



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Graduação em Licenciatura em Teatro**

**CEGUEIRA, CORPO E MOVIMENTO:**

Contribuições à construção da autonomia corporal em crianças através de atividades teatrais.

Rodrigo Aparecido Estevão

Belo Horizonte - MG

Julho

2013

Rodrigo Aparecido Estevão

CEGUEIRA, CORPO E MOVIMENTO:

Contribuições à construção da autonomia corporal em crianças através de atividades teatrais.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Graduação em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Regina Célia P. R. de Campos.

Co-orientadora: Professora Ma Renata Mara F. de Almeida.

Belo Horizonte - MG  
Universidade Federal de Minas Gerais

Julho

2013

Rodrigo Aparecido Estevão

**CEGUEIRA, CORPO E MOVIMENTO:**

**Contribuições à construção da autonomia corporal em crianças através de atividades teatrais.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Graduação em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Teatro.

---

Professora Dr. <sup>a</sup> Regina Célia P. R. de Campos (Orientadora)

---

Professora Ma. Renata Mara F. de Almeida (Co-orientadora)

---

Professora Dr. <sup>a</sup> Priscila Augusta de Lima (Banca Examinadora)

---

Professor Me. Ricardo Carvalho de Figueiredo (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 01 de julho de 2013.

*Ver é uma experiência que vai além do sentido da visão. É perceber/sentir/conhecer/tocar/relacionar/experimentar. Experiência que está inscrita no corpo, presença do ser humano no mundo, e, está originalmente familiarizado com o contexto em que se compreende/insere (...). O deficiente visual também vê, mas vê de uma maneira particular, diferente, única, como qualquer outro ser humano. Afinal, a percepção de mundo se dá a partir de cada indivíduo, seja ele cego ou vidente. (CARVALHO; FERNANDES, 2007, p. 04)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e ao “Senhor Tempo” que me concederam o momento oportuno de ingressar neste curso e poder desenvolver a pesquisa nesta área de grande encantamento para mim.

À minha avó “Dona Maria” (*in memoriam*) que, incondicionalmente, sempre me apoiou. Sinônimo de generosidade e persistência.

Aos meus pais “Leir e Rafael” que nem sempre compartilharam da minha escolha pelo Curso de Teatro, mas que se renderam ao perceberem a minha real disposição aos desafios pertinentes a ele. Minha mãe, sinônimo de dedicação, trabalho e carinho. Meu pai, de trabalho e sinceridade.

Às minhas irmãs Viviane e Sandra o apoio necessário e amados sobrinhos Igor, Iago e Luiz que compartilham de momentos especiais da minha vida.

À minha namorada “Bethinha” a compreensão e respeito a este período de maior dedicação e pesquisa.

Ao Grupo “Nós Cegos” e à professora Kelly Crifer pelos momentos de atenção e diálogo esclarecedor.

Aos queridos, capazes e guerreiros alunos, direção, coordenação pedagógica e funcionários do Instituto São Rafael, sobretudo aos professores Matheus, Solange e Sandra e coordenadora Therezinha por contribuírem com tanta generosidade para que este trabalho pudesse ser concluído.

À orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Regina Célia P. R. de Campos e coorientação da Ma. Renata Mara F. de Almeida a graciosa e interessada vontade de conduzirem e aconselharem-me nesta investigação.

Aos professores integrantes da banca Dr.<sup>a</sup> Priscila Augusta de Lima e Me. Ricardo de Carvalho Azeredo a prontidão em terem aceitado tal convite.

Aos professores da Escola de Teatro, da Faculdade de Educação, da Escola de Música e da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional o conhecimento adquirido.

Aos amigos e familiares que de uma maneira direta ou indireta apoiaram e contribuíram com esta pesquisa.

Por fim, o meu eterno agradecimento aos estudiosos e teóricos das áreas do Teatro, da Educação Especial e Inclusiva, da Educação Física, da Educação Corporal e do Movimento que auxiliaram de maneira crucial para que este trabalho fosse concretizado.

## **RESUMO**

O presente trabalho visa à apresentação e análise-crítica da Prática e Estágio de Teatro III vinculado ao Curso de Graduação em Licenciatura em Teatro, realizado com crianças cegas no Instituto São Rafael. O desenvolvimento da intervenção artística se fundamentou na realização de exercícios e jogos teatrais focados na ativação, interação e memória dos sentidos remanescentes. Consequentemente, potencializar o ganho de autonomia corporal em relação a si próprio, ao outro e ao espaço, bem como possibilitar maior segurança na execução de atividades do dia-a-dia e artísticas.

Palavras-chave: Cegueira. Corpo. Movimento. Autonomia Corporal.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>CAPÍTULO 1 –</b>	<b>UM RECORTE SOBRE A EDUCAÇÃO: PECULIARIDADES E ATIVIDADES TEATRAIS EM FOCO .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 -</b>	Um breve histórico sobre a Educação Especial e a Educação Especial no Brasil .....	<b>12</b>
<b>1.2 -</b>	Um olhar sobre o corpo, a cegueira e o movimento.....	<b>20</b>
<b>1.3 -</b>	Atividades teatrais: contribuições ao processo de autonomia corporal em crianças cegas .....	<b>25</b>
	<b>PLANO DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO 2 –</b>	<b>“A corporeidade na cegueira: o desenvolvimento de diferentes possibilidades perceptivas.” .....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 -</b>	Objetivos .....	<b>30</b>
<b>2.2 -</b>	Objetivo Geral .....	<b>30</b>
<b>2.2.1 -</b>	Objetivos específicos .....	<b>30</b>
<b>2.2.2 -</b>	Público Alvo .....	<b>30</b>
<b>2.3 -</b>	Procedimentos metodológicos .....	<b>30</b>
<b>2.4 -</b>	Descrição dos exercícios e jogos teatrais .....	<b>33</b>
<b>2.5 -</b>	Cronograma .....	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO 3 –</b>	<b>ANÁLISE CRÍTICA DO PLANO DE INTERVENÇÃO: CONTRIBUIÇÕES E APONTAMENTOS .....</b>	<b>38</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>64</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>68</b>
	<b>ANEXO .....</b>	<b>72</b>

## INTRODUÇÃO

O presente projeto visa apresentar e analisar criticamente os dados registrados no Projeto de Intervenção Artística desenvolvido na Análise da Prática e Estágio de Teatro III, no período de agosto a dezembro de 2011, com crianças cegas, na faixa etária entre 8 e 9 anos, no Instituto São Rafael, na cidade de Belo Horizonte/MG. Além disso, discorrer acerca das contribuições relacionadas ao ganho de autonomia corporal dos alunos no contexto da cegueira em relação a si mesmos, ao espaço e ao outro, através de exercícios e jogos teatrais.

A intervenção surgiu a partir da observação e constatação da insegurança quanto à locomoção espacial, às tensões musculares exageradas e ao desequilíbrio corporal demonstrados por elas nas aulas de Teatro com o professor da instituição durante o Estágio Curricular de Observação I, durante o segundo semestre letivo de 2009. Perante a esta vivência e ao interesse do estudo na área corporal, ofereci-me para elaborar e desenvolver o projeto de intervenção artística “A corporeidade na cegueira: o desenvolvimento das diferentes possibilidades perceptivas.”

As atividades realizadas se referiram ao trabalho corporal no Teatro e à Pedagogia do Movimento<sup>1</sup>, ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana. Vale destacar que, a prática corporal pela via desta pedagogia valoriza a diferença, facilidades e dificuldades que cada corpo possui, uma vez que ele possui peculiaridades e formas de interação distintas consigo, com o outro e com o ambiente.

A curiosidade e o desejo em desvendar o universo da cegueira foram elementos cruciais para que fosse iniciada uma investigação nesta área já nos períodos iniciais da minha vida acadêmica na graduação em Teatro na Universidade Federal de Minas Gerais iniciada em 2007. Isto começou a configurar-se a partir do primeiro contato, em 2008, com o Grupo de Teatro de Belo Horizonte/MG denominado “Nós cegos”, constituído por atores cegos oriundos do Instituto São Rafael e, dirigido pela atriz e professora vidente Kelly Crifer. Este contato aconteceu

---

<sup>1</sup> A Pedagogia do Movimento como processo de trabalho/vivência com práticas corporais, visando qualidade na percepção corporal com conseqüente avanço nas ações/interações do ser humano no mundo. Assim, o corpo é a expressão síntese de todas essas dimensões. Ela é feita de gestos pessoais, pois cada um tem sua originalidade própria. Ela deve pensar o corpo não como algo mecânico, independente do resto, mas na perspectiva de sua relação com os outros sistemas: mental, emocional, estético, religioso, etc. (SALLES FILHO, 2011)



através da apreciação do espetáculo “Os Saltimbancos” em 2008. Ali, diante daquele trabalho, como espectador, imediatamente sobreveio um encantamento ao perceber a competência daqueles atores em cena. Profissionais cegos que interagiam com o colega ator e o espaço com propriedade que, até então eu acreditava ser possível apenas com o referencial da considerada a “rainha dos sentidos” preservada – a visão. Pois, desconhecia este universo e possuía preconceitos acerca do potencial destes indivíduos cegos do órgão olho. Creio que isso se deveu ao preconceito que muitas vezes o desconhecimento impõe, impossibilitando-nos ver para além dos olhos.

Porto (2005) ao afirmar que, “surge a necessidade de entender sob quais aspectos este ser humano que vê o mundo pelos sons, pelo tato, pelo olfato, pelo paladar, enfim pelo corpo, é declarado cego”. (P. 24). Diante daquela apresentação e desta citação, reflito sobre a capacidade de superação das dificuldades existentes em cada ser humano. Contudo, as pessoas com deficiência visual ainda são caracterizadas e estigmatizadas a partir da funcionalidade do órgão da visão, demonstrando como este grupo é prejudicado na sua habilidade de olhar e ver o mundo a partir das imagens, por apresentar alguma alteração funcional.

Discorrido alguns meses, fui convidado pela diretora Kelly Crifer para assistir a uma nova apresentação do Grupo Nós Cegos e acompanhar os bastidores num evento na Faculdade Unibh. Ele integrou a programação do Seminário “A cegueira às claras” (2008) - evento direcionado ao 7º Período do Curso de Relações Públicas. No camarim, os atores me revelaram o quão prazeroso é atuar e, também, uma dificuldade enfrentada constantemente: a orientação espacial. Prestes a entrarem em cena, relataram-me uma das conquistas do grupo - o recebimento do prêmio como um dos melhores do Festival Estudantil de Teatro (Feto) em 2007.

No primeiro semestre de 2008, visitei, espontaneamente, o Instituto São Rafael, assistindo a uma aula de Teatro do professor Matheus Sant’Ana com o intuito de conhecer um pouco sobre a relação entre professor e alunos com tal particularidade sensorial – a ausência da visão. Observado que o uso dos sentidos da audição e do tato é essencial na interação entre eles, em que a fala e o ato de tocar o outro e a si próprio para estabelecer uma comunicação efetiva entre o docente e as crianças foram frequentes. Além disso, os alunos demonstraram bastante insegurança ao se deslocarem no espaço da sala de aula.

Em 2009, retornei à escola para realizar o Estágio Curricular de Observação

do Curso de Licenciatura em Teatro no período de agosto a dezembro.

Toda essa experiência me fez notar a carência de um trabalho voltado à corporeidade do cego com foco artístico, com a finalidade de reativar a memória dos sentidos e as capacidades do corpo diferente no espaço da cena. Diante disso, dediquei-me à elaboração de um Projeto de Intervenção Artística com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da autonomia corporal na vivência artística e cotidiana e ao desenvolvimento no segundo semestre de 2011. O mesmo contou com os seguintes objetivos específicos: sensibilizar o corpo; estimular a percepção sensório-motora e cinestésica; propiciar maior independência nas relações cotidianas através do movimento, dentre outros. Enfim, penso que tal proposta pudesse ir ao encontro de uma Educação Especial calcada na independência, contribuindo para uma efetiva inclusão social e, não no assistencialismo e messianismo que podem gerar imobilidade e dependência.

A relevância desta temática para os indivíduos com deficiência visual se refere ao progresso de uma auto-imagem positiva, assim como a valorização das próprias capacidades, amenizando o próprio isolamento e, conseqüentemente, permitindo maior interação social. Quanto aos profissionais da educação infantil e básica, pode associar-se às contribuições apresentadas neste trabalho para uma relação de ensino-aprendizagem mais consistente. Para o campo acadêmico, penso que este estudo possa oferecer um material de pesquisa pertinente, uma vez verificado que a elaboração e o desenvolvimento de estratégias que possibilitem maior autonomia corporal a este público tanto na vivência artística e cotidiana através da prática teatral, até o presente momento são pouco explorados. Para a sociedade, de modo geral, vincula-se ao convite para conhecer e conviver com a diferença, sensibilizando e minimizando preconceitos.

À luz dos estudos de Mazzota (1996), Lima (2006) e Mantoan (2007), abordo sobre a Educação Especial e a Educação Especial no Brasil com enfoque na Deficiência Visual.

A exploração de subtemas como Exercícios e Jogos Teatrais do arsenal do Boal (2008); Movimento e Corpo, na perspectiva dos estudos de Laban (1978) e Bertazzo (1998). Além disso, as investigações de Freire (1991) e Sérgio (1995) no campo da Pedagogia do Movimento.

No primeiro capítulo, é apresentado um breve panorama histórico acerca da Educação Especial e a Educação Especial no Brasil com ênfase na deficiência

visual e a sua relação com o movimento corporal e o espaço físico.

No segundo, o projeto de intervenção artística desenvolvido no Instituto São Rafael com crianças cegas, denominado “A corporeidade na cegueira: o desenvolvimento de diferentes possibilidades perceptivas” é evidenciado, bem como questões teórico-práticas relacionadas a ele.

No terceiro, é realizada uma análise crítica do projeto de intervenção com foco nos relatos, imagens e vídeos provenientes do campo de estágio, bem como a apresentação de contribuições e apontamentos ao trabalho corporal com alunos cegos.

Nas considerações finais, há a presença de um diálogo entre a introdução e o desenvolvimento deste trabalho, elucidando apontamentos sobre como o corpo (do) cego é visto pela sociedade capitalista, onde há um padrão estético a ser reproduzido. Também são apresentadas algumas reflexões a respeito da inclusão social diante deste contexto.

## **CAPÍTULO 1 – UM RECORTE SOBRE A EDUCAÇÃO: PECULIARIDADES E ATIVIDADES TEATRAIS EM FOCO**

### **1.1 - Um breve histórico sobre a Educação Especial e a Educação Especial no Brasil**

Pessoas com deficiência, inclusive a visual, sempre estiveram presentes na história da humanidade. Nos períodos da Antiguidade Clássica e Idade Média, conforme relato de Teixeira Filho (2005, p.45), essas pessoas vivenciaram a seguinte realidade:

Anterior à Idade Média, as deficiências eram aspectos de subumanidade e as atitudes sociais de negligência e maus tratos eram frequentes. Durante a Idade Média, houve concepções sobrenaturais como causa da deficiência e as atitudes sociais eram ambivalentes: ora o 'deficiente' era maltratado por representar a encarnação de um mau presságio, ora bem cuidado por ser visto como criatura de Deus.

Segundo o autor, foram séculos de desumanização social em relação às pessoas com deficiência. Há autores como (Pessotti, 1984; Amaral, 1995) que relataram uma forte tendência à eliminação destas pessoas por não corresponderem às exigências de 'perfeição estética' e 'normalidade' do meio. Entretanto, com o advento do mercantilismo e do capitalismo comercial em substituição ao feudalismo, este cenário começou a modificar-se.

De acordo com (Amiralian, 1986; Bruns, 1997; Dall'Acqua, 1997), o período renascentista representou um marco, um revisar dos preconceitos, normas, estatutos, crenças e práticas sociais no que diz respeito ao modo de se relacionar com a pessoa com deficiência que, até então, era explicada como obra do demônio e/ou do divino. Pois houve a passagem de uma visão supersticiosa para uma voltada à prontidão para conhecer e entender a deficiência visual sob a perspectiva da área médica sobre o funcionamento do olho e do cérebro, com suas respectivas estruturas.

Os séculos XVIII e XIX marcaram uma mudança e um avanço na história das pessoas com deficiência visual. Em 1784, Valentin Haüy inaugurou, na França, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, a primeira escola do mundo destinada à educação de pessoas cegas e em 1829, Louis Braille, então aluno desse instituto,

inventou o Sistema Braille - processo de leitura e escrita em relevo, tendo como base a signografia inventada por Charles Barbier, que consistia num código secreto militar denominado "escrita noturna", composto da disposição de doze pontos em relevo, cujas combinações formavam os símbolos fonéticos (Mazzotta, 1996; Dall'Acqua, 1997), dentre outros autores.

Ainda, de acordo com (Mazzotta, 1996; Dall'Acqua, 1997), em 1829, foi instalado, nas Américas, o primeiro instituto para cegos, o "New England Asylum for the Blind" - atualmente denominado como "Perkins Institute for the Blind" - em Massachusetts, nos Estados Unidos e, em 1832, foi fundado o "New York Institute Education for the Blind". Em 1837, foi inaugurada a "Ohio School for the Blind", a primeira escola para cegos inteiramente subsidiada pelo governo americano. Para Mazzotta (1996), a fundação desse instituto foi muito importante, pois despertou a sociedade americana para uma reflexão em relação à obrigação do Estado para com a educação das pessoas com deficiência.

Com isso, é possível inferir que a história da Educação Especial é permeada por momentos de progressos e retrocessos. No Brasil, esta oscilação de fatos históricos não foi diferente.

A história da Educação Especial no Brasil iniciou-se no século XIX, quando a prestação de serviços a este segmento da nossa população começou a ser realizado por alguns brasileiros que se inspiraram em experiências norte-americanas e européias. Eles se dedicaram à ordenação e à implementação de ações isoladas e particulares para o atendimento a pessoas com deficiências motoras, mentais e sensoriais. (MANTOAN, 2007)

O Sistema Educacional no Brasil desde a chegada dos jesuítas, em 1549, vem sofrendo algumas reformulações estruturais devido ao dinamismo do contexto histórico, às conquistas civis e políticas e, também, às distintas necessidades educacionais inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Dentre elas: a elaboração de um segmento denominado Educação Especial a um grupo específico de alunos com necessidades educacionais especiais.

À luz das teorias de Mazzotta (2011, p. 11), a definição de Educação Especial representa um complemento dos serviços educacionais, conforme a definição abaixo:

Educação Especial é definida como a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os

serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e adolescentes.

Diante da crescente demanda populacional com necessidades educacionais especiais, surgiram instituições escolares especializadas no atendimento, separadamente, aos indivíduos com cada tipo de deficiência: sensorial (auditiva ou visual), motora e mental. Atualmente, elas têm funcionado em escala reduzida e, muitas estão sendo fechadas, cedendo espaço às escolas comuns de ensino que estão pautadas na integração e inclusão desta clientela. Tais termos se remetem à nova modalidade educacional em consolidação - a Educação Inclusiva. Neste contexto, Lima (2006, p. 24-25) aponta que:

Tanto a integração quanto a inclusão são formas de inserção social, mas enquanto a primeira trata as deficiências como problema pessoal dos sujeitos e visa à manutenção das estruturas institucionais, a segunda considera as necessidades educacionais dos sujeitos como problema social e institucional, procurando transformar as instituições (...). O termo 'integração' diz respeito, inicialmente, ao ato de se compartilhar o mesmo espaço: a sala comum da escola comum. Já o termo 'inclusão' relaciona-se ao princípio lógico de pertencimento, fazer parte de, constituir."

Neste sentido, percebo que seja de suma importância o uso ponderado de tais termos pelas instituições escolares, elaboradores de políticas públicas na área educacional e Estado, evitando controvérsias. Pois eles não são sinônimos, porém utilizados, muitas vezes, como tais. Ouso afirmar ainda que, em muitas escolas comuns e denominadas inclusivas, digo isto por ter vivência também em tais instituições, percebo que em boa parte do tempo a integração acontece, mas a inclusão é questionável.

A vivência de estágio num contexto de educação especial, neste caso o Instituto São Rafael, proporcionou-me refletir a respeito da estrutura física diferenciada e dos conhecimentos específicos ofertados aos alunos. Isto não pode ser depreciado e o conhecimento acumulado nas Escolas Especiais deve ser difundido aos professores das escolas comuns e, estes necessitam da busca destes saberes, estabelecendo diálogos em prol de uma educação inclusiva com maior aparato técnico e de qualidade.

De acordo com Mazzota (2011, p.28), "a educação especial pode ser dividida, inicialmente, em dois períodos: de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares e de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional."

No primeiro período foram criadas instituições tradicionais focadas no atendimento terapêutico especializado, pois deficiência<sup>2</sup> era considerada doença e carecia de tratamento médico. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro por Dom Pedro II, vindo posteriormente a ser chamado de Instituto Benjamim Constant. Este fato marcou o início do auxílio educacional e, sobretudo, clínico especializado no Brasil. Atualmente, o Instituto Benjamin Constant possui grande visibilidade nacional no processo educacional e na capacitação didática de profissionais na área da deficiência visual, bem como no suporte técnico a instituições escolares e na reabilitação. Além do mais, proporciona a publicação de periódicos acerca do universo da cegueira e a oferta de cursos ao público em geral.

Em 1926, foi inaugurado O Instituto São Rafael, uma escola de ensino especial e público na cidade de Belo Horizonte/MG, tornando-se mais tarde uma importante referência no estado mineiro ao atendimento a pessoas com deficiências visual e múltipla (o sujeito com duas ou mais deficiências). Hoje com um contingente significativo de atividades de ensino à clientela com tal deficiência e suporte técnico, como a oferta do Braille à comunidade. O instituto disponibiliza aos alunos cursos profissionalizantes como: massoterapia, tapeçaria, tricô, marcenaria, música, dentre outros para a inserção ao mundo do trabalho. Os alunos recebem ainda aulas que contribuem para o desenvolvimento da independência nas atividades do cotidiano e no deslocamento no espaço físico, denominadas PEVI (Práticas Educativas para a Vida Independente) – antigo AVD (Atividades da Vida Diária) e Orientação e Mobilidade, respectivamente. Este instituto atende a crianças, jovens, adultos e idosos.

A arquitetura da escola, no que se refere à distribuição espacial com relação à especialidade das atividades desenvolvidas é razoavelmente coerente. No prédio que foi reformado recentemente, o da entrada pela Avenida Augusto de Lima, estão presentes as salas de aula e todo o departamento de coordenação pedagógica, direção e outras funções administrativas. De uma forma geral, as portas são bem largas, e neste prédio são pintadas de azul escuro que contrasta com uma

---

<sup>2</sup> Conforme definição de Buchalla e Farias (2003) na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF : As deficiências podem ser parte ou expressão de uma condição de saúde, mas não indicam necessariamente a presença de uma doença, ou que o indivíduo deva ser considerado doente [...]. As deficiências são mais abrangentes no seu escopo do que os distúrbios ou doença. Por exemplo, a perda de uma perna é uma deficiência de uma estrutura do corpo, mas não é um distúrbio ou doença. (p. 24)

faixa amarela na altura dos olhos para facilitar a percepção das mesmas. Esse contraste de cores justifica-se pelo fato de que nem todos os alunos são cegos, havendo uma porcentagem pequena de portadores de baixa visão. As salas de aulas têm em média 08 alunos, de forma que as carteiras são dispostas em um semicírculo e não em filas, como ocorrem nas escolas tradicionais. Essa disposição permite um acompanhamento mais individualizado das atividades dos alunos, uma vez que facilita o deslocamento dos professores pela sala. Vale lembrar que, muitos professores também são cegos. Um galpão, no qual se encontra a cantina, liga este bloco ao refeitório. Ao lado há uma quadra de esportes, próxima ao auditório. Neste espaço, do refeitório à quadra, costuma se passar o tempo do recreio. Do lado oposto ao galpão, uma rampa com várias bifurcações, que parece ter sido construída há pouco tempo, dá acesso aos três outros prédios. Sinalizando a mudança de direção da rampa, há um piso tátil no início de cada bifurcação. Para alguns lugares, além da possibilidade da rampa se tem a opção da escada. O início e o final das escadas também são sinalizados por este piso tátil. O corrimão está presente em todo o espaço de circulação da escola. Os corredores não são estreitos e a convenção de trânsito de deslocar pela via da direita é utilizada. Seguindo as direções indicadas pela rampa, chega-se em três outros blocos. Um deles concentra as atividades de auxílio à deficiência visual, como, por exemplo, o Braille, para os não matriculados na escolaridade, a orientação e mobilidade, o “AVD” (atividade de vida diária) e outras oficinas avulsas, tais como o teatro e o rádio. Outro prédio tem no seu primeiro andar a educação infantil e no segundo a biblioteca. O terceiro tem a parte especializada nas impressões e encadernações do material em Braille. No andar superior deste prédio acontecem as aulas de música. O acesso a este segundo andar já é mais difícil, pois a opção é apenas uma escada curva, razoavelmente estreita. Em uma espécie de anexo deste prédio, se encontra a sala de educação física e ao lado a piscina. Enfim, a estrutura física da escola é bem direcionada para atender as necessidades de seu público. (ALMEIDA, 2008, p. 14 -15).

Após o surgimento do Instituto São Rafael, emergiram o Instituto Padre Chico na cidade São Paulo, em 1928; a Fundação para o Livro do Cego no Brasil também na cidade supracitada, em 1946. Esta de cunho particular e sem fins lucrativos, com o objetivo de produzir e distribuir livros impressos em Braille. Vale ressaltar que, até



então, as iniciativas para o surgimento de tais instituições foram exclusivamente civis e através de associações comunitárias, manifestações e passeatas reivindicatórias por maior atenção e respeito pelas autoridades.

De acordo com Mazzota (2011, p. 52-54), em 1957, início do segundo período referente à Educação Especial, o poder público começou a assumir a “educação dos excepcionais” – primeira expressão utilizada para designar o atendimento educacional às pessoas com deficiências - por meio das “Campanhas” específicas a cada uma delas. No campo da deficiência visual foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão que em 1960, passou a ser denominada CNEC (Campanha Nacional de Educação de Cegos).

No final da década de 1960 e durante a década de 1970, estruturaram-se leis e programas de atendimento educacional que favoreceram a integração da pessoa cega na escola regular e no mercado de trabalho. A integração no período citado baseava-se principalmente no modelo médico de deficiência, que tinha como objetivo a adaptação da pessoa com deficiência, às exigências ou necessidades da sociedade como um todo (Sassaki, 1998).

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) vinculado ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), extinguindo as campanhas elaboradas até então. Ele foi originado, conforme Mazzota (2011, p. 60), com a finalidade de planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo a todas às deficiências com foco na integração e inclusão sociais. Em 1986, foi transformado em Secretaria Nacional de Educação Especial – SESPE. No entanto, foi extinta pela reforma do Ministério da Educação em 1990, pois não resistiu às oscilações do governo federal.

Mediante a estas mudanças organizacionais no setor estatal, é possível perceber a instabilidade na manutenção de uma política pública voltada à Educação Especial. Ora centralizada, ora descentralizada, no entanto mantendo a abordagem das deficiências de maneira segmentada, contribuindo para uma visão segregativa. Além disso, colaborando para que as formações educacional e social das pessoas com deficiência aconteçam à margem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 5692/71 motivou algumas ações de dinamização. Porém, somente a LDB Nº 9394/96 discorre com

maiores detalhes acerca da Educação Especial, reservando um capítulo a ela. No que tange ao atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais o Art. 59 - parágrafo 1º registra que.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades. (LDB, 1996, p. 33)

Sem dúvida, é inegável o avanço, mas pensar que somente em 1996 o Sistema Educacional Brasileiro pontuou os direitos das pessoas com deficiência é preocupante e, mais ainda, perceber que a prática destas ações necessita de reajustes estruturais, como: formação continuada dos professores, maior atenção à seleção dos monitores de inclusão, recursos metodológicos eficientes e especializados, bem como a redução do número de alunos por turma.

A partir da década de 90 até os dias de hoje, tal período tem sido caracterizado por movimentos favoráveis à inclusão escolar e social, em que as pessoas com deficiências têm se organizado para participar de comissões, coordenações e fóruns visando à garantia dos direitos conquistados. Além disso, o de serem reconhecidas e respeitadas em suas necessidades básicas como: convívio social, inserção ao trabalho, educação, segurança e previdência, transporte e arquitetura com as devidas adaptações. Enfim, assegurar a igualdade de oportunidade que é um direito de todos e dever constitucional do Estado.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi viabilizado através da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e do Decreto nº. 6571, de 17 de setembro de 2008. Ele complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia dentro da escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola. (ROPOLI, 2010, p. 17).

O atendimento aos alunos na sala específica com materialidade especializada e professores qualificados, sem dúvida é um suporte de grande contribuição na formação cognitiva e humana destes alunos, visto que seja uma iniciativa que demonstra avanços quanto ao reconhecimento de tal necessidade e um olhar humanizado para este público, Contudo, quando o aluno retorna à sala de

aula comum, este tratamento é pulverizado, pois não há continuidade ao trabalho devido a fatores como: ausência de formação continuada aos professores e, em contrapartida, pode ser observada também uma desatenção destes profissionais a esta necessidade por conceber um atendimento homogêneo numa turma heterogênea, onde há demandas educacionais distintas; o acompanhamento aos alunos por monitores de inclusão sem a devida formação, em que o magistério poderia ser uma das exigências básicas para assumir tal cargo; materiais didático-pedagógicos e literários ineficientes, uma vez que há morosidade na chegada para cada área específica, além de elaboração inexpressiva; a superlotação das turmas, impedindo uma observação mais próxima e atenta a todos os alunos. Esta constatação advém de uma vivência de cinco anos como Auxiliar de Biblioteca numa escola comum da rede pública de ensino, onde convivo diariamente com alunos, professores e profissionais da área da inclusão. Ora desenvolvendo projetos literários com o objetivo de fomentar o desejo pela leitura; ora emprestando e indicando obras literárias e, também, preparando e encaminhando os materiais didático-pedagógicos às salas de aula.

Enfim, observo que são alunos excluídos dentro do próprio ambiente escolar, pois estão em uma sala de aula da escola comum e, muitas vezes, por serem considerados incapazes de participar de determinadas atividades teóricas e práticas são privados de desenvolverem as próprias potencialidades diante das particularidades individuais inerentes a todo ser humano, independente de ter ou não uma deficiência. Lima (2006, p.121) menciona que, “Uma constatação inequívoca é que, apesar dos avanços de ideários e de projetos políticos pedagógicos, muitas instituições de ensino ainda não implementaram ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem com a inclusão.”

Por outro lado, a presença dos alunos em escolas especiais onde há alunos com demandas semelhantes de atendimento e que são estimulados por professores qualificados a desenvolverem o potencial que elas possuem e, não a focarem na restrição, no que está ausente, salvo casos em que o excesso de cuidado beira o protecionismo dispensável, geram histórias de sucesso escolar. Além do mais, a presença de materiais didático-pedagógicos e método de ensino específico que possibilitam uma relação de ensino-aprendizagem eficiente. Entretanto, a interação destas crianças com outros indivíduos em escolas comuns para a convivência com a diferença – diferença esta presente em todas as crianças é primordial, tendo é claro

a garantia da oferta de um ensino de qualidade para o exercício da diversidade humana e inclusão social. Pois, todas as crianças possuem o desejo da descoberta, da aprendizagem e da relação com o mundo em sua infinidade de possibilidades e, isto não pode nem deve ser negado a elas.

## **1.2 – Um olhar sobre o corpo, a cegueira e o movimento**

A comunicação do ser humano com o mundo e com o outro se inicia desde o nascimento, em que o primeiro contato acontece pelo corpo. Ao nascer, o corpo sente que está num outro lugar e reage a essa situação movimentando-se, simultaneamente, sente o ambiente pela pele e pelo som, manifestando sua inquietude, sua incompreensão pelo choro. A partir de então, esse repertório vai se ampliando de acordo com o desenvolvimento biológico, social, cultural e afetivo de cada um, devido às necessidades humanas de interação e integração com o meio e com o outro. (PORTO, 2005, p. 122)

A percepção e interação com o mundo se iniciam através dos movimentos reflexos que são involuntários. Com o decorrer do tempo, os sistemas sensoriais e motores se tornam mais elaborados e conscientes. O envolvimento do homem com o mundo acontece com o suporte de todos os sentidos, sem a exaltação nem a depreciação de nenhum deles.

No ocidente, o sentido da visão possui um lugar de supremacia, sendo ele responsável pela comunicação imediata com o exterior; os demais sentidos são percebidos pelos videntes (neste contexto, aqueles que possuem o sentido da visão preservado), em sua maioria, como anexos. Além disso, o corpo e seus movimentos padronizados/codificados socialmente entre os que possuem a “visão” é um comportamento que colocam os cegos à margem do convívio. O indivíduo com deficiência visual utiliza-se dos outros órgãos, sobretudo da audição e do tato para se relacionarem “visualmente” com o meio externo, isto é, a visão do cego é, sobretudo, o tato e a audição. Negar a imensidão de oportunidades sensitivas que os demais órgãos podem nos proporcionar é no mínimo optar por uma posição alienante diante da vida. Embora, a visão nos forneça uma interação imediata com o mundo, ela é análoga à ideia de macro da informação física, onde os pormenores são negligenciados em detrimento de uma percepção detalhada que o sentido do

tato pode ofertar, por exemplo. A cinestesia é outra grande aliada à pessoa com deficiência visual, porque contribui na percepção e equilíbrio corporal através do movimento no espaço, utilizando os sentidos remanescentes. De acordo com Padula e Spugin (2000, p. 16):

A cinestesia é definida como o sentido pelo qual são percebidos o movimento, o peso e a posição dos músculos. O aparato vestibular é o órgão sensor, no ouvido, que detecta sensações relacionadas com orientação e equilíbrio. A estimulação cinestésica e vestibular é reconhecida como sendo extremamente importante desde antes do nascimento até a primeira infância e continua importante pelos sucessivos estágios de crescimento até a idade adulta.

Certamente, obter uma referência cinestésica é de extrema importância durante todos os estágios de desenvolvimento humano com a finalidade de adquirir a consciência e a independência corporal e, para o cego, este referencial se torna fundamental na relação com o mundo. As capacidades perceptivas associadas à cinestesia são: a consciência corporal (bilateralidade, lateralidade, dominância, equilíbrio), imagem corporal, relação do corpo com objetos circundantes no espaço. (Felippe; Fellipe, 1997).

Todo ser humano, vidente ou cego, possui suas particularidades e impressões do mundo. Então, ser e estar presente no mundo independe da ausência ou não de um determinado órgão, é uma questão de experiência sensível e estética individualizada, seja(m) qual/quals for/forem o(s) instrumento(s) sensorial/is utilizado(s) para isto. O cego não é apenas um órgão do sentido inoperante e, sim um todo indissociável inserido no mundo como o é o vidente. Ele também é um ser de desejos, sensações, objetivos, superações. A este respeito, discorrem Ferrari e Campos (2001, p.38):

Surpreende-nos, por vezes, pensar como cada sentido de nossa percepção limita-se a certos órgãos, cuja área física corresponde a diminutas proporções de nosso corpo (olfato/nariz; audição/ouvidos; gustação/boca, visão/olho), independente da amplitude de sua apreciação ou gozo. É, portanto o tato, um sentido privilegiado, estendendo-se em cada centímetro de nossa pele, penetrando por cada reentrância de nossa anatomia. É ele, verdadeiramente, território de sensibilidade e de percepção. E assim como “vemos” através de todos os sentidos, também parece comum aliar os outros sentidos a essa expressiva capacidade tátil. O ouvido, sensível a todo o som, sente o toque de um ritmo que se propaga em ondas internas mobilizando músculos, transformando o corpo em dança. A boca que percebe o sabor, também morde, corta, fere e beija.

Os autores chamam a nossa atenção para as múltiplas funções que cada sentido pode ter, proporcionando uma relação de cumplicidade entre os órgãos dos

sentidos. Eles agem coletivamente e a importância limitadora que associamos a cada um deles nos torna dependentes, passivos. Não somos apenas um ouvido, um olho, uma boca, ou seja, não percebemos o mundo de maneira compartimentada. Somos um todo indivisível e a pele cumpre o papel de nos informar isto, pois envolve o corpo inteiro oferecendo uma experiência tátil ampliada. Com isso, a nossa prontidão para expandir a consciência das sensações que os sentidos podem nos presentear é um convite incessante.

As atividades corporais são atividades do corpo inteiro. Nós respiramos com todo o corpo: com os braços, com as pernas, os pés, etc., mesmo que os pulmões e o aparelho respiratório tenham uma importância prioritária no processo. Nós cantamos com o corpo todo, não somente com as pregas vocais. Fazemos amor com o corpo todo, não apenas com os órgãos genitais. (BOAL, 2012, p. 110). Então, o discurso da supremacia ou da ditadura de um determinado sentido, neste caso a visão, em detrimento dos demais é bastante incoerente. A partir, do momento que o indivíduo se disponibiliza para a vida e a relacionar-se com o que a ela pertence, todos os órgãos dos sentidos são direcionados a esta convivência por meio da compensação.

O processo de desenvolvimento da imagem corporal na cegueira é fundamentado, principalmente, no reconhecimento tátil do próprio corpo e do corpo do outro, bem como pela representação mental em que há a relação entre a imagem exterior do objeto e a internalizada. Ela é um componente importante da memória no processo de compensação ou supercompensação da deficiência visual. No caso, por exemplo, da deficiência visual adquirida, o sujeito possui resquícios de imagens visuais, sendo um facilitador à representação mental. Lima (2006, p. 89) esclarece que:

Na ausência da visão, o tato, o olfato e audição exercem papéis compensatórios na construção das representações. A representação mental dos objetos e eventos desenvolve-se por meio dos canais alternativos à visão, implicando a transposição ou transferência, conforme seja a deficiência congênita ou adquirida.

Os sentidos remanescentes do cego corroboram para que ele tenha condições de perceber o mundo por outras vias sensoriais. O processo de compensação pelo qual passa o sujeito com deficiência é possibilitado pela vontade do mesmo em querer relacionar com o mundo através dos demais sentidos. Este processo é árduo e exige disciplina. Ele é determinado por duas forças: as

exigências sociais, formuladas para o desenvolvimento, e a educação; e as forças íntegras do psiquismo – aponta Lima (2006, p. 79)

O tato é uma via muito importante para o cego, pois ela é capaz de concretizar a existência dos objetos e dos outros para a apreensão do mundo.

A título de exemplificação, cito um fragmento do texto dramático da personagem Helen Keller no filme “O Milagre de Anne Sullivan” (baseado numa história verídica). Uma jovem cega e surda, ao apalpar uma escultura, proferiu:

Seguindo as linhas e as formas ondulantes, meus dedos percebem o pensamento e a emoção que o artista quis traduzir. Eu descubro, no rosto dos deuses e dos heróis, as expressões de coragem, de ódio, de amor, tão nitidamente como nas pessoas vivas quando me permitem tocá-las. (FERRARI; CAMPOS: 2001, p. 22)

O movimento do corpo de qualquer indivíduo o certifica de estar vivo e em relação com o mundo. Desde os primeiros dias de vida nos relacionamos através de movimentos que irão nos acompanhar até a morte. Certamente, através deles possibilitamos que as nossas potencialidades ganhem consistência.

O dançarino, coreógrafo e estudioso do funcionamento do aparelho locomotor e da biomecânica humana, Ivaldo Bertazzo<sup>3</sup> nasceu em São Paulo em 1949. Envolvido com a dança desde os 16 anos de idade e conhecido por democratizar essa arte. Inventou o "Cidadão Dançante", conceito que levava ao palco pessoas comuns, de diferentes profissões e classes sociais. Em 1975, criou a "Escola do Movimento - Método Ivaldo Bertazzo", no qual prezava a consciência dos movimentos do corpo. Bertazzo se aprofundou nos estudos sobre fisioterapia como forma de enriquecer ainda mais sua técnica. Atualmente, ele mantém a "Escola do Movimento", em São Paulo, onde propaga o seu curso de Formação no Método Bertazzo de Reeducação do Movimento, com os objetos de ampliar a consciência, a autonomia e a estrutura do movimento. Com criatividade, este método transforma, continuamente, materiais simples do nosso dia a dia em instrumentos terapêuticos. Garrafas pet viram pesos; elásticos graduam a força muscular; tubos de PVC e bastões são utilizados para o posicionamento do corpo e a exploração do espaço, etc.

À luz da teoria de Bertazzo (1998, p. 32):

O movimento se inscreve em nosso interior como informação, sustentada a partir de nossas bases sensoriais. Essa inscrição, ou informação, origina-se

---

<sup>3</sup> <<http://metodobertazzo.com/Metodo-Bertazzo>>.

inicialmente em zonas que se encontram mais representadas no córtex cerebral, para expandir-se depois para todo um segmento do corpo humano: da mão para o braço (...). Após esta fase é o sistema nervoso periférico que toma as rédeas da coordenação do movimento.

O autor relata que “o movimento nada mais é que uma tensão conduzida de um músculo a outro, organizando alavancas ósseas e permitindo a sensação de um braço inteiro, de um corpo inteiro. É essa síntese motora que nos fornece a confortável sensação de unidade, de identidade.” (BERTAZZO, 1998, p. 34)

Esta condução de um movimento de determinada área muscular à outra também pode gerar a liberdade motora, propiciando a autonomia corporal em pessoas cegas ou não. Entretanto, a liberdade do movimento mencionada pode ser inconsciente e carregada de tensão desnecessária. Já a utilização do movimento de maneira consciente, a partir do conhecimento e percepção do próprio corpo, possibilita menor esforço, evitando tensões e lesões musculares desnecessárias. Vale lembrar que, o tônus corporal rígido do cego se associa à ausência de consciência do movimento corporal, pois não há como programar seus movimentos. Os comportamentos esteriotipados, maneirismos e tiques caracterizam-se por movimentos involuntários, artificiais, repetidos e descontextualizados como, por exemplo, movimentos rotativos das mãos, balanço e manipulação do corpo, inclinação da cabeça, tamborilo e compressão dos olhos. (DOMINGUES e et al., 2010, p.31)

Considerado o pai da “dança-teatro”, Rudolf von Laban<sup>4</sup> nasceu em 15 de dezembro de 1879, na Hungria e faleceu em 1º de julho de 1958, na Inglaterra. Dançarino, coreógrafo e teórico da dança. Dedicou sua vida ao estudo e sistematização linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação, consolidando o Sistema Laban de Análise do Movimento. Estudou pintura, escultura e arquitetura, em vez de dança e teatro – pelo fato daquelas artes serem mais bem conceituadas. Em 1900, após um breve período de estudos em Munique, foi para Paris, onde estudou arquitetura na Escola de Belas Artes. Em Paris, ele viveu sete anos e teve a oportunidade de absorver a atmosfera cultural desta cidade, assistindo a muitos espetáculos e envolvendo-se com muitos atores, dançarinos e diretores de teatro, enveredando-se

---

<sup>4</sup> < <http://estudiolabandedanca.webnode.com.br/news/rudolf-von-laban-uma-vida-dedicada-ao-movimento/>.>



gradativamente para a área da dança e do teatro. O seu trabalho e suas idéias continuam sendo estudados, divulgados e expandidos até hoje, no mundo inteiro, devido à importância do seu trabalho na formação de bailarinos, atores, coreógrafos, diretores, professores de dança e de teatro. Além disso, não devemos nos esquecer que os estudos relativos ao movimento feitos por Laban vem sendo utilizados nos mais diversos campos (Antropologia, Educação, Teatro, Psicologia, Sociologia, Fonoaudiologia, Comunicação, etc.).

De acordo com Laban (1978, p. 49):

Os movimentos do corpo humano estão submetidos às leis do movimento inanimado. O peso do corpo segue a lei da gravidade. O esqueleto do corpo pode ser comparado a um sistema de alavancas que faz com que se alcancem, no espaço, as distâncias e se sigam as direções (...). Os movimentos se processam durante algum tempo, e podem ser medido com exatidão.

A lei da gravidade, de certa maneira, é o que mantém a nossa estabilidade corporal. Caso contrário a cabeça penderia, os pés não estariam plantados ao chão, nem os braços estariam ao longo do corpo.

Fatores como peso, espaço e tempo são indicadores de análise do movimento que, no caso específico desta intervenção, auxiliaram no processo de avaliação das atividades teatrais realizadas com os alunos cegos.

### **1.3 – Atividades teatrais: contribuições ao processo de autonomia corporal em crianças cegas**

Os exercícios e jogos teatrais foram utilizados como ponto de partida ao desenvolvimento da construção da autonomia corporal dos alunos cegos. Pesquisados e empregados aqueles que fazem parte da estética de Boal.

Augusto Pinto Boal nasceu no Rio de Janeiro em 1931 e faleceu em 2009. Diretor, autor teatral e teórico. Por ser um dos únicos homens de teatro a escrever sobre sua prática, formulando teorias a respeito de seu trabalho, torna-se uma referência do teatro brasileiro. Principal liderança do Teatro de Arena de São Paulo nos anos 1960. Criador do Teatro do Oprimido, metodologia internacionalmente conhecida que alia teatro a ação social. Um Método teatral que se baseia no princípio de que o ato de transformar é transformador. O objetivo era tornar a linguagem teatral acessível a todos, como estímulo ao diálogo e à transformação da realidade social, restituindo aos oprimidos o seu direito à palavra e o seu direito de

ser. A Estética do Oprimido tem por fundamento a crença de que somos todos melhores do que pensamos ser, e capazes de fazer mais do que aquilo que efetivamente realizamos: todo ser humano é expansivo. Em 1986, junto com artistas populares, cria o Centro de Teatro do Oprimido – CTO, para difundir o Teatro do Oprimido no Brasil.<sup>5</sup>

A presença de exercícios e jogos teatrais de Boal (2008, p. 111) pertencentes às seguintes categorias: sentir tudo o que se toca, escutar tudo o que se ouve, ativando todos os sentidos e memória dos sentidos presentes no capítulo “O arsenal do Teatro do Oprimido”, foi primordial para o desenvolvimento da intervenção. Foram adaptados às necessidades do trabalho com os alunos cegos, pois exercícios e jogos teatrais específicos para os cegos são pouco estudados e difundidos. O autor separou os jogos e exercícios por categoria no intuito de promover maior consciência e atenção à finalidade dos mesmos, focando-os na des-especialização. Na batalha do corpo contra o mundo os sentidos sofrem, e começamos, a sentir muito pouco daquilo que tocamos, a escutar muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos. Escutamos, sentimos e vemos segundo nossa especialidade. Os corpos se adaptam ao trabalho que devem realizar. Esta adaptação, por sua vez, leva à atrofia e à hipertrofia. Para que o corpo seja capaz de emitir e receber todas as mensagens possíveis, é preciso que seja re-harmonizado. (BOAL, 2012, p. 111)

A mecanização do movimento nas atividades diárias impõe padrões sociais de comportamento, em que a pressa e o ímpeto de produção a qualquer custo prevalecem, levando à grande desarticulação corporal. Diante disso, um trabalho voltado ao resgate da harmonia do corpo é necessário.

Segundo Boal (2012, p. 109), os termos exercício e jogo são utilizados para:

Designar todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz a melhor conhecer e reconhecer seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com os outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidades e as relações entre estas diferentes forças. Os exercícios visam a um melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofias, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização. O exercício é uma reflexão física sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão. Os jogos, em contrapartida, tratam da expressividade dos corpos como receptores e emissores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são extroversão.

---

<sup>5</sup> <<http://ctorio.org.br/novosite/quem-somos/augusto-boal/>>.

Neste sentido, os exercícios e jogos teatrais podem configurar uma relação de coexistência, de completude entre si. Pois, a importância deles para uma percepção holística da própria estrutura corporal do ser humano e sua interação com o entorno é imprescindível para disponibilizar o corpo para novas descobertas, para a superação de limitações, para a experiência viva de ser, estar e relacionar-se no/com o mundo.

Na intervenção foram utilizados os seguintes: Dividir o movimento; João-bobo ou João-teimoso; Corrida em câmara lenta; O imã afetivo (negativo e positivo); Descobrir o objeto; Memória: lembrando o ontem; Música e dança e O escultor toca o modelo. Elaborado a partir do exercício Descobrir o objeto; o Uso real (primário) e imaginário (secundário) do objeto.

Boal (2012, p. 109) esclarece que, “os jogos e exercícios que descreve são antes de tudo joguexercícios, havendo muito dos exercícios nos jogos, e vice-versa. A diferença é, portanto didática.”

As atividades teatrais que foram desenvolvidas na intervenção contaram com elementos muito importantes na relação do corpo do cego no ambiente: a orientação e mobilidade. Tais aspectos favorecem, certamente, a construção da autonomia corporal.

Conforme relata Masi (2003, p. 38), a orientação e mobilidade para os cegos são aspectos essenciais e recebem a devida atenção nas escolas especiais. A orientação representa a utilização dos sentidos remanescentes para relação eficiente entre o sujeito, o espaço e os objetos. Já a mobilidade refere-se à capacidade de locomoção de maneira segura no ambiente também com o uso destes sentidos.

Conceitos básicos relacionados à orientação e mobilidade são necessários para a pessoa com deficiência visual movimentar-se com segurança e eficiência. O conhecimento corporal, por exemplo, devendo-se dar especial atenção a: esquema corporal, conceito corporal, imagem corporal, planos do corpo e suas partes, lateralidade e direcionalidade. Esses conceitos devem ser enriquecidos com outros com a mesma importância, como: posição e relação com o espaço, forma, medidas e ações, ambiente, topografia, textura e temperatura.

No intuito de estabelecer um diálogo com a prática pedagógica, o desenvolvimento da intervenção foi ao encontro destes aspectos, promovendo a formação de conceitos corporais que se associam ao conhecimento do próprio corpo, adquirido por um processo de aprendizagem consciente, que inclui a habilidade de identificar partes do corpo: braços, pernas, joelhos, nariz, orelhas, sua

localização e funções. A imagem corporal – experiência subjetiva do próprio corpo que envolve sentimentos acerca de si mesmo: baixo, obeso, narigudo, alto, etc, com base em fatores emocionais, interações e aspirações sociais e valores culturais. Planos do corpo: habilidade de identificar a frente, costas, topo e base do corpo, em relação às superfícies externas, e objetos em relação a planos do corpo. Lateralidade, processo em que a criança identifica com precisão as partes esquerda e direita de seu corpo e consegue mover-se de tal modo que seu lado ou mão esquerda ou direita estejam mais próximos de objetos e a maneira como consegue colocar objetos em relação ao seu lado esquerdo e direito enquanto permanece num local e direcionalidade, em que a criança identifica o lado esquerdo e direito de pessoas e objetos. (MASI, 2003, p. 39-40)

Com efeito, a prática das atividades teatrais serviu de instrumento ao desenvolvimento da autonomia corporal através dos movimentos durante os exercícios e jogos teatrais, envolvendo e esclarecendo conceitos primordiais à relação do cego com o ambiente e suas particularidades, como a consciência de direção e lateralidade.

## **CAPÍTULO 2 – PLANO DE INTERVENÇÃO**

### **2.1 – “A corporeidade na cegueira: o desenvolvimento de diferentes possibilidades perceptivas”**

A intervenção aconteceu no Instituto São Rafael que é uma escola de ensino especial e público. Ela é referência ao atendimento a pessoas com deficiência visual desde 1926. A este trabalho, integraram-se dez alunos com deficiência visual, sendo que três oscilaram bastante no aspecto frequência por motivos como distância entre a residência-escola e doença. Os mesmos tinham idade entre oito e nove anos e pertenciam às turmas do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Alunos das classes da professora Solange e Sandra, respectivamente. Ambas cederam carga horária das aulas delas para que o trabalho fosse concretizado. Sendo que a turma do 2º ano teve dois encontros semanais (segunda e sexta-feira) e a do 3º ano, um (quinta-feira). Neste dia, fizeram aula juntas. Estive sob a supervisão do professor de Teatro Matheus Sant’Ana do campo de estágio e orientação do professor Dr. José Simões da Fae/UFMG. A intervenção contou com 36h/aula, no período de agosto a novembro de 2011.

A relevância desta intervenção se pautou no desenvolvimento de atividades teatrais (exercícios e jogos teatrais) que visaram despertar os sentidos com o objetivo de ganho de autonomia corporal. Atividades envolvendo conceitos corporais como imagem corporal, planos corporais, lateralidade e direcionalidade através de aulas temáticas que em si possui grande importância na vida de todo indivíduo. Foi ofertado um espaço focado na escuta do desejo dos participantes e no reconhecimento dos gestos e movimentos corporais a partir da valorização da maneira peculiar de comunicar e expressar do corpo do indivíduo com deficiência visual. A especificidade desta proposta com um grupo de crianças com deficiência visual foi o diferencial da mesma, oportunizando e aprofundando a consciência dos gestos e movimentos do cotidiano, bem como a relação com o outro e com o ambiente, porém de maneira artística. Além disso, favoreceu maior independência corporal para além do espaço escolar, minimizando preconceitos do imaginário social das culturas dominantes.

## **2.2 – Objetivos**

### **2.2.1 – Geral**

- Potencializar o ganho de autonomia corporal em relação a si mesmos, ao espaço mundo e ao outro.

### **2.2.2 – Específicos**

- Sensibilizar o corpo;
- Estimular a percepção sensório-motora e cinestésica;
- Desenvolver a capacidade de expressão, observação, relacionamento, espontaneidade, imaginação, contato, improvisação e percepção;
- Fomentar o senso crítico e o autônomo;
- Contribuir para uma mudança de qualidade no movimento corporal;
- Propiciar maior independência corporal nas relações cotidianas através do movimento.

## **2.3 – Público Alvo**

A intervenção, em foco, teve o seu desenvolvimento com 10 alunos com deficiência visual, com idade entre 08 e 09 anos, no Instituto São Rafael – Escola Especial da Rede Pública de Ensino da cidade de Belo Horizonte.

## **2.4 – Procedimentos metodológicos**

Com base nos estudos de Bertazzo (1998) e Boal (2012), dentre outros, conforme discutido no capítulo 1, foram utilizados exercícios e jogos que visaram à orientação espacial para a aprendizagem da locomoção em qualquer lugar com habilidade e segurança e à coordenação motora com o intuito de estimular a expressão a partir do modo como eles veem e percebem o mundo. Além disso, à diminuição da rigidez corporal para maior liberdade, consciência e fluidez na execução dos movimentos. Isto se deve, provavelmente, à cegueira, gerando insegurança quanto à relação espacial e objetos. Além disso, as atividades corporais visaram o contato/improvisação para o reconhecimento do próprio corpo e seus movimentos, bem como a interação com o mundo exterior através do contato

corporal consigo, com o outro e com o espaço.

O uso de atividades teatrais apoiadas à Pedagogia do Movimento guiou a intervenção e propiciou a conquista dos objetivos da mesma.

A educação motora é o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana (CMH) e, como tal, a sua grande lição reside no fato de proporcionar espaço e tempo ao movimento da transcendência a um ser consciente das suas limitações e que, ao superá-las, encontra o sentido da vida (...). Ela estabelece uma harmonia entre o organismo e o meio; indica-nos o lugar da natureza no homem e do homem na natureza; sublinha o homem como um ser de cultura a quem não chega uma natureza sem horizontes de solidariedade, de aventura, de sonho, de prospecção, de transcendência (às estruturas físicas sobrepõe-se no homem as estruturas do movimento voluntário). (SÉRGIO, 1991, p. 57-58)

A consciência das limitações e a vontade de superá-las a partir da tomada de iniciativa podem proporcionar mudança de comportamento. Pois, todo ser humano possui a ânsia de ser mais. Neste sentido, a pedagogia do movimento é o estudo do movimento voluntário e intencional, ou seja, a execução consciente do movimento. Onde corpo, mente, alma e espírito estão interligados. A ideia de corpo como um todo integrado.

Para se realizar como existência no mundo, o homem recorre à motricidade. Todos os que não são pedras ou plantas precisam se locomover para viver. O alimento não vem ao ser animal como vem às plantas: pela fotossíntese. O animal, ao contrário, precisa ir atrás do alimento. É o que explica tantas pernas e braços, coluna vertebral, ATP, flexões, extensões, saltos, giros, etc. Os animais superiores apresentam características de mobilidade muito desenvolvidas, o que lhes é vital. Porém, apesar disso, não queremos chamar a motricidade a todo movimento animal. Reservamos o termo apenas ao homem devido à intencionalidade do movimento. (FREIRE, 1995, p. 61-62).

O ser humano possui habilidades motoras mais desenvolvidas que outros seres vivos e, por isso podem executar movimentos mais elaborados.

A metodologia desenvolvida se baseou em suporte teórico (conceitos que contribuíram para o entendimento e execução prática dos exercícios/jogos teatrais) e prático (envolvendo sensibilização, consciência, motricidade, imagem e expressão corporal).

As atividades desenvolvidas contaram com as seguintes aulas temáticas: a

sensibilização do corpo/voz; consciência e escuta corporal; coordenação sensório-motora; o movimento e a formação de imagens e a expressão corporal.

A escolha dos exercícios e jogos teatrais de Boal (2008) advém do desenvolvimento de temáticas das séries: sentir tudo que se toca, escutar tudo que se ouve, ativando os vários sentidos e a memória dos sentidos.

Outro recurso metodológico de suma importância na interação do cego com o mundo, inclusive com o universo da Arte é audiodescrição. Ela é um recurso de acessibilidade que permite às pessoas com deficiência visual assistir e entender melhor a filmes, peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas e outros, ouvindo o que pode ser visto. É a arte de transformar aquilo que é visto no que é ouvido, o que abre muitas janelas do mundo para as pessoas com deficiência visual. Com este recurso é possível conhecer cenários, figurinos, expressões faciais, linguagem corporal, entrada e saída de personagens de cena, bem como outros tipos de ação, utilizados em televisão, cinema, teatro, museus e exposições. (MOTTA, 2008)

Através da narração e da descrição é proporcionada à pessoa com deficiência visual a oportunidade de maior interação com as apresentações artísticas.

Foram analisados e observados os objetivos do plano de intervenção que se originaram da constatação da grande dificuldade de percepção do próprio corpo e do outro, do espaço, dos objetos pelos alunos. Além de terem demonstrado tensão muscular demasiada e desequilíbrio corporal durante as aulas de teatro do professor Matheus Sant'Ana no Estágio de Observação I em 2008.

O uso de suporte sonoro (músicas, sons e ação vocal) foi recorrente para contribuir no deslocamento e percepção espaço-temporal, bem como a manipulação de objetos e, posterior, improvisação com os mesmos. As músicas utilizadas dos CD *Corpo do Som* do Grupo Barbatuques<sup>6</sup> e *Músicas Clássicas para Crianças*<sup>7</sup> de grandes compositores como Mozart e Strauss.

No chão, foram utilizados materiais que delimitaram o espaço de trabalho como: lixa, colchonete e corda, bem como o uso de guizos como adereços e objetos de cena.

---

<sup>6</sup> Grupo Barbatuques. Músicas Baião Destemperado e Barbapapa's Groove. In: CD *Corpo do Som*. 2002. Produção independente.

<sup>7</sup> POÇAS, Edgar (Coord.). Músicas: Dança (Mozart); Danúbio Azul (Strauss); Mosquitos e Pernilongos (Bizet); O cavaleiro e o cavalinho (Shumann) e O que será? (Scarlatti). Livro + cd – Músicas Clássicas para crianças. Editora CARAS



Conforme destacam Salles e Oliveira (2010, p. 10-12), pesquisadores do Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa em Artes Cênicas da Universidade Federal de Alagoas da UFAL/NACE), acerca das aulas de Teatro para alunos com deficiência visual:

Toda a metodologia utilizada em nossas aulas busca a compreensão do corpo e sua totalidade (P=Perceber –E=Entender – F=Fazer) que ao longo do tempo de aulas se converte em um círculo infinito como uma mandala, pois na medida em que se percebe, se entende e se faz intermitentemente; respeitando as necessidades corpóreas na medida em que se pode ultrapassá-las com os exercícios psicofísicos, por isso quando o corpo estiver na cena se mostrará comunicando e expressando seus sentimentos. Assim, o corpo é a porta de entrada e saída do movimento e emoção, do gesto, da sensação. Enfim, podemos realizar minuciosas pesquisas do corpo em movimento em relação ao lugar onde se exerce a vida, aprendendo a aceitar e lidar com os conflitos existentes entre o que somos e o que o mundo enxerga em nós, sobretudo nos corpos diferenciados. (...) O corpo diferenciado nos interessa no sentido da educação inclusiva, como corpo que sendo diferente pode e deve experimentar o que é dado como possibilidade a qualquer corpo.

A prática metodológica fundada nessa perspectiva aponta para um trabalho que visa à percepção, treinamento e autonomia corporais a partir da igualdade de oportunidades, da integração e da inclusão social mediante a modificação do imaginário social em relação à deficiência.

Os registros e apontamentos produzidos para fins de registro didático-pedagógico como relatórios, audiovisual e fotografias, com a devida autorização dos pais e/ou responsáveis e alunos envolvidos e os estudos teóricos realizados possibilitaram realizar a análise crítico-reflexiva da prática realizada no próximo capítulo.

## **2.5 - Descrição dos exercícios e jogos teatrais**

A maioria dos exercícios e jogos descritos faz parte da obra Jogos para atores e não atores de Boal (2008). Durante o desenvolvimento dos mesmos, alguns foram adaptados à realidade da deficiência visual, pois aqueles exercícios e jogos que necessitavam do uso da visão, foi utilizada a percepção tátil.

### *Dividir o movimento (p. 101)*

Objetivos: Ampliar a consciência corporal e ganho de qualidade de movimento. Divide-se, em partes, um movimento contínuo (andar, por exemplo): primeiro, uma perna, pausa; depois o braço, pausa e assim sucessivamente.

*O ritmo da respiração (deitado de costas) (p. 147-148)*

Objetivo: Reconhecer o tempo-ritmo existente entre o ato de inspirar/expirar e o movimento de outras partes do corpo.

O aluno põe a mão sobre o abdômen, expirando todo o ar dos pulmões e, em seguida, inspira lentamente. Posteriormente, expira novamente. Faz o mesmo colocando as mãos sobre as costelas, enchendo o peito e sobre os ombros, na tentativa de encher a parte superior dos pulmões. Por fim, são realizados os três tipos de respiração, simultaneamente.

*João-bobo ou João-teimoso (p. 95)*

Objetivos: Propiciar o contato físico, bem como a aquisição de maior confiança no grupo.

Divide-se em dois grupos, em círculo e em pé. Em seguida, deverão inclinar para frente sem dobrar a cintura, arquear as costas, nem levantar os calcanhares. Depois para os lados e para trás e, posteriormente, deve passar por todas as direções mencionadas anteriormente. Um voluntário vai ao centro e deixa o próprio corpo pender, sendo que será sustentado pelas mãos dos demais, retornando-o ao centro.

*Corrida em câmara lenta (p. 103)*

Objetivo: Desenvolver o tempo ritmo, o equilíbrio e a percepção do espaço.

Vence o último que chegar. O movimento não poderá ser interrompido e deverá ser executado o mais lento possível. Cada corredor deverá esticar as pernas ao máximo, sendo que o pé deverá passar sempre à altura do joelho da perna oposta e somente um pé poderá permanecer no chão de cada vez.

*O imã afetivo (negativo e positivo) (p. 159)*

Objetivos: Perceber o espaço e potencializar o sentido do tato.

Os alunos caminharão pela sala, olhos fechados. É importante que estejam de braços cruzados à frente do corpo para que não machuquem o colega, caso se choquem. Caso isto aconteça, deverão se separar imediatamente, pois o pólo do imã está negativo. Após alguns minutos, será anunciado pelo coordenador do jogo que o imã está positivo. A partir deste momento, aqueles que se esbarrarem deverão ficar colados um aos outros por alguns momentos e deverão continuar andando pelo espaço. É proibido tocar com as mãos e poderão ficar colados o tempo que quiserem. Podem trocar de parceiro (a) e podem ficar unidos a mais de uma pessoa por vez. O sinal para parar será dado pelo coordenador. Parados, cada integrante tentará encontrar um rosto com as mãos. Após isso, cada um tentará traduzir as sensações táteis em uma imagem, isto é, tocando o rosto do outro, tentarão imaginar como é este rosto, desde a sua forma geral até os menores detalhes fisionômicos. Objetivos: estimular o contato físico e potencializar o sentido do tato.

*Descobrir o objeto (p. 162)*

Objetivos: Estimular todas as partes do corpo que irão entrar em contato com os objetos e contribuir para maior autonomia nas atividades da vida diária e sociais.

Com os olhos tapados e as mãos para trás, utilizando todas as outras partes do corpo, os alunos deverão descobrir qual o objeto que lhe for disponibilizado: caneta, folha, cadeira, prato, guarda-chuva, chapéu, maçã e outros.

*A utilidade real (primária) e imaginária (secundária) do objeto\**

Objeto: Desenvolver a capacidade de imaginação e improvisação.

Cada aluno deverá manipular um objeto diferente, mostrando uma utilidade real do mesmo. Em seguida, deve ser proposta uma metamorfose deste objeto, mostrando uma função extracotidiana para ele. Posteriormente, deverão criar cenas em duplas com as novas funções encontradas.

*Memória: lembrando ontem (p. 229)*

Objetivo: Desenvolver a capacidade de expressão, espontaneidade, bem como a percepção sensório-motora e cinestésica.

Com os olhos fechados, os alunos irão sentar numa cadeira, de forma bem relaxada. Em seguida, irão mexer cada parte do corpo separadamente. O professor deverá estimulá-los a recordar tudo o que aconteceu na noite anterior, antes de irem para cama. Cada lembrança deverá vir acompanhada de sensações corporais, gosto, dor, sons, profundidade, traços, odores... que os mesmos descreverão tentando sentir cada momento novamente. Para colaborar, eles deverão mexer a parte do corpo que se relaciona com a recordação. Por exemplo: “Se ele pensa no gosto de alguma comida que experimentou, moverá a boca, os lábios, a língua.”

*O escultor toca o modelo (p. 181)*

Objetivo: Permitir o contato físico e a percepção corporal.

Duas filas, uma de escultores e outra de estátuas. Um aluno de frente para o outro. Cada escultor poderá trabalhar com a estátua que desejar, produzindo nela o efeito que quiser e nos mínimos detalhes. Este exercício deverá durar o tempo necessário para o escultor e o modelo se compreendam, para que os gestos do escultor, vistos e sentidos, possam ser facilmente traduzidos pela estátua.

\* Variante do jogo de autoria própria.

## 2.6 – Cronograma

<b>AULAS/ PERÍODO DE REALIZAÇÃO</b>	<b>TEMA</b>	<b>ATIVIDADE REFERÊNCIA</b>	<b>OBJETIVO</b>
<b>01 - 03</b>  <b>AGO.</b> <b>Dia: 26</b>	Sensibilização do Corpo/Voz	Alongamento e massagem.  Alongamento e automassagem corporal. Inicialmente, sentado, a partir dos dedos dos pés e membros inferiores. Posteriormente, deitados alongando a bacia, o tronco, membros superiores e cabeça. Trabalho com exercícios de respiração soltando o ar com o som de S.	Ativar o corpo à prática das atividades propostas.
<b>03 - 07</b>	Consciência e Escuta Corporal	O impulso e as articulações corporais  Alongamento da coluna através de movimentos de extensão e flexão. Aquecimento através do deslocamento espacial e uso de corda no chão com “nós” como referencial de partida e chegada. Atividade envolvendo equilíbrio, direcionalidade, lateralidade, estrutura e imagem corporais. Jogo “Dividir o movimento” p. 101	Estimular a percepção sensório-motora e cinestésica.
<b>08 - 13</b>	Coordenação Sensório-motora	O corpo integrado ao tempo ritmo do movimento  Alongamento e aquecimento envolvendo o deslocamento no espaço e o uso de verbos de ação como: cair, rolar, levantar e andar. Atividades relacionadas ao tempo-ritmo do movimento diante do som. Exercício “O ritmo da respiração” (deitado de costas) p. 147 Jogo “João-bobo ou João-teimoso” p. 95 Jogo “Corrida em câmara lenta” p. 103	Permitir o exercício do tempo-ritmo e consciência do próprio corpo, do outro e do espaço; Propiciar o ganho de segurança espacial e confiança no grupo.
<b>14 – 20</b>	O Movimento e a Formação de Imagens	O contato e improvisação com objetos  Alongamento e aquecimento Construção de cena em duplas. Jogo “O ímã afetivo (negativo e positivo)” p. 159 Jogo “Descobrir o objeto” p. 162 Jogo “A utilidade real e imaginária do objetivo”	Incentivar a construção da imagem corporal e do objeto; Contribuir para maior independência corporal nas atividades da vida diária e artística.

<b>21 - 27</b>	Expressão Corporal	<p>O movimento como estímulo à emissão da palavra</p> <p>Alongamento focado em movimentos de rotação corporal (cabeça, ombro, bacia, pés) e aquecimento através da escrita no espaço com partes do corpo. Construção de cena e contação de história.</p> <p>Jogo “Memória: lembrando ontem” p. 229</p>	Desenvolver a capacidade de expressão, observação, relacionamento, espontaneidade, imaginação, contato e improvisação.
<b>28 - 34</b> <b>OUT.</b> <b>Dias: 21 e 28</b> <b>NOV.</b> <b>Dias: 04; 07; 11;</b> <b>18 e 21.</b>	Ensaaios	<p>Criação de Partituras Corporais</p> <p>Alongamento e aquecimento</p> <p>Atividades relacionadas à música e dança, à sequência de movimentos corporais, ocupação espacial, manuseio de objetos e instrumentos musicais.</p> <p>Jogo “O escultor toca o modelo” p. 181</p>	<p>Potencializar a construção da autonomia corporal e crítica;</p> <p>Proporcionar o ato da repetição e disciplina.</p>
<b>35</b> <b>Dia 25/11</b>	Apresentação	Mostra Final	Apresentar um recorte do aprendizado adquirido pelos alunos e disponibilizado a mim.
<b>36</b> <b>Dia 05/12</b>	Avaliação Final com alunos, professor de teatro e coordenadora pedagógica do campo de estágio		<p>Coletar um feedback acerca da intervenção desenvolvida;</p> <p>Avaliar a própria prática laboral.</p>

### **CAPÍTULO 3 – ANÁLISE CRÍTICA DO PLANO DE INTERVENÇÃO: CONTRIBUIÇÕES E APONTAMENTOS**

A análise crítica da intervenção se embasou nos registros como fotografias, vídeos e relatórios realizados durante a prática de estágio e em textos relacionados a esta pesquisa. Assim como, nas contribuições e reflexões acerca da observação das aulas de teatro ministradas pelo professor Matheus Sant'Ana durante este processo.

Neste capítulo, será possível conferir uma descrição analítica e cronológica dos momentos considerados relevantes para fins de estudo.

Trabalhei com duas turmas (A e B), sendo a primeira (A) composta por quatro alunos (2 meninos e 2 meninas); a segunda (B) por 6 alunos (4 meninos e 2 meninas). Havendo duas aulas por semana, uma na segunda-feira com a turma A e outra na sexta-feira com a A e B. Vale ressaltar que, 2 destes alunos não foram assíduos e 1 chegou após a metade do processo e foi incluído a ele. Assim, a quantidade de aluno em cada aula, dependendo do dia, oscilou entre 3 e 10 alunos. Contudo, não me aterei a dados quantitativos a este respeito, e sim a informações qualitativas das aulas, uma vez que a proposta da intervenção sob a perspectiva de estabelecer o jogo teatral seria contemplada com 2 alunos e, a prática do exercício com um único, conforme esclarecimentos acerca dos termos jogo e exercício no subitem 1.3 deste trabalho.

Principio a análise, propriamente dita, com questionamento a respeito da afetividade que, acredito ser um aspecto importante na relação de ensino-aprendizagem. Na sala de aula, até onde vai a afetividade e inicia a autoridade ou ambas precisam caminhar juntas? O estreitamento no relacionamento entre o professor e o aluno é produtivo para ambas as partes? Seria a distância entre os corpos uma das responsáveis por manter um grau moderado de “controle” da disciplina e o papel de autoridade preservado no ambiente escolar? Mediante a estas indagações iniciais e, posterior reflexão, pude constatar que sem a afetividade o processo de ensino-aprendizagem pode ser mais difícil de ser construído. Pois ela oferece certa garantia de prontidão do aluno ao aprendizado sem traumas, envolvendo o desejo e a vontade de avançar rumo a novos conhecimentos. Ao professor, a experiência afetiva pode gerar um feedback positivo quanto à condução da própria prática didático-pedagógica.

A instrução e a demonstração como suporte para orientar os alunos para o ensino de determinada atividade e habilidade motoras<sup>8</sup> no ensino da prática teatral são freqüentes. Segundo Magill (2000, p. 185):

As instruções verbais e a demonstração são inegavelmente os meios mais comumente utilizados para comunicar às pessoas, como desempenhar habilidades motoras. Enquanto a primeira, oferece elementos através da fala enquanto orientação para o desempenho da habilidade motora; a segunda está empenhada na oferta de um possível paradigma que envolve a observação visual do aprendiz.

No caso do aluno cego, a utilização da demonstração é mais comum, embora possa parecer contraditória. Mas não o é! A demonstração é realizada e apreendida pelo aluno com deficiência visual pela via tátil, ou seja, ao tocar as partes do corpo envolvidas em determinadas habilidades, são ativados mecanismos mentais para a apreensão das informações acerca dos movimentos pertinentes às mesmas. Esta relação “mais íntima”, a do “tocar” para interagir com o meio que o circunda como elemento catalisador ao processo de efetivação da afetividade é muitas vezes negligenciado em relações de aprendizagem que não passam por esta via, onde o contato físico possui um valor social banalizado e até hostilizado.

O primeiro dia de intervenção ocorreu no dia 26 de agosto de 2011. Numa sala de aula de tamanho aproximado de 10x08 metros. Foram arrastadas as cadeiras e carteiras para um canto da sala e colocado colchonetes no chão. Foi pedido aos alunos que em todas as atividades retirassem os sapatos e meias. Não houve nenhuma objeção. Sentados nos colchonetes, os alunos foram convidados ao reconhecimento do próprio corpo, apalpando, inicialmente, os dedos dos pés até o fêmur (na coxa). Fiz o mesmo movimento, toquei meus pés para que eles vissem qual a atividade solicitada. Naquele momento, tive consciência do equívoco: eu estava demonstrando o movimento como se fosse para alunos videntes. Apesar de já ter realizado o estágio de observação e presenciado como acontece a demonstração de um movimento, gesto e ação para um indivíduo cego, eu ainda não havia tido a experiência, eu tinha somente a vivência da observação, mas ainda não tinha interiorizado a informação obtida com este procedimento e a transformado

---

<sup>8</sup>Conforme registro na obra *Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações* de Magill (2000) é uma habilidade que exige movimentos voluntários do corpo e/ou dos membros para atingir o objetivo. Há uma meta a ser atingida (...). Elas precisam ser aprendidas para que a pessoa consiga atingir com sucesso os objetivos da habilidade. (MAGILL, 2000, p. 06). Gallahue e Ozmun (2005) complementam, informando que as habilidades motoras fundamentais comuns no dia-a-dia e normalmente dominadas na infância são: sentar, ficar de pé, curvar, torcer, girar, correr, saltar, pular, manipular objetos, lançar, pegar, chutar e rebater. (GALLAHUE E OZMUN, 2005, p. 26)

em conhecimento. Percebi então, a real necessidade de tocar no pé de cada um para perceberem a solicitação. Toquei e permiti ser tocado por eles para perceberem no meu corpo a forma mais adequada de realizar o exercício.

Em seguida, solicitei que fizessem uma automassagem começando pelos pés. Deitados na posição dorsal, as crianças continuaram o alongamento das demais regiões do corpo: movimentos de rotação, lateralização e equilíbrio da bacia, do tronco e da cabeça. Percebi, nesse momento, que os alunos tinham atingido uma posição de bastante identificação, conforto, segurança e liberdade. Ainda deitados, solicitei que respirassem profundamente, inspirando pelo nariz e expirando pela boca com o som da letra S. Coloquei a mão de cada um deles sobre o meu abdômem para terem ideia da solicitação. A maioria não teve paciência em fazer este exercício. Pois verbalizaram quase todo o tempo.

Recordando o desenvolvimento teórico nos estudos de Laban (1978), “o movimento corporal se torna mais fluído nas extremidades do corpo (braços e pernas).” Essa fluidez aconteceu durante o exercício. Ao mesmo tempo em que o movimento se tornava um verdadeiro balanço, envolvendo as colunas lombar e cervical, proporcionou um momento de encontro e de intimidade com o próprio corpo. Então, Laban (1978, p. 47) veio corroborar com a impressão que tive:

Os movimentos que se originam do tronco, do centro do corpo, e depois fluem gradualmente em direção das extremidades dos braços e pernas são em geral mais livremente fluentes do que aqueles nos quais o centro do corpo permanece imóvel quando os membros começam a se movimentar.

Após este período de seqüência de exercícios, pedi que levantassem e fizessem um círculo para um bate-papo final. Inicialmente, não conseguiram. Alguns me perguntaram: “O que é um círculo?” Peguei um objeto redondo (um rolo mediano de fita crepe), pois era o objeto que eu dispunha no momento com o formato sugerido e todos o manusearam, mesmo assim neste dia não atingiram a compreensão adequada dessa forma geométrica e não foi possível elaborá-la em sua totalidade. Conseguiram constituir uma imagem grupal semelhante a uma meia-lua, evidenciando que a associação entre imagem real e imagem mental é imprescindível no reconhecimento dos objetos, tanto quanto outras características como o cheiro, a textura, a temperatura. E o mais importante: o aprendizado advém de um treinamento cotidiano.

Ao final do primeiro encontro, eles se sentaram e fizeram a avaliação final. Solicitei que comentassem em uma palavra o que representou a aula do dia e as



palavras que pronunciaram foram: alegria, voz, movimento.

Uma auto-reflexão ajudou-me a perceber algumas dificuldades, dentre elas: o meu receio de tocar e ser tocado para mostrar os exercícios e dificuldade de manter o controle da turma já que alguns dos alunos não conseguiram manter o silêncio durante os exercícios corporais e o exercício de respiração. Outra dificuldade observada foi a deles calçarem as meias e os calçados por eles próprios, mas de acordo com a faixa etária deles tal dificuldade é muito presente, independente de ser cego ou não. Então, comecei a demonstrar como calçar a meia do lado adequado e a amarrar o sapato. Diante do avançar do tempo, em muitos casos tive que realizar sozinho esta prática. Lima (2006, p. 98) aponta que, “a criança cega tem mais semelhanças do que diferenças com outras crianças: suas necessidades afetivas, intelectuais e físicas se coincidem.”

Em minha auto-avaliação, ponderei que havia uma possível resistência, porém os alunos sorriam e se esforçavam evidenciando que estavam muito receptivos às propostas.

Naquele primeiro dia percebi o significado da relação entre fala e escuta, ao observar que essa relação permite a manifestação ativa do corpo naquele espaço, informando ao outro: “Eu estou aqui e agora!” “Não posso te ver com o olho, mas eu te vejo por outras vias perceptivas”. Além disso, observei que todo o objeto ou obstáculo encontrado, geralmente possui uma sonoridade que se faz convite a ser explorada para eles.

No encontro seguinte, as atividades aconteceram em dois locais: na mesma sala de aula e num pátio coberto de aproximadamente 60x30 metros. Entretanto, o espaço foi delimitado por corda na altura do abdômen dos alunos para o tamanho aproximado de 35x15 metros. Esta aula foi marcada pela chegada de um aluno de outra turma. Ao perceber a preparação para a aula, uma professora que trabalha com os alunos com deficiência múltipla, solicitou que eu integrasse um aluno A com outra deficiência, além da cegueira, às atividades da turma por acreditar que essa criança iria participar ativamente do processo. Então, aceitei.

Na sala de aula, solicitei aos alunos que caminhassem pelo espaço, ocupando-o sob o suporte de uma música instrumental. Os alunos foram orientados a cruzarem os braços e levantá-los à altura do tórax para que pudessem se proteger de obstáculos maiores como a parede e encontros bruscos com os colegas. Quando a música era interrompida, deveriam executar algumas ações como: parar, saltar,

deitar e levantar, sendo intercalados por uma pequena pausa. Como o espaço da sala era reduzido, esbarrões foram inevitáveis, mas sem ferimentos.

Durante a atividade, percebi que alguns alunos demonstravam insegurança na locomoção naquele espaço, sobretudo aqueles que pertenciam à outra turma. Algo natural de acontecer, pois era um espaço novo, em que o reconhecimento espacial ainda era primário. Diante disso, percebi a necessidade de apresentá-los ao espaço em que estavam. Peguei na mão de cada aluno e caminhei com ele pelo espaço.

Para o reconhecimento da estrutura espacial caminharam pelo espaço, individualmente, e com suporte musical. O aluno recém integrado e incluído ao trabalho apresentou uma tendência corporal de caminhar num mesmo lugar, apenas transferido o peso de uma perna para a outra sem sair do lugar, configurando movimentos imotivados, sem intencionalidade aparente. Tentei conduzi-lo pela mão na tentativa de fazer tal reconhecimento do local, no entanto ele apresentou resistência ao deslocamento e ao toque.

Naquele mesmo dia, após o intervalo, estava planejado um outro espaço para a outra aula – o pátio coberto – onde foi realizada a continuidade da aula. Por ser um espaço muito grande precisei demarcá-lo de um lado por uma corda na altura do abdômen dos alunos nas dimensões de cerca de 30 cm do chão, por possuírem uma estatura aproximada, do outro por parede e os lados restantes por grade com aproximadamente dois metros de altura.

Solicitei que cada aluno atravessasse caminhando devagar de um lado ao outro do espaço, usando o exercício de Boal (2008, p. 101) “Dividir o movimento” com os objetivos de ampliar a consciência corporal e ganho de qualidade de movimento. Conforme a descrição do autor: “divide-se, em partes, um movimento contínuo (andar, por exemplo): primeiro, uma perna, pausa; depois o braço, pausa e assim sucessivamente”

Anterior à realização do exercício, permiti que eles tocassem o meu pé e perna para reconhecerem o movimento solicitado. Posteriormente, caminhei com cada um deles. Deveriam caminhar para frente apenas, inicialmente. Em seguida, iniciei uns estalos com os dedos para contribuir com o senso de direção e lateralidade (direita e esquerda). Este estímulo auditivo foi significativo e necessário para que eles se sentissem seguros no espaço.

Nesse segundo dia de atividades, observei que o incentivo à prática de

atividades corporais orientadas pode contribuir no processo de compensação dos sentidos do aluno cego e, conseqüente desenvolvimento da segurança e autonomia corporal.

Comecei a observar também o tempo-ritmo da atividade proposta no corpo dos alunos. Laban (1978, p. 74) informa que, “o tempo-ritmo de uma série de movimentos consiste na combinação de durações iguais ou diferentes de unidades de tempo. Estas podem ser representadas pelas notações musicais de valores de tempo.” Assim, puderam oscilar o ritmo e o tempo, respeitando o limite corporal de cada integrante.

No segundo momento das atividades, observei certa dispersão dos alunos, uma vez que aconteceu logo após o recreio. Ao retornarem do recreio os alunos apresentam um alto nível de dispersão e, um trabalho de concentração e/ou relaxamento se faz necessário para o resgate da atenção.

O aluno A. com deficiência múltipla que iniciou o projeto naquele dia, teve bastante dificuldade para acompanhar o trabalho e inviabilizou algumas observações como as relacionadas ao tempo e ritmo nos corpos dos demais alunos. Pois, ele agia como se fosse surdo e não o era, resistente à mudança de rotina, ao aprendizado e ao contato físico, adotando um comportamento arredio e indiferente e, às vezes agressivo.

Lembrei, então, que eu havia sido advertido pela professora dele que a escuta da voz de um aluno presente naquele projeto o deixava irritado a ponto de partir para a agressão. Como o espaço ali era maior, pensei que pudesse evitar tal embate, entretanto, enganei-me. Consegui evitar a agressão física, mas não a aproximação. Sempre que isso acontecia, o restante da turma dispersava.

Após bastante resistência, esse aluno conseguiu caminhar a metade da trajetória solicitada. Ao final da aula, o professor Matheus sugeriu realizar este trabalho, contando os passos (por ex.: caminhar 5 passos para frente, 5 para o lado direito, etc) para que aprendessem as noções numéricas e tivessem também mais segurança no deslocamento. Tal sugestão foi de grande pertinência para a condução das atividades seguintes.

Tivemos outras interferências externas que prejudicaram o trabalho como: a passagem e comentários de funcionários pelo espaço e a intervenção em momento inoportuno de um professor que desconhecia o projeto. Então, a sirene encerrou esta aula.

Mediante os acontecimentos, avaliei e fiz alguns apontamentos: No início de um trabalho, com alunos ainda desconhecidos, utilizar um espaço aberto com diversos tipos de interferência, talvez seja inviável. Precisei direcionar boa parte da minha atenção ao aluno recém chegado, pois neste segundo momento da aula se apresentou muito agressivo. Ao conversar com o supervisor de estágio que não pode acompanhar toda a aula, cheguei à conclusão que deveria trabalhar apenas com os alunos cegos para o qual foi elaborado o Plano de Intervenção para que não desvirtuasse os objetivos e os resultados almejados. Então, decidi conversar com a professora para explicar e esclarecer o porquê de não poder atender a demanda dela e, que em oportunidade futura, o trabalho com crianças com múltiplas deficiências poderia ser desenvolvido por mim, pois havia a exigência de aprofundar conhecimentos sobre o Autismo, por exemplo.

A participação em eventos na instituição como a hora cívica e a comemoração dos 85 anos do Instituto São Rafael me possibilitou perceber tanto o engajamento dos profissionais daquela instituição escolar, bem como dos alunos que através da escuta atenta e respeito, no primeiro momento; a execução de canções, leitura de textos, gritos, lágrimas e risos de alegria, no segundo. Recordo-me da canção executada pelo coro das crianças que me embalou por algumas semanas seguintes através da memória: “Clara e Ana” ou “Clareana” de Joyce (1980):

Um coração de mel, de melão. De sim e de não. É feito um bichinho. No Sol de manhã, novelo de lã, no ventre da mãe bate um coração. De Clara, Ana e quem mais chegar. Água, terra, fogo e ar. Clara, Ana e quem mais chegar. Água, terra, fogo e ar... (MORENO; MAETRO, 1980).

Canção inspiradora e emblemática em que a inclusão pode ser inferida. A mãe que acolhe, sendo Clara ou Ana e, também a quem chegar, independente das diferenças e particularidades presentes em cada ser humano. Onde os elementos da natureza agem em conformidade, cumprindo o papel de equilíbrio da mesma. Neste sentido, creio que ela possibilita uma analogia à educação inclusiva que deve contribuir para a diversidade de histórias e experiências.

Aos poucos fui me certificando a partir das situações narradas que o mundo visual do cego é permeado fortemente pelos sons e relações táteis.

Na aula seguinte, solicitei inicialmente que fizessem um trabalho de

sensibilização do corpo, espreguiçando e acordando-o. Posteriormente, realizou-se um alongamento focado na coluna. Realizado de pé, através do movimento de flexão e extensão da mesma, com o objetivo de oferecer maior consciência e equilíbrio corporal.

Solicitei que fizessem uma fila indiana e foram orientados individualmente quanto à seguinte seqüência de alongamento: de pé e com os braços ao lado do corpo, solte a cabeça encostando o queixo no peito, leve a ponta dos dedos das mãos até a dos pés, dobre os joelhos. Em seguida, foi feito o caminho inverso da seqüência: estique o joelho e vai voltando lentamente, encaixando os ombros, o pescoço e a cabeça. Abaixei-me para ficar numa altura aproximada a deles e os orientei por partes, usando uma pausa entre cada um dos movimentos. Após, este primeiro momento, voltavam para o final da fila para a realização desta seqüência de maneira mais independente, onde pude perceber melhor as facilidades e dificuldades de postura dos mesmos.

Para a minha surpresa, estavam tão envolvidos com a atividade que a executavam antes de chegar a vez e com disciplina. Este exercício foi realizado outras vezes, pois pude perceber o envolvimento de grande parte da musculatura corporal envolvida neste exercício, oferecendo aos alunos maior percepção e equilíbrio corporais, bem como a identificação das partes do corpo humano.

A respeito disso, Gallahue e Ozmun (2005, p. 314-315) ratificam que:

A habilidade de diferenciar as partes do corpo e de obter maior entendimento da natureza dele ocorre em três áreas. A primeira é o reconhecimento das partes do corpo – ser capaz de localizar precisamente as partes do corpo em si mesmo e em outras pessoas. A segunda é o conhecimento do que as partes do corpo podem fazer. Isso se refere ao reconhecimento, em desenvolvimento na criança, de como o corpo desempenha um ato específico. A terceira é o conhecimento de como fazer as partes do corpo se movimentarem eficientemente.

Em seguida, foi colocada uma corda afixada no chão, formando um trajeto sinuoso para que cada aluno, descalço, pudesse explorá-la utilizando somente os pés. Para a realização do mesmo, utilizei três fontes sonoras (dois instrumentos musicais e os estalos dos meus dedos). O jogo foi realizado com três alunos por vez e o ritmo do deslocamento era conduzido pela batida do “instrumento”. Cada som emitido correspondia ao deslocamento de um determinado aluno que deveria ser realizado a partir de um “nó” realizado anteriormente na corda. Ao encontrarem com

o colega, deveriam retornar ao ponto de partida demarcado. Além disso, o deslocamento foi feito usando os ritmos lento e moderado. Em seguida, permiti que eles manipulassem os instrumentos (chique-chique, "baquetas") utilizados. Tatearam os mesmos e começaram a produzir sons. Inseri outro instrumento para o terceiro aluno (chocalho). Depois fiz algumas alternâncias: comecei a usá-los separadamente e em dupla, definindo o deslocamento do aluno pertencente ao respectivo instrumento.

Observei que as atividades deste dia propiciaram maior consciência espacial, de tempo e ritmo.

Percebi, entretanto, que um aluno teve bastante dificuldade no exercício sobre a corda, pois tentava mover-se em bloco. Com isso, conseguia pisar quase que simultaneamente com os dois pés, de forma que a perna da frente movia e a de trás arrastava, mantendo somente o pé da frente sobre a corda, desequilibrando-se.

Ao analisar algumas aulas em que exercícios e jogos teatrais foram repetidos, como é o caso do exercício da coluna com progressão para saltos sobre o próprio eixo, utilizando direções distintas (frente/trás, direita/esquerda), observei um forte interesse em pular que boa parte das crianças possuem. Laban (1978, p. 82) cita que, “uma das ações corporais mais excitantes é a elevação do corpo acima do solo, ou seja, o momento em que ambos os pés deixam o chão num pulo e você fica verdadeiramente suspenso no ar por um momento.” Podemos pensar na hipótese de ser uma propensão ao risco que qualquer criança geralmente se propõe a viver ou, simplesmente, compreender que a queda da altura do próprio corpo não é tão dolorosa, ou a certeza da segurança e da garantia de que será amparada pelo chão mesmo que caía e se machuque. Independente da resposta, a impulsão para a realização deste movimento proporciona leveza e liberdade, além de envolver maior força de impulsão dos músculos maiores.

Numa outra aula, solicitei aos alunos que relaxassem os braços, porque pareciam muito tensos, desnecessariamente. Um dos alunos, a partir daquele momento, começou a pular e a rodopiar com os braços abertos e nas laterais no corpo e a caminhar mantendo-os assim, demonstrando bastante segurança no que estava fazendo, garantida possivelmente pela visão residual que ele possuía. Percebendo este movimento, uma aluna sugeriu de forma prática que pudessem imitar um pássaro voando e cantando. Tendo observado nela forte interesse pela música, lancei o desafio à turma. A partir daí, começaram a encontrar um corpo,

uma voz e lugar para cada pássaro pousar em um canto da sala.

Em seguida, foi proposto o jogo "O João-bobo ou João teimoso" de Boal (2008, p. 95). Segue a descrição do mesmo:

Divide-se em dois grupos, em círculo e em pé. Em seguida, deverão inclinar para frente sem dobrar a cintura, arquear as costas, nem levantar os calcanhares. Depois para os lados e para trás e, posteriormente, deve passar por todas as direções mencionadas anteriormente. Um voluntário vai ao centro e deixa o próprio corpo pender, sendo que será sustentado pelas mãos dos demais, retornando-o ao centro.

Este jogo teve os objetivos de propiciar o contato físico, bem como a aquisição de maior confiança no grupo. Para isso, realizei com cada aluno o trabalho de pender o corpo para frente e para trás com o meu apoio para que entendessem a ideia do jogo. Embora tenha havido um entendimento do mesmo, quando estavam no centro do círculo, apresentaram dificuldade em se moverem em bloco e, conseqüentemente, faziam com que o corpo pendesse de forma fragmentada e desequilibrada. A atividade realizada nesse dia me fez reavaliar que houve por parte dos alunos uma grande resistência corporal aliada à insegurança. Em função da diminuição e ausência da visão, não encontraram uma referência confiável para que pudessem desenvolver o movimento. Neste momento do processo de intervenção, percebi o equívoco, pois a ausência de referência visual daquele que se desloca do centro e dos que o recebem do círculo era evidente, mesmo para os alunos cegos. Assim, não saber a direção do deslocamento de quem está no centro do círculo causava surpresa a quem estava aguardando/recebendo e apreensão/insegurança naquele que chegava. Para ratificar esta constatação, John Hull citado por Sacks (2006, p. 129) contribui afirmando que, "o espaço é reduzido ao seu próprio corpo, e a posição deste é conhecida não pelos objetos que passaram por ele, mas pelo tempo que esteve em movimento. [...] Para o cego, as pessoas não estão lá se não falam. [...] As pessoas estão em movimento, são temporais, vêm e vão. Aparecem do nada; desaparecem." O fator tempo estabelece a concretude dos objetos e das pessoas para o cego através de referenciais auditivos. Daí a importância ao aproximar, identificar-se antes de tocar em uma pessoa com deficiência visual para não causar inconvenientes desnecessários.

Pude notar que, em alguns momentos, alunos cegos proferem palavras aparentemente sem nexos, descontextualizadas. Ao pesquisar sobre isto, fiz a seguinte descoberta: O verbalismo é a tendência de usar palavras, expressões ou

termos descontextualizados, sem nexos, desprovidos de sentido e de significado, porque a falta da visão colabora para que a criança use as palavras para substituir aquilo que não enxerga. Muitas crianças com cegueira apresentam ecolalia, isto é, têm o hábito de falar na terceira pessoa e de repetir o que ouvem como um eco da fala do outro. Além disso, costumam repetir de forma automática e perseverante uma idéia ou frase simplesmente para preencher o vazio da falta de contato e interação. (DOMINGUES e et al, 2010, p.31). Neste sentido, o interesse em continuar aprofundamento os conhecimentos na área a qual nos propomos atuar é de grande necessidade para que não incorramos em equívocos ou intervenções descabidas. Enfim, a abertura para agregar novos saberes deve ser continuada e diretamente proporcional à dinâmica da vida. E este dinamismo peculiar à existência humana nos convida incessantemente a novas descobertas e riscos.

A atividade da aula posterior contemplou um trabalho de alongamento corporal. Deitados sobre os colchonetes, os alunos, sob minha orientação, começaram o trabalho de aquecimento corporal, deslocando-se pela sala ao som musical. Ao cessar a música, deveriam parar no lugar. Neste momento, foram espalhados alguns objetos pelo chão como chapéu, caneta, frasco vazio de perfume, mala, livro, pulseira com guizos, rolo de pintar metal ou parede, borracha escolar, jaqueta, maçã. O exercício de ocupação do espaço foi retomado e eles deveriam identificar os objetos encontrados. Este jogo denominado “Descobrir o objeto” (Boal, 2008, 162): “Com os olhos tapados e as mãos para trás, utilizando todas as outras partes do corpo, os alunos deverão descobrir qual o objeto que lhe for disponibilizado: caneta, folha, cadeira, prato, guarda-chuva, chapéu, maçã e outros”.

Aos alunos com baixa visão pedi que fechassem os olhos e, prontamente atenderam. Os objetivos deste exercício foram estimular através do tato as partes do corpo em contato com os objetos e contribuir para maior autonomia nas atividades da vida diária. Posteriormente, cada aluno contou aos demais como era este objeto e qual a sua função. Alguns objetos eles não souberam denominar, nem a utilidade dele, mas relataram a forma, o cheiro, o tamanho, a consistência, dentre outros aspectos. Lembrando que foi solicitado que escolhessem apenas um dos objetos encontrados.

Na segunda parte da aula, foi proposto que construíssem uma história em dupla, apresentando os objetos escolhidos e suas características. Não conseguiram



fazer o trabalho em dupla, por mais afinidade que as duplas possuíssem. Foram apresentadas duas histórias distintas. O resultado foi a criação de dois monólogos a cada apresentação. Em seguida, um dos alunos sugeriu que, a apresentação pudesse ser em forma de entrevista. Sugestão aceita. Só que neste caso, o desejo dele era de representar os dois papéis (o de entrevistado e o de entrevistador). Ponderei que o outro colega também teria de participar e que os dois alunos interpretariam os dois personagens em momentos distintos. Ele aceitou meio a contragosto!

Ficou evidente que boa parte destes alunos possui a fala muito desenvolvida e usam da palavra como suporte para se perceberem no mundo. Além disso, observei que os profissionais desta escola tinham a seguinte expectativa sobre o projeto: a apresentação de uma peça de teatro focado na palavra, mesmo eu tendo deixado uma cópia do projeto em algumas instâncias da instituição. Desse modo, pude constatar a presença da ditadura da fala tão presente no mundo contemporâneo. Esclareci que apesar da palavra/voz fazer parte do corpo, a proposta do projeto era potencializar as diferentes possibilidades sensório-motoras, ou seja, a relação com o mundo através dos órgãos dos sentidos e dos movimentos corporais e que a fala também seria utilizada, mas de maneira comedida.

A avaliação neste dia aconteceu a partir da orientação aos alunos sobre a importância em aprender a ouvir para se relacionarem com os outros e com o mundo. Fiz uma breve exposição sobre a necessidade de que cada um ter um momento de falar e ouvir, caso contrário a comunicação fica muito difícil. Diante de um trabalho com o público infantil, pode ser necessário que este tipo de conversa seja mais recorrente para o processo de formação humana e boa condução das aulas.

A aula da próxima semana aconteceu no galpão próximo à cantina da escola, já citado em outro relato. O espaço foi delimitado novamente por uma corda em um dos lados. Iniciada com alongamento corporal. Sentados no chão, foi solicitado que esticassem as pernas e as mantivessem juntas, apontando a ponta dos pés para cima, lá para o céu. Expressão utilizada para melhor esclarecimento da solicitação. Em seguida, deveriam tocar os pés com as mãos. Cada um deveria respeitar o próprio limite de flexibilidade. Após auxiliá-los neste exercício, solicitei que fizessem sozinhos. Reclamaram um pouco e alguns estavam meio dispersos. Esclareci que

esta atividade era para acordar o corpo para as atividades seguintes, evitando que o machucassem. Depois, levantaram e sacudiram o corpo integralmente. Retomados o exercício de ocupação do espaço e o jogo de descoberta do objeto com novas inserções como: guarda-chuva, caixa de papelão pequena, cone, flauta, apito, bola pequena. Foram explorados aspectos dos objetos como a forma, o peso, o cheiro, o som, a espessura, o tamanho, a cor.

Para o desdobramento do exercício anterior de exploração da utilidade real (primária) e imaginária (secundária) do objetivo. Cada aluno deveria manipular um objeto diferente, mostrando uma utilidade real do mesmo. Em seguida, deveria ser proposta uma metamorfose deste objeto, mostrando uma função extracotidiana para ele. Posteriormente, criariam cenas em duplas com as novas funções encontradas.

Este exercício propôs o desenvolvimento da capacidade de imaginação e improvisação. Nesta aula, o primeiro objeto que fosse encontrado pelo aluno seria o objeto escolhido. Então, não tiveram a chance, pelo menos, neste momento, de reconhecer os demais. Num momento posterior, descreveram para os demais colegas como era o objeto e a sua função. No entanto, tiveram bastante dificuldade para encontrar uma nova utilidade para aquele objeto e improvisar com ele. Então, decidi que proporia mais vezes tal exercício para maior estimulação e manuseio de objetos, bem como incentivo ao poder de imaginação.

A segunda etapa da aula aconteceu dentro da sala. Ali, os alunos foram conduzidos até uma das paredes e se sentaram. Foram distribuídos os objetos escolhidos anteriormente aos respectivos alunos. Em seguida, cada aluno falou o nome do objeto que estava na mão e repassou aos demais colegas para reconhecimento tátil minucioso. Um dos objetos mais almejados foi a maçã que ao final da aula foi higienizada, dividida e, finalmente devorada pelos alunos.

Acredito que as dificuldades encontradas para a atividade proposta nesse dia se deveram a pouca associação entre imagem real e imagem mental.

Segundo Domingues (2010, p. 31), “a memória, a atenção, a imaginação, o pensamento e a linguagem são sistemas funcionais dinâmicos que colaboram decisivamente para a organização da vida em todos os seus aspectos.” Assim, é necessário provocar o interesse e curiosidade da criança e orientar suas atividades, evitando a superproteção e o isolamento social. Apesar das interferências externas, peculiares de um ambiente aberto, avalio a aula como satisfatória, pois os objetivos,

em geral, foram alcançados. Creio que a diversificação do local, quando o trabalho está num estágio posterior à iniciação, também seja produtiva, uma vez que possibilita interagir com outros sons, outras pessoas, vivenciando novas experiências.

O trabalho das articulações corporais também apresentou um resultado bastante positivo para a potencialização da percepção geral do corpo. Para isso foram utilizados movimentos de flexão/extensão e rotação. Solicitado aos alunos que pintasse no espaço um círculo com algumas partes do corpo como a cabeça, os ombros, a bacia, as mãos e os pés. Em seguida, o movimento de flexão e extensão da cabeça, movendo para frente e para trás, para o lado direito e para o esquerdo. Anterior a realização dos movimentos por eles, demonstrei no meu corpo para auxiliá-los no entendimento dos mesmos. Tais exercícios tiveram o objetivo de desenvolver a percepção das articulações do corpo e a consciência corporal para além do espaço, bem como o ganho de maior equilíbrio corporal. Em seguida, iniciaram o jogo “Memória: lembrando o ontem” descrito por Boal (2008, p. 229):

Com os olhos fechados, os alunos irão sentar numa cadeira, de forma bem relaxada. Em seguida, irão mexer cada parte do corpo separadamente. O professor deverá estimulá-los a recordar tudo o que aconteceu na noite anterior, antes de irem para cama. Cada lembrança deverá vir acompanhada de sensações corporais, gosto, dor, sons, profundidade, traços, odores... que os mesmos descreverão tentando sentir cada momento novamente. Para colaborar, eles deverão mexer a parte do corpo que se relaciona com a recordação. Por exemplo: Se ele pensa no gosto de alguma comida que experimentou, moverá a boca, os lábios, a língua.

Este jogo teatral contou com as seguintes finalidades: incentivar a memória recente, desenvolver a capacidade de imaginação e fisicalização<sup>9</sup> do objeto, bem como a percepção sensório-motora e sinestésica. Nesta aula tiveram presente dois alunos, cada aluno deveria lembrar duas atividades feitas na noite anterior à ação de irem para cama. Um aluno lembrou que comeu pizza juntamente com a família e que a avó quebrou um copo (insistiu nesta atividade, mas não a reproduziu no jogo). O outro lembrou que brincou com o jogo “Leggo” e vestiu o seu pijama. Então, sentados ao chão, tendo como objeto de cena duas cadeiras, reproduziram estas

---

<sup>9</sup> Mostrar e não contar; a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto; “Fisicalize este sentimento! Fisicalize este relacionamento! Fisicalize esta máquina de fliperama, este papagaio de papel, este peixe, este objeto, este gosto etc!”; representar é contar, fisicalizar é mostrar; uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva. (SPOLIN, 2003, p.340)

ações, separadamente. Para isso, utilizaram sensações corporais, sons, impressões do paladar... Em seguida, solicitei que em dupla, escolhessem uma destas quatro ações para encenar. Então, a dupla escolheu “Comer pizza”. Fizeram das cadeiras, suas mesas/pratos e das mãos, seus talheres, utilizando poucos detalhes. Observei que além dos objetivos citados anteriormente, o manejo com os objetos imaginários também foi bastante significativo e complexo para eles, pois não tiveram boa desenvoltura na fisicalização dos mesmos, entretanto se apropriaram bem dos referenciais concretos existentes como as cadeiras e as próprias mãos. A fisicalização é uma tarefa complexa também aos videntes.

O aquecimento desta vez aconteceu a partir da “Escrita corporal no espaço”. A partir de uma música do Barbatuques, grupo de percussão corporal, um aluno por vez, entrou no espaço e deixou as suas impressões corporais naquele lugar, pitando com cada parte do corpo, ora com a cabeça... ora com os braços, culminando numa “dança pessoal”. Momento em que cada aluno, chamado pelo nome, era convidado a ocupar o espaço de maneira livre. Deparei-me neste instante com uma demonstração impressionante de independência corporal de um dos alunos, traduzida em propriedade rítmica e de tempo dos movimentos associada à música de suporte. Naquele momento, percebi que o projeto poderia ser um catalisador frente aos inúmeros estímulos que ele deveria receber pelos familiares, amigos e professores em sua vida diária. Apesar dos alunos terem ficado bastante alvoroçados e chamados à atenção para a escuta da música e para assistirem ao colega, tiveram um bom proveito do mesmo. Com isso, percebi que o recurso da audiodescrição seria de especial importância e necessidade para que houvesse maior interesse deles nesta espécie de trabalho.

O desenvolvimento deste trabalho aconteceu também de maneira “fragmentada”, pois trabalho com uma turma na segunda e as duas na sexta-feira, totalizando 10 alunos. A oportunidade de a primeira turma realizar duas aulas por semana foi bastante importante por terem maior dificuldade corpórea, explicado talvez por terem menos idade. Algumas vezes, quando repetia algum exercício ou jogo, solicitava aos alunos da primeira turma que me ajudassem a lembrar como o fazia. Fizeram isso prontamente e com entusiasmo. O resgate de exercícios e jogos teatrais anteriores ou o desdobramento dos mesmos era um procedimento

recorrente. Pois, a repetição mesmo com diferenças peculiares ao ato de fazer novamente propiciou maior independência e autonomia corporal aos alunos.

Neste mesmo dia, outro aspecto da aula me chamou a atenção: uma grande lentidão corporal de um dos alunos pouco presente às aulas. O ritmo era bastante contrastante aos demais alunos da mesma idade. Ele possui baixa visão e tem muita dificuldade de ocupação do espaço. Observei ainda uma incisão cirúrgica na cabeça dele. Possivelmente, associada a alguma patologia neurológica que pode ter desencadeado a cegueira. Senti-me provocado a querer ajudá-lo mais. Acreditei se eu conhecesse melhor a sua história, talvez eu pudesse auxiliá-lo a desenvolver-se melhor corporalmente em relação ao espaço, ao outro e a si mesmo. Pois venho de uma formação na área da saúde como Auxiliar de Enfermagem e acredito que esta experiência possa contribuir com o trabalho que proponho a continuar desenvolvendo nesta área posterior à graduação. Diante também desta situação, solicitei à supervisora pedagógica e à assistente social a pasta com o panorama sócio histórico destes alunos com os quais estou trabalhando. Mediante a questão ética que deve permear qualquer atividade profissional, enfrentei bastante resistência para conseguir tal autorização. Conversei com várias profissionais da instituição e, por fim, autorizaram-me desde que a leitura do material fosse acompanhada pela coordenadora pedagógica e/ou assistente social, bem como a garantia da preservação da identidade dos alunos e familiares. Assim o fiz. Durante a leitura do histórico sociocultural de cada aluno, descobri que o motivo da cegueira em boa parte dos alunos era proveniente de patologias relacionadas a neoplasias cerebrais (tumores) e retinopatia (lesões no fundo do olho) devido a diabetes (deficiência na produção de insulina pelo pâncreas) ou hipertensão (pressão arterial alta). Além disso, a partir desta mesma leitura e conhecimentos prévios a respeito das deficiências, alguns fatores sociais como a miséria, a má alimentação, o acesso precário ao sistema de saúde também dilatam as estatísticas de pessoas com deficiência. Então refleti que mesmo não sendo professor daquela instituição e daqueles alunos, eu também estava numa posição de grande responsabilidade, pois passávamos juntos boas horas/semana. Além disso, aquele trabalho e convivência reverberariam nas relações socioculturais para além da escola e, conhecendo a história de cada aluno (neste caso era possível pelo número pequeno de alunos por turma), podemos, possivelmente, contribuir satisfatoriamente com a trajetória de sucesso dos mesmos. Ao mesmo tempo, fiz a seguinte reflexão: eu deveria respeitar

o tempo de movimento daquele corpo, mesmo contrastando ao tempo dos demais. Pois a valorização das peculiaridades e igualdade na oferta de oportunidade estavam presentes na proposta do mesmo e da diversidade humana.

Durante o período de estágio, tive também o privilégio de acompanhar as crianças de várias turmas a um passeio a um sítio situado no “Condomínio Lagoa do Miguelão, BR - 040, Km 556 - Nova Lima em comemoração à Semana da Criança. Neste passeio, os alunos apreciaram o espaço ecológico, fizeram o reconhecimento de animais e participaram de atividades de lazer como tirolesa, andar a cavalo, brincar na casa da árvore, saborear os frutos como amora e degustar a deliciosa macarronada. O entusiasmo e a ausência de perigo que geralmente acompanham as crianças reinaram neste passeio. Na casa na árvore, a seis metros do chão, eles subiam com auxílio pela escada e começavam a pular ao chegarem dentro da casa, até como uma maneira de expressarem a alegria de estarem ali e também para interagirem com aquele lugar. Uma casa com apenas três paredes, onde a da frente inexistia. O desejo intenso de reconhecimento do espaço pela percepção tátil era evidente. Pois batucavam tudo... mesa, bancos, piso e parede de madeira. Eu ficava lá em cima para recebê-los e encaminhá-los até o chão novamente através de um suporte de metal existente à frente da casa. Suei bastante com receio de algum deles cair dali frente à grande euforia apresentada. Mas deu tudo certo! Houve outras atrações marcantes naquela manhã como a tirolesa e o passeio a cavalo. Na primeira, o aspecto de sobrevoar parte terreno, sentindo o vento e a sensação de liberdade propiciaram grande satisfação, emoção e, às vezes, um pouco de medo nos alunos. Segundo registro de Domingues (2010, p. 34-35):

A criança com cegueira pode e deve ser incluída em todas as brincadeiras, observando-se eventuais adaptações. O contanto com companheiros que enxergam é saudável para todos. Os brinquedos não devem ser vistos como situação de risco ou de perigo. A criança com cegueira deve aprender a lidar com riscos e limites reais e não imaginários, bem como aprender a lidar com a própria limitação. Não há porque ignorar ou negar a falta da visão. Ela aprenderá a identificar sons, ruídos, odores e outras pistas que possibilitem localizar obstáculos e evitar o perigo.

Logo, a brincadeira e o brinquedo podem ser elementos divertidos, estimulando a integração dos sentidos preservados e a elaboração de um referencial perceptivo não visual. Já na segunda experiência, observei um misto de estranheza e curiosidade. Com efeito, creio que aquela aventura foi imensurável para eles.

Enquanto parte do cronograma desta semana, tiveram também “A Hora do

Conto”, organizada pela coordenadora da Biblioteca Estadual Luiz de Bessa de Belo Horizonte/MG. A contação de histórias, mesclado com músicas infantis e o uso de instrumentos de percussão como pandeiro foi marcante. Uma das histórias mais fascinantes para a criançada foi “Até as princesas soltam pum” de Ilan Brenman por seu teor humorístico e inédito para as crianças. “Esta obra conta a história do dia em que o pai de Laura pegou o livro secreto das princesas e contou para a filha algo que ninguém sabia. O livro convida os pequenos leitores a descobrirem que segredo é este.” Os alunos ali presentes tiveram a oportunidade de contarem histórias. Inclusive, dois dos alunos envolvidos no projeto evidenciado foram até à frente da plateia e contaram histórias, interagiram com os instrumentos musicais, cantaram e tiveram que ser interrompidos, porque uma história emendava na outra e o horário da intervenção havia esgotado. Sem dúvida, divertiram muito nesta semana especial. Além do mais, ficou evidente que a aprendizagem acontece para além do espaço da escola. Assim, há um aumento na “bagagem” de experiências e conhecimento, configurando uma auto-aprendizagem, modificando o comportamento e a maneira de relacionar com o mundo.

Após a semana das crianças, o projeto foi retomado e as aulas teriam maior foco em atividades a serem apresentadas no final de novembro, ou seja, começamos informalmente os ensaios para uma apresentação final. Ela contemplou a realização de um alongamento corporal (extensão dos membros superiores, tendo a intenção de encostar a mão no teto), objetivando um alongamento mais amplo e ligeiro, mas que envolvesse o maior número de grupos musculares possível. Posteriormente, deitados sobre os colchonetes na posição dorsal, realizaram exercícios de respiração, inspirando e expirando e utilizando para isso o som do X. Feito o resgate de alguns exercícios como o aquecimento corporal de ocupação do espaço com um suporte musical com uma canção chamada “O cavaleiro e o cavaleiro” de Shumann presente no Cd Músicas Clássicas para Crianças. Esta “voz” do cavalo aparece algumas vezes durante a música, isto é, em momentos pontuais. Neste instante, foram orientados a usar os verbos de ação: saltar, cair e levantar. Porém, deveriam desenvolver a escuta do som específico para a realização das ações solicitadas. Em seguida, desenvolveu-se o exercício do Boal (2008, 103) “Corrida em câmara lenta”: “Vence o último que chegar. O movimento não poderá ser interrompido e deverá ser executado o mais lento possível. Cada corredor deverá esticar as pernas ao máximo, sendo que o pé deverá passar sempre à altura

do joelho da perna oposta e somente um pé poderá permanecer no chão de cada vez.” Objetivos de desenvolver o tempo-ritmo, o equilíbrio e a percepção do espaço. A ideia foi desenvolver ainda o senso perceptivo das partes do corpo envolvidas nesta caminhada e do todo. O presente exercício foi realizado individualmente e, em seguida, em trios, sempre pela via da pedagogia do movimento e através da percepção por eles destes movimentos no meu corpo e, em seguida, a apropriação desta ação de caminhar pelos mesmos. Todos os objetivos descritos anteriormente foram correspondidos.

Ao ser informado da data prevista para a mostra final, comuniquei aos alunos: dia 25 de novembro de 2011, no Auditório do Instituto São Rafael. Eles ficaram alegres com a oportunidade e eu também. Um momento importante para mostrar um pouco do desenvolvimento do trabalho durante aqueles meses. A atividade se chamaria “O corpo no espaço”, tendo como base os exercícios e jogos teatrais trabalhados até à data referente. Esta atividade se integraria a uma das etapas do evento de comemoração de encerramento do período escolar, bem como a apresentação da peça teatral “O Pinóquio” ensaiada pelo professor Matheus com os alunos adolescentes. A primeira aula-ensaio aconteceu no próprio auditório que é amplo e o palco possui um tamanho aproximado de 30x15. Iniciada com a seguinte sequência de alongamento: rolamento da coluna – extensão da coluna vertebral e cervical - assentar sobre os calcanhares - desenrolamento da coluna – rotação corporal sobre o próprio eixo para a direita e para a esquerda – extensão dos braços para cima com a intenção de tocar o céu e meia ponta nos pés. Posteriormente, realizou-se a ocupação espacial e, em seguida o posicionamento de cada aluno sobre marcas em formato de X de fita crepe no palco, sendo que estas deveriam ser identificadas utilizando apenas os pés. Percebido grande dificuldade dos alunos para a devida identificação, pois tiveram que usar as mãos para isso. Então, observei que isso se deveu ao uso inadequado do material e, para a próxima aula deveria pensar em outro material que oferecesse uma maior dimensão de auto-relevo e com uma textura distinta do palco que era lisa. Realizado o jogo “O imã afetivo” e para fim de orientação segue a descrição de Boal (2008, p. 159):

Os alunos caminharão pela sala, olhos fechados. É importante que estejam de braços cruzados à frente do corpo para que não machuquem o colega, caso se choquem. Caso isto aconteça, deverão se separar imediatamente, pois o polo do imã está negativo. Após alguns minutos, será anunciado pelo coordenador do jogo que o imã está positivo. A partir deste momento, aqueles que se esbarrarem deverão ficar colados um aos outros por alguns



momentos e deverão continuar andando pelo espaço. É proibido tocar com as mãos e poderão ficar colados o tempo que quiserem. Podem trocar de parceiro (a) e podem ficar unidos a mais de uma pessoa por vez. O sinal para parar será dado pelo coordenador. Parados, cada integrante tentará encontrar um rosto com as mãos. Após isso, cada um tentará traduzir as sensações táteis em uma imagem, isto é, tocando o rosto do outro, tentarão imaginar como é este rosto, desde a sua forma geral até os menores detalhes fisionômicos.

Este jogo teatral teve a finalidade de estimular o contato físico e, também, potencializar o sentido do tato. Neste jogo, os alunos ficaram bastante entusiasmados e curiosos para ouvir a própria descrição da face pelo outro e, é claro que não deixaram de expressar as preferências de parceiros para a realização do mesmo. Orientado sobre a importância de variar os pares na realização dos jogos e exercícios, proporcionando, assim, maior interação e conhecimento sobre outros colegas com os quais não convivem diariamente, sobretudo em sala de aula. A descrição, muitas vezes, pautou-se na comparação de detalhes da face a figuras geométricas: “O rosto dele é redondo...” “E o nariz parece com um triângulo...”. Tal descrição provocou risos nos demais alunos e outros alunos resolveram seguir esta linha de relato. No entanto, observei que alguns repetiam falas de colegas anteriores no intuito de reproduzir o riso ou talvez por ausência de outras referências concretas. Então, pontuei que não havia necessidade de fazer os outros (a plateia) rirem e que o riso não deveria ser forçado. Ao contrário, ele deveria aparecer por vontade própria e de maneira espontânea. O manuseio dos traços do rosto do colega despertou muita euforia e satisfação, bem como a descrição à plateia.

Na segunda aula-ensaio, a professora Solange sugeriu que eu pudesse usar folhas de lixa para madeira, afixadas ao chão, usando o formato de X para a identificação pelos alunos durante o exercício. Uma sugestão muito pertinente e resolvida. Nesse dia, conheci um aluno que estava de licença médica há aproximadamente cinco meses, pois havia sofrido uma cirurgia oftalmológica e apresentava afasia (dificuldade para verbalização) devido à traqueostomia ativa. Então pensei: como incluir aquele aluno num processo adiantado da intervenção? Diante do resgate de alguns exercícios e jogos teatrais para a elaboração da atividade, optei por inseri-lo ao trabalho. Pois ele se apresentou tão solícito à proposta e entusiasmado com o retorno, numa relação recíproca de amizade com os demais alunos como se não tivesse estado ausente por um bom tempo. Retomada a sequência de alongamentos da aula anterior. Desta vez, cada movimento deveria ser

realizado em oito tempos para maior assimilação de cada um deles, com e sem o uso de suporte sonoro. Em seguida, com o desejo de desenvolver a sensação corpórea de tempo rítmico, foi realizado o resgate do exercício “A Dança Pessoal”, onde cada aluno, observando os ritmos distintos da música, estava livre para criar a própria coreografia, a partir da memória corporal. Após esta proposta, fizemos uma roda para bate-papo e solicitei a cada educando que apresentasse um objeto que tivesse um significado para eles e falasse sobre as características físicas do mesmo para os demais colegas.

O reaparecimento de duas alunas às aulas após quinze dias, exigiu que eu conduzisse o ensaio num ritmo mais lento para que pudessem começar assimilar as atividades que estavam sendo definidas para a apresentação. Os alunos não levaram os objetos, solicitados na aula anterior. Alguns relataram que o objeto que queriam levar era muito grande para transportar e outros esqueceram. Então combinamos que faríamos este trabalho com objetos que eu levaria e com os da escola. No palco do auditório, dividíamos os ensaios com um piano de calda. Repentinamente, uma aluna foi até ele e começou a tocá-lo. Então, paramos para ouvi-la. Ela executou parte de duas canções de maneira coordenada e bastante musical. Posteriormente, descobri que esta aluna estudava piano na própria instituição escolar.

Neste instante, foram se configurando outras possibilidades para a mostra final. Vale ressaltar ainda que em relação ao trabalho de identificação das lixas afixadas ao chão com os pés teve bastante eficácia, pois os alunos as identificaram com mais tranquilidade, minimizando o uso das mãos que antes era frequente.

A repetição e o treinamento de exercícios e jogos teatrais marcaram aquela etapa da intervenção, conforme previsto. Além daqueles realizados na aula-ensaio anterior, realizaram o jogo teatral: “O escultor toca o modelo” idealizado por Boal (2008, p. 181)

Duas filas, uma de escultores e outra de estátuas. Um aluno de frente para o outro. Cada escultor poderá trabalhar com a estátua que desejar, produzindo nela o efeito que quiser e nos mínimos detalhes. Este exercício deverá durar o tempo necessário para o escultor e o modelo se compreenderem, para que os gestos do escultor, vistos e sentidos, possam ser facilmente traduzidos pela estátua.

O jogo descrito objetivou permitir o contato físico e a percepção do corpo do outro, bem como estimular o poder criativo e a imaginação. Após poucos minutos do

início do mesmo, foi necessário interrompê-lo, pois o aluno com traqueostomia começou a expelir uma secreção pelo orifício da cânula e precisei acompanhá-lo até o banheiro para auxiliá-lo na higienização do aparelho e de suas mãos, deixando os demais com uma estagiária do Curso de Educação Física da Puc/Minas que observou algumas aulas e mostrou-se interessada na proposta. Relembrei da minha época na área da saúde como Auxiliar de Enfermagem e, ao comentar esta situação com o professor orientador do estágio Dr. José Simões, ele refletiu como a nossa experiência em outras áreas interfere na prática do dia a dia na escola e sobre a importância de disponibilizarmos sempre ao aprendizado contínuo e diversificado. Além do mais, um outro profissional sem esta experiência na área da saúde, poderia ter ficado em pânico. Ao retornar ao auditório com o aluno, faltavam poucos minutos para o término da aula e os demais alunos estavam dispersos. Então, sugeri que fizéssemos um momento de relaxamento, deitados no palco e respirando profundamente. Todos aceitaram e pediram que fosse usada a música da sequência de movimentos: “O que será?” de Scarlatti também presente no Cd Músicas Clássicas para Crianças. O mesmo fluiu com tranquilidade. Depois deste momento, foram liberados para as respectivas salas de aula que já era um trajeto bastante familiar a eles.

A prática do uso do microfone, ampliando a voz dos alunos, após a utilização do mesmo para condução dos ensaios era uma demanda freqüente. Frente a isso, ao final de algumas aulas permiti que o utilizassem, certificando que a voz para eles é um outro corpo. Um elemento que eles podem ver, tocar, escutar, etc. Enfim, uma relação intensa entre sensorialidade e voz.

No auditório, após exercícios de alongamento e aquecimento corporais, realizou-se a exploração de instrumentos musicais (piano, chocalho e coco) pelos alunos presentes do 2º ano. A aluna que toca piano executou trechos de duas músicas para conhecermos: uma natalina e a outra tema de uma novela. Neste momento, ficou definido que esta aluna tocaria uma destas canções no dia da aula aberta. Os outros alunos também descobriram algumas sonoridades perpassando por elementos como o timbre, altura e volume dos instrumentos que também seriam inseridos à mostra, possivelmente numa estrutura de banda com os alunos da outra turma (a do 3º ano). Após o final desta aula, conversei com o professor supervisor do estágio sobre o interesse de ensaiar uma música com os alunos, usando os

instrumentos. Ele me sugeriu a música “Na loja do mestre André”, pois há uma utilização de vários instrumentos de maneira individualizada e coletiva. Após a elaboração de bilhete solicitando aos pais e/ou responsáveis que não permitam a ausência dos alunos nos últimos ensaios e na aula aberta, li e o entreguei aos alunos. Anterior à entrega de um comunicado à família, este é lido ao aluno, pois não estava em Braille, dificultando o entendimento do teor do mesmo por estes, exceto aos com baixa visão que inclusive é indicado que seja estimulada a visão residual. A música “Na loja do mestre André” no ensaio seguinte foi de certa maneira novidade para a maioria dos alunos. Porque apesar de alguns já terem ouvido, não conheciam a letra. Diante do apoio das professoras Solange e Sandra, cantávamos a música e eles nos acompanhavam até a assimilarem. “Foi na loja do mestre André que eu comprei um pianinho. Plim, plim, plim. Um pianinho. (2X). Foi na loja do mestre André que eu comprei uma... (...).” Sendo que alguns instrumentos citados na música foram adaptados, de acordo com a disponibilidade dos que tínhamos. Utilizamos piano, côco, chocalho, clava, chique-chique e pandeiro. Os alunos se mostraram muito entusiasmados com esta canção, pois volto a frisar que para eles o uso do aparelho fonador é imprescindível para uma relação direta com o mundo. Através da musicalidade descobrem novas possibilidades de aprendizagem. Com o uso da voz com ritmos, timbres, alturas e volumes distintos percorrem por outras zonas de aprendizagem.

O formato da nossa mostra final estava ganhando corpo. Nela teríamos exercícios de consciência e percepção corporal através da sequência de alongamentos; aquecimento pela via do deslocamento em cena, utilizando verbos de ação como pular, cair, deitar, levantar e andar e com suporte musical; o uso da memória para execução de músicas instrumental e com letra. Além disso, do corpo no espaço com as suas particularidades, valorizando o movimento corporal de cada aluno, bem como a manipulação, identificação e descrição de objetos aos espectadores.

A partir da definição da data, hora e local da mostra final, o palco do auditório foi o mais visado por nós. Justamente para que os alunos pudessem buscar uma identificação e reconhecimento do espaço. Para o desenvolvimento do trabalho, a parte anterior do palco, próximo ao proscênio, foi delimitada por colchonetes e as laterais e a parte posterior, por cordas afixadas no chão. Explicado aos alunos esta

nova demarcação do palco e montada uma fila horizontal com os alunos e feito um deslocamento até a parte anterior, frisando que ao chegar aos colchonetes deveriam retornar, pois já era de conhecimento deles que havia o risco de queda se ultrapassassem este limite devido à altura aproximada de 70 cm no princípio do palco. Iniciamos o ensaio do dia. Realizada a seqüência de alongamentos corporais descrita em oportunidade anterior. Em seguida, foi iniciado o deslocamento pelo espaço limitado. De repente uma aluna sai do espaço limitado e cai do palco. Silêncio, correria e, por fim o choro. Desci apressadamente as escadas do palco e a coloquei no colo. Neste momento, chegaram as professoras e supervisora que estavam na parte posterior do mesmo. A supervisora e eu a levamos até uma sala vazia e constatamos que ela não havia se machucado, voltando a caminhar sem maiores dificuldades. Fiquei muito assustado! Estava direcionando outros alunos neste momento e não consegui perceber o todo. A mãe da criança estava na escola desde o horário da chegada. Então, relatamos a ela a situação informando que a filha estava bem. Ela compreendeu de imediato, informando que a filha cai muito em casa, esbarra em quase tudo e está cheia de hematomas. Voltei ao auditório e conversei com as demais crianças, solicitando a elas mais cuidado ao caminharem no palco. Entreguei aos alunos um convite oficial para os pais e/ou responsáveis para assistirem à mostra final e solicitar que as crianças se apresentassem à escola com uma roupa com tecido mais confortável, evitando o jeans.

Na aula-ensaio seguinte, foi integrado à ordem da mostra o seguinte número: “O meu nome é? E o meu objeto é?” em que cada aluno seria chamado ao palco sem ser identificado inicialmente e segurando um objeto escolhido previamente, falaria o próprio nome e o do objeto, relatando as características deste último. A identificação dos objetos e descrição de suas características estabeleceram momentos de muito prazer para eles, pois utilizavam a imaginação para criarem formas e cores pertencentes a outros objetos, mesmo sabendo dos atributos dos mesmos. Noutros momentos, faziam a descrição literal deles. Um fato nesse dia me chamou bastante a atenção, o aluno que possuía uma traqueostomia no exercício anterior ficou desapontado porque falava ao microfone, mas o som da voz não era reproduzido, uma vez que o ar que deveria chegar até os ressonadores da voz, saía pelo orifício do aparelho. Então, sugeri a ele que o tampasse com o próprio dedo e falasse ao microfone. Tal procedimento surtiu efeito e ele ficou tão feliz que começou a saltitar, pois havia feito uma descoberta e poderia a partir daquele momento ouvir a

própria voz. Nesse mesmo dia, conversei com o professor sobre o meu receio de não conseguir qualidade na audiodescrição das atividades, por falta de experiência, mesmo tendo experimentado nos ensaios. Então, ele me tranqüilizou dizendo que não era uma tarefa difícil, orientando-me a fazer a descrição das situações e dos movimentos de maneira mais detalhada possível, após escolha das informações visualizadas.

Eis o dia da Mostra “O corpo no espaço”. Ela foi constituída dos seguintes momentos: descobrimento das marcas no chão e realização da seqüência de alongamentos, utilizando movimentos de flexão, extensão, rotação e equilíbrio; deslocamento no espaço (caminhada, usando algumas ações como pular, cair, deitar e levantar ao ouvir a “voz do equino”); solo de música natalina ao piano; execução da canção “Na loja do mestre André” pelos alunos e professores, utilizando vários instrumentos musicais, dentre eles: o piano, o chocalho, o pandeiro, o chique-chique, o côco e a clava; dança individual livre, em que um aluno de cada vez entrava no espaço delimitado e interagia corporalmente com ele e com a música, bem como a realização de exercício de apresentação e descrição do objeto: “O meu nome é...? E o meu objeto é...?” Os primeiros cinco momentos desta mostra contaram com a minha audiodescrição e o último com a dos alunos, uma vez que havia a presença na plateia de espectadores cegos e videntes. Iniciado o trabalho falando um pouco sobre o projeto de intervenção e o seu objetivo geral.

A condução dos alunos até o espaço da cena e a organização dos mesmos nos bastidores foi realizada pelos professores Matheus, Solange e Sandra. Já que eu estive envolvido com a apresentação, audiodescrição e operação de som.

De modo geral, a mostra contribuiu para a avaliação final quanto à correspondência entre os objetivos almejados com o projeto e os alcançados. Além disso, apresentar um recorte aos familiares e profissionais da escola das atividades desenvolvidas. Pode ser notado pela plateia o quanto os alunos se divertiram e eu avaliei que o corpo de cada aluno integrante desde projeto sofreu modificações significativas quanto ao ganho de percepção, expressividade e autonomia. Ao término do evento, a supervisora pedagógica comentou que este trabalho é de grande importância para o desenvolvimento destes alunos e que não poderia ser interrompido, levantando a possibilidade de ser realizado pelos professores de teatro e/ou educação física lotados na escola ou trabalho voluntário por mim.

A avaliação final junto aos alunos, professores e coordenadora aconteceu oficialmente na semana seguinte à mostra. No geral, a avaliação foi bastante positiva. Segundo os alunos, as aulas de “expressão corporal”, como eles as chamavam, deviam continuar. Enfim, ficaram muito pesarosos com o término das mesmas. Até refizeram algumas atividades da mostra para eu ver. Um deles conhecia a melodia da música instrumental do “Barbatuques” utilizada na “Dança Pessoal” e a cantou e dançou. As professoras disseram que este trabalho é de grande importância para o ganho de segurança na locomoção e no equilíbrio do aluno cego. Inclusive, uma delas relatou que percebeu maior independência corporal em seus alunos no decorrer desta intervenção. A supervisora pedagógica enfatizou que falta um trabalho na instituição com este foco e ela acredita que ele seja imprescindível para estimular a autonomia nas pessoas com deficiência visual. Após esta conversa, deixei um CD para cada aluno e para os professores com várias músicas, dentre elas a trilha sonora da mostra como forma de agradecimento pela oportunidade do imenso aprendizado vivenciado e construído coletivamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A sociedade vê na pessoa com deficiência um corpo grotesco que provoca no outro uma percepção cinestésica que traz a concepção da falta, seja em relação a aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos, lingüísticos, sociais ou culturais.” (MATOS, 2000, p. 223)

O olhar do senso comum diante das pessoas com deficiência visual é de que elas são incapazes e dignas de piedade. Esta imagem socialmente construída em relação à cegueira necessita de reajustes no sentido de se romper os rótulos e se obter prontidão para conhecer e conviver com as diferenças, revendo posturas, atitudes e conceitos. Na verdade, todos nós temos nossas limitações e capacidades para a realização de determinadas atividades cotidianas, independente de termos uma deficiência aparente ou não. Nossas peculiaridades físicas e psíquicas nos diferenciam e nos tornam únicos na construção da diversidade humana. Assim, constatar e conviver com as diferenças faz parte do caminho para o desprendimento necessário para atrever-se à vida. Um convite a despertar para a autoconsciência, potencializar valores e superar limitações.

Atualmente, impera o culto ao corpo, a obtenção de um corpo esteticamente perfeito a qualquer preço, vale o consumo de cosméticos com preços elevados, arriscadas cirurgias plásticas e a malhação com o consumo de hormônios para conquistar o “tão” sonhado corpo prometido pelos meios de comunicação de massa. O corpo à mercê da rigidez da indústria da estética apresenta movimentos corporais rotulados, rígidos e domesticados por um sistema capitalista desumanizador.

Para corroborar com tal pensamento, Foucault (1987, p. 118-119) afirma que:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.

Eis a era da consolidação da escravidão do olhar! Olhar este manipulado pela visão há muito considerada a rainha dos sentidos. Com isso, é possível inferir uma tendência à reprodução por boa parte da sociedade ao que é ditado pela classe social dominante.



O Estado e as instituições escolares possuem responsabilidades no processo de inclusão das diferenças no ambiente escolar, no que tange à formação e capacitação dos professores e outros profissionais da educação e, também, à infraestrutura da escola de forma a oferecer equipamentos e materiais especializados e políticas públicas efetivas que garantam isso sem discriminação e atendimento segregador.

Conforme os resultados apresentados nesse trabalho e, principalmente, com base nas imagens e vídeos produzidos durante as aulas e no evento denominado a “Mostra Final”, foi possível constatar a evolução das crianças cegas quanto à percepção, coordenação, formação de imagens e qualidade de movimento corporal. No início da intervenção, deparei-me com corpos rígidos e com pouco equilíbrio, demonstrando grande insegurança em lidar com o espaço. Em princípio, havia pouco reconhecimento das partes do corpo e das múltiplas possibilidades de movimento que elas poderiam construir pela via das articulações. Aos poucos, as atividades teatrais foram se tornando primordiais para os alunos. Posteriormente, a curiosidade e a vontade em descobrir mais sobre esta “máquina de fabricar” movimentos com intencionalidade através dos jogos e exercícios teatrais se configuraram como elementos imprescindíveis à motivação e continuidade da/na intervenção.

Os registros de filmagem revelaram que nas primeiras imagens geradas sobre as atividades com uma seqüência de movimentos que teve como objetivo identificar e alongar as partes do corpo, as crianças apresentavam um tônus rígido e pouca liberdade de expressão. Gradativamente, esse corpo foi acordando para as atividades posteriores. O senso de imagem e de pertencimento do próprio corpo começou a se estabelecer e aparecer nos registros de filmagem. Aprendizado novo aliado a uma paulatina independência da realização da seqüência de movimentos, envolvendo flexão da coluna cervical, extensão e rotação do tronco, lateralidade e direção do corpo no espaço, tensão muscular apropriada juntamente com suporte musical, favorecendo também uma crescente apropriação do tempo-ritmo do movimento corporal. O que pode se constatar é que o processo acarretou sucesso ao final da proposta de trabalho.

Os vídeos revelaram que as crianças cegas atingiram um reconhecimento do espaço e recursos físicos de delimitação espacial como o uso de lixa, colchonete,

corda evidenciando também que a sinalização do ambiente mais resguardado representou maior segurança no deslocamento. A ocupação espacial que antes parecia amedrontada e ansiosa, cedeu lugar à outra mais atenta e apurada. Em alguns tipos de exercício, tanto com e sem o suporte sonoro, os braços entrelaçados à altura do tórax de cada integrante também foi um catalisador ao ganho de autonomia corporal ao se moverem, pois ao esbarrarem com o colega não havia o risco de se machucarem.

Os jogos teatrais com a capacidade de desenvolverem diálogos entre os integrantes, produziram monólogos. Apesar das dificuldades encontradas e justificadas, sobretudo em relação ao uso frequente da fala, observou-se que no contexto da cegueira a linguagem falada possui uma importância relevante, por ser um procedimento que fortalece a construção da autoimagem e relação com o mundo, cumpriram o papel de desenvolver a capacidade de expressão, observação, relacionamento, espontaneidade, imaginação, contato, improvisação e percepção.

A descoberta de novos objetos, características e funções dos mesmos propiciaram momentos de surpresa e entusiasmo. Forma, cor, temperatura, tamanho, materialidade ganharam vida na voz daquelas crianças ao exporem e verbalizarem sobre o objeto escolhido, após a apresentação de si mesmo.

A percepção e a liberdade do movimento encheram o espaço de alegria e autovalorização durante a Mostra Final do trabalho, a “Dança Individual” de cada aluno, composta por movimentos corporais livres com um suporte musical, culminou com a constatação de que as crianças cegas, através do estímulo dado, atingiram a percepção sensório-motora e cinestésica. Rodopios pelo ar e pelo chão, corrida de um canto a outro do espaço, braços relaxados e apenas com a tensão necessária à feitura do movimento, batuque com as mãos e pés, quadris fluídos, “escrita” corporal no espaço de forma generalizada e precisa, demonstrando ganho de qualidade de movimento e, um belo sorriso no rosto.

A partir das observações e das falas realizadas pelos professores, alunos e coordenação pedagógica envolvidos neste trabalho acerca da intervenção proposta foi possível perceber que também os profissionais da escola notaram a relevância e a necessidade da manutenção de um planejamento que incluía a educação pelo movimento como prioridade na vida destes alunos cegos. Diante desta constatação,

penso que o objetivo de fomentar o senso crítico e a autonomia também foi contemplado.

Enquanto profissional em formação, a experiência vivenciada por mim no estágio no Instituto São Rafael, proporcionou-me desmistificar e conhecer o suficiente acerca da cegueira a ponto de concluir que, para além da constatação das ausências, do senso da falta e das diferenças sensoriais que permeiam a vida do ser humano, somos seres autores da nossa própria história que se faz de risos e lágrimas, conquistas e derrotas. A vitória em relação à autonomia corporal do cego está impreterivelmente associada ao tempo de treinamento e dedicação à compensação dos sentidos remanescentes, pela via do estímulo de suas potencialidades e da elaboração de estratégias de interação com o mundo, cotidianamente. Acredito ainda que, o propósito da intervenção tenha sido cumprido e reverberado de maneira positiva na vida de todos os envolvidos nele, inclusive em mim.

Por conseguinte, é sempre bom lembrar que o desafio continua na necessidade de repensar as relações sociais de poder que priorizam a reprodutibilidade das ações enquanto padronização do aceitável seja cada vez mais pertinente, bem como a promover a igualdade de oportunidades e condições a todos os indivíduos, independentemente de classe social, sexo, religião, cor e características sensoriais e motoras, visando uma verdadeira inclusão social. A abertura para agregar novos saberes deve ser continuada e diretamente proporcional à dinâmica da vida. É este dinamismo peculiar à existência humana que nos convida incessantemente a novas descobertas e riscos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renata M. F. ***Peculiaridades gestuais dos deficientes visuais do São Rafael: uma possibilidade artística***. 2008. 37p. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC apresentado à Escola Guignard, da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG para obtenção do título do curso de Pós-Graduação Lato Sensu – Ensino e Pesquisa no Campo da Arte e da Cultura.

AMARAL, L. **Conhecendo a deficiência**. SP: Robe, 1995.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.

BERTAZZO, Ivaldo. **Cidadão Corpo: identidade e autonomia do movimento**. São Paulo: Summus, 1998.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores** – 12ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não atores** – 15ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BRASIL. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

BUCHALLA, Cássia M; FARIAS, Norma. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BRUNS, M. A. T. **Deficiência visual e educação sexual: a trajetória dos preconceitos - ontem e hoje**. Revista Benjamin Constant, Ano 3, (7), p. 9-16. Rio de Janeiro: IBCENTRO/MEC, 1997.

CANÇÃO POPULAR. Foi na loja do mestre André.

CARVALHO, Janice G. e FERNANDES, Jorge Manuel G. A. **Um olhar sobre o corpo (do) cego**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/107.pdf>>. Acesso em: 15 abr 2013.

CENTRO DE TEATRO DO OPRIMIDO. **Augusto Boal**. Rio de Janeiro, 1986. Disponível em: <<http://ctorio.org.br/novosite/quem-somos/augusto-boal/>>. Acesso em: 13 jun 2013.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Estimulação da visão subnormal de uma criança no ambiente escolar: um estudo de caso**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 1997.

DOMINGUES, Celma dos Anjos e et. al. **A educação especial na perspectiva da inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010. Volume 3.

E-BIOGRAFIAS. **Ivaldo Bertazzo: dançarino e coreógrafo brasileiro.** Disponível em: [http://www.e-biografias.net/ivaldo\\_bertazzo/](http://www.e-biografias.net/ivaldo_bertazzo/) Acesso em: 21 jun 2013.

ESTÚDIO LABAN. **Rudolf von Laban: Uma vida dedicada ao movimento.** São Paulo. Disponível em: <http://estudiolabandedanca.webnode.com.br/news/rudolf-von-laban-uma-vida-dedicada-ao-movimento/>. Acesso em: 16 jun 2013.

FELIPPE, Vera L. R e FELIPPE, João Álvaro de M. **Orientação e Mobilidade.** São Paulo: Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 1997.

FERRARRI, Aída Lúcia e CAMPOS, Elisa. **De que cor é o vento? Subsídios para ações educativo-culturais com deficientes visuais em museus.** Belo Horizonte: Segrac, 2001.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, IDA M. **Percepção, corpo e cegueira (novos corpos em cena).** Santa Catarina, 2005.

FRANCO, J. R. e DIAS, T. R. S. **A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso.** Revista Benjamim Constant/MEC. Centro de pesquisa e documentação e informação - ano 11, n.30, Rio de Janeiro: IBCENTRO, 2005.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade.** São Paulo: Summus, 1991.

GALLAHUE, David L. e OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 3ª edição. São Paulo: Phorte, 2005.

GRUPO BARBATUQUES. Músicas: Barbapapa's Groove e Baião Destemperado . In: **CD Corpo do Som.** 2002. 1 CD. Produção Independente. Faixas: 01 e 03.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento.** São Paulo: Summus, 1978.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

MAGILL, Richard A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações.** São Paulo: Blucher, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no brasil – da exclusão à**

**inclusão escolar.** SP. 2007. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 11 abr 2013.

MASI, Ivete de e et al. Conceitos: aquisição básica para orientação e mobilidade. ***In Orientação e Mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual.*** Brasília: MEC, SEESP, 2003.

MATOS, L. H. Múltiplos corpos dançantes: diferença e deficiência. ***In: Imaginário e teatralidade: temas temas em contemporaneidade.*** P. 213 – 227. São Paulo: Annablume. Salvador: GITPE – CIT, 2000.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MÉTODO BERTAZZO – ESCOLA DO MOVIMENTO. **Sobre Ivaldo Bertazzo.** Disponível em: <<http://metodobertazzo.com/Metodo-Bertazzo>>. Acesso em: 13 jun 2013.

MORENO, Joyce; MAETRO, Maurício. Clareana. Intérprete: Joyce. ***In: Feminina.*** São Paulo: EMI Odeon, 1980. 1 CD. Faixa 03.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição - Recurso de Acessibilidade de Inclusão Cultural.** 2008. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/livia>>. Acesso em: 21 jun 2013.

PADULA, William V. e SPUNGIN, Susan J. ***A criança visualmente incapacitada, do nascimento até a idade pré-escolar: a importância da estimulação visual.*** Rev. Instituto Benjamin Constant. 2000; p.16.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: EDUSP, 1984.

PORTO, Eline. **A corporeidade do cego: novos olhares.** Piracicaba/São Paulo: Editora UNIMEP/Memnon, 2005.

POÇAS, Edgar (Coord.). Músicas: Dança (Mozart); Danúbio Azul (Strauss); Mosquitos e Pernilongos (Bizet); O cavaleiro e o cavaleiro (Shumann) e O que será? (Scarlatti). ***In: Livro + CD Músicas Clássicas para crianças.*** 1 CD. São Paulo: Editora CARAS, 1999. Faixas: 01, 04, 05, 09 e 12.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos** / Elaboração Helenice Rêgo dos Santos Cunha. 9. ed. rev. ampl. atual. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. 93 p.

ROPOLI, Edilene Aparecida e et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 1.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SALLES, Nara e OLIVEIRA, Felipe H. Monteiro. **Corpos diferenciados: O teatro no processo educativo**. Universidade Federal de Alagoas, 2010). Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/extensaoemdebate/article/.../66>>. Acesso em: 06 jul 2011.

SASSAKI, R. K. **Entrevista**. *Revista Integração*, (20), p. 08-10. Brasília: SEESP/MEC, 1998.

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade Humana: um paradigma emergente**. Blumenau: Ed. Da FURB, 1995.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva. **Do estigma à exclusão: histórias de corpos (des) acreditados**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

## **ANEXO**



## **PREZADOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Saudações!

O meu nome é Rodrigo Estevão e sou estudante do curso de Teatro/UFMG. No momento, desenvolvo com alguns alunos do Instituto São Rafael, o projeto “A corporeidade na cegueira: o desenvolvimento de diferentes possibilidades perceptivas”. Este projeto possui o objetivo de desenvolver habilidades corporais em relação ao espaço físico através de exercícios e jogos teatrais, favorecendo maior autonomia a estes estudantes no trabalho artístico e, conseqüentemente, para lidar com algumas atividades do dia-a-dia. Então, preciso registrar com fotos e vídeo as aulas para observar o rendimento e validade desta proposta. Dessa forma, solicito a sua assinatura, autorizando tal procedimento. Encontro-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Agradeço a sua colaboração!

Rodrigo Estevão

### **AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo o(a) aluno(a)  
\_\_\_\_\_ a participar das fotos e vídeos a  
serem realizados.

Belo Horizonte, 01 de setembro de 2011