. Os alunos, em sua subjetividade, apresentaram ao longo do processo transformações em seu comportamento, interpretadas pelo pesquisador coletivo como positivas no âmbito da individualidade, do desenvolvimento e notabilidade de habilidades psicomotoras, autonomia e socialização, bem como na internalização e ressignificação dos elementos e da história do *hip hop*.

Acreditávamos até então, que Lucas não vocalizava, que se comunicava somente por meio de gestos e de seus comportamentos. No entanto, a experiência com o rap, fez com que ele acessasse uma nova forma de expressão que despertou a necessidade, ou desejo de vocalizar. Por meio de vídeos e músicas, Lucas pôde internalizar o comportamento e função de um MC, ao acessar o microfone e ver os sons que fazia ter seu volume ampliado pela caixa de som, esse sujeito passou a vocalizar um som ritmado que acompanhava as batidas, ao mesmo tempo em que seu corpo expressava as características comportamentais do MC. Surgiu então o rap que marcou a todos: “ou, ou, ou, ou, ou, ou, ou, ou, ou”, criado pelo Lucas, que até onde sabíamos, não produzia sons com a boca. Errados estávamos, ele só precisou de estímulo e de

oportunidade para expressar sua forma singular de vocalização. O mais impressionante disso tudo, era que, nos momentos em que Lucas estava com o microfone, vocalizando, ou melhor, cantando rap, recebia atenção de grande parte da turma, que se unia a ele como um público, cantando o rap que ele produziu, tornando o “ou, ou, ou, ou” mais forte e mais alto (RELATO DE EXPERIÊNCIA, BOLSISTA D.).

Esse relato evidencia as transformações que o meio pode ter provocado no sistema biológico ou no sistema de ordem psicossocial (VYGOTSKY, 1999) de Lucas no que tange o recurso da oralidade. Pois, até o momento esse sujeito não havia feito uso desse recurso e a interação com a cultura *hip hop*, bem como com o elemento rap, constituíram-se signos que produziram sentidos capazes de ampliar a estrutura comunicativa do aluno, contrapondo o paradigma de incapacidade de oralização antes nele depositada. Isso nos mostra o perigo dos rótulos fixos atribuídos aos desafios enfrentados por sujeitos com deficiência intelectual e autismo, rótulos que impedem a ampliação de estímulos e o oferecimento de possibilidades de expressão devido ao descrédito referente a capacidade de desenvolvimento de outras funções para além das já utilizadas frequentemente pelos alunos (SAWAIA, 2002; SASSAKI, 2003).

Fotografia 29 - Lucas sorrindo enquanto produz rap



Fonte: Banco de dados em HD do Laefa (2017).

Lucas, esse semestre, eu pude notar uma evolução muito grande. Porque o Lucas, não gosta muito de música, de dança, e esse semestre, eu percebi, eu vejo nos vídeos ele até cantando, eu estava impressionada, eu mandei até para o irmão, por que parecia realmente que ele estava cantando né, todo empolgado [...] E eu notei uma diferença muito grande no Lucas. Esse semestre ele evoluiu muito mesmo, [...]foi realmente o

vídeo, a música, ele deve ter se identificado com alguma coisa no *hip hop*, eu acho que ele se identificou com isso, porque ele realmente não é ligado em música (Mãe do Lucas).

Cabe salientar, que mesmo diante de um uso muito específico da oralidade, diferindo-se da sistematização da fala padrão, Lucas (fotografia 29) mostrou, por meio da vocalização, compreender parte do movimento *hip hop* e ainda pôde contribuir com as produções que circundam essa manifestação cultural, via criação de um rap autoral que foi internalizado pelos demais sujeitos do grupo-alvo, bem como pelo pesquisador coletivo, valorizando, assim, o protagonismo do sujeito e de sua arte.

As pessoas com deficiência intelectual e autismo, para fazerem parte da sociedade ativamente precisam participar da produção e do acesso cultural. Como esse processo só é possível através da linguagem e da interação, se faz necessária a utilização de uma comunicação alternativa que abranja as diferentes formas de linguagem. Kedar (2013), um adolescente americano que não faz uso da oralidade convencional, relata uma cegueira clínica por parte de especialistas do campo do autismo que centralizam suas teorias como doutrinas e não consideram o que o autista tem a dizer - “era terrível ter experts falando um com o outro sobre mim, e ouvir eles errados nas suas observações e interpretações, mas não ser capaz de contar para eles” (KEDAR, 2013, p. 47).

O autor (2013) critica abordagens do autismo que o reduzem a uma lista de sintomas, limitando-o a comportamentos ditos autistas que se tornam o foco, em detrimento de sua personalidade. O uso de outros recursos para que os sujeitos se expressem podem suprimir a concepção de que esses sujeitos não “falam” ou de que são pessoas que não podem “expressar sua vontade”. Nessa mesma direção, Sellin (1998), autor alemão com autismo que não oraliza, e Josef (GLORION; SCHOVANEC, 2012), doutor em filosofia com a mesma tipologia, escreveram críticas a especialistas e alertaram o risco de profecias que preconcebem a pessoa com autismo sem oralidade como incapaz de utilizar a linguagem. O autor afirma que, seguindo essas compreensões, bloqueia-se as apostas em seus potenciais de aprendizagem, o que efetivamente exclui-o da possibilidade de usar suas qualidades para se apropriar de uma forma de linguagem.

Vygotsky (1999, 2001, 2005), por esse viés, considera o cérebro humano um órgão de grande plasticidade, admitindo que o seu desenvolvimento se dá nas relações sociais mediadas pelos instrumentos e símbolos culturalmente desenvolvidos pela cultura na qual o homem está inserido. Por esse viés, a experiência com o *hip hop*, que é dotado de um universo amplo

cultural, no que tange a música, as artes plásticas, a dança, as práticas corporais da juventude urbana, bem como seu caráter histórico cultural de crítica social, configuraram-se como potencializadores das funções mentais e das habilidades de pessoas com deficiência intelectual e/ou autismo.

O cérebro pode servir a novas funções criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico. Isso quer dizer que a internalização de diferentes produções da cultura humana pode permitir que o sujeito desenvolva funções no cérebro antes não acessadas, o que contestaria o descrédito no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual ou com autismo.

As deficiências ou transtornos de desenvolvimento de nossos alunos não se apresentaram, portanto, como fator limitante para seu desenvolvimento, considerando que a constituição humana se deu por meio da internalização das produções humanas em sua diversidade. Dessa forma, o pesquisador coletivo deteve o foco na humanização dos jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo sujeitos dessa pesquisa, explorando a ampliação de possibilidades de apropriação das produções históricas, sociais e culturais da sociedade. Foram utilizadas variadas formas de expressão, capazes de contemplar as especificidades interlocutoras desses sujeitos (VYGOTSKY, 2012, 2011).

Essa escolha nos deu um leque de elementos que permitiram dar visibilidade às produções culturais de nossos alunos e à própria existência deles como cidadãos que podem ocupar todos os espaços sociais, efetivando a inclusão social desses sujeitos na cultura humana. [...] Nessa lógica, não estive somente na posição de gestora, mas me vi como parte de uma grande equipe capaz de refletir coletivamente e mediar os processos de internalização e de produção cultural a partir do *hip hop*, com foco na inclusão social (RELATO DE EXPERIÊNCIA, bolsista D).

Considerando a atuação de signos e os instrumentos na mediação do processo de internalização da realidade, bem como sua função de criar condições para a transformação da natureza (VYGOTSKY, 1999, 2005), os elementos do *hip hop* apresentaram-se como formas de linguagem – por meio da música, da dança, da arte visual, dos sons, dos jogos, dentre outras práticas pertencentes a esse movimento – as quais eram ressignificadas sempre que necessário, conforme os processos de interação (BAKHTIN, 2010), respeitando e valorizando a multiplicidade de vozes que compõe a singularidade de cada sujeito.

O aluno com autismo ou deficiência intelectual é, portanto, antes de tudo, um ser humano em desenvolvimento, com medos, desejos, angústias etc. E assim como para outros seres humanos

sem deficiência, é necessária a interação social para formarem-se como seres humanos para além do autismo e da deficiência intelectual (VYGOTSKY, 2011).

Kassar (, p. 69) enfatiza que “[...] é sempre em um determinado mundo (no contato com o outro) que o sujeito nasce, cresce, se desenvolve, se constitui. É este mundo (de incontáveis e encantáveis outros) que será, por ele, internalizado, no processo de sua constituição social”. Se esses sujeitos forem sempre privados do convívio público e não lhe forem oferecidas possibilidades de participar ativamente desse mundo através da interação com outros sujeitos sociais e o meio social/cultural em que estão inseridos, o seu desenvolvimento será prejudicado.

Consideramos que pessoas com deficiência precisam ter condições de participar das produções culturais constituídas socialmente, para que exista de fato o processo de inclusão social desses sujeitos. Pois o acesso máximo a cultura, costumes e valores já produzidos, bem como a participação na instalação de novos costumes e valores, pode garantir o reconhecimento das potencialidades desses sujeitos na contribuição da história humana e o atendimento de seus direitos e necessidades específicas, convertendo as relações sociais em funções mentais. Não se trata, portanto, da pessoa com deficiência ter que entender o mundo pensado para os “não deficientes” ou vice versa, mas da unificação desses mundos constituída por contribuições de ambas as categorias em um processo mútuo de internalização e produção que atenda as diferentes demandas sociais.

Terminamos esse capítulo com o relato da mãe de Reinaldo, que muito nos chamou atenção. Ao ver o filho em uma das apresentações de dança, se preocupou: “O Reinaldo aqui na apresentação ‘teve’ uma hora que eu pensei que ele tinha caído, ai eu falei ‘Você caiu Reinaldo?’. Não precisou de mais explicações que a do próprio filho para que entendesse o que realmente aconteceu, segundo ela, Reinaldo respondeu sua indagação exclamando: “Não mãe! eu ‘tô’ é dançando!”.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o caráter de pesquisa-ação que este estudo tem, não poderíamos concluí-lo com certezas finais, pois entendemos que esse tipo de pesquisa não carece de um fim, sempre surgem novas problemáticas, novas reflexões, em uma dinâmica dialética de sempre buscar a transformação qualitativa do contexto em que estamos intervindo. Usar os princípios da perspectiva histórico-cultural e da pesquisa-ação requer sempre novas revisões e novos desdobramentos. Por isso, os pontos altos da pesquisa não são resultados, calculáveis, mensuráveis, respostas exatas, mas o processo, as implicações, as mudanças sociais que a empiria, a reflexão e a ação coletiva causam nos envolvidos.

A nossa significação sobre o *hip hop* é processo, dessas complexas trocas culturais. Ela nos permitiu compartilhar ideias com entre membros do pesquisador coletivo e do grupo-alvo, somando a diversidade de todos os participantes do projeto, de modo que os desdobramentos dessa experiência nos levaram à valorização da pluralidade presente na singularidade de cada sujeito, e no coletivo, permitindo que todos pudessem sentirem-se pertencentes a um grupo cultural (TAVARES, 2010).

As múltiplas formas de linguagem presentes no *hip hop*, potencializaram o processo de apropriação de parte da cultura humana já produzida, à medida que ao mostrar-se polifônico e plurilinguístico, ampliou as possibilidades de internalização e produção dos elementos que compõem esse movimento por parte dos sujeitos de nosso estudo. Servindo como instrumento de humanização e de inclusão social ao permitir a participação de todos, dada a diversidade de abordagens que contemplavam os sujeitos em suas especificidades.

Não só os elementos que já fazem parte do *hip hop*, mas também outras formas de expressão se apresentaram como facilitadores do processo de internalização dessa cultura e de outras produções humanas. Isso se evidenciou no uso de tecnologias, acesso a filmes, participação em teatro interativo, jogos, uso de equipamentos esportivos, dentre outras produções da humanidade que circundaram essa experiência. Nesse sentido, essas expressões e todos os elementos do *hip hop* – break, rap, beat box, DJ, basquete de rua, skate e grafite – se fizeram ferramentas qualitativas no processo de humanização e de inclusão social de pessoas com deficiência intelectual e autismo atendidos.

Além disso, os alunos também puderam usar seus próprios corpos para expressarem-se, superando aquele jogo de “perguntas e respostas” orais que os professores costumam fazer no fim das aulas para avaliar se o conteúdo alcançou os alunos, de modo que ficam aguardando a resposta dos “oralizantes” enquanto os que não oralizam não recebem atenção ao se expressarem em seu silêncio oral mesmo que seu corpo grite simultaneamente. Isso reafirma que os seres humanos adquirem linguagem em suas múltiplas formas, a partir de suas vivências socioculturais e, paulatinamente, vão desenvolvendo também os elementos cognitivos e de linguagem que, permitem-lhes apropriar-se dos significados de seu entorno cultural e atribuir sentidos a eles.

Foi possível, assim, identificar a heterogeneidade dos processos de internalização e de produção cultural desses sujeitos, revelando seus potenciais de desenvolvimento humano e participação social, bem como suas singularidades. Por esse viés, as reflexões sobre essa experiência com o *hip hop*, permitiu-nos fomentar processos qualitativos de inclusão social, compreendendo que todo sujeito, com ou sem deficiência, é capaz de produzir e atribuir diversos sentidos às produções já existentes quando há a oportunidade de acesso aos bens culturais. Além disso, ao participar ativamente da constituição da história humana como consumidor e produtor de cultura, fez-se possível a externalização dos sentidos que jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo produziram e permitiu que outras pessoas também significassem essas produções, tornando ainda mais rico e heterogêneo esse universo de intercâmbio e internalização cultural, via interação social.

Alcançamos também avanços na superação do hiato que havia na interlocução entre sujeitos com e sem deficiência participantes da pesquisa, pois ao longo da experiência refinamos os processos de linguagem e compreensão das subjetividades via diversificação dos modos de interação e de expressão. Assim, foi possível compreender e “dar sentido aos sentidos” produzidos pelos alunos, na interpretação de singularidades subjetivas, por meio da implicação, do mergulho e comprometimento no/com o processo. O grafite, o DJ, o MC, o *break*, o *skate* e o basquete de rua, configuraram-se como instrumentos de enfretamento ao hiato presente nas relações sociais do grupo-alvo e do pesquisador coletivo, estreitando as relações sociais entre todos os envolvidos, à medida que se valorizava todas as formas de linguagem.

Acreditamos, portanto, que os caminhos percorridos pela pesquisa fomentaram, em sujeitos jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo, o reconhecimento como cidadãos sociais ativos. E isso se deu em diversos momentos, principalmente na apresentação pública de suas

apropriações e produções culturais. Pois, mais que mostrar suas capacidades na cultura *hip hop*, conseguiram agir com autonomia no processo de alteração positiva da imagem que a sociedade carrega sobre a deficiência na fase adulta.

Foi possível expandir as possibilidades de sua participação na cultura, com vistas a superar seus processos de segregação social, assim como o público que deu vida ao *hip hop*, exercendo seu direito de ocupar os espaços sociais e mostrarem-se protagonistas na constituição histórica da sociedade. Mas também e, principalmente, podem modificar o olhar preconceituoso e impeditivo da sociedade em relação a suas reais potencialidades humanas.

Tratou-se de uma experiência que estimulou a criatividade de todos os sujeitos participantes, e nos fez perceber que criar é um processo que deve estar no cotidiano da prática docente de uma educação inclusiva, considerando o sujeito autônomo, singular e complexo ao mesmo tempo. O *hip hop* como conteúdo fomentou a busca intensiva, por parte do pesquisador coletivo, de materiais e pesquisas para elaboração das aulas, fazendo com que, não só o grupo-alvo, mas também o pesquisador coletivo ampliasse sua visão sobre essa manifestação cultural e a ressignificasse para as demandas do contexto. Diante dos dados, o *hip hop* demonstrou ser um conteúdo, possível e potencializador de processos inclusivos em aulas de Educação Física, sugerindo, assim, uma formação integral do sujeito. A utilização do *hip hop* nas aulas permitiu incluir questões que envolvem o movimento criativo, o conhecimento corporal, o respeito às diferenças, a valorização das potencialidades, apropriação de aspectos culturais de um determinado contexto, entre outros inúmeros aspectos contribuintes, em um ambiente de aprendizagem em que suas escolhas eram respeitadas e valorizadas.

Esperamos que este estudo possa desencadear outras questões no pesquisador coletivo e nos leitores, estimulando o desenvolvimento de ações como essas em outros espaços, como escola, projetos sociais, por exemplo. Diante da experiência aqui contada, cabe-nos refletir o lugar que esses sujeitos ocupam em outros espaços sociais, visto que existem possibilidades de viabilizar o acesso cultural deles em diversos âmbitos. Por esse viés, as instituições sociais de cultura e lazer devem qualificar a escuta e estabelecer critérios de participação menos capacitistas e mais abrangentes, de modo que novas identidades e seus entrelaçamentos com novos signos, possam atuar na produção e apropriação de cultura, constituindo assim nesses sujeitos, a cidadania cultural por meio do integral à cultura, não só de forma passiva, mas como agente.

Esperamos que a publicização dessa experiência possa dar vazão à pluralidade, instigar a releitura das práticas sócio-culturais e a superação das barreiras visíveis, bem como estruturais e de comunicação, e das invisíveis, como o capacitismo, a discriminação e a negação simbólica de sua produção estética e intelectual. Com essas transformações gradativas, as pessoas com deficiência poderão aos poucos reconhecerem-se como partícipes da cultura de seu contexto social, acessando atividades diárias, trabalho, esporte, lazer e cultura, bem como às esferas de produção e cocriação entre pessoas com e sem deficiência, uma infinidade de possibilidades que só podemos acessar quando em condições de equidade, considerando-nos uma vida que não só não se encerra em si mesma, mas que pode estender-se à outra.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. **Pergunte a quem conhece**: Thaíde. Porto Alegre: Labortexto, 2004.
- ALVES, F. S. A dança *break*: uma análise dos fatores componentes do esforço no duplo movimento de ver e sentir. **Motriz**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 24-32, 2007.
- ANDRADE, E. N. **Movimento negro juvenil**: do rap a posse *hausa*. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA DA FEUSP, 3., 1997, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 1997.
- ANDRADE, E. N. **Movimento negro juvenil**: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo. 1996. 317 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- ANDRADE, E. N. **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999.
- ARAÚJO, L. L. S. **Violência e hip hop**: transformando um problema em arte. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- ARAÚJO, I. R. L.; VIEIRA, A. S.; CAVALCANTE, M. A. S. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin na linguagem: sentidos e significados. **Debates em educação**, Maceió, v. 1, n. 2, 2009.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**: os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e atual. Lisboa: Edições 70. 2009.
- BITENCOURT, K. R. de S.; SANTOS, S. K. S. L. A evolução da tecnologia no ambiente escolar e o papel do professor-tutor na atualidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CIAED, 19., 2013, Salvador. **Anais [...]**. Salvador, 2013.

BITTENCOURT, I. G. S. As vivências de pessoas adultas com transtorno do espectro autista na relação com a escolaridade e concepções de mundo. 2018. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

BORTOLANZA, A. M. E.; RINGEL, F. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: C. R. BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (ed.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BRANDÃO, L. Entre a marginalização e a esportivização: elementos para uma história da juventude skatista no Brasil. **Recorde: Revista de História do Esporte**, v. 1, n. 2, 2008.

BRASILEIRO, L. T. **Dança – educação física: (in) tensas relações**. 2009. 476 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BRASILEIRO, L. T.; MARCASSA, L. P. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 195-207, 2008.

CANTORANI, J. R. H.; PILATTI, L. A. O nicho dos esportes radicais: um processo de civilização ou descivilização? *In*: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E CULTURA. FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS, 6., 2001, Assis. **Anais [...]**. Assis: UNESP, 2001. p. 264-272.

CARNEIRO, M. S. C. Contribuições da abordagem histórico-cultural para compreensão da deficiência intelectual como produção social. *In*: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, R. C.; JESUS, D. M. (org.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 79-99.

CARVALHO, M. F. Cognição, linguagem e deficiência mental na escola: as contribuições de Lev Vygotsky para sua compreensão. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO: REFLEXÕES PARA O ENSINO, 2., 2003, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2003. CD ROM.

CARVALHO, M. F. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos**. **Horizontes**, Itatiba, v. 24, n. 2, p. 161-171, 2006.

CAVALCANTE, T. Dialogismo e impedimentos cognitivos: reflexões sobre a comunicação entre adulto e estudantes com deficiência intelectual. **Revista educação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 425-439, 2017.

CEARÁ A. T.; DALGALARRONDO P. Jovens pichadores: perfil psicossocial, identidade e motivação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 277-293, 2008.

CHICON, J. F. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar**. Várzea Paulista: Fontoura, 2013.

CHICON, J. F.; MENDES, K. A. M. O.; SÁ, M. G. S. S. Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 185-202, out/dez de 2011.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. Prática pedagógica inclusiva: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. *In*: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (org.). **Práticas pedagógicas e pesquisa em educação física escolar inclusiva**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 85-108.

CONTIER, A. D. O rap brasileiro e os Racionais MCs. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2006.

CORDEIRO, K. M.; FONSECA, M. J. S. Cinema na educação de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma relação possível. **Periferia: educação, cultura e comunicação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 334-358, jan./jun. 2017. DOI:10.12957/periferia.2017.28954. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28954/20731>. Acesso em: 12 maio 2019.

CORREIA, A. M.; SILVA, C. A.; FERREIRA, N. T. Do racha na rua à batalha no palco: cenas das danças urbanas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 213-231, maio 2017.

COSMO, J. A formação do professor de educação física na perspectiva da inclusão: um estudo em anais do Conbrace/Conice. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S859-S876, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2174/1130>. Acesso em: 12 maio 2019.

CROUZET, M. **A época contemporânea: declínio da Europa, o mundo soviético**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

CRUZ, G. de C. Práticas e reflexões pedagógicas no contexto da inclusão escolar: contribuições da educação física. *In*: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (org.). **Práticas pedagógicas e pesquisa em educação física inclusiva**. Vitória: Edufes, 2012. p. 39-60.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, 2002.

DEMO, Pedro. **Questões para a teleeducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUARTE, R. J. B. **O basquete de rua como manifestação da cultura corporal na cidade de Salvador**. 2010. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ELA dança, eu danço 4. Direção: Scott Speer. Produção: Adam Shankman, Patrick Wachsberger e Jon M. Chu. Estados Unidos: Offspring Entertainment, 2012. 1 DVD.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostki. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FELIX, J. B. de J. Hip Hop: cultura e política no contexto paulistano. 2005. 206 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

FERREIRA, I. N. **Caminhos do aprender**: uma alternativa educacional para criança portadora de deficiência mental. Brasília: CORDE, 1993.

FERREIRA, E. L. **Dança em cadeira de rodas**: os sentidos da dança como linguagem não-verbal. 1998. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FORTE, R. do A. **A música corporal na educação musical brasileira**: contribuições e facilitações na visão de educadores musicais contemporâneos. 2018. 258 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2018.

FLEISCHMANN, A. (2012). **Carly's voice**: breaking through autism.. New York: Touchstone/Simon & Schuster.

FRAGA, A. B.; CARVALHO, Y. M.; GOMES, I. M. Políticas de formação em educação física e saúde coletiva. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 367-386, 2012.

GERALDI, J. W. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando ideias**: (re) significando a inclusão nas práticas educativas na escola. 2007. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GLAT, R. Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. In: 9º CONGRESSO ESTADUAL DAS APAES DE MINAS GERAIS, 9., 2004, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2004. CD-ROM.

GLORION, C.; SCHOVANEC, J. *Jesuis à l'Est*. **Savant et autiste**: un témoignage unique. Lorani: Plon, 2012.

GÓES, M. C. R de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES [online]**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 maio 2019.

GOMES, R. L. **Território usado e movimento hip-hop**: cada canto um rap, cada rap um canto. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GUHUR, M. L. P. Dialética inclusão-exclusão. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 9, n. 1, p.39-56, 2003.

HERSCHMANN, M. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

HONORATO, T. **A tribo skatista e a instituição escolar**: o poder escolar em uma perspectiva sociológica. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

HONORATO, G.; MARINHO, F. Grafite: da marginalidade às galerias de arte. Programa de Desenvolvimento Educacional – 2008/2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1390-8.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2018.

HOUAISS, A. Meio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2009. Disponível em: <http://biblioteca.uol.com.br>. Acesso em: 2 abr. de 2017.

JESUS, D. M de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (org.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

JESUS, D. M. de; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, 2014.

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

KARWATZKI, W. Fotografia para inclusão de jovens com necessidades especiais de educação. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 1, p. 200-227, 2017.

KASSAR, M. de C. M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 151-172.

KEDAR, I. **Ido in Autismland**: climbing out of autism's silent prison. Lexington, KY: Sharon Kedar Publishing, 2013.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev Bras Psiquiatr**, v. 28, n. Supl I, p. S3-11, 2006.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LARA, A. H. **Grafite**: arte urbana em movimento. 1996. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

LEAL, S. J. M. **Acorda Hip Hop!**: despertando um movimento em transformação. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

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

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

MARGULIS, M. Juventud: una aproximación conceptual. *In*: BURAK, S. D. (Comp.). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Cartago, Costa Rica: Libro Universidad Regional, 2001. p. 41-56.

MARQUES, S.; ROSA, R. Música e moda hip-hop: consumo, resistência e formação identitária de sujeitos de periferia. **Revista ECO-Pós**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 336-350, 2016.

MARTÍNEZ, A. M. **Criatividade, personalidade e educação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, D. de S.; PIRES, G. de L. Educação física & novas linguagens comunicacionais: sentidos e significados da produção de recursos audiovisuais na formação de professores. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 181-196, 2006.

MOREIRA JUNIOR., S.; TORRES, C. Música corporal cresce e ganha espaço nas escolas. Texto disponibilizado em 30 abr. 2015. *In*: DIGITAIS PUC-Campinas. Disponível em: <https://digitais.net.br/2015/04/musica-corporal-cresce-e-ganha-espaco-nas-escolas/>. Acesso em: 12 maio 2018.

NEVES, W. M. J. **As formas de significação como mediação da consciência**: um estudo sobre o movimento da consciência em um grupo de professores. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA FILHO, A. História do *streetball*. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.lub.org.br/pages/streetball/historia_do_streetball/images/Historia_Streetball_dez_15-Revisao_1.pdf. Acesso em: 4 abr. 2018.

OLIVEIRA, I. M. *et al.* Inclusão e autismo no ensino médio na perspectiva dos professores. *In:* OLIVEIRA, I. M. (org.). **Autismo e inclusão escolar**: percursos, desafios, possibilidades. Curitiba: CRV, 2015. p. 133-159.

OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, 2004.

OLIVEIRA, P. L. D.; SILVA, A. M. Para além do *hip hop*: juventude, cidadania e movimento social. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVI, n. 23, p. 61-80, 2004.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2001.

PALANGANA, I. C. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 35, p. 15-28, 1995. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/123456789/569>. Acesso em: 4 abr. 2018.

PINHEIRO, D. M. Fazendo arte no viaduto: considerações sobre o hip hop carioca. *In:* CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 14., 2009, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2009.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RAEL part. Emicida, Marechal, KL Jay e Fernandinho Beat Box O Hip Hop É Foda parte 2, 2014. 1 vídeo [4 min 13 s]. Publicado pelo canal do Laboratório Fantasma. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fe4LAh7jQUE>. Acesso em: 4 abr. 2018.

RAMOS; C. M. A. Grafite & pichação: por uma nova epistemologia da cidade e da arte. 16º *In:* ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS DINÂMICAS EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS, 16., 2007, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/127.pdf>. Acesso em: 4 maio 2019.

RIBEIRO, A.; SOUZA, S.; CRUZ, K. O papel da fotografia na percepção do mundo e o recorte do indivíduo comum como um ato de construção sociocultural de si mesmo.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROSE, T. Um estilo que ninguém segura: política, estilo e a cidade pós-industrial no *hip hop*. *In:* HERSCHMANN, M. **Abalando os anos 90**: *funk*, *hip hop*, globalização, violência e estilo cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 192-213.

ROSSA, A. R.; SANTOS, L. R. F. dos; KOTHE, M. Educação musical no Ensino Médio?! **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, Ivoti, v. 3, n. 1, p. 42-47, jan./jun. 2015.

SÁ, M. G. C. S.; SIQUARA, Z. O. CHICON, J. F. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Rev Bras Ciênc Esporte** [online], v. 37, n. 4, p. 355-361, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.004>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v37n4/0101-3289-rbce-37-04-0355.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

SANTOS, R. A. M. “**O estilo que ninguém segura**” **Mano é mano! Boy é boy! Boy é mano? Mano é mano?**: reflexão crítica sobre os processos de sociabilidade entre o público juvenil na cidade de São Paulo na identificação com a musicalidade do rap nacional. 2002. 249 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, R. C.; FIGUEIREDO, V. M. C. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Pensar a Prática**, [s. l.], v. 6, p. 107-116, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v6i0.16052>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16052>. Acesso em: 11 maio 2019.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. São Paulo: RNR, 2003.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SELLIN, B. **La solitude du déserteur**: un autiste raconte son combat pour rejoindre notre monde. Réponses: R. Laffont, 1998. p. 181

SILVA, C. A. F.; CORREIA, A. M. Espetáculo e reflexividade: a dimensão estética do basquete de rua. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 1, p. 107-122, 2008.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA *et al.* (org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35- 49.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória. In: ROS, S. Z. da; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (org.), **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação**: sujeitos e (em) experiências. Florianópolis: Núcleo de Publicações/UFSC, 2006. p. 117-130.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C (org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

SOUZA, J.; FIALHO, V.; ARALDI, J. **Hip hop da rua para escola**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SPINELLI, L. Pichação e comunicação: um código sem regra. **Logos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 111-121, 2007.

TAVARES, B. Geração *hip-hop* e a construção do imaginário na periferia do Distrito Federal. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 309-327, ago. 2010.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VYGODSKAYA, G. L. His Life. **School Psychology International**, Nova Iorque, v. 16, n. 2, p. 105-116. 1995.

VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectología. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. 2. ed. Moscú: Editorial Pedagógica, 1997. v. 1.

VYGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Tradução de Maria da Pena Villalobos. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p 103-118.

VYGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV; A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

VYGOTSKY, L. S. O significado histórico da crise na psicologia. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 203-417. (Texto original de 1927).

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor y a. Machado libros, 2006. Tomo IV.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WELLER, W. **Minha voz é tudo o que tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION *et al.* WHO laboratory manual for the examination and processing of human semen. 2010.

ZAMARO, L. H. F. Produção, participação e formação cultural pela e para pessoa com deficiência. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 6, jun. 2018.

ZIGONI, C. Hip Hop em processo: identidade, territorialidade e ritual. *In*: ENCONTRO ANUAL ANPOCS, 30., 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, 2006. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/HipHop_Identidade.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
RESPONSÁVEL**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Seu filho(a)/tutelado(a), está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO FÍSICA, LINGUAGEM E INCLUSÃO: o hip hop como ferramenta de humanização e produção cultural de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo**, coordenada por Daiane Matheus Pessoa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes, fone: (27)997408453 e Dr^a. Maria das Graças C. S. de Sá (orientadora), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes, fone: (27)988090024.

JUSTIFICATIVA

Ampliar conhecimentos em busca por expandir o debate sobre a inclusão social de pessoas com deficiência intelectual e autismo, promovendo o respeito às diversidades e especificidades de cada sujeito.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

Conhecer e problematizar sobre a as linguagens que os participantes compreendem e/ou usam para se comunicar ou se expressar e produzir cultura. Além de tentar compreender se o *Hip hop* e as práticas que envolvem a cultura jovem têm contribuído para facilitar esse processo.

PROCEDIMENTOS

A sua participação no referido estudo ocorrerá por meio de grupo focal, onde precisará responder a questões relacionadas ao seu filho(a)/tutelado(a) e o desenvolvimento dele(a) enquanto participante do projeto desenvolvido pelo LAEFA às quintas feiras, bem com autorizar que ele(a) conceda entrevista.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolverá às nas quintas feiras, das 14 horas às 16 horas, no período de agosto de 2017 a julho de 2018, nas dependências do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Goiabeiras em Vitória - ES.

RISCOS E DESCONFORTOS

Esta pesquisa não envolve riscos danosos, mas há o risco de algum constrangimento por parte do entrevistado. Caso isso ocorra, os coordenadores da pesquisa estarão atentos para atendimento e suporte do participante que se sentir nesta condição.

BENEFÍCIOS

Possibilidade de contribuir para um projeto educacional que favoreça a inclusão social da pessoa com deficiência intelectual e autismo, com especial destaque para os processo de desenvolvimento humano desta população.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo serão supervisionadas pelos coordenadores da pesquisa, que acompanham as atividades desenvolvidas e registradas sob a forma de gravação em vídeo

e registro escrito, respeitando-se completamente o seu anonimato. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida.

CUSTOS

Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de responsabilidade dos participantes. Haverá ressarcimento em caso de eventual despesa decorrente da participação na pesquisa.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Em caso de eventual dano decorrente da pesquisa será garantido ao participante o direito de buscar indenização.

OBS. Informo que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado e rubricado em todas as páginas por mim Daiane Matheus Pessoa e pelo participante, em duas vias de igual teor, sendo uma entregue ao participante e outra ao pesquisador.

Caso necessite de mais esclarecimento pode consultar a pesquisadora pelo telefone (27) 99740-8453, ou pelo email daimpessoa@gmail.com.

Em caso de denúncias e ou/ intercorrências contate o Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário/Goiabeiras, sala 07 do prédio administrativo do CCHN/Ufes, Bairro Goiabeiras, Vitória-ES, CEP.: 29075-910. Fone: 3145-9820. E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Pelo presente, reconheço que li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual _____ foi convidado/a a participar. Entendo que quaisquer informações obtidas sobre ele/ela são confidenciais e que os registros de pesquisa estão disponíveis para minha consulta. Esclareceram-me as nossas identidades não serão reveladas em nenhuma publicação dessa pesquisa; sendo assim, consinto na publicação para propósitos científicos. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a nossa participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão.

De acordo com o exposto, eu concordo voluntariamente que meu/minha filho/a participe deste estudo.

Vitória, _____, de _____ de 20____.

Participante da pesquisa/Responsável legal

Daiane Matheus Pessoa (Pesquisadora)

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
EQUIPE**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

O Sr. _____, que ocupa o cargo _____ no Laboratório de Educação Física adaptada (LAEFA/Cefd/UFES), está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO FÍSICA, LINGUAGEM E INCLUSÃO: o hip hop como ferramenta de humanização e produção cultural de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo**, coordenada por Daiane Matheus Pessoa, , mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes, fone: (27)997408453 e Dr^a. Maria das Graças C. S. de Sá (orientadora), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes, fone: (27)988090024.

JUSTIFICATIVA

Ampliar conhecimentos em busca por expandir o debate sobre a inclusão social de pessoas com deficiência intelectual e autismo, promovendo o respeito às diversidades e especificidades de cada sujeito.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

Conhecer e problematizar sobre a as linguagens que os participantes compreendem e/ou usam para se comunicar ou se expressar e produzir cultura. Além de tentar compreender se o *Hip hop* e as práticas que envolvem a cultura jovem têm contribuído para facilitar esse processo.

PROCEDIMENTOS

A sua participação no referido estudo ocorrerá por meio de participação nas atividades relacionadas ao universo da cultura *Hip hop* (break, grafite, DJ e rap) e a cultura jovem (basquete de rua, skate, slack line entre outras) desenvolvidas pelo Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA). O participante também poderá ser perguntado sobre as atividades e estas serão filmadas e fotografadas.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolverá às nas quintas feiras, das 14 horas às 16 horas, no período de agosto de 2017 a julho de 2018, nas dependências do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Goiabeiras em Vitória - ES.

RISCOS E DESCONFORTOS

Esta pesquisa não envolve riscos danosos, mas há o risco de algum constrangimento por parte do entrevistado. Caso isso ocorra, os coordenadores da pesquisa estarão atentos para atendimento e suporte do participante que se sentir nesta condição.

BENEFÍCIOS

Possibilidade de contribuir para um projeto educacional que favoreça a inclusão social da pessoa com deficiência intelectual e autismo, com especial destaque para os processo de desenvolvimento humano desta população.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo serão supervisionadas pelos coordenadores da pesquisa, que acompanham as atividades desenvolvidas e registradas sob a forma de gravação em vídeo e registro escrito, respeitando-se completamente o seu anonimato. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida.

CUSTOS

Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de responsabilidade dos participantes. Haverá ressarcimento em caso de eventual despesa decorrente da participação na pesquisa.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Em caso de eventual dano decorrente da pesquisa será garantido ao participante o direito de buscar indenização.

OBS. Informo que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado e rubricado em todas as páginas por mim Daiane Matheus Pessoa e pelo participante, em duas vias de igual teor, sendo uma entregue ao participante e outra ao pesquisador.

Caso necessite de mais esclarecimento pode consultar a pesquisadora pelo telefone (27) 99740-8453, ou pelo email daimpessoa@gmail.com.

Em caso de denúncias e ou/ intercorrências contate o Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário/Goiabeiras, sala 07 do prédio administrativo do CCHN/Ufes, Bairro Goiabeiras, Vitória-ES, CEP.: 29075-910. Fone: 3145-9820. E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Pelo presente, reconheço que li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual _____ foi convidado/a a participar. Entendo que quaisquer informações obtidas sobre ele/ela são confidenciais e que os registros de pesquisa estão disponíveis para minha consulta. Esclareceram-me as nossas identidades não serão reveladas em nenhuma publicação dessa pesquisa; sendo assim, consinto na publicação para propósitos científicos. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a nossa participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. De acordo com o exposto, eu concordo voluntariamente que meu/minha filho/a participe deste estudo.

Vitória, _____, de _____ de 20____.

Participante da pesquisa/Responsável legal

Daiane Matheus Pessoa (Pesquisadora)

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA E GRUPO FOCAL: ALUNOS

OBJETIVOS

- 1- Problematizar sobre os diversos **sentidos** e **significados** que a linguagem pode produzir na constituição humana dos jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo, a partir da **experiência de ensino-aprendizagem com o conteúdo Hip hop e com as práticas corporais urbanas da juventude**.
- 2- Identificar e refletir sobre os processos de **internalização** e de **produção cultural** desses sujeitos, a partir do conteúdo proposto, com foco nos processos de inclusão social

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Os sujeitos serão divididos por sala, cada um em uma sala com um entrevistador. As entrevistas serão gravadas em áudio e vídeo. Cada entrevista individual deverá acontecer dentro do tempo de **30min**. Abaixo a lista de entrevistados e entrevistadores responsáveis:

ENTREVISTADO/ SUJEITO	ENTREVISTADOR
Amanda 14h14:30h • ligar amanhã	bolsista Ha., voluntária Jo. e bolsista Hu.
Armando 14h14:30h • ligar amanhã	bolsista I., bolsista G. e bolsista Je.
Reinaldo 14:30h • ligar amanhã	bolsista Ha., voluntária Jo. e bolsista Hu.
Sandro 14:30h • ligar amanhã	bolsista I., bolsista G. e bolsista Je.
Júnior 15h • ok	bolsista Ha., voluntária Jo. e bolsista Hu.
Daniel 15h • ok	bolsista I., bolsista G. e bolsista Je.
16h as 17h	GRUPO FOCAL

No segundo momento, todos se reunirão em uma única sala para o grupo focal que será coordenado pela mestrandia Daiane com auxílio dos demais bolsistas e deve durar cerca de **1h**.

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

Busca-se aqui captar os **sentidos** e **significados produzidos pelos alunos sobre juventude, Hip hop e linguagem**

1) IMAGEM DOS ELEMENTOS DO HIP HOP (1).

- 1.1. O que você vê na imagem?
- 1.2. O que eles estão fazendo? Sabe o nome disto?(obs. tente levar o entrevista a nomear/demonstrar os diversos elementos)
- 1.3. Você já participou de alguma(s) dessas? Qual(is)? aonde?
- 1.4. Qual foi a atividade que mais gostou? Por que?

.... agora vamos trocar de imagens...

3) IMAGENS DO SUJEITO NA AULA(1).

3.1. O que você vê na imagem (Repetir a pergunta em cada imagem)? (CASO A RESPOSTA SEJA DEMASIADAMENTE OBJETIVA, INSTIGAR QUE O SUJEITO FALE MAIS SOBRE, COM QUESTÕES COMO: O QUE VOCÊ/ GRUPO ESTÃO FAZENDO NA IMAGEM? O QUE VOCÊ LEMBRA DESSE DIA?; - PERGUNTAR TAMBÉM SOBRE A RELAÇÃO DELES COM OUTROS SUJEITOS QUE APARECEM NAS IMAGENS.

4) Propor que o entrevistado escolha uma imagem dele ao longo do projeto e o expresse sem oralidade para o entrevistador (opção via desenho, via dança , via expressão corporal)

ROTEIRO GRUPO FOCAL

Valorizando e considerando as respostas do/no/para o coletivo.

é importante que o responsável por conduzir o grupo focal estimule a todos a se expressão. Chame os/as alunos/as a responder as questões se perceber que está acontecendo a monopolização por parte de alguns dos entrevistados

1. IMAGENS DO GRUPO PRODUZINDO (1 e 2):

1.1. GRAFITE:

- O que vocês estavam fazendo nesse dia?
- Quais objetos estavam usando?
- O que vocês costumavam grafitar?

1.2. BREAK:

- O que vocês estavam fazendo nesse dia? (Se a resposta for: “Dançando”, perguntar que dança era.
- Que tipo de músicas tocavam?
- Qual(is) passos mais gostaram de fazer?

1.3. BASQUETE DE RUA:

- O que vocês estavam fazendo nesse dia?
- *mostrar vídeo basquete de rua e basquete de quadra* – Qual dos dois tipos de basquete vocês fizeram nas aulas de *hip hop*?
 - Que movimentos aprenderam?
 - Qual(is) mais gostaram?

1.4. RAP/BEAT BOX/ CUP SONG/ PERCUSSÃO CORPORAL:

- O que vocês estavam fazendo nesse dia?
- Como produziam os sons?
- Quais sons/músicas vocês aprenderam/ ou criaram?
- Qual(is) mais gostaram?

Propor que o entrevistado escolha uma imagem dele ao longo do projeto e o expresse sem oralidade para o entrevistador (opção via desenho, via dança , via expressão corporal)


ANEXO A – PLATAFORMA BRASIL

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

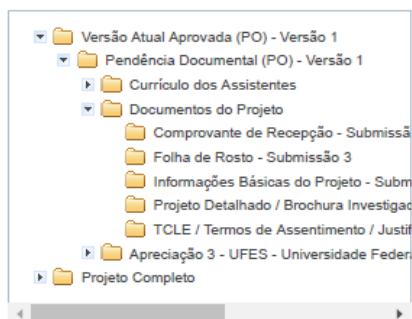
DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA, CULTURA JOVEM E LINGUAGEM: Contribuições do ensino-aprendizagem do hip hop para pessoas com deficiência intelectual e autismo
 Pesquisador Responsável: Daiane Matheus Pessoa
 Área Temática:
 Versão: 1
 CAAE: 76518817.9.0000.6542
 Submetido em: 12/09/2017
 Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_982712

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA



Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

LISTA DE APECIAÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	Daiane Matheus Pessoa	1	12/09/2017	18/10/2017	Aprovado	Não	   

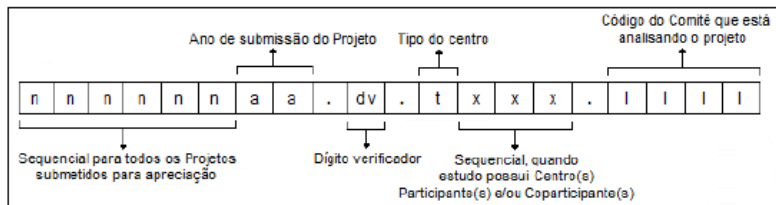
HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	18/10/2017 10:13:54	Parecer liberado	1	Coordenador	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeira	PESQUISADOR	
PO	18/10/2017 10:08:57	Parecer do Colegiado Editado	1	Coordenador	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeira	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeira	
PO	21/09/2017 18:24:10	Parecer do colegiado emitido	1	Membro do CEP	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeira	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeira	
PO	21/09/2017 18:22:31	Parecer do relator emitido	1	Membro do CEP	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeira	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeira	
PO	21/09/2017 18:19:56	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Membro do CEP	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeira	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeira	
PO	21/09/2017 16:10:48	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeira	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeira	
PO	20/09/2017 11:32:00	Indicação de Relatoria	1	Secretária	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeira	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeira	
PO	14/09/2017 13:58:50	Aceitação do PP	1	Secretária	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeira	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeira	
PO	12/09/2017 19:11:35	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeira	
PO	11/09/2017 16:28:14	Rejeição do PP	1	Secretária	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeira	PESQUISADOR	Devolvido a pedido do pesquisador.

«« « Ocorrência 1 a 10 de 13 registro(s) » »»

LEGENDA:**(*) Apreciação**

PO - Projeto Original de Centro Coordenador	POp - Projeto Original de Centro Participante	POc - Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	Nc = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAEE

[Voltar](#)