



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO

VALTAIR JUNIOR DE JESUS BAETA

**A PROCURA DE UMA POÉTICA TEATRAL SENSÍVEL E PARA TODOS:
PROVOCAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DO DESCONHECIDO**

...
...
...
...
...
...
...
...

BELO HORIZONTE

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO

VALTAIR JUNIOR DE JESUS BAETA

**A PROCURA DE UMA POÉTICA TEATRAL SENSÍVEL E PARA TODOS:
PROVOCAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DO DESCONHECIDO**

Monografia apresentada ao Curso de Teatro Habilidade em Licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Orientadora: Prof. Dra. Anamaria Fernandes Vianna

BELO HORIZONTE
2019

Aos meus ancestrais.

*Em memória de Bruno Magalhães e Marcelo, residentes da moradia universitária da UFMG,
falecidos em Maio de 2017.*

Em memória de Marculina Madalena, minha mãe de santo, falecida em junho de 2019.

AGRADECIMENTOS

A Oxóssi, Ogum e Iemanjá por cuidarem da minha caminhada,

A Minha avó Morena, minha segunda mãe, me ensinando a ser uma pessoa integra e respeitosa.

A Neyde Baeta, minha mãe, por navegar junto comigo sendo meu maior alicerce e motivação.

A Valtair Lopes Baeta, meu pai, por assegurar uma criação repleta de alegrias e coragem.

As minhas irmãs e irmão, Cristiane, Crislane, Cristiele e Alexandre, por ser amor na minha trajetória de vida.

A moradia estudantil por ter sido meu lar neste período, lugar que sempre lutei e ajudei a construir melhorias, em especial a minha republica (Cento&Rosa) por todos os ensinamentos aprendidos com meus irmãos ao longo dessa morada. Moradia é Família!

As funcionárias da Fundação Mendes Pimentel (FUMP) e amigas Josenice Xisto, pelo companheirismo, força e amor sempre indo além da sua profissão e Edilamurce Silva, pela parceria e amizade fortalecedora e importante nas construções afetivas e políticas na moradia universitária.

Aos amigos (as) Christiane Rocha, João Ribeiro e Rafael Hortelã, por revisar o meu trabalho com tanta disponibilidade e companheirismo.

A minha orientadora Anamaria, que com muito carinho aceitou o convite a participar desse mergulho comigo, sempre me provocando e me ajudando com reflexões, correções e discussões. Por ser uma guerreira na construção de uma política de práticas de aulas para todos.

Aos professores do Teatro que sempre acreditaram e estiveram comigo: Luiz Otávio, Rita Gusmão, Marina Marcondes, Vinicius Lírio, Eugênio Tadeu, Ernani Maletta e Hildebrando.

Aos meus alunos e alunas participantes das experiências práticas, sendo construtores ativo da minha formação acadêmica.

Ao Movimento de Casa de Estudantes (MCE), pela construção e fortalecimento do meu ser político.

A todos (as) funcionários da escola de Belas Artes, principalmente os setores de portaria e limpeza que sem eles nada funcionaria.

“A experiência humana não seria tão rica e gratificante se não existissem obstáculos a superar. O cume ensolarado de uma montanha não seria tão maravilhoso se não existissem vales sóbrios a atravessar”. (Hellen Keller, 1880-1968)

Às 16:00 horas do dia 27/06/2019, reuniu-se na Escola de Belas Artes da UFMG a Banca Examinadora, constituída pelos professores: Anamaria Fernandes Viana, Mônica Maria Farid Rahme e Rita de Cássia Santos Buarque de Gusmão, para avaliar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do discente Valtair Junior de Jesus Baeta, intitulado “À procura de uma poética teatral sensível e para todos: provocações da experiência do desconhecido”, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Teatro.

Anamaria Fernandes Viana
Profa. Anamaria Fernandes Viana (Orientadora)

Mônica Maria Farid Rahme
Profa. Mônica Maria Farid Rahme (Membro)

Rita de Cássia Santos Buarque de Gusmão
Profa. Rita de Cássia Santos Buarque de Gusmão (Membro)

Belo Horizonte, 27 de junho de 2019.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – Deixando a onda do mar me levar.....	2
CAPÍTULO 1 - CONTEXTO HISTÓRICO: Aspectos Sociais históricos das civilizações em relação às pessoas com deficiências -	6
CAPÍTULO 2 - Aspectos cognitivos, conceitos e aprendizagem da pessoa com deficiências visuais na quebra dos efeitos preconceituosos deixados e perpetuados pela educação tradicional.....	20
2.1 A Urgência da Escola Atual	23
CAPÍTULO 3 - EXPERIÊNCIA 1.....	25
3.1 A presença e provocações observativas na sala de aula.....	26
3.2 Diagnóstico inicial	28
3.3 Práticas	29
CAPÍTULO 4 - EXPERIÊNCIA 2.....	34
4.1 Paisagem Sonora e Contação de História.....	34
4.2 Como transcrever ou produzir escritos em Braille?.....	35
4.3 Construções dos objetos e materiais	38
4.4 Avaliação do Processo	39
4.5 Experiência Fictícia da Prática em Sala	40
CAPÍTULO 5 - EXPERIÊNCIA 3.....	41
5.2 Encontros.....	43
Segundo Encontro.....	44
Composição/Finalização:	45
No Anexo B encontram-se os relatos finais e pessoais dos alunos (as) propositores da oficina na Associação.....	47
Sugestões para os olhares sensíveis advindas das experiências	47
CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
Referências.....	52

Anexo A: PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	56
Anexo B: Relatos finais e pessoais dos alunos (as) propositores da oficina na Associação.....	61

RESUMO

O Presente Trabalho de Conclusão de Curso faz uma reflexão acerca de experiências docentes ditas inclusivas vivenciadas no ensino de Teatro no percurso de Licenciatura na Universidade Federal de Minas Gerais, abordando caminhos possíveis para superar dificuldades e propor sugestões diante do desafio de se tratar da temática da educação inclusiva. Nesse percurso busca-se, através da possibilidade de se desenvolver um pensamento cuidadoso, a construção de uma poética teatral sensível a partir do trabalho com alunos com deficiências visuais. Para tal utiliza-se de alguns conceitos do Teatro Contemporâneo, bem como a Paisagem Sonora que se entrecruzam no fazer teatral e possibilitam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Teatro Contemporâneo, Deficiências visuais, Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This undergraduate thesis is a reflection upon the inclusive teaching experiences in Drama classes throughout the course at Universidade Federal de Minas Gerais, approaching possible pathways to overcome difficulties and propose suggestions in face of the challenge of dealing with the theme of inclusive education. In this trajectory it is searched, through the possibility of a careful thought development, the construction of a sensible theatrical poetics from the practices with visually disabled students. For such, is used some concepts of Contemporary Theater, as well as the sound landscape which intertwines themselves in the theatrical making, and makes possible the development of teaching-learning processes

Key words: Contemporary Theater, Visual deficiencies, School Inclusion.

INTRODUÇÃO – Deixando a onda do mar me levar

Era uma vez

Um menino advindo de um sertão baiano feito de areia e mar.

Terra batida de luta e guerreiros da natureza.

Tururim Maquiam na defesa do seu povo

Que traz em seu corpo as marcas da liberdade.

Lamento ao pôr do sol

Seguindo na estrada

Não vai ser fácil

Afinal quem disse que seria?

Nas constelações dos meus pensamentos

Das lembranças e a saudade das pessoas e dos amores que deixei por lá...

Ah.... Disso eu vou ter que me lembrar!

E o mar pequeno homem?

O coco? Acarajé e o mugunzá?

A capoeira? As cantigas?

A simplicidade e o mar...

Toda vez que me alembra

O zoio chega se enchia de lágrima...

A vida foi levando o pequeno homem

Cada vez mais para longe

A busca é de uma condição melhor de vida!

E a conquista chegou

E nas terras da faculdade ele mergulhou!

Em 2013, inicio meu mergulho no bacharelado em Teatro na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Logo após terminar as matérias obrigatórias do bacharelado início a formação na Licenciatura. Em meu percurso acadêmico, ao longo do tempo, sempre procurei fomentar minha formação através de vivências que pudessem me fornecer as mais diversas experiências de ensino, pesquisa e extensão, tais como: o projeto de extensão “Núcleo de Música Coral”, coordenado pelo professor Ernani Maletta, no qual estive atuando como preparador cênico, desenvolvendo trabalhos coletivos com o corpo e a voz, tendo como público alvo pessoas de idades diversas da comunidade (interna ou externa a UFMG). Neste projeto, criei uma filmagem que aborda a importância do projeto de extensão para o público que o acessava. Desde 2016 até os dias atuais, faço parte do grupo de iniciação científica “Ficções – Treinamento de ator”, orientado pelo professor Luiz Otávio de Carvalho; participo, ainda, da

organização das oficinas das edições 2016 e 2017 do Festival de Inverno da UFMG. Penso que viver a universidade é também ocupar outros espaços que contribuam para o meu desenvolvimento profissional/político/cidadão, bem como, para construção de uma universidade que queremos. Assim, fiz parte da gestão de 2014 do Diretório Central dos Estudantes (DCE) - Gestão pés no chão; integro a gestão da representação estudantil da Moradia Universitária, onde resido, e complementando a luta da assistência estudantil, estive também como secretário nacional no setor de cultura do Movimento de Casa de Estudante (MCE). Participo da Comissão de saúde mental da UFMG, onde fiz parte da comissão organizadora da VI semana da saúde mental e colaborei com várias outras construções estratégicas de atuação referente a saúde mental da UFMG, projeto precioso, a meu ver, no que tange a supracitada construção de uma universidade para todos e acolhedora. Todos os projetos dos quais participei, e todo o convívio que as minhas experiências me trouxeram, foram importantes para criar um olhar atento, acolhedor e sensível ao outro, deixando navegar através do meu corpo teatral poético baiano um mergulho profundo e sensível na minha trajetória formativa.

Durante o meu percurso na Licenciatura em Teatro na Universidade Federal de Minas Gerais, observei fragilidades a respeito da educação inclusiva. No primeiro contato em situação de estágio docente, notei que as metodologias tradicionais utilizadas em sala de aula não atendiam plenamente às necessidades do público alvo da educação especial. Da mesma forma, constatei que a formação da Licenciatura em Teatro até o momento desta escrita não havia me possibilitado o desenvolvimento de um pensamento dito inclusivo, logo, ferramentas metodológicas.

A escassez de literatura na área, especialmente do teatro, de profissionais que se dediquem a pesquisar o assunto, junto a pouca discussão no percurso de formação, contribuem para que os alunos iniciem sua carreira sem preparo para realizar aulas que sejam inclusivas.

Segundo censo realizado pelo Ministério da Educação (MEC), há um crescimento de 85% das matrículas de alunos público alvo da educação especial entre 2003 e 2015 (BRASIL, 2016). Essa evolução no número de matrículas nas escolas é perceptível nas unidades comuns de ensino (públicas e privadas), tornando essa discussão urgente.

Nesta perspectiva, o que se observa na prática de sala de aula são profissionais despreparados e escolas sem muitos recursos para desenvolvimento de práticas inclusivas. Os professores e a escola precisam estar dispostos a modificar as ditas metodologias tradicionais, pois essas se mostram muitas vezes ineficientes quando se fala de inclusão. As dificuldades

encontradas no sistema escolar dito inclusivo são muitas. Como sabemos, a separação segregadora entre classe “comum” e a classe dita “inclusiva” foi edificada no princípio de diferenciação entre alunos “normais” e “deficientes”, do ensino entre *regular e especial*, o que acaba transformando professores em especialistas sobre diferentes necessidades especiais, e como efeito tem-se a segregação no espaço que seria para incluir (MANTOAN, 2006). Hoje pretendem-se extinguir tal segregação. Mas muito se vê, em classes ditas inclusivas, processos educacionais que ainda cultivam formas de exclusão e segregação.

O objetivo geral do presente estudo é, por um lado, refletir sobre o percurso formativo da Licenciatura em Teatro na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, por outro, propor sugestões para o desenvolvimento de ferramentas metodológicas para pessoas com deficiências visuais no processo de ensino-aprendizagem teatral.

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: Analisar breves aspectos históricos das pessoas com deficiência ao longo dos tempos, dando um enfoque maior para as pessoas com deficiências visuais; descrever e refletir sobre as experiências docentes ditas inclusivas no percurso formativo; indicar sugestões para criação de material didático destinado a alunos com deficiências visuais.

O teatro tem em sua essência o diferencial de trabalhar as mais diversas relações movimento-voz no espaço. A troca de experiência na estética teatral contemporânea não está atrelada ao certo ou errado, ao capaz ou incapaz, ao bem feito ou mal feito. Neste contexto, o ensino-aprendizagem permite a experimentação da potencialidade de criação com os sentidos como, o tato, o paladar e o olfato. Nomeio tais experimentações de poéticas teatrais sensíveis, devido a sua amplitude de aplicação e o cuidado particular dado à escuta das especificidades, necessidades singulares dos indivíduos.

O trabalho do sensível enquanto proposta pedagógica no paradigma da inclusão traz quebras nas metodologias e pensamentos tradicionais, o que favorece o aprendizado de todos os envolvidos. É preciso ter conhecimento das barreiras existentes na realidade de cada escola e, especialmente, das especificidades dos alunos, não por meio de um olhar patológico, utilitário ou incapacitante, mas, sim, através de um olhar que possa enxergar a potencialidade e unicidade do sujeito para, assim, desenvolver metodologias que se inclinam no sentido inclusivo. E aqui o ensino do teatro se mostra especialmente eficaz, pois possibilita a autonomia, a reflexão crítica, o desenvolvimento das percepções múltiplas possíveis que favorecem a criação de um espaço de vivências sociais trazidas e sentidas no corpo. O teatro se mostra, assim, eficaz para essa variedade e diversidade de corpos que cerca o professor.

A partir da emergência de tais questões e das provocações por elas causadas, senti-me provocado em pesquisar o desenvolvimento do ensino teatral com pessoas com deficiências visuais.

Posto isto, esta pesquisa se compõe de três capítulos. No primeiro, serão descritos breves aspectos sociais históricos ao longo dos tempos no mundo e no Brasil, indicando as diferentes formas de tratamento social dado às pessoas com deficiências. Serão apontados algumas leis e instituições de acolhimento/tratamento/educacionais criadas ao longo dessa trajetória.

O segundo capítulo é composto por experiências docentes e tem por objetivo identificar e desenvolver a problemática do pensamento dito inclusivo nas práticas de ensino de teatro. Apresento nele algumas sugestões de metodologias e materiais para desenvolvimento de aulas ditas inclusivas para pessoas com deficiências visuais, não ignorando as pessoas videntes.

O terceiro capítulo reúne um levantamento de dados através das experiências vivenciadas ao longo do percurso acadêmico. Nele, cria-se uma listagem de características indicadas para os professores e sugestões para formação acadêmica obtida através das experiências postas neste trabalho.

Por fim, apresento as conclusões obtidas neste percurso.

Neste trabalho, não tenho a intenção de receitar formulas para elaborar aulas, mas disponho nos anexos deste trabalho, a partir de alguns aprendizados obtidos neste percurso, uma sequência didática. Trago, também, depoimentos dos alunos que propuseram as oficinas na Associação com pessoas com deficiências visuais realizadas no 24/05/2018.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTO HISTÓRICO: Aspectos Sociais históricos das civilizações em relação às pessoas com deficiências -

Antes de abordar a temática em questão, vale a pena ressaltar que, como já exposto anteriormente, este trabalho concentra-se na questão das pessoas com deficiências visuais. Deste modo, as pesquisas citadas neste capítulo foram desenvolvidas sobretudo neste âmbito. Outro fator a ser destacado é que, embora alguns modos de lidar com a deficiência sejam apresentados aqui como característicos de uma cultura e de um local, sabemos que outras diferentes formas coexistiam e ainda coexistem em um mesmo espaço-tempo. Por fim, ressalto que a pesquisa sobre este tema é vasta, tratada por diversos autores de diversas áreas, o que resulta em uma grande diversidade de pontos de vista e focos de atenção, o que não tenho a pretensão de abranger aqui. Elas demandariam muito mais tempo e cuidado. Portanto, o objetivo deste capítulo é, a partir do conjunto de leituras feitas, destacar alguns pontos que me parecem importantes na perspectiva deste trabalho de conclusão de curso.

Primeiros povos

Em “A Epopéia Ignorada”, Otto Silva (1987) nos mostra como grupos humanos tiveram que lidar ao longo dos tempos com as deficiências, diferenças, doenças e anomalias. Segundo o autor, essas questões sempre fizeram parte do convívio coletivo, inferindo a sobrevivência de certos sujeitos, seja pela limitação, exclusão ou aceitação em cada sociedade. Como explica, “Anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, ou amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade” (SILVA, 1987, p. 14).

Não se tem relatos ou indícios da existência de pessoas com algum tipo de deficiência nas primeiras civilizações. Pressupõe-se que eram eliminadas, uma vez que as condições de vida hostil que levavam não permitiriam a sua sobrevivência. Exercer as funções rotineiras das tribos, como caçar, pescar e, principalmente, locomover-se seria um dos principais indícios de abandono de pessoas com deficiências (GUGEL, 2008).

O período denominado Neolítico é caracterizado pelo desenvolvimento das técnicas de sobrevivência. Surge, então, novos instrumentos relativos a modos de plantação, assim como, a capacidade de perceber os fenômenos naturais, principalmente a capacidade de observar fenômenos da germinação. Começam a surgir habitações fixas e divisões sociais dentro dessas

tribos, de acordo com a capacidade de cada pessoa, família ou grupo. Essa evolução marca o período chamado Neolítico (Pedra nova ou Pedra Polida) em substituição do Paleolítico (Idade da pedra) entre 10.000 a.C. e 4.000 a.C. (PINTO, 2019).

Mesmo com essa evolução, algumas tribos mantiveram o pensamento de que crianças com deficiências, doentes, idosos e feridos tivessem de ser eliminadas ou abandonados. Apesar de tais atitudes serem comuns e aceitáveis, não eram características exclusivas de todas as tribos, pois outros tipos de comportamento em relação à pessoa com deficiência também permeavam, como o de aceitação e até mesmo certo tipo de tratamento especial. Nessas sociedades ancestrais que fugiam da lógica da eliminação, as pessoas com deficiência eram tratadas com cuidado e respeito, sendo algumas consideradas como enviadas pelos deuses para beneficiar a tribo.

Os Aonas, que residem ainda hoje à beira do lago salgado *Rudolf*, no Quênia, em uma ilha conhecida como Elmolo, eram nômades, mas devido a sua localização à margem do rio, tornaram-se primorosos pescadores. Para eles, os cegos mantinham uma ligação direta com o sobrenatural. Para essa tribo, os espíritos sobrenaturais moravam nas profundezas do lago e estes tinham uma conexão direta com os cegos, logo eles saberiam os locais onde havia abundância de peixes. As pessoas com deficiências visuais eram muito respeitadas e bem tratadas nessa sociedade nativa, participando ativamente das pescarias (SILVA, 1987).

Em contraponto, os Chiricoas (habitantes das matas colombianas e andinas) abandonavam as pessoas muito idosas ou incapacitadas por doenças, mutilações ou deficiências. Essa prática se fazia necessária para a tribo, posto que, sob a luta pela sobrevivência, viam-se obrigados a mudarem para outro local, abandonando nos antigos lugares as pessoas que não fossem plenamente capazes de se locomoverem (SILVA, 1987).

Para os Semangs (habitantes de parte da Malásia), pessoas que se movem com o auxílio de um bastão ou de uma muleta, devido a uma deficiência motora ou cegueira, são procuradas para orientações ou para decidir disputas. Trata-se de uma tribo ancestral e que mantém suas tradições, vivem em cavernas ou em abrigos de folhas (SILVA, 1987).

Várias tribos trataram e tratam de formas diferentes as crianças nascidas com alguma deficiência, feridos de guerra, pessoas doentes, idosos ou algum aspecto desconhecido pela comunidade: Os que excluem e os que cuidam até o fim da vida. Ainda há a existência de vários povos ancestrais que lidam com esses fatores de formas amplas e particulares.

Grécia

Segundo especialistas, alguns personagens mitológicos dessa cultura apresentavam alguma característica de pessoa com deficiência. Um exemplo é a chamada *Fortuna*, divindade que preside a todos os acontecimentos, à vida dos homens e à dos povos, que distribui os bens e os males segundo o seu capricho, e que é representada por uma mulher calva, cega, de pé, com asas nos dois pés, sobre uma roda que gira, o outro no ar. Motta (2008), explica que “Na Grécia, algumas pessoas cegas eram veneradas como profetas, porque o desenvolvimento dos outros sentidos era considerado como miraculoso”.

O poeta grego Homero, segundo relatos, era cego. Uma das suas obras poéticas “Ilíada”, onde ele narra os acontecimentos durante o décimo e último ano da Guerra de Troia, consagra em gravura o personagem “Hefesto”, o “Ferreiro Divino”. O personagem é representado como “portador de deficiência” em uma das pernas, mas que compensou a “restrição” tornando-se mestre em metalurgia e artes manuais (GUGEL, 2007).

Apesar destas representações e personagens históricos de suma importância, nas civilizações gregas, algumas crianças nascidas com deficiência eram assassinadas ou abandonadas em florestas, à mercê da fome dos lobos. Segundo as leis de Esparta, pais de qualquer recém-nascido “eram obrigados a levar o bebê, ainda bem novo, a uma espécie de comissão oficial formada por anciãos de reconhecida autoridade, esses se reuniam para examinar e tomar conhecimento oficial do novo cidadão” (SILVA, 1987, p.86).

Após esse exame era decidido o seu destino. Caso o bebê fosse “normal”, forte e de aparência bela, a família o criaria até os sete anos, para depois entregar aos cuidados do Estado, ao qual iria prepará-lo para a arte da guerra. Caso essa criança fosse considerada feia, disforme, fora dos padrões estabelecidos do que era o belo, os próprios anciãos realizavam o seu sacrifício (SILVA, 1987).

Tais mortes eram permitidas em prol do equilíbrio social desses povos, nos quais existia um ideal de beleza, classe e desenvolvimento econômico. Em “A República” para Platão e em “A Política”, de Aristóteles, pode-se verificar a existência de um ideal de república perfeita, na qual Platão justifica a eliminação dessas pessoas. Segundo Gurgel (2007, p. 63):

Pegarão então os filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém (Livro IV, 460 c).

Aristóteles, discípulo de Platão também diz do destino a ser dado às pessoas com deficiência escrevendo que:

Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida. (Livro VII, Capítulo XIV, 1335b).

Egito

O Egito Antigo foi por muito tempo conhecido como a terra dos cegos devido à quantidade de doenças oftalmológicas adquiridas por esses povos. “Tal a incidência da cegueira, devido ao clima quente e à poeira” (MOTTA, 2008).

A presença de pessoas com deficiências nas pinturas e esculturas nesta época demonstra uma tolerância e assistência que não existia em Roma e Grécia neste mesmo período. A existência dessa afirmativa são os papiros contendo fórmulas para tratamento de diversas doenças, dentre elas a dos olhos. Os médicos se tornaram famosos na região mediterrânea devido a essa particularidade e dedicação.

Em Alexandria foi criada a primeira universidade de estudos filosóficos e teológicos de grandes mestres. Dídimos, um dos mestres perde a visão aos cinco anos de idade, quando começava a ler e escrever, mesmo assim continuou seus estudos e o próprio gravou um alfabeto em madeira para utilizar o tato (GUGEL, 2008).

China e Japão

A cegueira era comum entre os moradores do deserto chinês, também pela incidência da poeira, escassez de água e o calor. As pessoas com deficiências visuais tiveram um lugar na música, poesia e religião. O trabalho com massagem foi desenvolvido com esses que precisam treinar o ouvido e a memória. Os japoneses desenvolveram atitudes positivas em relação a pessoas com deficiências visuais. Alguns cegos eram contadores de história e historiadores, gravando na memória os anais do império, os grandes feitos das famílias tradicionais e dos personagens que se destacavam, sempre sendo encorajados a diversas práticas, desde os tempos mais remotos, criando uma tradição positiva neste período antigo (MOTTA, 2008).

Roma

Roma foi um dos mais poderosos impérios que existiu na história da humanidade. Sendo referência nas artes, literatura, arquitetura e, principalmente, nas leis. Dentre as leis existentes, existiam aquelas que tratavam dos direitos dos recém-nascidos, dando-lhes ou não o direito à vida.

A chamada “forma-humana” era uma das principais condições para assegurar os direitos. Alves (2010) destaca que os textos jurídicos antigos não apresentavam uma definição para “forma humana”, contudo, aqueles que não apresentassem a tal “forma humana”, eram considerados como uma espécie de monstro.

O autor ainda aponta dois exemplos para elucidar a considerada monstruosidade: A primeira, “quando tivessem, no todo ou em parte, configuração animal (os romanos acreditavam na possibilidade de nascerem seres híbridos ou inumanos da cópula entre animal e mulher) ”. A segunda, “quando apresentarem deformidades externas excepcionais, como, por exemplo, o caso de acefalia (ausência aparente de cabeça em criança, que, apesar disso, muitas vezes vive por algum tempo) ” (ALVES, 2010, p. 99).

Sendo assim, as crianças que fossem identificadas com alguma deficiência não tinham o direito à vida. O pai detinha um papel importante nesta decisão, a ele era atribuído o direito de exterminar o seu filho, caso esse nascesse disforme ou com aparência monstruosa. Esse direito era prescrito na Lei das 12 Tábuas (450-449 a.C). No que se refere ao pátrio poder e do casamento na Tábuia Quarta diz que, I: “É permitido ao pai matar o filho que nasceu disforme, mediante o julgamento de cinco vizinhos”¹.

Porém, as práticas de tais infanticídios não eram regulares. Alguns pais colocavam seus filhos em cestas no rio “Tibre” ou em outros locais sagrados, abrindo mão desse direito. Alguns sobreviventes eram sujeitados à marginalidade, outros chegavam até fazer parte dos circos para entretenimento do povo e também havia aqueles que eram criados para serem *esmoleiros*. “É notória em Roma também a utilização de meninas e moças cegas como prostitutas, além de rapazes cegos como remadores, quando não eram usados simplesmente para esmolar” (SILVA, 1987, p.93).

¹ As leis das XII tábuas foram as primeiras leis resultantes da luta por igualdade pelos plebeus no período da república (510 a. C. a 27 a. C.), em um tempo onde os patrícios detinham o poder soberano. As leis foram um marco na história de Roma, pois foi à primeira vez em que as leis passaram a ser escritas e não apenas estipuladas verbalmente pelos sacerdotes, e seu conteúdo deveria ser seguido por todos sem distinção de classe social. (LEITE, 2015 p. 2)

Apesar disto, algumas pessoas com deficiências visuais acabavam sendo letradas, se tornando advogados, músicos e poetas. Como é o exemplo de Cícero, orador e escritor romano, aprendeu Filosofia e Geometria com um mestre cego chamado Diodotus. (MOTTA, 2008)

CRISTIANISMO – Uma Nova Doutrina

A era cristã surge no Império Romano, o cristianismo aparece como uma nova doutrina voltada para caridade e o amor ao próximo. As classes menos favorecidas sentiram-se acolhidas pela nova visão de mundo. O cristianismo combateu diversas práticas do império, dentre elas “morte de crianças não desejadas pelos pais devido a deformações” (SILVA, 1987, p.115). Mesmo perseguidos, os cristãos conseguiram mudar vários costumes estabelecidos nesta sociedade.

Silva (1987) conta que o imperador Constantino I, “O Grande”, em 315 d.C., mesmo sendo pagão, acreditando no “Deus do Sol”, passou a comungar dos ideais cristãos, extinguindo a perseguição cristã dessa época e permitindo o seu culto, assim como as outras religiões pagãs existentes da época. Como forma de demonstração de boa vontade, foram realizadas alterações aos costumes, que segundo ele, estavam enraizados durante cinco séculos, editando as leis, demonstrando as influências cristãs de respeito à vida.

Prevalecentes em Roma desde a Lei das Doze Tábuas, e em Esparta principalmente, que não só permitiam como também exigiam que o pai de família, senhor absoluto de tudo e de todos no lar, fizesse morrer o recém-nascido que ele não queria que sobrevivesse, devido a defeitos ou a malformações congênitas. Constantino taxou esses costumes de “parricídio” e tomou providências para que o Estado colaborasse para a alimentação e vestuário dos filhos recém-nascidos de casais mais pobres. Exigiu que essa nova lei fosse publicada em todas as cidades da Itália e da Grécia, e que fosse em todas as partes gravada em bronze para, dessa forma, tornar-se eterna (SILVA, 1987 p. 115).

As guerras eram constantes e com elas o grande número de soldados que voltavam mutilados, dando início a um precário sistema hospitalar. No século IV, por influências da assistência pregada pelo cristianismo surgem os primeiros hospitais de caridade que abrigavam mutilados, indigentes e pessoas com deficiência (GUGEL, 2008).

Segundo Pessotti (1984) e Aranha (1995), é com o cristianismo que a sociedade consegue ter uma visão um pouco mais racional do ser humano. Observa-se, então, na história a disseminação de ideais cristãos do amor e da compaixão, da cura por milagres, do perdão, pecado e, principalmente, do respeito à vida.

As pessoas com deficiências não são mais eliminadas e passam a integrar a sociedade, sendo vistas aqui como “possuidoras de alma”. Junto a isso, essas pessoas passaram a exercer funções de mão de obra nos feudos (modo produção da época), saindo do status exclusivo de pessoas “não-produtivas”.

IDADE MÉDIA – “O Castigo Religioso em Voga”

Entre queda do Império Romano no século V e a queda de Constantinopla XV temos o período da Idade Média, as precariedades no modo de vida e saúde da população se fazem marcantes. Acreditava-se que a deficiência era um castigo de Deus, sendo as pessoas com deficiência considerados sub-humanos. Julgados como bruxos, os que sobreviviam eram separados de suas famílias e sujeitados a exploração e abandono. Silva (2010) nos explica que:

(...) na Idade Média o abandono passou a ser condenado e as pessoas com deficiência começaram a receber abrigo em asilos e conventos, principalmente. Porém, nesse período era comum a crença de que a deficiência seria um castigo de Deus por pecados cometidos e, por isso, os indivíduos com deficiência eram alvo de hostilidade e preconceito (SILVA, 2010, p. 40-41).

A religião, segundo Mazzota (2005), ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, atribuía à condição humana, o símbolo de perfeição física e mental. Uma pessoa com deficiência, fora desse ideal de perfeição, era considerada “não aparente de Deus”, era então posta à margem da condição humana e tida como culpada por sua deficiência em sinal de pecado. Os hospitais e asilos criados para acolher, cuidar, educar, proteger, acabavam segregando-os do convívio social. No que diz respeito à cegueira, esta era vista pela igreja católica como símbolo da ignorância, de pecado e falta de fé. Como ainda nos explica Motta (2008), “Na Bíblia, a cegueira é sinônimo de escuridão, de pecado. Deus é luz, é claridade. O pecado é a escuridão, a ausência de Deus”. “A cura dos cegos, na Bíblia, está sempre ligada à remissão dos pecados, à confissão dos pecados” (MOTTA, 2008). Devido a estes conceitos, a religião se torna uma grande responsável na perpetuação de uma imagem coletiva negativada pessoa com deficiências visuais.

Um trecho do evangelho da bíblia, quando Jesus encontra com uma pessoa com deficiência visual exemplifica a complexidade desta questão:

EVANGELHO – João 9, 1- 41;

E, passando Jesus, viu um homem cego de nascença.
E os seus discípulos lhe perguntaram, dizendo: Rabi, quem pecou, este ou seus pais, para que nascesse cego?

Jesus respondeu: Nem ele pecou nem seus pais; mas foi assim para que se manifestem nele as obras de Deus.

Convém que eu faça as obras daquele que me enviou, enquanto é dia; a noite vem, quando ninguém pode trabalhar.

Enquanto estou no mundo, sou a luz do mundo.

Tendo dito isto, cuspiu na terra, e com a saliva fez lodo, e untou com o lodo os olhos do cego.

E disse-lhe: Vai, lava-te no tanque de Siloé (que significa o Enviado). Foi, pois, e lavou-se, e voltou vendo. (Bíblia Online)

De forma geral, a população nesta época sofria pelas precárias condições de vida, alimentação e saúde. As epidemias e doenças tomavam conta de grande parte da Europa. Segundo Motta (2008), uma atenção foi dada às pessoas pobres e com deficiência, principalmente em decorrência da lei lavrada em 1601- "The Poor Law Act" (lei do pobre), que favorecia uma fonte de custeio para fim social. A partir desta data e por mais duzentos anos, as pessoas cegas viveram em suas casas ou em instituições, os chamados "*asylums*" na Europa.

Desta forma, mesmo com a imagem pejorativa ainda existente sob as deficiências, Maranhão (2005) destaca que:

[...] casos de doenças e de deformações começaram a receber mais atenção e isto ficou demonstrado com a criação de hospitais e abrigos para doentes e pessoas portadoras de deficiências, por senhores feudais e por governantes com a ajuda da Igreja. (MARANHÃO, 2005, p. 25)

Dentre esses hospitais, destaca-se o primeiro hospital para pessoas com deficiências visuais, criado por Luiz IX (1214-1270), o *Hospice des Quinze-Vingts* que oferecia moradia e alimentação para cerca de 300 cegos. A origem da expressão "Quinze-Vingts" se deu por conta do aprisionamento de Luiz IX pelos sarracenos, quando 300 dos seus soldados tiveram seus olhos vazados pelos inimigos, à proporção de 20 soldados por dia durante 15 dias. "Quinze-Vingts" significa 15x20, cálculo que resulta os 300 cavaleiros que tiveram seus olhos vazados. Esse período de tempo foi em decorrência das negociações para pagamento do resgate exigido para a libertação do rei da França. Contudo, o autor alerta que essa justificativa não é corroborada por uma parte dos historiadores, biógrafos e estudiosos no assunto (SILVA, 1987).

As "Instituições totais", segundo Aranha (2001), era o nome dado ao ambiente segregado das instituições asilares e de custódia. Elas formam o primeiro paradigma formal: a relação sociedade e deficiência, a criação de lugares para abrigar pessoas com deficiências e a forma como essa ajuda ocorre. Ao contrário de épocas passadas em que as pessoas eram totalmente afastadas socialmente, começava-se um movimento de críticas sobre o desenvolvimento de tais locais.

IDADE MODERNA

A modernização ocorrida no início do século XIV trouxe uma luz em contraponto à Idade das Trevas (Idade Média). A chamada Idade Moderna trouxe um nascer de novas ideias e superações das ignorâncias passadas. O período do século XVI, com o Renascimento das artes, revela transformações trazidas pelo humanismo. A Filosofia humanista surgiu na Idade Moderna, onde foram propostos estudos dos problemas relacionados ao homem, como afirma Bruno e Mota (2001, p.25): “a filosofia Humanista começa a dar conta dos problemas relacionados ao homem, tendo por base a evolução das ciências. O conhecimento científico assegura as tentativas da educação de pessoas deficientes sob o enfoque da patologia.”

Nos séculos XVII e XVIII, com o desenvolvimento da ciência, a deficiência passa a ser sobretudo uma questão médica. As pessoas com deficiência passaram a ser encaminhadas para hospitais na direção do tratamento patológico e educacional, configurando a ideia de *médico educador*. Tais espaços eram também reservados para os mutilados de guerra. Deixaram de ser possessões demoníacas, castigo dos deuses e sub-humanas para serem tratadas como patologias até serem classificadas. A institucionalização em hospícios, hospitais, igrejas, asilos e conventos, caminharam até a criação de lugares próprios para o desenvolvimento de práticas educacionais específicas, como a primeira escola para pessoas com deficiências visuais em Paris em 1784, fundado por Valentin Hauy.

Grandes estudiosos marcaram esta época, como o Jean Marc Gaspard Itard, famoso por criar o primeiro sistema para educação especial, tendo como um dos objetos de pesquisa o caso de Victor, “o selvagem de Aveyron”.

Outra pessoa importante foi Philippe François Pinel, que passou a classificar os níveis da deficiência, também quebrando um pensamento sincretista da possessão demoníaca, tratando a deficiência mental como um problema médico (CAPPELLINI; RODRIGUES, 2012).

No século XIX, em 1819, Charles Barbier, um capitão do exército francês, solicitado por Napoleão, desenvolveu um código para transmitir mensagens durante a noite nas batalhas. O capitão criou uma sistematização de colunas em pontos, feitas em relevo, de forma que os soldados deveriam utilizar a mão para reconhecer a mensagem. O sistema não foi bem aceito pelos militares por considerarem muito complicado. Barbier apresentou seu invento ao Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris. Entre os alunos estava Louis Braille, que, aos quatorze anos, se interessou pelo sistema e propôs alguns aperfeiçoamentos que foi rejeitado por Barbier.

Braile modificou totalmente o sistema de escrita noturna, criando um sistema de escrita padrão - o Braille, utilizado até os dias de hoje (GUGEL, 2008).

BRASIL – LEIS, MOVIMENTOS E INSTITUIÇÕES: DA COLÔNIA AOS DIAS ATUAIS.

A história das pessoas com deficiências no Brasil é marcada, também, por relatos de crianças que foram “abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam”. Foram criadas em 1726 as chamadas “rodas de expostos” onde as crianças eram colocadas e as pessoas religiosas as recolhiam. Essas pessoas proporcionavam alimentação, educação e todos os cuidados que necessitassem. (JANNUZI, 2004)

No período colonial, tem-se a origem das primeiras instituições criadas a situação social de abandono e principalmente por influências europeias, segundo Bueno (1999).

O início da educação especial tem sido firmado pelos estudiosos em razão do surgimento na Europa, no final do século XVIII, de instituições especializadas para surdos e cegos que tinham como função precípua oferecer escolarização a essas crianças que, em razão dessas anormalidades, não poderiam usufruir de processos regulares de ensino (BUENO, 1999, p. 18).

As primeiras obras institucionais brasileiras foram realizadas pelo imperador D. Pedro II, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, situado no Rio de Janeiro, hoje chamado Instituto Benjamin Constant. Em 1857, também no Rio de Janeiro, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje em dia Instituto Nacional de Educação de Surdos. Faziam atendimento clínico especializado, junto a educação escolar. Essas instituições mantinham um universo a parte para seus alunos (GUGEL, 2008).

No século XX o Brasil vive uma reestruturação da República. O índice de analfabetismo era grande, quando surge o movimento da *Escola Nova*, que segundo Capellini e Rodrigues (2012) veio para:

[...]. Proporcionar educação como ponto de transformação social, o interesse por pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e estimular a liberdade individual da criança. O ideário da “escola-nova” permitiu a penetração da Psicologia na Educação, resultando no uso de testes de inteligência para identificar as crianças com deficiências (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012, p. 27).

Capellini e Rodrigues (2012) abordam a chegada da Psicóloga Helena Antipoff ao Brasil nos anos de 1930, fundadora da Sociedade Pestalozzi. Helena influenciou a implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954. Durante essa década, Jannuzzi (2014) fala sobre a escassez de serviços e o descaso do poder público que deu a origem a

movimentos comunitários culminando na implantação de redes de escolas especiais privadas filantrópicas para aqueles que sempre estiveram excluídos das escolas comuns.

A educação especial foi parcialmente assumida pelo poder público em 1957 e deu início ao surgimento das “campanhas”, criadas para melhor atender outros tipos de deficiência dentro dos espaços educacionais existentes como a campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, antigo Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Outras campanhas similares foram criadas para atender a outras deficiências e desenvolvimento de instituições já existentes (MANTOAN, 2011).

A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, especificamente no, Artigo 208 – III: instaura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” instituindo um dever do Estado com a educação especial através das diretrizes estabelecidas pelo Estado Democrático de Direito assegurando principalmente os direitos sociais e individuais da dignidade humana possibilitando de forma institucional o acesso à escola comum e adequada para pessoas com deficiências. Na tentativa de articula uma política de ensino gratuito e adequado às condições do educando, reforçando o dever do poder público em recensear os educandos no ensino, e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

A Declaração de Salamanca (1994) foi um marco organizacional para o pensamento de uma política inclusiva no mundo. Vinda por um protagonismo crescente dos direitos sociais, a declaração criou diretrizes para o ensino inclusivo, do compromisso de inclusão de todos os envolvidos, alunos, escola, família e comunidade, para que esses ocupassem o que antes lhes foi segregado, seja por qual motivo for.

Decidiu-se em uma Conferência mundial, que ocorreu na Espanha, em Salamanca, diretrizes para a equalização de oportunidades para pessoas com algum tipo de dificuldade no ensino e que ela possa ter oportunidade de manter-se no ensino regular. Um fomento a educação especial na tentativa de propiciar uma “Educação para Todos”. Segundo o item 1^a da declaração:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (ONU, 1994)

Capellini e Rodrigues (2012) nos dizem que a Declaração acima, devido ao seu compromisso mais efetivo com a educação de pessoas com deficiências no ensino regular, torna possível a sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20/12/96, que reserva o Capítulo V sobre a educação especial, confirmado os direitos de alunos com deficiências a frequentar as classes comuns, preferencialmente na rede de ensino regular.

O Ministério da Educação (MEC), em 1988, faz o lançamento de um documento contendo parâmetros adaptativos para educação de pessoas com deficiências ao currículo escolar da rede de ensino básica os chamados PNCs – Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1988).

Capellini e Rodrigues (2012) nos dizem que em 2001, o MEC publica as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e que, embora a existência da legislação que estabelece o atendimento às pessoas com deficiência, o mesmo não chega a 40% da população que necessita dos serviços especializados. As autoras complementam dizendo que “a legislação, mesmo que afinada com as vertentes mundiais de inclusão, não representa ainda, na prática, a efetiva inclusão que cada criança merece principalmente no que diz respeito ao pleno desenvolvimento das suas potencialidades”. (p. 34)

Em 2007 é criado o PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, prorrogada pela portaria nº 948, de 09 de outubro, um documento elaborado por um grupo de trabalho do MEC/SEESP, que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos” (PNEEPEI, MEC/SEESP, 2008). O PNEEPEI acompanha os avanços e as lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para os alunos público alvo da educação especial.

O Atendimento Escolar Especializado (AEE), na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, é uma das ferramentas criadas para auxiliar o trabalho multidisciplinar, pretendendo ajudar na educação e desenvolvimento do aluno em situação de deficiência. Objetiva-se com essa medida ampliar a oferta de atendimento educacional especializado nas escolas públicas do país, contemplando a participação das instituições especializadas, sem fins lucrativos na prestação do serviço educacional especializado.

Art. 1º. Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Decreto nº 6.571, BRASIL, 2008)

Mantoan (2008) reforça que o decreto acima garante que as escolas têm de se organizar para atender crianças com deficiências, apostando na criação de serviços especializados que atuarão junto com os professores.

No Decreto nº 6.571, sobre a função do AEE, diz-se que o seu papel é:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. [...]. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015, reserva o capítulo IV, sobre. O Direito à Educação, o artigo 27 diz:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A escola durante muito tempo não foi capaz de desenvolver metodologias que desenvolvessem as capacidades singulares do aluno com deficiência em sala de aula, culminando na criação das classes especiais. Mendes (2016) traz contribuições a respeito da criação das classes especiais, como podemos acompanhar na citação abaixo:

No século XIX as classes especiais. Paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados (MENDES, 2016, p. 387).

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Um órgão vinculado ao MEC que propõe um documento para realizar uma reforma estabelecendo o retorno da visão de Educação Especial como modalidade escolar.

Observa-se um cenário histórico dos tempos antigos aos atuais, marcados por torturas, segregações, mortes, lágrimas e privações, mas, também, por várias conquistas, vê-se que a evolução possibilitou o dito pensamento inclusivo e seus avanços. As leis trouxeram juridicamente um direito assegurado, mas deveriam ser executadas de maneira responsável pelas entidades responsáveis e principalmente pelos profissionais de educação que deseja realizar essa mudança na prática na sala de aula, necessita-se de pessoas dispostas a exerce-las.

O assistencialismo e caridade ainda se mantêm no Brasil gerando uma imagem pejorativa das pessoas com deficiências. Sabemos o quanto o meio urbano não é acessível, trazendo um agravamento para autonomia, gerando imagens desde a de um super-cuidado até à da

incapacidade. Torna-se urgente a mudança nesse cenário para haver caminhos coerentes em direção à cidadania e a inclusão, direitos por lei assegurados a essas pessoas.

CAPÍTULO 2 - Aspectos cognitivos, conceitos e aprendizagem da pessoa com deficiências visuais na quebra dos efeitos preconceituosos deixados e perpetuados pela educação tradicional

“A pior cegueira é a mental, que faz que com que não reconheçamos o que temos a frente” (José Saramago).

Vigotski (1997) diz que ao longo dos tempos, as pessoas com deficiências visuais eram percebidas como seres indefesos, abandonados e dignos de piedade, mas em sua essência, eram-lhe atribuídas às faculdades supras sensoriais da alma.

A cegueira é uma deficiência visual, ou seja, uma limitação de uma das formas de apreensão de informações do mundo externo - a visão. Há dois tipos de deficiências visuais: cegueira e baixa visão. A Cegueira, somente em caso de perda total da visão, condições as quais os indivíduos terão que articulasse em sociedade. A baixa Visão, para os que não tiveram a perda total da visão, é uma condição na qual os indivíduos precisam receber auxílio por meio de aparelho e dispositivo de reforço da visão. (NUNES, 2010)

Campos (2016), diz que a partir do século XVIII, sob a influência do iluminismo, surge a tendência da compensação. Na falta de uma função biológica as outras substituiriam este sentido, dando a essas pessoas espécies de super-tato ou super-audição. Sabemos hoje em dia que isso não é verdade. Conforme diz Ochita e Espinosa (2010):

Os cegos não têm patamares sensoriais mais baixos que os videntes não ouvem melhor nem têm maior sensibilidade tátil ou olfativa: contudo, aprendem a utilizá-los melhor ou para outras finalidades distintas do que fazem os videntes. Portanto, a compensação refere-se à plasticidade do sistema psicológico humano para utilização em seu desenvolvimento e sua aprendizagem vias alternativo às usadas pelos videntes (p. 152).

Vigotski (1997) diz que mesmo se alguns estudos apontam entre os cegos uma tendência ao desenvolvimento da memória mais elevado, a atenção menos desenvolvida, da dificuldade biológica de orientação espacial ou liberdade de movimentos do que nos videntes, a questão não seria a de comparar as funções psíquicas entre pessoas com deficiências visuais e videntes. “A fonte da compensação na cegueira, não é o desenvolvimento do tato ou maior sutileza do ouvido, mas a linguagem, quer dizer a utilização da experiência social a comunicação com os videntes”. (p.107)

Campos (2016) ressalta que estudos feitos por alguns autores da área neurologia comprovam que as crianças com deficiências visuais mantêm sua estrutura cognitiva intacta, o que acontece, segundo Pring (2010), é uma “reorganização cerebral, ocorrido pelo recrutamento progressivo do córtex parietal e occipital pela atenção auditiva é uma evidência que comprova,

portanto, que não se cristaliza a inteligência, mas a evolui ao longo da vida". (PRING 2010 *apud* CAMPOS p.15)

A linguagem para Vigotski vence os limites da cegueira, sendo esta, a seu ver, capaz de superar as consequências psicológicas e pedagógicas que implicam a cegueira. A linguagem se torna uma ferramenta básica para o desenvolvimento dos videntes e cegos, já que nela encontramos a comunicação. Desta forma, não existe diferenciação na educação de pessoas com ou sem deficiências visuais, sendo o mesmo pressuposto para o desenvolvimento cognitivo. O autor ainda explica que cada criança, seja ela deficiente ou não, só desenvolverá se for colocado em situação social de aprendizagem.

Vigotski também fala sobre não existir uma dificuldade no aprendizado no público alvo da educação especial, mas sim uma maneira de como as compreendemos:

El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño (VIGOTSKI, 1997, p. 17)².

As dificuldades de compreender ferramentas metodológicas para pessoas com deficiências visuais, criar novos olhares, propor aulas diferentes das tradicionais, e propor sugestões e recursos novos, são muitas vezes os definidores do desenvolvimento desses alunos, seja ele deficiente ou não. Nunes, Braun e Walter (2010) afirmam:

O processo de desenvolvimento do aluno com deficiência não ocorre da mesma forma que do aluno sem deficiência, não pela condição de deficiência exatamente, mas porque o olhar do outro nem sempre lhe confere a possibilidades para aprender a se desenvolver (p. 37).

As crianças com deficiências visuais, como podemos verificar, nascem cognitivamente semelhantes às outras crianças, tendo intactas suas capacidades de desenvolvimento, inteligência e capacidades de aprendizagem na medida em que são estimuladas e provocadas a se desenvolverem desde pequenas. Sendo assim, a família é um dos principais alicerces que necessita ser fortalecido no ambiente escolar. Quanto mais cedo as crianças são estimuladas a se desenvolverem, uma melhor relação do mundo elas desenvolveram. As quebras das barreiras sociais estão atreladas ao modo como vemos os sujeitos e os respeitamos.

Heranças históricas da educação tradicional ainda persistem. Observa-se, por exemplo, a priorização de expor conteúdos no quadro, valorizando o sentido da visão. Sabemos também que formas de ensino "bancário" prevalecem pouco diálogo onde "o educador é o que diz a

² A criança cega ou surda pode alcançar o mesmo no desenvolvimento que a normal, mas as crianças com defeito a realizam de maneira diferente, de maneira diferente, com outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve levar a criança (VIGOTSKI, 1997, p.17).

palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados" (FREIRE, 2005, p. 68) O ato de "despejar" a matéria nos alunos, ainda perduram. O conhecimento e as habilidades próprias dos alunos muitas vezes não são levados em conta o que muitas vezes acaba por separar os "aptos" dos "não aptos", negando a diversidade de corpos em sala de aula.

O fazer pedagógico tradicional parece-me muitas vezes limitado por, entre outros, não trabalhar a partir das características singulares dos estudantes, não superando, assim, as barreiras existentes e provocando a distinção entre os ditos "melhores" e os "piores". Muitas vezes os estudantes com dificuldades são deixados de fora das atividades em grupo. É preciso que todos consigam acessar de forma justa e participativa o processo de aula. Nesse sentido, acredito na possibilidade de alcançarmos um desenvolvimento escolar mais competente, mas, para isso, é preciso planejar tendo opções coerentes com a realidade vivenciada, com a diversidade de pessoas diferentes dentro da sala de aula.

Aulas somente expositivas desconsideram outras possibilidades corpóreas que servem como fonte de acesso ao sensível e que potencializam o desenvolvimento intelectual. Apostar em outras formas de compreensão ajudará no acesso ao conteúdo, considerando outras maneiras de desenvolver a aula. Acredito que estas outras formas de acessar o ensino-aprendizagem sejam proporcionadoras da construção de aulas ditas inclusivas. Penso que o objetivo de um professor deva ser olhar para o potencial de desenvolvimento do seu aluno, com base no que ele é capaz, sempre apostando no seu progresso específico, observando no processo individual possíveis dificuldades a serem enfrentadas para melhoria do ensino de forma geral e para todos, sendo possível a transformação de uma escola tradicional em uma escola inclusiva.

Essa transformação, segundo Glat (2011), não é simples e necessitará de todos os atores e cenários reais de cada comunidade escolar, "não basta ter vontade política e disponibilizar recursos financeiros e /ou materiais" (p.3).

[...]. Sendo a escola, nesta nova proposta, uma instituição social a que todos têm direito, inclusive legal, de acesso e permanência, é sua responsabilidade, portanto, oferecer um ensino de *qualidade para todos os alunos*, independente de suas características pessoais. Para uma escola tradicional se tornar inclusiva, ela tem que transformar sua organização, sua estrutura, suas práticas pedagógicas e curriculares, adequar seus espaços e recursos materiais, e, sobretudo, capacitar seus professores para atender à diversidade do alunado que agora nela ingressa. (GLAT, 2011, p.3)

A valorização da diversidade como condição de equidade é expressa por Boaventura de Souza Santos:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí, a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades (SANTOS,1999, p.56)

2.1 A Urgência da Escola Atual

As escolas precisam ter suporte para se modificarem. A urgência para essa mudança se mostra no crescente número de matrículas de pessoas com deficiência. Entre 2003 e 2015, como mostra o censo feito pelo Ministério da Educação (MEC), há um crescimento de 85% das matrículas de alunos público alvo da educação especial nas unidades comuns de ensino.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 504.039 em 2003 para 930.683 em 2015, expressando um crescimento de 85%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, 36 verifica-se um crescimento de 425%, passando de 145.141 estudantes em 2003 para 760.983 em 2015. (BRASIL, 2016, p. 35-36)

No processo pedagógico é importante a participação dos professores, família e comunidade escolar, já que são várias as barreiras para o aprendizado dos alunos, não por conta da deficiência e, sim, porque os impasses são diversos na vida de cada aluno. Além disso, a comunidade precisa estar envolvida no processo pedagógico, afinal fora da escola também é um dos lugares de formação desses sujeitos.

As medidas ditas inclusivas procuram favorecer um reparo do tempo (a exclusão das pessoas com deficiências), dar acesso a espaços, dispondo de condições verdadeiras para sua permanência e equidade. Busca um compromisso para o desenvolvimento da autonomia de quem historicamente lhes foi negado o que se torna a meu ver um dever político e social. Sobre um dever político e ético da autonomia, Freire (1996) diz que “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996 p. 59)

A educação dita inclusiva, juntamente com a educação especial não favorece somente os alunos com deficiência, mas todos, pela sua amplitude de recursos que o professor precisa utilizar para as aulas ditas inclusivas, possibilitando que os limites educacionais sejam resolvidos com trabalho coletivo envolvendo toda comunidade escolar. Mendes (2012) assinala que para além da educação inclusiva ser um direito, seria uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Segundo a autora, ela promove um incentivo de uma pedagogia não homogeneizadora

A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a

convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos (MENDES, 2012).

A dimensão singular dos estudantes, ou seja, suas potencialidades e necessidades específicas, é muitas vezes negligenciada por profissionais da educação. No entanto, ela se faz imprescindível para compreender os sujeitos do qual falamos nesta pesquisa. Após discorrer sobre estas questões de âmbito mais teóricos, proponho agora percorrermos sobre três experiências que tive e que serão tratadas nos próximos capítulos. Meu desejo é propor, através de relatos e reflexões, o desenvolvimento de práticas desprendidas das visões estereotipadas em relação às pessoas com deficiências.

CAPÍTULO 3 - EXPERIÊNCIA 1

O curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais, até o momento da escrita é composto por matérias obrigatórias e optativas ao longo de oito semestres, contabilizando o total de 2.295 h/a 201 créditos. O curso tem por objetivo preparar o profissional de Teatro para lecionar de forma competente, podendo exercer suas funções como professor ou gestor.

O Curso promove o desenvolvimento de competências do estudante para sua atuação como professor em um processo de ensino-aprendizagem para turmas de fundamental, médio, universitário, cursos livres e técnicos. Para tal, além da área do ensino do teatro, os alunos fazem matérias na área pedagógica ofertada na Faculdade de Educação/UFMG. Dentre as matérias obrigatórias e optativas, observei uma escassez de discussão sobre educação inclusiva ou educação para todos, nota-se apenas a existência de uma matéria obrigatória, de nome “Fundamentos em Libras”, que é ofertada na modalidade virtual e que aborda aspectos históricos e teóricos do universo da pessoa surda.

O início dos estágios possibilitam experiências práticas na realidade escolar, ocorrendo após uma introdução teórica e formativa para se pensar o ambiente de ensino. Todos os estágios são planejados com diferentes finalidades, entre observação do ambiente escolar, dinâmicas de sala de aula, propostas práticas e análise de processos vivenciados ou fictícios. As formulações e sistematizações de planejamentos de aulas, sequências didáticas e, por fim, os planos de cursos são suportes que ajudam o aluno a pensar um possível processo educacional de forma organizada e passível de modificações precisas. A experiência referida nesta reflexão será a do estagio I, estágio no qual se realiza, normalmente, observação do universo escolar. Ele é a primeira prática em campo para quem opta pela licenciatura em Teatro na UFMG.

A escolha do local de estágio é feita unicamente pelo aluno, tendo como obrigatoriedade que essa atividade seja realizada em uma escola particular ou pública. O professor de estágio tem autonomia para propor o tipo de processo a ser vivenciado pelo estudante. No nosso caso, a professora orientadora Dra. Rita de Cassia Santos Buarque de Gusmão, solicitou que além de observar, os estagiários, propuséssemos uma prática logo após as análises. Encontros semanais aconteciam para discussão e orientação dos conteúdos teóricos e práticos da disciplina de estágio. O primeiro passo do estagiário consiste na obtenção dos documentos de estágio, assinados entre as instituições. Em seguida, a procura pelo professor da sua área e o acordo do mesmo para que o estudante possa acompanhá-lo em sala durante um semestre.

A experiência posta aqui aconteceu em uma escola municipal de Belo-Horizonte. A realidade em questão observada é do 8º ano “B” do ensino fundamental, no período da tarde. As aulas têm a duração de 50 minutos e essa turma específica tinha uma aula de Artes por semana. O professor regente é formado em Artes Visuais e recém-chegado na escola. Na época, estava em período de adaptação. Conversamos sobre os objetivos de estágio, onde pude elucidar a pretensão de realizar investigações e análises dos espaços físicos escolares e das ações pedagógicas desenvolvidas em sala.

A prática do observar pode ser compreendida como uma ferramenta de reflexão e análise da realidade vivencial, emergindo no licenciando a realidade da sua profissão, fazendo-o associar a prática e a teoria. O estudante pode assim realizar um diagnóstico das dificuldades e barreiras existentes neste espaço, criar estratégias e repensar a realidade da profissão na prática. Freire (1992, p.14), sobre a observação ao ato pedagógico, nos diz: “observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica”.

Nesse primeiro contato, tudo é embrionário, as ideias metodológicas e as teorias. Daí algumas perguntas surgem: O que fazer? O que pensar? O que escrever? Como vou dar aula de teatro na escola?

3.1 A presença e provocações observativas na sala de aula

A minha apresentação, no primeiro dia, aconteceu na forma de um bate-papo. Contei de onde vinha e para onde ia, meu sotaque baiano é de chamar atenção e logo algumas identificações acontecem, como a presença de alunos que nasceram no Nordeste e vieram pequenos para Minas Gerais, ou de quem tem algum parente baiano ou mesmo aqueles que simplesmente achavam engraçado o jeito de falar.

Instalo-me no canto, no fundo da sala, onde consigo ver e refletir sobre as vivências. Sentia-me completamente afetado por tudo que observava no processo pedagógico e nas relações criadas naquele ambiente, tudo era muito novo e instigante. Dentre os presentes em sala, me chama atenção um aluno com síndrome de Down, de 15 anos, que aqui chamarei de aluno “A”. Ele será o primeiro participante da minha prática. Também noto a presença de um rapaz ao seu lado dando auxílio, não sabia quem era naquele momento. Pouco tempo após o

início da aula, o aluno “A” se levanta da carteira e se direciona ao professor, faz um gesto apontando para cabeça e logo sai, levando com ele o auxiliar.

Este momento inicial do processo me fez recordar do ambiente escolar por mim vivenciado em 2006, no interior da Bahia, no qual não se via alunos com deficiência em sala de aula, o que me causou muita curiosidade. Observando o ambiente escolar atual, nota-se a crescente presença de alunos público alvo da educação especial e, concomitantemente, a presença de vários auxiliares, que os acompanham.

Reflito sobre esse movimento desconhecido por mim até então e algumas perguntas surgem: Por que eu desconhecia esse movimento de alunos com deficiências na realidade escolar comum? Como isso não foi discutido nas tantas matérias obrigatórias que cursei? Por que não foi posto em evidência o que se chama de educação inclusiva?

Essa vivência fez surgir esses porquês e, principalmente, a dúvida de como me colocaria nesse processo diante do impacto da realidade expressada. Após alguns dias de observação da sala de aula e dos outros ambientes escolares, conversei com professores, diretores e funcionários em geral, na tentativa de reconhecer aquele espaço e, de alguma forma, de compreender seu funcionamento. Começo nesse momento a procurar artigos, textos, literaturas e trabalhos teatrais realizados com pessoas com deficiência e não consigo muitas informações a respeito do Teatro.

Ao conversar com o professor regente sobre a possibilidade de realizar uma prática após as observações, o mesmo responde que não seria possível alterar o seu cronograma. Logo me veio a curiosidade de perguntar sobre o aluno “A” e como era o seu processo em sala de aula. O professor diz que o aluno às vezes fazia as atividades e outras não e que se acostumou com o fato dele sair sempre de sala por conta do barulho. “Todo dia é o mesmo ritual”, dizia ele. Diante disso, fiz a proposta de dar aulas para esse aluno quando ele saísse de sala, e assim ficou acordado. As aulas do professor regente, segundo minhas observações, partem de um modelo tradicional expositivo: cadeiras enfileiradas, exercícios do livro didático, algumas atividades para colorir, exercícios a serem realizados em casa e trabalhos decorativos na escola. O aluno “A” fazia a mesma atividade que os outros alunos, até as interrupções de suas saídas.

Instigado pelo desafio e pelo desconhecido, me propus a dar aula para um aluno que nenhuma literatura estudada até o momento na minha formação tinha discutido ou ao menos citado. Neste momento, escrevo no meu diário de bordo alguns registros desse processo: A prefeitura de Belo Horizonte (BH) disponibiliza um auxiliar ao aluno que precisar; o aluno “A” não verbaliza; como propor uma aula de teatro nesse contexto? Quem é o aluno “A”? Aonde

posso conseguir referências? Quero muito trabalhar com ele, mas o que fazer? O que eu tenho em mãos para pensar um processo? Quais são minhas referências para poder criar ferramentas metodológicas que comuniquem com esse corpo?

Neste momento, participava de uma matéria optativa da licenciatura, realizada pela professora Dra. Marina Marcondes Machado. Nesta matéria, sou apresentado ao seu site/blog “Agachamento” e a algumas literaturas como: “A criança é performer” e “Brinquedo Sucata”, concomitantemente à sua pesquisa sobre Arte, Teatro Contemporâneo e infância. O pensar do teatro contemporâneo vivenciado na matéria foram essenciais para a criação de um pensamento metodológico de teatro, onde a quebra de expectativas e barreiras estéticas tradicionais favoreceram um pensamento mais ampliado. Uma vez que o ensino tradicional ainda é muito presente na realidade escolar e formativa, abria ali para mim um campo novo de possibilidades ao me deparar com um processo de investimento na experiência vivencial teatral realizado sem pretensões de criar alguma coisa e, sim, apostando na vivência e nos conhecimentos surgidos da experiência. Conheci uma poética contemporânea na universidade capaz de entrecruzar o meu ser carregado de vontades com todas as ferramentas que tinha adquirido ao longo do tempo.

3.2 Diagnóstico inicial

Sento-me próximo ao aluno “A” e logo começo a dialogar com o auxiliar que diz que ele não conversava em palavras e sim por gestos, expressões faciais e por alguns sons. O auxiliar o acompanha há anos e diz que ele não fica muito tempo em sala de aula. Imagina que seja por conta do barulho, principalmente quando começa o “TRUCO” (um jogo de cartaz tradicional no Sudeste). Ele fazia sempre o mesmo exercício que todos, mas segundo o auxiliar, ele não gostava muito. O gesto da cabeça era o sinal para sair de sala. Em uma dessas saídas fui atrás do aluno em questão. Considero este momento como sendo o início do processo que irei apresentar agora.

Dividirei as aulas em três etapas que são: Momento Inicial, Desenvolvimento e Finalização. Essa divisão vem do aprendizado adquirido nas aulas da professora Marina, onde ela exemplifica um possível modelo de três momentos para o desenvolvimento de aulas de Teatro onde existam: Momento Inicial; Coração Pulsante; e Momento Final. Conto, também, com o conhecimento do conceito da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, que divide em três etapas as aulas a serem constituídas: contextualização; apreciação e o fazer artístico, como possibilidade de fruição das aulas de Arte. Há sempre um esforço em tentar elucidar os

conceitos teatrais trabalhados durante as vivências, essas aconteciam sempre nas finalizações em roda com o auxiliar.

3.3 Práticas

Aula 1

Levantamento de informações

Improvisação

Início:

Em uma segunda-feira, quando o aluno “A” sai da sala, vou atrás dele para ser apresentado e logo sou surpreendido por um abraço. Início uma conversa com o auxiliar que me conta sobre o enorme aprendizado de estar com ele durante cinco anos: que o aluno gostava de violão e de dançar, afirmando, também, sobre o compromisso que a família dele tinha em colocá-lo em aulas de dança e lutas, dentre outras atividades extraescolares. Para mim aquilo era “um prato cheio” de início. Faço algumas perguntas para o aluno “A”, na tentativa de me comunicar e aprofundar a interação com ele, e o aluno me responde com uma série de gestos e expressões faciais. Enquanto isso, o auxiliar traduzia vários desses gestos e sons, dizendo que essa era sua forma de comunicação.

Desenvolvimento:

Chega o intervalo e para minha surpresa uma música começa a tocar, percebo que existem caixas de som espalhadas pela escola e músicas diversas tocavam na hora do intervalo. O aluno “A” começou a correr e a dançar, e assim demos início ao exercício de espelho corporal e sonoro. Na medida em que ele ia performando pelo espaço, eu o espelhava com sons, gestos e expressões, vindas dele. O sorriso era gradativo a me ver realizando os mesmos gestos e sons que os seus. Eu percebia que alguma comunicação estava acontecendo. Ele começava, então, a criar movimentos sabendo que eu iria espelhar e, para além da repetição, ele propôs explorar outras possibilidades de níveis, lugares e sons, rolando no chão e rodopiando pelo intervalo. Vários alunos presenciaram essa primeira dança sonora e gestual pelo pátio, sem muito entender o que estava acontecendo. A prática no meio do intervalo chamou atenção da escola e foi se

tornando constante durante o processo, o que gerou conversas entre outros professores de salas vizinhas que observavam e ficavam curiosos para saber o que era tal atividade.

Finalização:

No final do intervalo, eu me despeço, abraço-o, toco na sua mão e digo “Obrigado! ”. Ele me responde mexendo no meu cabelo e sorrindo. Explico para o seu auxiliar quais aspectos teatrais tentei trabalhar, a tentativa das gestualidades e de achar outros estímulos para seu desenvolvimento comunicativo comigo. Ele fala que os professores precisam estimular mais os alunos com deficiências. E assim tenho um início de material para programar minhas próximas práticas, observando que o diagnóstico é uma importante ferramenta para programar e desenvolver práticas coerentes.

Aula 2

O Aluno “A” gosta de instrumentos, principalmente violão. Sendo eu mesmo violeiro, reservei o violão para esse segundo momento. Como já posto, as aulas aconteciam sempre na saída dele de sala. Desta vez, a saída foi logo no início da aula, que naquele dia se encontrava num caos de zoada. As práticas comigo sempre eram realizadas no pátio onde existia uma espécie de palco/plateia de concreto.

Inicial:

Apresento-me novamente ao aluno “A” e logo em seguida o violão, ele olha meio desconfiado para aquele objeto grande, numa capa preta, mas logo após tirar o violão da capa o seu sorriso e alegria pulante me contagia. Sentamo-nos na espécie de palco/plateia de concreto. O aluno pega o violão e muito tímido não sabe muito bem o que fazer. Mostro que pode tocar e como pode fazer som. Logo ele coloca o dedo nas casas e começa a realizar um *slide* (artifício de passar o dedo seguindo de uma casa para a outra na linha no violão) gerando assim uma primeira sonoridade. Começo a improvisar com o corpo enquanto ele fazia o *slide*, na tentativa de mostrar nessa aula níveis, pesos, espaços e ritmos, dando qualidade aos movimentos de acordo com as propostas sonoras vinda dele.

Desenvolvimento:

Na medida em que ele modificava o ritmo e os slides, fazia-me pensar que existia uma expectativa da minha mudança corporal também. Neste processo, sempre mantínhamos o contato visual. Aos poucos ele foi movimentando o pé, batendo no chão e, às vezes, os braços, fazendo expressões faciais (várias caretas), aonde sempre existia uma resposta minha, tanto dos movimentos, quanto das expressões faciais propostos por ele.

Trocamos de lugar: eu tocava, enquanto ele fazia alguns movimentos. Este momento durou pouco, pois preferiu manter-se no seu canto tocando e fazendo pequenos gestos naquele dia. Eu me afastava, andando para outros espaços no pátio, tentando mostrar a profundidade do espaço e ele me respondia como se estivemos dançando no espaço, mexendo seu corpo com o violão. Mesmo de longe, ainda mantínhamos o contato visual, o que me parecia em conexão com a proposta. O instrumento e todo o movimento criado tiveram um lugar de muita surpresa esse dia.

Finalização:

Chegou a hora do intervalo e nesse momento aconteceu uma coisa extraordinária para mim: antes de guardarmos as coisas, chegou um aluno “B”, também do 8º ano. Ele tinha paralisia cerebral, mexia poucos membros e se locomovia em cadeira de rodas. Este aluno também não possuía comunicação verbal, mas um sorriso muito largo. Neste momento, o auxiliar que o acompanhava, colocou-o na roda que tínhamos formado para finalizar. Resolvi então fazer um pouco de exercício com ele também. O aluno “A” continuou a fazer slides e o aluno “B” começou a ser levado por mim pelo espaço. Começamos a dançar na medida em que o aluno “A” tocava. O sorriso largo de ambos me fazia pensar que estava sendo divertido aquele movimento corporal, espacial e sonoro.

Para finalizar, todos ali repetiram um movimento com pé que o aluno “A” criou e que se repetiu em vários momentos. Esse foi o gesto final feito em roda, bater com um pé só, junto com o ritmo. Estávamos nesta ação, o aluno “A”, os auxiliares e eu, quando, para minha surpresa, o aluno “B” também começa a bater o pé, na limitação dele, conseguindo assim manter-se conectado com o grupo, no qual todos batiam o pé no ritmo. Foram impagáveis a sensação e a emoção dessa finalização, ao ver todos conectados pelo exercício.

Aula 3

Dessa vez levei um material que juntei para demonstração de uma “Caixa de Brinquedos”. Mas não eram brinquedos convencionais que apresentava ao aluno “A”, eram os “Brinquedos Sucatas”. A caixa foi formada por: tampas de garrafas pet de vários tamanhos e cores; uma bolinha de papel vermelha; duas varetas de sushi e uma caixa de bombons transparente vazia para colocar o material. Segundo Machado (2007), o “brinquedo-sucata” designa um brinquedo não-estruturado, sem forma de brinquedo convencional e, portanto, passível de ser modelado, moldado e significado pela criança, da maneira que bem entender (MACHADO, 2007)

Início:

Fomos para o mesmo lugar de sempre - o pátio. Apresentei a caixa para ele e separei todos os elementos (os materiais do brinquedo sucata). Depois comecei a brincar com as tampas e ele ficou muito curioso olhando e pegando as tampas, a bolinha e a caixa.

Desenvolvimento:

O aluno “A” foi buscando e descobrindo aqueles materiais devagar. Duas coisas chamaram sua atenção: a bolinha vermelha de papel, que logo começou a descascá-la e a caixa transparente, usada para colocar os brinquedos. Provoquei-o a bater na caixa com uma vareta de sushi, e como resposta, ele começa a batucar e fazer sons. Propunha outras batidas e movimentos corporais junto com ele, logo ele se cansou e voltou para a bolinha, fazendo vários sons.

A caixa era uma espécie de duas tampas retangulares transparentes que se encaixavam. O aluno “A” tirou algumas coisas que estavam dentro e deixou somente a bolinha vermelha. Chamou sua atenção ao ver que na medida em que ele movimentava para baixo e para cima, a bolinha ia rolando dentro da caixa, criando, ao que me parecia, um novo modo de disposição dos materiais. Cada composição vinda da movimentação do brinquedo que acabava de se formar era mostrada para o auxiliar e para mim.

Começamos a andar pelo espaço, ele com o brinquedo montado e eu fazendo os sons que vinham junto com o brincar deste momento. Andamos pelo espaço fazendo sons e batuques com os materiais. Entre paradas e sorrisos, passos firmes e leves, eram propostos níveis e exploração do espaço para além do pátio. O brincar sempre teve uma presença forte durante o processo. Era como se estivéssemos estabelecido uma espécie de acordo de um ritual: entrava

no universo dele e ele entrava no meu, existia uma troca de universos que não saberia dizer o nome, mas que era criativo, performático e imagético.

Finalização:

Tocou o intervalo e ele foi lanchar com o brinquedo, não quis devolver. Logo falo que vou embora, ele veio, me abraçou, tocou na minha mão e saiu de fininho com o brinquedo que acabava de montar. Conversei com o auxiliar sobre outras questões do brincar e do brinquedo sucata, dos ritmos e passos firmes no espaço, sobre os sons feitos como maneira de comunicação e por fim deixei o aluno “A” com um novo brinquedo.

Finalizo minha prática neste dia, discutindo sobre a vivência com o professor regente e com o momento onde conheço a família do aluno “A”. Falamos sobre o processo de estímulo que a família sempre tentava fomentar na vida dele, acreditando sempre no seu desenvolvimento. Percebo ali, mais que tudo, o quanto a família é importante nos processos de aprendizagem.

Considerações sobre o processo

Conhecer o aluno “A” foi uma mudança existencial na minha trajetória enquanto licenciando. Me fez refletir e problematizar sobre a construção e o desenvolvimento pedagógico teatral com corpos diversos, sobre a minha formação e o quanto o Teatro se apresenta potente para a inclusão escolar. A criação é características das aulas de arte, gerando outras formas de pensar, agir e desenvolver conteúdo. Trabalhar durante o intervalo, mesmo que por pouco tempo, me levou a problematizar sobre meu papel em sala de aula, enquanto professor e artista, junto a diversidade de corpos no exercício de docência. Não pensando somente nas deficiências, mas na unicidade de cada aluno.

Ao vivenciar essa experiência, que para mim se revelou de extrema sensibilidade e entrega ao desenvolvimento de uma prática pedagógica teatral, que de início aparece tímida e sem rumo, mas que logo cria um ambiente de ensino potente, percebi a existência de uma longa estrada a percorrer. Aquela que iria me permitir tornar um professor capaz de dar aulas para todos. Saio com desejo de procurar saber mais sobre educação inclusiva e de me aprofundar sobre o tema, sabendo da importância que seria na minha formação profissional, principalmente quando se observa a escassez sobre o assunto.

CAPÍTULO 4 - EXPERIÊNCIA 2

Provocado pela experiência do estágio I, procuro desenvolver um pensamento dito inclusivo para pensar minhas práticas. A partir de então, pesquisei na UFMG disciplinas, leituras e pesquisadores que pensassem em práticas com alunos com deficiências. Essa busca me levou a conhecer a matéria optativa “Tópicos em Ciência da Educação”, ministrada pela professora Dra. Regina Célia Passos Ribeiro de Campos, ofertada na Faculdade de Educação (FAE) da UFMG. A matéria perpassa por contextos históricos mundiais e brasileiro, leis e realidades escolares das pessoas com deficiência, estudos sobre características e especificidade das diversas deficiências, exemplos pedagógicos de adaptações e de recursos possíveis que tornam as práticas escolares inclusivas e, por fim, ferramentas que fomentam a ideia de uma política de educação para todos, objetivo da proposta política vigente.

Como tarefa final, tínhamos que escolher um público alvo para construção de uma aula fictícia e que esta fosse inclusiva e de baixo custo. A professora indicaria, através dessa escolha, leituras sobre a deficiência escolhida pelos alunos, de modo que teríamos que criar um projeto de aula.

Esta referida experiência teve como objetivo apresentar recursos que possibilitassem práticas pedagógicas acessíveis e adequadas para turmas que tenham pessoas com deficiências visuais. Propunha, também, incentivar a produção de material pedagógico de baixo custo e a utilização de metodologias e procedimentos didáticos que pudessem servir de auxílio aos professores que têm o enorme desafio de desenvolver práticas ditas acessíveis e inclusivas. Penso na construção de uma sequência didática³, sempre a ser melhorada e reconstruída através dos sujeitos em questão.

Os recursos utilizados para construção da sequência didática das aulas de teatro neste trabalho se deram através do desenvolvimento da “Paisagem Sonora” e da “Contação de História”. Os objetos sonoros, escritas de poéticas transcrita em Braille, objetos, dentre outros materiais, mostram-se indispensáveis para as dinâmicas, práticas e experimentações destas aulas, possibilitando que os alunos se tornam parte primordial do processo de ensino-aprendizagem.

4.1 Paisagem Sonora e Contação de História

³ Sequência Didática em Anexo

A paisagem sonora é uma das formas de criação de imagens através das sonoridades que compõem e identificam o tempo e o espaço, como por exemplo, imagens criadas através do efeito sonoro dos ventos, chuva, mar, vento, pássaros, insetos, animais etc. Elas possibilitam a identificação e a criação de imagens e sensações de lugares. Parafraseando o conceito formulado por Schafer (1991), a paisagem sonora “refere-se à configuração e à orquestração de textos ou de sonoridades em diferentes cenas e situações em sala de aula”. Para o desenvolvimento deste conceito, trago também as noções de Mateus Aleluia que em uma entrevista diz:

Antes de tudo, houve a música. O verbo só veio com o homem. Antes de o mundo ser criado, tudo isso era uma grande sinfonia: os mares, os rios, os ventos, as chamas. O vento soprando é música. Só depois apareceu o homem, viu essa beleza toda e teve necessidade de dizer para o outro como ele estava se sentindo. Aí é que veio o verbo. (Mateus Aleluia, Entrevista Trip TV 22.03.2019).

A contação de história, para além de uma técnica usada nas aulas de teatro, traz em sua composição fabular, a possibilidade de criação e organização dos acontecimentos, favorecendo um espaço potente de imaginação, criando personagens, narradores e elementos que envolvem o universo teatral. É uma importante ferramenta que mantém a história viva, como forma de registro e organização das memórias das pessoas, gerando também uma leitura do mundo e de si. As histórias criadas no momento, lembranças vivenciadas ou trazidas previamente, tornam possíveis o trabalho dramatúrgico teatral, criando relações com o espaço, tempo e corpo.

Pensando em trabalhar com textos poéticos neste processo, outras perguntas surgem: Como trazer elementos de texto para aula com alunos com deficiências visuais? Quais recursos poderiam utilizar para o acesso textual?

4.2 Como transcrever ou produzir escritos em Braille?

Partindo da convicção do valor que o texto dramático e poético tem como ferramenta pedagógica para o aluno, coloquei como parte integrante dos materiais escritos, a transcrição de textos poéticos.

Nos achados da pesquisa de como transcrever escritos para Braille, encontrei com um programa desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC). O programa “Braille Fácil” permite a criação Braille seja uma tarefa muito rápida e fácil, que possa ser realizada com um mínimo de conhecimento da codificação Braille. Através do “Braille Fácil”, tarefas simples como impressão de textos corridos são possíveis, respeitando ao máximo a versão original de escrita. O relevo pode ser

feito pelo professor, tarefa que também poderia ser feita em conjunto com os alunos videntes ou por uma impressora Braille em empresas de comunicação visual.

Outros recursos para fabricação da escrita são além as Impressoras Braille; Máquina de Escrever e a Reglete. Este último é um dos primeiros instrumentos criados para a escrita Braille. Ele foi adaptado do próprio criador deste alfabeto usado para que pessoas com deficiências visuais possam ler e escrever.

Apesar do enorme custo em papel e preço dos instrumentos, o “Braille fácil” se torna uma ferramenta importante para este processo, sendo uma ferramenta indispensável para professores que pretendem fazer o acesso a textos dramáticos em suas aulas.

Também existe a possibilidade da áudiodescrição, que se faz presente na hora do apoio textual do aluno e também serve como registro do processo. Um gravador é uma importante ferramenta de provocação e registro, sendo fácil o manuseio e de baixo custo.

Exemplo de texto transcrito e de uma composição musical criada para este processo:

Poema “Sereia” – Autor: Junior Baeta

Sereia

Ela dança de uma maneira única

Sereia dos cabelos ondulados como o mar..

Calmaria e bravura presas em um só corpo

Seus braços como uma brisa leve que arrasta para a mais

Profundezas do imaginário

Um olhar que fura todas as barreiras da realidade

Entregue... Totalmente entregue...

O seu canto termina de envelopar a mais forte membrana que não

Se pode furar nem se desmanchar

Ela te fisga e te leva pra morar no fundo do mar.

Transcrição do texto em Braille através do programa:

Figura 1. Texto poético transcrito em Braille pelo programa “Braille Fácil”

Música Composta para o processo:

Música – Ondas do Mar

2x2

(Música perfomada com o instrumento sonoro “Pau de Mar”)

Deixa a onda do mar te levar

Deixa a onda do mar te purificar.

Deixa a onda do mar (2x)

Te levar

4.3 Construções dos objetos e materiais

Para realização de uma sequência didática me debruço para coletar vários objetos, de tamanhos, cores e estruturas variadas. Objetos que produzem sons foram feitos de materiais recicláveis: radiografias; potes de papelão; fita; arroz; arames; latas e potes, mas também foram usados quadros de xilogravura, caixa de papelão, folhas, caneta, argila e textos poéticos, traduzidos em braile ou gravados para áudio descrição.

Um dos objetos criados foi a “Pau de Mar”, por exemplo, feito de arroz, latas e durex que capaz de sonorizar o mar. Na imagem abaixo, da direita para esquerda, existem três latas juntas, a do meio foi cortada no fundo, para ocorresse a passagem do arroz em seu corpo instrumental, em seguida, as três foram fixadas por durex. Com uma só lata, teríamos uma espécie de chocalho.



Figura 2. “Pau de Mar”, instrumento construído com material reciclável.

Um ótimo instrumento para efeito sonoro é a radiografia que produz um som de trovão, podendo compor a chuva, dentre outros climas e também as chaves ou outros objetos metálicos sempre produzem muitos sons.



Figura 3. Radiografias coletadas para fins sonoros: Trovão, por exemplo.

Lembrando que a ideia é que seja usado qualquer tipo de objeto, ele precisa ser contextualizado na aula de teatro para sua ressignificação e criação. A ideia aqui é sugerir algumas possibilidades.

Penso, então, em uma sequência didática para dar sequência à utilização destes materiais. Esse programa sempre poderá ser modificado, alterando e ampliado na medida do contexto em que se encontram as pessoas envolvidas com a prática, afinal não existe receita para dar aula. O que se pretende é ter um planejamento contínuo de um projeto pensado para a realização de aula para todos.

As aulas seriam divididas em três momentos, paramentadas com a abordagem triangular de *Ana Mae Barbosa*, onde se pretende vivenciar a aula de arte de modo sensível a partir do contexto, do fazer artístico e o observar ou apreciar.

- Parte 1 - um início de contextualização do trabalho e do sujeito;
- Parte 2 - o desenvolvimento e
- Parte 3 - uma finalização do processo, sempre em roda, abrindo o diálogo do que foi trabalho e propostas para continuação das próximas aulas construídas e modificadas juntamente com e para o aluno, porque ele é a parte mais importante do processo.

4.4 Avaliação do Processo

A avaliação se dá por meio da criação de um diário de bordo coletivo, usado em todo processo, assim como possíveis filmagens e depoimentos, material escrito e, por fim, uma conversa com o retorno dos alunos de como foi o processo vivido, tentando elucidar os aspectos teatrais trabalhados. Toda atividade é avaliativa, feita a todo tempo durante o processo, com objetivo de investir na experiência. Os materiais coletados no processo seriam de registro

pessoal ou de pesquisa e não para julgamento de valor. O que se pretende é ter uma experiência sensorial pedagógica teatral que favoreça acessos coerentes a todos os envolvidos.

4.5 Experiência Fictícia da Prática em Sala

A aplicação da minha aula na turma foi uma experiência muito coerente com que foi sendo construído ao longo do semestre. Uma turma formada em sua maioria pela pedagogia experimentou a aula, com uma luz baixa. Não utilizamos vendas por não termos o recurso para todos no momento. A música do mar inicia o ritual, logo após distribuo objetos marítimos, cada aluno teria que contar um acontecimento em grupo ou individual, esse necessitaria conter sons associado à história contada com a provocação dos objetos.

A cada cena apresentada surgem interpretações variadas feitas através dos comentários ao final de cada cena. Alguns utilizam a cadeira e a mesa para produzirem sons. Num último momento solicitei uma palavra e um som e por fim finalizamos com a mesma canção do mar que iniciei, fechando o ritual.

No Anexo A apresento as propostas de sequência didáticas.

CAPÍTULO 5 - EXPERIÊNCIA 3

A intenção deste relato é descrever e refletir sobre a experiência vivenciada por um grupo de estudantes do Curso de Graduação em Teatro/Licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. O referente trabalho parte de uma provocação oriunda da matéria “Projetos Especiais em Educação”, ministrada pelo professor Ricardo Carvalho de Figueiredo, que tem como objetivo a formulação e execução de um projeto do âmbito da educação não formal.

Como estudantes de Licenciatura do Curso de Graduação em Teatro da UFMG, deparamo-nos com algumas dificuldades no que diz respeito à educação inclusiva. Uma grande parcela dos discentes de Licenciatura acabam ingressando na prática de sala de aula despreparados para lidar com alunos que tenham alguma deficiência, seja ela física, motora ou de aprendizagem. No decorrer de sua formação encontram algumas dificuldades para esse preparo devido à falta de investimento e discussão que abordem esses temas na formação acadêmica. Essa disciplina teria como objetivo focar um público alvo da educação não formal, ou seja, fora da escola. Teríamos que, como grupo, escolher um ambiente que pudéssemos desenvolver o ensino-aprendizagem teatral, criando assim um projeto e exercitando reflexões através desta experiência. Formou-se um grupo a fim de desenvolver práticas com pessoas com deficiências visuais em uma Associação da cidade de Belo Horizonte.

Com base nisso, fomos à busca de relatos de experiências e estudos que envolvessem a prática teatral e as pessoas com deficiências visuais, pois era uma experiência que não tínhamos vivido. A partir de uma pesquisa exploratória, online, o grupo se deparou com o artigo de Maria Flávia Pereira da Cunha (2004), professora de teatro no Instituto Benjamim Constant. Nesse artigo, Cunha relata sobre o processo de criação da peça que dirigiu “O mágico de Oz”, onde a professora dá foco à expressão corporal dos estudantes cegos utilizando do recurso tátil para a criação das corporeidades das personagens, pois os alunos não possuíam a referência visual. Por isso a dificuldade, relata Cunha, em conseguirem trazer as emoções ou até mesmo a corporeidade de certos personagens. Como recurso para a composição destas corporeidades, a professora utilizou de materiais concretos que remetessem ao universo corpóreo de cada personagem como: palha, leão de pelúcia e um robô feito de lata de leite condensado pela mãe de um dos alunos. Após uma exploração dos materiais, Cunha (2004) estimulava os alunos com perguntas que pudessem orientá-los na corporificação dos objetos, partindo da experiência tátil que realizaram anteriormente:

(...) como é o corpo do espantalho? A palha é mole? Dura? Experimentem colocar a palha em pé. Ela fica? Qual a diferença da palha para o pelo ou para a lata?”. Esta experiência com materiais concretos é fundamental para que a pessoa cega crie a imagem mental do personagem a ser representado, uma vez que ela não possui referências visuais que possam trazer à tona neste momento, tais como lembranças de filmes sobre a história, fotos e desenhos. (CUNHA, 2004)

Esse relato de Cunha nos serviu como ponto de partida para a elaboração do projeto de oficinas teatrais para pessoas com deficiências visuais, com objetivo de proporcionar um aprendizado recíproco no qual os alunos pudessem vivenciar uma experiência teatral e os estudantes do Curso de Graduação em Teatro complementariam suas formações enquanto professores com competências para trabalhar com educação não formal.

Foi proposto um trabalho de composição de paisagens sonoras utilizando todas as potencialidades corporais como principal fonte dessas composições. A intenção era que os alunos explorassem ao máximo suas possibilidades criativas com o corpo e o espaço.

Como referencial teórico, também recorremos a R. Murray Schafer, musicólogo canadense que elaborou o conceito de Paisagem Sonora. Esse pesquisador se fez importante neste projeto, porque nos convida a uma nova postura do ouvir. Provocando-nos a utilizar nossos ouvidos com uma perspectiva mais cirúrgica, considerando as suas capacidades de execução de operações mais delicadas (SCHAFFER, 1991).

E para que essa qualidade sensível possa se manter presente em nós, o autor propõe que utilizemos o ambiente acústico como um importante programa de estudos o nosso favor (SCHAFFER, 1991). Partindo da sugestão do musicólogo canadense e com a partilha da experiência do processo de montagem do espetáculo “OZ” de Cunha (2004), encontramos um reforço teórico que fortaleceu a proposta de oficina em termos de planejamento prático. Assim, propusemos uma oficina de experiência teatral a partir de um trabalho de composição de paisagens sonoras onde o corpo fosse o protagonista dessa emissão sonora pelo espaço.

Uma Associação para pessoas com deficiências visuais em Belo-Horizonte abraçou a proposta e nos recebeu de portas abertas. A disponibilidade da Associação tornou possível a realização deste projeto para pessoas cegas. Logo abaixo, descrevo a estrutura dos encontros e como foi a nossa experiência individual e coletiva realizada com as alunas da instituição.

Eram 12 mulheres que possuíam naquele momento idade de 30 a 93 anos, todas com deficiências visuais congênitas, e uma mulher com deficiências visuais e surdez. As pessoas que conviviam naquele espaço eram nascidas em cidades do interior próximas a Belo Horizonte. Algumas dessas mulheres faziam faculdade de Pedagogia, História, Biblioteconomia, sendo uma delas uma formada em Psicologia.

5.2 Encontros

Os encontros na Associação aconteceram no mês de maio de 2018. A oficina foi dividida em três encontros estruturados da seguinte maneira:

Primeiro contato: Apresentar a proposta, conhecer o espaço físico da instituição, conhecer as moradoras e os seus frequentadores;

Encontro prático: Trabalhar dinâmicas de apresentação sonora individual tendo o corpo como principal fonte de emissão sonora para essa composição;

Composição/Finalização: Compor paisagens sonoras de lugares existentes e também a partir de uma relação com objetos compor uma nova partitura sonora.

Primeiro Encontro

No primeiro encontro, apresentamo-nos aos membros da Associação, deixando claro qual era o nosso principal objetivo, descrevendo o contexto acadêmico que nos levou até eles. Esse encontro foi fundamental, pois sabíamos, a princípio, que era incerta a realização do projeto naquele local, pois dependíamos da aceitação daquelas mulheres, que seriam as alunas da oficina.

Aceita a proposta, no primeiro encontro já definimos a duração das atividades e a carga horária da oficina. Definimos esse encontro como: “encontro diagnóstico”. O que queríamos saber?

O perfil das alunas, idade, qual era a relação delas com o teatro, se existia outra limitação física aparente, grau de escolaridade e se estavam interessadas na proposta. Cabe ressaltar que buscamos colher essas informações de maneira informal, em um bate papo.

Nesse encontro estavam presentes sete mulheres e o atual presidente/coordenador da Associação. Foi feita uma roda de apresentação onde cada uma se apresentou dizendo nome, experiência com teatro, formação e outras habilidades. Para a nossa surpresa, todas elas já haviam tido contato com o teatro através de oficinas realizadas em outros lugares. É importante ressaltar, também, que esse contato que elas vivenciaram era o de um teatro de peças teatrais, por exemplo, “O Pequeno Príncipe”, “Chapeuzinho Vermelho”, bem diferente da proposta que apresentamos a elas. Seria uma nova experiência com o fazer teatral onde o corpo-voz, os sons e a escuta do entorno são essenciais, e o texto passa a ficar em “segundo plano”, ou passa a quase não ser utilizado.

Segundo Encontro

No segundo encontro, tínhamos a esperança de que elas já estariam no espaço onde iria acontecer a prática. Ficamos esperando no salão, espaço escolhido para acontecer o encontro. Entretanto, elas levaram cerca de 20 minutos para se deslocarem dos seus quartos, que ficam no segundo andar da casa e chegarem até nós, no primeiro andar. Isso caracterizou um atraso no nosso planejamento, o que nos fez refletir sobre o tempo das alunas. Percebemos que a falta da visão reduz a velocidade da caminhada e que o tempo delas é mais dilatado, levando-nos a considerar esse tempo dentro do nosso planejamento. A partir de então, chegamos com trinta minutos de antecedência para conseguirmos aproveitar melhor o tempo que tínhamos estipulado para a oficina.

Das sete mulheres que conversamos no primeiro encontro, quatro apareceram para participar da oficina, todas com uma faixa etária entre 30 a 50 anos. Entre as quatro, uma possui percepção de luz, o que foi claramente perceptível para todos nós, pois o modo que ela andava, falava e agia era muito mais ágil que as demais.

Instalamo-nos no salão principal, onde fica localizado uma pequena biblioteca e a área de informática, equipada com alguns computadores e mesas para estudos.

Começamos em roda, com um aquecimento corporal básico. Nesse aquecimento propomos que todas trabalhassem a soltura das articulações. Diante da nossa dificuldade devido à falta da visão das alunas, de não podermos dar orientações visíveis, que deixassem claro o que queríamos, sempre recorremos ao campo da imaginação. Conduzindo através imagens para que elas pudessem envolver os seus corpos no exercício. Como por exemplo, “tirar formigas que estão andando pelo seu corpo”. O resultado foi imediato. Foi perceptível o entendimento por todas da tarefa. Isso nos trouxe a clareza de que, pelo viés da imaginação, era possível criar pontes entre as pessoas com deficiências visuais e o conteúdo a ser acessado por elas.

Depois fizemos um aquecimento vocal comandado por um dos integrantes do grupo. Utilizou-se de um aquecimento simples como: vibração de lábios, de língua, e um exercício de solfejo utilizando as sílabas (MA, ME, MI, MO, MU) acompanhado de um violão que o orientava no desenho melódico para trabalhar diferentes alturas com as envolvidas.

Em seguida propusemos um jogo onde cada uma deveria falar seu nome e em seguida emitir um som que a representasse. Após terem criado os seus respectivos sons, uma por uma só iria emitir o som, sem o nome. No momento seguinte, pedimos que cada uma criasse um som que fosse tirado do corpo, ou seja, não usasse a voz para criá-lo. A partir disso montamos

juntos uma partitura vocal/corporal improvisada, onde todas podiam aproveitar os sons que foram criados por todas, tanto os sons vocais como aqueles retirados do corpo.

Percebemos algumas características bem marcantes em todas elas neste encontro: mantinham a cabeça quase sempre baixa e com pouca expressão facial e a voz bem baixa e suave. Mas a memória dos sons dos colegas e até dos exercícios vocais feitos anteriormente era boa e conseguimos explorar bem esses sons para um primeiro encontro.

Parte do depoimento de uma integrante que promoveu a oficina, aluna “T”:
Percebemos como as expressões faciais delas quase não apareciam, o corpo parecia dizer muito de certa “opressão” ao qual identificamos depois de ler o livro Teatro Educação: Uma experiência com jovens cegos, de Roberto Sanches Rabêllo (2011), que explica muito de onde vem esse comportamento das pessoas com deficiências visuais⁴.

Composição/Finalização:

Optamos para este último encontro realizar as atividades no espaço aberto localizado dentro da Associação, um espaço mais amplo e que atendia os objetivos das práticas que propusemos. Apenas duas das quatro que participaram do primeiro encontro prático participaram no primeiro momento desse encontro. Dessas duas, uma estava na Associação, mas em aula com o seu professor particular, a segunda foi ao médico fazer a sua fisioterapia, pois há pouco tempo tinha machucado o joelho.

Começamos com o aquecimento corporal parecido com o realizado no primeiro encontro prático, sempre respeitando o limite de cada uma. Em seguida sugerimos que todos escutassem e reproduzissem os sons que pudessem ser ouvidos naquele ambiente, sons que vinham da rua, sons da própria Associação e sons da natureza. Desta forma compusemos com a nossa voz uma partitura sonora a partir dos sons que ouvimos nesse lugar.

Depois disso, percebemos que era inviável continuar a atividade naquele lugar externo, pois era um lugar aberto, exposto ao frio e ao vento, o que prejudicava a liberação dos corpos para o exercício.

Assim feito, voltamos para a sala do primeiro encontro e lá fizemos um exercício com objetos, sendo alguns trazidos pelos integrantes do nosso grupo, outros que foram pegos por elas na instituição. Levamos um abridor de garrafa grande, um carrinho de brinquedo, um

⁴ Texto completo em anexo

instrumento com o nome de “macumba” tocado com lápis, um cachorro de cerâmica, entre outros objetos.

Tateamos aqueles objetos tentando localizar em que ambiente eles poderiam estar. As alunas cegas se mostraram muito habilidosas no trabalho com o tato, trazendo muitas referências e diferentes funções para aquelas formas. Nesse momento, uma das alunas que participaram do primeiro dia de prática chegou e logo se mostrou interessada e quis participar conosco.

Sendo assim, nos dividimos em dois grupos para cada um montar uma estrutura com sons inspirados daqueles objetos. Cada grupo se apresentou para que todos pudessem ouvir e, posteriormente, fizemos uma roda de conversa sobre as impressões que todos tiveram. Foi interessante como as estruturas dos dois grupos foram montadas. O primeiro grupo tinha os objetos e a partir deles criaram uma história, utilizando os sons para nos contar essa história, já o segundo grupo, através dos sons que os objetos traziam, pensou em que ambiente poderíamos estar reproduzindo os sons daqueles objetos. Aqui, o ambiente e a história se deram através desta experiência não programada.

Como encerramento propusemos uma conversa onde mostramos tudo que aprendemos e sentimos com aquela experiência e pedimos para que elas também fizessem o mesmo.

Uma demanda levantada por elas na maioria dos encontros foi que aquele trabalho não acabasse. Relataram que na maioria das vezes em que elas tiveram contato com trabalhos voluntários dentro da Associação, as pessoas iam lá poucas vezes e não voltavam, e que ansiavam por um trabalho contínuo. O retorno delas foi extremamente importante, pois nos fez refletir sobre qual era o nosso papel ali e qual era o real papel da educação não formal em um prazo curto de tempo.

Depoimentos das alunas na finalização:

“Foi bem legal! Ah, no primeiro dia a gente fica com vergonha né, mas depois a gente acostuma” – Aluna “A”.

“Eu gostei muito do convívio, do sentimento que traz o teatro, porque eu acho que a arte no geral, toda arte tem o sentimento de alguma coisa. Coisas boas, coisas que expressam o que a pessoa sente, por que eu acho que a arte é livre mesmo, tem técnica, mas eu acho que a expressão é livre” – Aluna “B”.

“Foi uma experiência boa” – Aluna C

“Espero que vocês voltem para visitar a gente” – Aluna D

“Espero que vocês não sumam” – Aluna E

No Anexo B encontram-se os relatos finais e pessoais dos alunos (as) propositores da oficina na Associação.

Sugestões para os olhares sensíveis advindas das experiências

- Quando estiver com um aluno que não possui o contato verbal procure se conectar com o que vem dele.
- Procure saber sobre o aluno, contexto, seus gostos e fazeres e entrecruze nós seus.
- A poética do Teatro Contemporâneo distaciona a experiência teatral.
- Usar de improvisação para investigar e diagnosticar possíveis caminhos procedimentais.
- Procurar saber as barreiras do aluno e trabalhar do lado contraria a elas.
- Procure entender o lugar e as pessoas que convivem aonde será realizado o trabalho.
- O diagnóstico é uma ferramenta constante que será sempre utilizada para realizar um planejamento coerente.
- Buscar saber sobre o que as pessoas sabem sobre teatro
- Considere que a locomoção de um espaço para o outro da pessoa com deficiências visuais é dilatado, ou seja, terá um tempo maior para sua locomoção.
- Na locomoção guiada indique o seu cotovelo ou seu ombro, levando a mão da pessoa ao encontro desses apoios com cuidado.
- Quando quiser ser direcionado, toque com delicadeza a mão da pessoa e direcione a voz para ela para saber que está se referindo a ela.
- Diga o nome da pessoa em caso de solicitar que a mesma faça a sua representação em roda. Quando for a sua vez, diga quem está fazendo.
- Em um aquecimento utilize metáforas para que os participantes possam compreender o que você está querendo
- Estimule a espacialização da voz. Que ela seja ampliada e expressiva, sempre para fora.
- Em uma instituição de ensino não-formal a continuidade muitas vezes não é possível, então crie aulas independentes.
- Sempre proponha objetos que terão variação de relevo que sejam do convívio do aluno para que esse possa criar e transformar identificando o mesmo.
- Não tente ajudar a pessoa que não solicitou a sua ajuda
- Na dúvida pergunte...

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deixa a onda do mar te levar...

Deixa a onda do mar te purificar...

Deixa a onda do mar... (2x)

Te levar...

Deixo a onda do mar me levar em águas desconhecidas, mesmo sem muito o que pensar deste mergulho que é a inclusão. Através do meu percurso formativo em Licenciatura em Teatro na Universidade Federal de Minas Gerais, com suas falhas e possibilidades, foi-me possível navegar rumo ao desenvolvendo de práticas ditas inclusivas e propor sugestões para o desenvolvimento de ferramentas metodológicas adequadas para pessoas com deficiências visuais no ensino-aprendizagem teatral.

Foi deixando a onda do mar me levar aos encontros que tive, e que me marcaram, que pude mergulhar no contexto histórico e analisar um cenário marcado por torturas, segregações, mortes, lágrimas e privações, mas, também, por conquistas que hoje culminam num pensamento inclusivo com todas as suas possibilidades de avanços. As leis trazem juridicamente um direito *a priori* assegurado. O assistencialismo e a caridade ainda se mantêm no Brasil, gerando uma imagem pejorativa das pessoas com deficiências. Sabemos o quanto o próprio meio urbano é inacessível, trazendo um agravamento para autonomia, gerando imagens de um super-cuidado e até de incapacidade. Torna-se urgente a mudança nesse cenário para haver caminhos coerentes em direção à cidadania a que a inclusão deseja realizar, além de tudo é um direito.

Mergulhar neste mar me fez também perceber que desenvolver práticas inclusivas não favorece somente aos alunos público alvo da educação especial, mas todos, pela riqueza da experiência que traz a diversidade, possibilitando que os limites e barreiras educacionais sejam resolvidos de maneira coletiva, envolvendo todo contexto escolar. Mendes (2012) fala que, para além de ser um direito, a educação inclusiva seria uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Segundo a autora, ela promove um incentivo de uma pedagogia não homogeneizadora: “A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la”. “O

resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos” (MENDES, 2012).

Mergulhando ainda mais fundo e encontrando outras águas, percebo pedras no mar da educação tradicional, que tornam os processos educacionais segregativos e limitados, deixando pouco espaço para o desenvolvimento das potencialidades do aluno que possui algum tipo de dificuldade no ensino. É preciso que todos consigam acessar, de forma justa e participativa, o processo, e, para isso, é preciso desenvolver metodologias coerentes com a realidade vivenciada em sala de aula, procurando eliminar as pedras que se encontram no fundo desse imenso mar. Apostar em outras formas de compreensão ajudará no desenvolvimento do processo experimental e criativo. As modificações estruturais das aulas expositivas pode ser uma das maneiras de dar início à construção de aulas ditas inclusivas, mas evidentemente existem outras maneiras. O objetivo de um professor é olhar para o potencial de desenvolvimento do seu aluno, com base no que ele é capaz, sempre apostando no seu desenvolvimento, observando no processo possíveis dificuldades a serem trabalhadas para melhoria do ensino de forma geral e para todos.

Foi ainda deixando a onda me levar, que colete dele características adquiridas pelo convívio com pessoas com deficiência, aprendendo a cada dia, com cada pessoa, ao longo de cada mergulho. O resultado dos materiais didáticos criados neste estudo foi elaborado junto aos sujeitos envolvidos através de observações do ato pedagógico, através de um olhar ativo, diagnóstico, da improvisação, do teatro contemporâneo, da paisagem sonora, de momentos críticos e propositais, de dúvidas, alegrias e tristezas. Mas principalmente pelo olhar sensível ao outro.

Sensível aos sentidos corporais. Sensível ao social estrutural. Sensível ao que se vivencia e que, muitas vezes, não é descritível. Sensível que permite a diversidade de corpos, de espaços e de tempos. Sensível ao que possibilita a leitura do mundo, do outro e de si. Sensível ao reconhecer que esse mar é grande e desconhecido, cheio de questões profundas, e mesmo assim não ter medo de entrar na água e se molhar. Sensível ao perceber que nadando junto com o cardume, a possibilidade de exploração é maior e mais alegre.

A limitação desse mar foi a de não ter uma diversidade maior de peixes e lugares nas experiências, principalmente e especificamente do ambiente escolar. Esse mar é enorme e cheios de opções a serem estudadas. Consigo nadar para perto de poucos peixes e lugares, o que não deixou de ser extremamente importante e crucial para melhora da minha formação profissional. Para os próximos mergulhos, almejo realizar estudos de como posso renovar os

currículos na universidade e na escola. Concomitante a isso: Quais maneiras práticas para formular aulas de Teatro para todos os alunos no ambiente escolar?

Sou parte desse mar agora, as provocativas destas experiências se tornaram latentes no meu fazer profissional em todos os âmbitos. Não consigo criar nenhum projeto sem pensar na diversidade de corpos que me cercam como professor. Esse mar é grande demais para deixar peixes de fora. O teatro se apresenta essencial para uma revolução educacional que a inclusão pretende alcançar. Por isso eu deixo a onda do mar me levar.

Referências

- ALMEIDA, D. B. et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. *Educação* (UFSM), Santa Maria, v.32, n.1, p. 327-342, 2007
- ALVES, José Carlos Moreira. **Direito Romano**. Rio de Janeiro: Forense, 2010. ARANHA, M. S. (1995). *Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e metodológica*. Temas em Psicologia nº 2, 63-70.
- BUENO, J. G. S. – *A inclusão de alunos deficientes nas escolas comuns de ensino regular. Temas sobre Desenvolvimento*, v.9, n. 54, p.21-7, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1995.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2ª edição, 1997.
- BRASIL, M. E. D. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art, v. 60, 2008.
- BRASIL, Lei Nº; Nº, L. E. I. 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 010172 de 09 de Janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso dia 09 de out. 2016.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, 2001.
- CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. Deficiência visual e inclusão escolar: desfazendo rótulos./ Regina Célia Passos Ribeiro de Campos (organizadora). – Curitiba, CRV, 2016.
- CARVALHO, Alfredo Roberto de. *Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica*. Dissertação – (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.178 f.
- CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CUNHA, M. F. C. *A expressão corporal e o deficiente visual*. Benjamin Constant, v.28,p.26,2004. Disponível em <http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2004/edicao-28-agosto/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2004_Artigo_2.pdf>

DECLARAÇÃO, DE SALAMANCA. *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: MEC, 1994

DE SALAMANCA, ONU Declaração. Espanha 1994. (Acesso em 20-06-2019), v. 24, 2015 <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

_____. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais. / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, organizadoras. – Bauru: UNESP/FC, 2012. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas). 201 p. il. V. 2

_____. – *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, M. *Observação, Registro, Reflexão: Instrumento Metodológico*. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

Gugel, M. A. (13 de 05 de 2019). *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Acesso em 13 de 05 de 2019, disponível em Ampid: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php#autor>

GUGEL, Maria Aparecida. *Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil*: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEITE, L. B. *As leis das XII tábua - Direito Romano*. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Piracicaba, 2015.

MACHADO, Marina Marcondes. *O IMAGINÁRIO INFANTIL COMO TRABALHO-EM-PROCESSO*. Childhood & Philosophy, v. 6, n. 12, 2010.

MARANHÃO, Rosanne de Oliveira. *O portador de deficiência e o direito do trabalho*. São Paulo: LTR, 2005.

MANTOAN, M.T.E. *Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha*. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G. (Org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér; PIETO, Rosangela Gavioli; ARANTES, Valeria Amorim. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ensinando a turma toda: as diferenças na escola*. São Paulo, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2011.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Educação ESPECIAL: história, Etiologia, Conceitos e Legislação vigente*. Bauru, 2008. Disponível em <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/livro2.pdf>>

MENDES, M. P. *Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro*. Revista Integração, a. 10, n. 22, 2012.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escola. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Pp. 29-42. Marília: ABPEE, 2006.

MENDES, R. H. (17 de 04 de 2012). *A miopia do modelo segregador de ensino*. Acesso em 16 de 06 de 2019, disponível em Inclusive: <<https://www.inclusive.org.br/arquivos/22358>>

MOTTA, L. M. V. M. (05 de 08 de 2008). *Deficiência Visual: Raízes Históricas e Linguagem do Preconceito*. Acesso em 16 de 06 de 2019, disponível em Benalalegal: <<http://www.bengalalegal.com/deficiencia-visual>>

NUNES, L.; ESPINOSA, M.A. *Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais*. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÀCIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educacionais especiais*. Trad. Fátima Murad, v 3, 2. Ed. Porto Alegre: ARTMD, 2010, p 151-170

NUNES, L.; BRAUN, p.; WALTER, C. *Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GTT 15 ANPED sobre estes temas?* Revista Brasileira de educação Especial, Marilia, v 17, n 1, ago. 2011, p 23-40

NUERNBERG, Adriano Henrique. *Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual*. Psicologia em estudo, v. 13, n. 2, 2008.

PESSOTTI, Isaias. *Deficiência mental*: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984. 204p.

PINTO, Tales Dos Santos. "O que é Neolítico?"; Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-neolitico.htm>>. Acesso em 31 de maio de 2019.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>

RABÉLLO, Roberto Sanches. *Teatro-Educação: uma experiência com jovens cegos*. 2011.

SILVA, Otto Marques. *Epopeia ignorada: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, p. 470, 1987.

REATTE , I. L. *Grupo Teatral Luzes: Um Estudo De Desenvolvimento Local Na Comunidade De Deficientes Visuais No Instituto Sul-Matogrossense Para Cegos "Florivaldo Vargas" Em CAMPO GRANDE – MS*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local, Universidade Católica Dom Bosco – UCDB - CAMPO GRANDE, 2006.

SANTOS, B. S. *Pela Mao de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez, 1999.

SILVA, Aline Maira da. *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*/ Curitiba: Ibpex, 2010 p.40-41.

SCHAFFER, Murray. *O ouvido pensante*; tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

Vygotski, L. S. (1997g). *El niño ciego*. En L. S. Vygotski, Obras Escogidas V; Fundamentos de defectología (p. 99.123). Madrid: Visor.

Anexo A: PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Sequência Didática

Turma: 9º Ano (15 anos)

Objetivos:

- Desenvolver compreensões da percepção e possibilidades vocais
- Autoconhecimento, possibilidades individuais corpóreas e vocais.
- Introduzir e desenvolver aspectos vocais e corporais no espaço como: níveis (alto, médio e baixo), alturas (alto, médio e grave) e forças (forte e fraco, no contexto da espacialização),
- Treinamento da atenção
- Investigar as possibilidades dos sons ao redor compreendendo a relação do espaço.
- Produção e investigação de material sonoro
- Estimular a improvisação (que sempre gera diagnósticos) como modo de pesquisa sensorial associativa criadora de situações
- Incentivar a apreciação musical na quebra de estigmas rítmicos e pragmáticos da música
- Desenvolver compreensões da percepção e possibilidades vocais

Materiais:

- Historias poéticas traduzidas em Braile
- Caixa de papel
- Filmadora e gravador
- Objetos artesanais e com variedade de relevo
- Instrumentos para paisagem sonora (Latas, potes, instrumentos tradicionais etc.)
- Som
- Papel e caneta

Espaço:

- Escola (Sala de aula, espaços abertos, com possibilidades de tomadas).

Desenvolvimento

Cada aula será dividida em três momentos: início; meio e roda de conversa. Baseado nos três pilares da abordagem triangular: contextualização, apreciar e fazer artístico.

Paisagem Sonora e Contação de História como proposta estética e poética. Dentro da proposta filosófico-metodológica da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa.

Aula 1: Aquecimento dos gestos nominais

Inicio:

Em roda. Convidar os alunos a criar um gesto e uma sonoridade que identifique seu nome, formando uma ciranda dos gestos e sons.

Depois da ciranda, convidar os alunos a andar pelo espaço e ouvirem sons cotidianos a sua volta, onde possam compartilhar e reproduzir os sons dos ambientes ao qual estão escutando. Qual som tem a cadeira ou a mesa? Do lado de fora? Carros? Pássaros?

Os alunos serão alertados sobre a possibilidade de utilizar o som e o gesto anterior, para uma continuidade ou mudança da nova composição a ser proposta com sons do meio urbano.

Meio:

Levaremos objetos de vários modelos, tamanhos e estruturas. Cada aluno terá um tempo para tatear o objeto e propor um movimento e um som. Criaremos assim uma partitura com três sons e gestos. Dividir a turma em grupos onde cada grupo apresentara a sua partitura. Cada grupo que apresentar será gravado

Roda de conversa

Refletir sobre as cenas apresentadas. O que os alunos achavam que era? O que entenderam? O que parecia ser? Quais aspectos teatrais estavam sendo trabalhados?

Aula 2: Contação de Historia

Inicio:

O professor dará início a contação autobiográfica. Logo convidará os alunos a conta suas histórias, as que conhecem ou que já vivenciaram. Podendo ser objetivos de vida ou algo que goste de fazer.

Meio:

Disponibilizar no centro da sala uma caixa com vários fragmentos poéticos traduzidos em Braile, objetos e artesanatos. Após o reconhecimento da caixa. Iniciar o trabalho de trazer

as lembranças pessoais que remetem aos textos ou somente aos objetos ou ambos. A intenção é pegar os objetos e criar uma relação, uma história em grupo.

Roda de conversa:

Estabelecer provocações para que os alunos discorram sobre as sensações e, é importante que nesse momento o professor esclareça os aspectos da contação de história. Escrever uma frase que represente a aula deste dia.

Aula 3: Conhecer instrumentos artesanais

Inicio

Contextualizar o aluno acerca da relação que ele faz com os sons em sua própria vida, averiguar a familiaridade com instrumentos, os sons que ele mesmo produz nos objetos. Explicar a feitura de instrumentos artesanais para reprodução de sons, mostrar onde são utilizados e suas possibilidades de efeito. Produzindo sons como um trovão, chuva, tempestade, agua, por exemplo. Bem como efeitos que o próprio corpo pode produzir, tal qual com a boca imitando alguns animais. (Qual animal você sabe imitar?).

Meio

Apreciar os instrumentos disponibilizados pelo professor na sala, relembrar das suas lembranças sonoras e tentar, de alguma forma, produzir fragmentos sonoros nos instrumentos. Trabalhar com as histórias criadas anteriormente em grupo, nesse momento criar imagens com os instrumentos.

Roda de Conversa

Averiguar como foi a experiência de produzir sons sem a responsabilidade de tocar algo metódicamente. Trabalhar as memórias que foram construídas em sala, na tentativa de sonorizá-las. Escrever uma frase ou uma palavra que será entendida pelo aluno e o professor a partir de um som criado na hora para identificar a palavra.

Aula 4: Partitura corporal com os sons

Exercício de Níveis; alto, médio e baixo (obs.: Precisa-se de um som, ou lugar que tenha tomada).

Inicio:

Leve os/as alunos/as para outro espaço da escola onde você possa explicar que o exercício vai ser sobre os níveis, qual a relação que eles fazem com esses níveis, o que na vida deles que funcione nesses níveis? Mostrar as possibilidades do alto, médio e baixo.

Meio:

Uma música começa a tocar

Os alunos serão convidados a estarem no espaço onde terão que explorar os diferentes níveis de planos. A cada mudança de música altera-se o plano que estão. Música 1: nível baixo; música 2: nível médio; e nível alto: música 3. Criando junto um registro vocal para cada plano.

Roda de conversa:

Como foi estar em diferentes planos, o que significou? Qual foi a sensação?

É importante deixar claro os aspectos de ritmo e níveis trabalhados para o aumento do repertório corporal e fomentador da consciência corporal.

Aula 5: Aula de imagem em relevo

Inicio:

Primeiro momento procurar saber se o aluno já teve acesso a esse tipo de material. Propor um diálogo que seja contado histórias da relação de relevo que o aluno tem na vida dele.

Meio:

A partir da experimentação do toque nas obras e de objetos, verbalizar algumas sensações e suas sonorizações. Tentar ver o som que contemplaria a experiência da obra tocada.

Roda de conversa:

Ao final da aula coletar depoimentos que relatem a relação do relevo na vida do aluno dizendo uma palavra. (“A ser gravada) Pedir para os alunos trazerem objetos de casa”

Aula 6: Compartilhamentos de objetos e histórias

Inicio:

Consiste na criação de uma caixa de objetos e histórias para representação pessoal de cada aluno. Eles em um primeiro momento e, de antemão solicitado, compartilharam os objetos que trouxeram de casa, que nortearão na sua contação da própria história.

Meio:

Cada aluno contara o porquê dos objetos escolhidos e suas respectivas histórias. Em outro momento solicitar que os alunos troquem os objetos entre si fazendo um intercâmbio de objetos.

Roda de Conversa:

Propor a possibilidade de querer trocar ou presentear objetos. Analisar a experiência de fruir a história e objetos do outro e de si mesmo. Registrar cada história com filmagem

Aula 08: Penúltima aula

A ideia é uma sala das sensações, onde todos os videntes estejam vendados. E seria apresentado um texto feito pelas histórias contadas e toda sua narrativa sonora criada pelos alunos. Todo material coletado seria disponibilizado neste momento.

Avaliação do Processo:

Uma conversa com o retorno dos alunos de como foi o processo vivido até o momento.

Anexo B: Relatos finais e pessoais dos alunos (as) propositores da oficina na Associação.

Junior Baeta

A área da inclusão é um foco hoje em dia. No Brasil através de leis são garantidos alguns direitos de cidadania da pessoa com deficiência, mas observo ainda um pensar prematuro na universidade a respeito da área da educação especial. Não é uma realidade na formação de docentes a discussão ou ao menos o incentivo na criação de um pensamento estratégico pedagógico que para pessoas com algum tipo de deficiência tenham um acesso competente aos conteúdos.

Percebo uma escassez de materiais teóricos e de incentivos para estudos na área, tornando a formação do professor falha quando se pensa em propor aulas para todos. As minhas indagações partem justamente deste viés esquecido pela minha formação e que se torna mais latente no meu fazer acadêmico: pensar e conceber aulas para todos os corpos. Trago uma experiência mínima na área da educação no ensino básico. As dificuldades que pude observar sobre a implementação da inclusão no sistema de educação

Partindo de uma aposta feita desde o estagio I, me vejo mais maduro neste processo, podendo criar oportunidades de ampliar a experiência com corpos mistos, realizando um projeto criado para o público de pessoas com deficiências visuais. Foi extremamente enriquecedor e transformador para minha formação, como professor, artista e pesquisador, confirmando minha vontade de pensar o teatro para além da cultura hegemônica do visual, algo que se mantém na realidade escolar.

Não há uma mudança suficiente estrutural e de pessoal ou mesmo de apoio financeiro, por parte do estado que implanta a lei, o mesmo almeja uma mudança que não acontece na prática. Procuro com meus estudos focar nas deficiências visuais para que meu trabalho teatral seja eficaz para a variedade e diversidade que me cerca como professor.

Ver-me como profissional frente a um projeto que me fortaleceu e me educou para as questões sociais que me atravessam. Aprender com os estranhamentos das diferenças, mostrou-me que ela está posta em ambas as partes, as diferenças entre vidente e cego é apenas ser vidente e cego. Existe um cuidado de saber lidar com o limite do outro, isso não se dá pela deficiência, e sim pelo fato de existir sempre no fazer educacional um cuidado com o outro, na relação professor e aluno principalmente.

Os paradigmas e preconceitos foram quebrados no fazer prático. O medo do desconhecido foi sendo elucidado ao longo do processo de maneira muito natural. Vejo no teatro uma das mais claras possibilidades de ser realizada por todos, depende de “como” e “quem” as exerce. O teatro é uma área do conhecimento que encorpa um desenvolvimento extraordinário para o desenvolvimento de qualquer sujeito, seja ele deficiente ou não. Precisamos quebrar a hegemonia do visual para não só incluir, mas poder perceber outros sentidos tão importantes ao nosso redor que são capazes de produzir conhecimento e saberes.

Realizar aulas para todos não foi uma tarefa difícil e nem fácil, mas foi preciso porque a meu ver, olhando minha formação e a realidade que me cerca, se caracteriza urgente.

Aluno B

Quando me deparei com esse trabalho logo pensei que seria muito rico para minha formação ter contato com essas pessoas, entender esse universo que eu não conhecia, pois nunca havia tido nenhum tipo de contato com pessoas cegas. No começo, houve um estranhamento da minha parte quando conhecia aquelas mulheres, era um tipo de corpo muito diferente e específico que eu não conhecia. Ao longo do trabalho quando pude conversar e conhecer elas um pouco mais, percebeu que não havia mistério nenhum, que foi apenas um estranhamento meu por entrar em contato com algo novo. Isso foi uma grande lição para mim durante esse trabalho, pois percebi que muitas vezes criamos preconceitos por não conhecer e não participar de certa comunidade que vive diferente do que é considerado “habitual”. Foi gratificante perceber o interesse e a curiosidade delas em ter mais daquilo que levamos até elas, pois muitas vezes elas possuem um contato limitado com as artes, não pela sua deficiência, mas pela falta de oportunidade justamente por esse estigma que geralmente se instala de que uma pessoa cega “não dá conta” de fazer teatro pela sua limitação. E esse estigma foi completamente desconstruído para mim, elas se mostraram extremamente criativas, dispostas e capazes como qualquer outra pessoa. É preciso sim que tenha adaptações no trabalho com pessoas cegas, mas isso não torna o trabalho impossível.

Aluna T

“As pessoas cegas ou com visão subnormal são como você, só que não enxergam”. Trate-as com o mesmo respeito e consideração que você trata todas as pessoas. No convívio social ou profissional, não exclua as pessoas com deficiências visuais das atividades normais. Deixe que

elas decidam como podem ou querem participar. Proporcione às pessoas cegas ou com deficiências visuais a mesma chance que você tem de ter sucesso ou de falar. ”

Começo esse relatório, com esse texto que estava colado na porta da sala da assistente social, uma das inúmeras coisas que aprendi dando essa oficina. Fiquei fascinada com a possibilidade de ter essa experiência com pessoas não videntes.

Desde o começo tudo foi um desafio, nos surpreenderam bastante com a empolgação ao fazer os exercícios, juntos fomos percebendo como as expressões faciais delas quase não apareciam, o corpo parecia dizer muito de certa “opressão” ao qual identificamos depois de ler o livro *Teatro Educação: Uma experiência com jovens cegos* do Roberto Sanches Rabêllo, que explica muito de onde vem esse comportamento das pessoas com deficiências visuais.

Como professora, entendo que ainda preciso estudar muito e passar por diversas oficinas e trabalhos sociais com pessoas cegas, pois penso que a educação em uma escola formal ou não formal depende muito da preparação dos professores, para não acontecer nenhum tipo de exclusão desses alunos cegos, entendo que a turma pode caminhar junta pensando na didática que pode ser usada para abranger tantos alunos cegos quanto alunos videntes.

Aluno D

O interesse em partilhar minhas experiências enquanto ator e professor de teatro com pessoas com deficiências visuais partiram do meu interesse em querer aprender com elas, qual seria uma melhor abordagem, uma metodologia que pudessem contemplá-los dentro na experiência teatral.

Sou formado por professores videntes, sou formado no ensino básico, por videntes, minha educação familiar é por uma perspectiva dos videntes, o ciclo de pessoas com que convívio são videntes, ou seja, fui sendo educado a conviver com videntes, mas claro sempre respeitando as diferenças.

A experiência que tive com as pessoas com deficiências visuais me serviu como quebra de paradigmas e me fez refletir que, para se pensar uma prática teatral para com pessoas de inclusão no geral, é necessário o mínimo, mas não tão simples, ao ver, que é a disponibilidade para *estar* com essas pessoas em uma sala de aula. Pré-disposição, vejo como motivador que te colocar a pensar, quebrar a cabeça em como seria a melhor forma que as pessoas com deficiências visuais poderiam acessar o conteúdo que estou propondo, nesse caso aqui o do teatro. É uma realidade que demanda estudos teórico-práticos constantes.

Com o relato das alunas da Associação, podemos aprender a reafirmar muitas coisas. Entre elas há uma formada em Psicologia, outra estudando História, uma passou em Biblioteconomia e em breve uma tradutora de Braile estará capacitada para tal atividade. Formações que demandam um empenho físico e mental, que essas pessoas nos provam que são capazes como todas as pessoas, mas por outro viés e claro respeitando as suas diferenças.

Entre Teatro e as pessoas com deficiências visuais sempre existiu uma relação muito próxima, mas que ainda segue em processo de estreitamento entre eles. Isso pode ver com o grupo Teatral Luzes, do Mato Grosso do Sul, com o Grupo de teatro Nós Cegos, de Belo Horizonte e com as alunas da Associação, onde podemos identificar também o estado de superação delas, onde se mostram sempre capazes e dispostas.

Aluno S

Quando foi proposto pelo nosso grupo trabalhar com pessoas com deficiências visuais, confesso que tinha grande receio, pois nunca tinha tido uma experiência com pessoas cegas e nem com pessoas de outras deficiências. E meu foco sempre foi trabalhar o corpo, corpo no espaço e as potencialidades que o corpo possui, cada um têm a sua especificidade corporal, mas podemos encontrar um corpo teatral em comum. Pensando em tudo isso, aceitei a proposta e vi como um desafio. Como seria trabalhar com pessoas cegas, como eu trabalharia a expressão corporal, surgiram vários questionamentos e frios na barriga por não saber como fazer, mas entendo que esse é o propósito do trabalho, nos levar ao trabalho de campo para que possamos aprender na prática, vivenciando, atuando como professores de educação não formal.

Como é ser um professor de educação não formal? Que lugar é desse sujeito em um ambiente não formal? São perguntas que me fizeram refletir após esse trabalho, e entender que lugar é esse, qual o meu papel como mediador de uma oficina ou de um processo criativo. Ainda estou refletindo, não se têm as respostas de imediato.

O primeiro encontro na instituição Lar das Cegas foi essencial, pois conhecemos um pouco sobre quem eram aquelas pessoas, um pouco da história de vida delas, ainda não sabíamos como tratar as meninas, se poderíamos falar cegas, deficiente visual ou eram pessoas com deficiências visuais, todo mundo estava tímido e sem saber como agir, cometemos algumas gafes, mas com o tempo fui aprendendo que tudo isso era conceito que eu tinha formado e que ali era um lugar de desconstruir e aprender novamente com elas.

Durante os outros dois encontros de práticas, percebi que o que eu tinha tanto medo era “bobagem”, o tempo de resposta delas em relação aos exercícios propostos era rápido e os “comandos” eram simples. Aprendi muito com elas, como lidar com pessoas cegas, que na verdade são pessoas como nós com suas especificidades e limitações como todos têm.

Alguns questionamentos foram feitos por elas, sobre a continuação do projeto, segundo elas, as pessoas chegam realizam os seus interesses e depois vão embora e não continuam o trabalho, e elas sentem falta de fazer teatro, dança, de ter uma continuação por mais tempo. Elas se sentem defasadas com isso.

Acredito que o teatro é arte, é troca de informação, de conhecimento e o não conhecimento também. Como estudante de licenciatura do curso de graduação em teatro da UFMG, percebo que essa experiência acrescentou para minha formação profissional, primeiro porque dentro do contexto do curso na Universidade esse assunto de deficiência não é tratado constantemente, mas lá fora é uma realidade e entendo que ninguém sai cem por cento preparado da universidade, mas é importante se ter conhecimento sobre o assunto e ter uma noção de como lidar com situações diversas. Acredito que no quesito diversidade não só o gênero e a raça deveriam entrar como pauta, mas as pessoas com deficiências também, eles fazem parte da diversidade e entender isso já é um começo.

Contudo, foi bom ter aceitado o desafio, cresço como artista e professora-artista. Concluo com algumas falas dessas mulheres e com uma frase para reflexão: “Como pode o teatro ser ao mesmo tempo diversão e ensinamento?” (BRECHT, 1939).

Citação de Brecht retirada do livro Teatro Educação: uma experiência com jovens cegos
- Roberto Sanches Rabellô.