teatralizando
a educação

FORMIN.FINLAND.FI

EMBAIXADA DA FINLÂNDIA
BRASÍLIA

IPC
INSTITUTO PARANAENSE DE CEGOS

ESTURILHO, Adriano Oliveira; RODRIGUES, Enio da Rosa; VALENTE, Ana Luiza Oliveira.
Teatralizando a Educação: Instituto Paranaense de Cegos
Dissertação (aulas de teatro) – Instituto Paranaense de Cegos, 2014.
1. Expressão corporal. 2. Expressão vocal. 3. Jogos teatrais. 4. A contação enquanto espaço de criação da imaginação. 5. Um olhar sobre o mundo.

Você pode encontrar a versão virtual desta revista em:
www.novoipc.org.br

Adriano Esturilho
Ana Luiza Oliveira Valente
Enio da Rosa Rodrigues

TEATRALIZANDO A EDUCAÇÃO

1ª edição
INSTITUTO PARANAENSE DE CEGOS

Curitiba - Paraná
2014

Apresentação do Projeto

Antes de apresentar nesta revista o projeto Teatralizando a Educação, do qual fui criadora e coordenadora, gostaria de apresentar-me brevemente para que se perceba que o projeto tinha suas sementes ou, como diria Aristóteles, tinha sua potência desde o ano de 2007.

Sou psicóloga com especialização e formação em psicodrama. Antes de cursar psicologia, mais especificamente quando morei na cidade do Rio de Janeiro, tive boas experiências com o teatro. Ingressei no Teatro do Tablado como primeira experiência e lá fiquei durante dois anos. Logo após, fiz o Curso de Formação de Atores na faculdade da cidade, onde a diretora de teatro e atriz Bia Lessa era coordenadora. Neste período, posso considerar que foi bastante proveitosa minha experiência em meio às artes cênicas e aos envolvidos.

Quando então cursei psicologia, conheci a Associação de Psicodrama, chamada na época de Sociedade Paranaense de Psicodrama. Não pensei duas vezes em unir duas grandes paixões: psicologia e teatro.

Foi então, com este conhecimento, que entrei no Instituto Paranaense de Cegos - diga-se de passagem, por acaso. Iniciei com trabalho voluntário até de fato ser efetivada como profissional de psicologia.

A partir da experiência com um grupo de pessoas com deficiência visual, moradoras do IPC e outras que frequentavam a instituição, fui aos poucos montando nosso grupo de psicodrama. Ensaiávamos ali alguns tímidos movimentos teatrais.

Logo depois, fui deslocada para atender a escola especial Osny Macedo Saldanha. Durante este período, que considero um dos melhores em termos de desafios na compreensão da construção social sobre a pessoa com deficiência visual, sempre me fomentava a mente a idéia de desenvolver algum projeto que incluísse o teatro.

Por que o teatro? Porque sempre o achei uma manifestação artística completa. Através do teatro poderíamos lançar estas crianças e jovens em um universo criativo de amplo repertório cultural.

Não pretendo me alongar com as intercorrências com as quais chegamos ao edital do Fundo Financeiro de Cooperação Local para o Desenvolvimento, da embaixada Finlandesa no Brasil; o fato é que, rapidamente, deveríamos elaborar um projeto para participarmos da seleção. Quando digo rapidamente, refiro-me ao prazo de 4 horas, que tivemos até o encerramento do edital de inscrição.

Debates à parte, ocorreu-me a seguinte consideração: O que pode ser pior do que fazer um projeto rapidamente, correndo o risco de não conseguir dizer tudo?

Resposta: Não participar e deixar passar a oportunidade!

E assim iniciava-se o primeiro ato, o que seria depois todo o espetáculo do Teatralizando!

Esta revista, surgida a partir das experiências de cada um dos envolvidos (professores, diretores, pedagogo, alunos e pais) não pretende tomar a característica de um material cientificamente construído de acordo com as normas exigidas. Não, não há esta pretensão. Porém, com os desdobramentos do projeto, junto à revista está prevista a edição de um pequeno volume, com textos escritos pelos participantes e, aí sim, material científico oriundo da experiência profissional de cada um de nós.

O projeto previu, três módulos diferentes que seriam complementares e formariam uma lógica ordenada do processo.

O primeiro módulo incluiu as oficinas teatrais, a teoria de algumas linhas de pensadores, passeios e atividades culturais fora do IPC (presença em cinemas, museus e peças de teatro) e troca de experiências e conhecimentos com outros grupos de pesquisa cênica, atuantes e tradicionais na cidade.

No segundo módulo os participantes apresentaram cenas criadas pelos próprios alunos a partir do aprendizado do módulo I, com encerramento desta vivência mais empírica.

O terceiro e o último módulo - que resultou nesta revista, traz a sistematização destas experiências a partir da narrativa escrita pelos profissionais envolvidos no projeto. A ideia é trocar com a comunidade escolar e com sociedade em geral os sentimentos comuns a todos quando pensamos que a perspectiva da educação deve ser inclusiva.

Entendendo o processo de inclusão para além do estar no espaço da escola, achamos que nossa revista compartilharia e daria visibilidade a novos conceitos sobre antigos paradigmas que distanciam a deficiência visual da experiência artística.

Como complemento de nossos relatos (escritos de maneira informal para facilitar o diálogo com o leitor), apresentamos dicas de como tornar menos ansiosa a convivência da comunidade com as pessoas com deficiência visual.

Enfim, desejo que a leitura seja agradável e que colabore com a noção de que todos passamos por dificuldades no que se refere à questão da inclusão. Compartilhando experiências, e trocando informações, tecendo redes e repensando métodos, chegaremos ao destino, bem antes do que nossa imaginação prevê!

Ana Valente

Introdução

Desde 2007, quando tive o primeiro contato com o Instituto Paranaense de Cegos, já podia observar o distanciamento da ideologia social das pessoas que enxergam em relação às pessoas com deficiência visual.

Sabemos claramente que nossas concepções de mundo advêm de toda uma gama de conceitos socialmente experienciados e que se transformam ao longo dos tempos em "visão de mundo", "compreensão do eu", "compreensão do outro", "construção coletiva".

Partindo-se do pressuposto de que o Ego é uma construção social que ocorre através da interação com o "outro", da afirmação do outro sobre este eu e vice–versa, o objeto e conteúdo de nosso pensamento sobre nós e sobre os outros perpassa pela sociedade em que estamos inseridos. Neste sentido, observei através da convivência com pessoas com deficiência visual que parte daquilo que estas pessoas sentiam sobre a própria deficiência era sintonizada a partir do pensamento e da construção social sobre pessoas com deficiência.

De outro lado, complementar a isto, está toda uma sociedade que ainda não conseguiu desconstruir a noção histórica que une deficiência ao conceito de incapacidade e invalidez.

Até mesmo eu, como profissional, deparei-me com um modelo de psicologia que não tinha me preparado para trabalhar e para desenvolver "dinâmicas de grupos" adaptadas ao trabalho com pessoas com deficiência visual.

Enquanto parte da sociedade mantém uma visão romântica sobre as pessoas com deficiência visual e os imagina como dotados de sentidos superiores e quase metafísicos, outra parcela rejeita que se possa ir muito além no desenvolvimento da autonomia deste grupo social.

Partindo-se do pressuposto que as instituições não deixam de ser um eco dos conceitos e formações sociais, a escola não escapou ao terreno lamacento do processo inclusivo.

Entende-se aqui processo inclusivo como além do estar no ambiente escolar e na sala de aula de escolas "regulares". O conceito que se pretende apoiar é a inclusão subjetiva destas pessoas; aquela inclusão que diz respeito ao reconhecimento delas como seres de direitos e socialmente chamados a participar da construção coletiva de sociedade. Ou seja, a escola como instituição de socialização secundária seria a porta de entrada dos alunos no processo de inclusão socioeducacional.

Idealizávamos que nossos alunos fossem convidados como os demais a participar da vida social fora dos portões escolares, em íntima parceria com as crianças e jovens sem deficiência visual. Porém esta não era a realidade; observei que nossos alunos mantinham amizade fora das escolas somente com outros jovens e crianças com deficiência visual.

Uma questão estava bem clara em meu pensamento e entendimento: seria preciso colocar as crianças e jovens em espaços nos quais não se presumia que pudessem estar desenvolvendo atividades que o imaginário social tinha dificuldades em aceitar como possível!

Este seria o nosso desafio em relação à rematrização da visão social sobre a pessoa com deficiência visual. Para tal, o projeto procurou ampliar a experiência cultural do grupo, levando-o a festivais de teatro, apresentações musicais, oficinas ao ar livre em parques, piqueniques, sempre pensando na cultura como extensão social e parte integrante da produção coletivamente construída, a exemplo do que cita Zélia Morena sobre o esposo, em sua obra "A realidade suplementar e a arte de curar":

"...uma nova resposta a uma velha situação e também uma resposta adequada a uma nova situação. É quando nossos papéis se tornam estereotipados que nos vemos em apuros. Neste caso eles precisam ser colocados de molho na criatividade e na espontaneidade, renovados, refrescados e até mesmo mudados. Quando ele usava a palavra 'adequada' ele não pensava em uma resposta padronizada. Ele queria dizer que deveria ser uma resposta integradora para todos os envolvidos na questão, mesmo que isto significasse, por vezes, inicialmente desagradar o parceiro no papel interativo para depois conduzir a um aprendizado novo e importante". (Zélia Moreno, 2001)

Também sob a égide deste movimento estaria a noção de visibilidade, que pretendia "escancarar" à luz do dia que este grupo mostrava empiricamente poder coisas que as antigas elaborações mentais, colonizadas por um pensamento social exclusivo e individualista, não concebiam.

Porém, não podíamos prescindir das características pedagógicas educacionais que o projeto previa.

Assim, o projeto foi pensado sob a perspectiva inclusiva total.

Outro ponto que chamou a atenção na construção do projeto foi tentar entender de que maneira deveríamos desconstruir em nossos alunos as fundações que os levavam à timidez e como desafiadoramente levar esta noção para dentro de suas casas. Como integrar pais de alunos no projeto, para que vivenciassem as capacidades dos filhos, pois, em alguns casos, as crianças estavam afastadas da vida social por uma espécie de zelo medroso de seus pais e responsáveis.

O fato é que estes jovens e alunos precisariam cada dia mais serem lançados ao mundo e participar da construção coletiva de sociedade, para, de lá, dar seus "pitacos" naquilo que a sociedade construiu sobre a deficiência visual. Somente fazendo parte do sistema é que podemos alterá-lo.

Também desejávamos fomentar no grupo participante: o gosto pela leitura; a expressão corporal, de modo a afastar nossos alunos de uma postura física esteriotipada; a exploração espacial; a diminuição do receio de se andar só; o despertar do poder criativo, aumentando o repertório cultural e exploratório de mundo; a autoestima e o fortalecimento do "eu" e por aí adiante.

No objetivo do projeto, estava o trabalho voltado a criar ou testar, através do teatro e suas ferramentas, modos diferentes de realizar a díade ensino/aprendizagem.

Das oficinas ofertadas, além do desenvolvimento de ferramentas auxiliares na educação destes alunos, foi pensada uma oficina em que este grupo fosse autorizado a refletir e debater livremente, de forma crítica, os temas socioculturais do país, bem como sua condição de estar no mundo e para o mundo. Surgiu então a oficina de Teatro do Oprimido e também a de Jogos Teatrais.

Uma espécie de narrativa iria sendo reconstruída e reorganizada no sentido de colocá-los como protagonistas na vida. Esta foi a outra concepção parcial do projeto, que enfatizava a socialização pelas vias da inserção cultural e construção do pensamento crítico.

"O despertar do desejo no outro sobre mim deve partir de mim mesmo." Foi através dessa premissa que pensamos que os participantes precisariam desejar coisas para si e, então, implantar no outro a vontade de que este deseje estar também junto deles.

Porém, isto só ocorreria se nosso grupo tomasse consciência do "estar em jogo com o mundo."

> *"A ideia de que somos atores do improviso no próprio palco da vida é poderosa. É óbvio que muitos de nós não nos saímos muito bem e precisamos de ajuda. A noção de que há outra forma de teatro, uma que respeitará mesmo quando falharmos, e nos ensinará a viver mais plena e criativamente..." (Z. MORENO, 2000)*

Em alguns casos parecia haver uma certa falta de desejo em relação a si mesmo, talvez uma ecolalia social. Como nossos alunos poderiam estar com os demais, de maneira prazerosa e não somente ética? Isto faria diferença, levando-se em conta que o ambiente escolar pode ser motivador do desejo de estar, ou estímulo aversivo com prejuízo no ensino e vida social. Queríamos que as outras crianças gostassem de estar com estas, e não somente devido aos apelos artificiais da inclusão. As relações deveriam fluir de maneira positiva em que um reconheceria o outro, como indivíduos que sabem, que trocam, que ensinam e de como poderiam apreender outras formas de conceber o tema da deficiência. O projeto foi pensado com base na teoria sistêmica e no psicodrama, já que, o tempo todo, a interação entre pessoas seria a base da transformação.

"É a interação que, constituindo o sistema, torna os elementos mutuamente interdependentes: cada parte estará de tal forma relacionada com as demais, que uma mudança numa delas acarretará mudanças nas outras. Desse modo, para compreender o comportamento das partes, torna-se indispensável levar em consideração as relações". (VASCONCELLOS, 2003)

Este seria o diferencial que agiria positivamente para um grupo e outro, podendo unificarem-se como diferentes, reencontrando-se como semelhantes naquilo em que todo ser humano é igual, apesar das diferenças. Neste caso, esperamos que para bem, pois, no processo de inclusão, que ocorre de maneira dialética, somos incluídos na medida em que incluímos e vice-versa!

Um encontro de dois: olho a olho, cara a cara
E, quando estiveres perto, arrancarei teus olhos
E os colocarei no lugar dos meus,
E tu arrancarás meus olhos
E os colocarás no lugar dos teus,
Então te olharei com teus olhos
E tu me olharás com os meus...
(Jacob Levy Moreno)

Ana Valente

Psicodramatista, Psicóloga, Terapeuta de família e casal, Especialista em Educação Especial: Ênfase em inclusão.

Coordenadora do Projeto Teatralizando a Educação,

Artes na educação abrem horizontes

Teatteri tarjoaa elämyksiä

"Suomen suurlähetystön paikallisen yhteistyön määrärahalla tuetaan kansalaisjärjestöhankkeita Brasiliassa. Instituto Paranaense de Cegosin hankkeessa sokeat nuoret saavat oppimiselämyksiä ja esiintymiskokemusta teatterin ja taiteiden kautta. Sokeiden oppilaiden koulunkäynti perustuu valitettavan usein kuunteluoppilaan asemaan. Perhe ja koulu eivät aina tue sokean lapsen ja nuoren sosiaalista kehitystä tarvittavalla tavalla, vaikka vamma olisi vain sokeus."

FORMIN.FINLAND.FI

Quando o Fundo Finlandês para Cooperação Local (FFCL) recebeu o projeto do Instituto Paranaense de Cegos (IPC), foi, por assim dizer, amor à primeira vista. O projeto abraça três temas importantes na política de desenvolvimento da Finlândia: educação, igualdade e participação plena de pessoas com deficiência na sociedade. E, como a cereja no bolo, o IPC teve a ideia de usar as artes, mais especificamente o teatro.

Na Finlândia, é nossa prioridade trabalhar por um mundo em que toda criança, toda mulher e todo homem – hoje e no futuro – consiga viver uma vida digna e participar do desenvolvimento. Educação é a chave para atuação social.

Infelizmente em muitos países as pessoas com alguma deficiência não recebem uma educação adequada em termos de métodos e conteúdos. A Finlândia apoia a escolaridade de crianças com deficiência e em muitos países ajudamos ONG's a criarem bons modelos para integração destas crianças à sociedade.

No Brasil, decidimos apoiar o projeto do IPC, o Teatralizando a Educação. Os alunos com deficiência

visual, muitas vezes, participam das aulas como ouvintes. São poucas as oportunidades de aprender por outros meios. A família e a escola nem sempre apoiam o desenvolvimento cognitivo e social dos jovens, mesmo quando a única deficiência é a cegueira ou baixa visão.

No projeto, os jovens aprendem por meio do teatro e das artes. É central nessa abordagem descobrir o que é significativo para cada indivíduo e cada grupo. Arte e cultura permitem sentimentos de participação e de pertencimento e dão ferramentas para concretizar isso na sociedade. O teatro enriquece a comunicação e a interação, principalmente das crianças com deficiência visual.

O teatro permite também manifestar algo que pode ser difícil de se expressar só com palavras. A arte desperta todos os sentidos e dá asas à imaginação. Ela aumenta a autoconfiança na medida em que a criança aprende a se conhecer melhor e a confiar na sua capacidade de aprendizado. O teatro oferece também ferramentas para crescimento e aprendizado social.

O teatro e artes não estabelecem limites. Ao contrário: abrem horizontes!

Raisa Ojala

Gerente de Projetos da Embaixada da Finlândia no Brasil

Inclusão pela Arte

O Projeto Teatralizando a Educação do IPC, em parceria com a embaixada da Finlândia, ocorreu em 2012 e 2013, e teve a participação de nossos alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais), do Atendimento Educacional Especializado e da Comunidade.

As atividades do projeto proporcionaram aos nossos alunos diversas aprendizagens e habilidades, tais como: otimização da comunicação verbal (oralidade), experiências na representação teatral e a compreensão de uma produção artística e suas interfaces.

Os alunos apreciaram bastante as diversas atividades realizadas ao longo desses dois anos e também aprenderam técnicas para mobilidade na representação teatral, assim como noções de espaço e postura no palco.

Posso afirmar através da observação direta que o projeto contribuiu bastante para o desenvolvimento global dos participantes, oferecendo a eles experiências inusitadas e práticas específicas que serão lembradas positivamente ao longo de suas vidas.

Em se tratando de alunos com deficiência visual, o projeto tem ainda em seu objeto uma finalidade que transcende a arte de representar e atuar somente, alcançando outras instâncias, como a inclusão social e a eliminação de preconceitos.

Idamaris Singulani Costa

Diretora da Escola Professor Osny Macedo Saldanha-EF mantida pelo IPC, onde participaram os alunos, tanto os adultos como os jovens e crianças.

Primeiros Passos

O convite do Instituto Paranaense dos Cegos para minha participação como professor do Projeto Teatralizando a Educação abriu uma oportunidade de aprofundamento em um universo novo para mim, do qual – até alguns meses antes do convite – eu era no máximo um distante observador.

Já nos primeiros encontros com os alunos e equipe do IPC, ficou claro que minha visão sobre o modo como lidar com os alunos precisaria ser revista e adaptada.

O repertório tradicional de técnicas teatrais – em especial as de expressão corporal e jogos teatrais – poderia servir àqueles alunos; porém uma nova abordagem sobre meu repertório pessoal seria necessária, de modo a recontextualizar as tradicionais técnicas de ensino da linguagem teatral às necessidades de nossos alunos. Com isso, deparei-me com o desafio de criar ferramentas de adaptação daquelas técnicas tradicionais para o universo das pessoas com deficiência visual.

"Uma nova abordagem sobre meu repertório pessoal seria necessária, de modo a recontextualizar tradicionais técnicas de ensino da linguagem teatral às necessidades de nossos alunos."

Em cerca de 15 anos de atuação profissional na área artística como escritor e diretor de teatro e cinema, antes de chegar ao IPC nunca havia tido contato direto com atores, alunos ou artistas com deficiência visual.

Por mais que a preparação de atores e não-atores ocupe um espaço de especial carinho em minha trajetória, minha prática e formação não está vinculada à arte-educação, mas sim à produção e criação artística diretamente.

De modo que aquela oportunidade tornou-se um duplo desafio.

"Com isso, deparei-me com o desafio de criar ferramentas de adaptação daquelas técnicas tradicionais para o universo das pessoas com deficiência visual."

Uma pergunta a ser respondida ali era: como a participação de um professor sem formação pedagógica

específica para o trabalho com alunos com deficiência visual poderia colaborar com a gama de atividades já oferecidas aos alunos no IPC e em suas aulas regulares e nas atividades extracurriculares? Talvez essa ausência de um olhar formatado pela pedagogia tradicional poderia contribuir para a quebra de determinados paradigmas no contato com os alunos.

Acredito que para eles o projeto foi mais uma oportunidade de desenvolvimento estético, afetivo, sensível e social. Para mim foi muito importante demonstrar a eles que a deficiência visual não seria um impedimento para que se colocassem perante o mundo e para que desenvolvessem e expressassem seu próprio Olhar – um olhar crítico sobre o mundo e sobre a própria existência.

Deixo aqui meu agradecimento especial a todos eles, que com seus olhares tão especiais modificaram para sempre o meu.

Desde o primeiro instante, o contato com nosso alunos foi um desafio completamente inesperado, que me motivou a rever conceitos e a quebrar paradigmas. Naquela altura, tudo isso já havia me tomado.

Adriano Esturilho

Escritor, Compositor, Diretor e Produtor em Teatro a Cinema pela Processo MulatiArtes.

Professor de Teatro, Expressão Corporal e Vocal no Projeto Teatralizando a Educação

Breves reflexões: a educação das pessoas com deficiência visual

"Um dos maiores equívocos metodológicos na educação das pessoas com deficiência visual consiste justamente nesta inversão: o plano de ensino dos professores concentra todos os esforços e energias na deficiência e esquece a personalidade integral das pessoas."

Vamos iniciar este pequeno escrito esclarecendo que compreendemos a educação como processo de humanização. A educação está presente nas nossas vidas desde que nascemos e acontece em todos os espaços e esferas da vida social.

É através da educação social, familiar e escolar que as crianças vão deixando o seu estado puramente natural e vão gradativamente sendo introduzidas no mundo da cultura. A única aptidão inata que as crianças trazem quando chegam no mundo da cultura é a de adquirir outras aptidões que são especificamente humanas.

Para acontecer, a educação social precisa ser mediada por pessoas adultas ou com mais experiências. Sem esta mediação, certamente as crianças pereceriam, porque, somente com as condições proporcionadas pelo aparato biológico, não estariam em condições de sobreviver no mundo dos fenômenos naturais e sociais.

Além da mediação das pessoas, a educação também é mediada pelo uso de instrumentos, objetos, ferramentas e signos.

Newton Duarte destaca a importância dos processos de mediação na vida em sociedade, afirmando que Vigotski *"atribuía uma importância fundamental ao conceito de atividade mediadora, esclarecendo que esse conceito refere-se a vários tipos de mediação na relação entre o indivíduo e a realidade, sendo o uso de ferramentas e o uso de signos dois casos particulares de atividade mediadora. Assim como as ferramentas são mediadoras na ação do homem sobre objetos, são necessárias ao controle da realidade material, os signos são mediadores na ação do indivíduo sobre si mesmo ou sobre outros indivíduos, isto é, são mediadores necessários ao controle do comportamento humano e dos processos mentais".*

Inquestionavelmente, vivemos num mundo rodeado por uma quantidade infinita de objetos, instrumentos e signos que exercem a função de mediadores entre as pessoas e a natureza e as próprias pessoas entre si. Na realidade, estamos imersos desde que nascemos num mundo marcado por inúmeras relações e mediações de todas as ordens (econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas, ideológicas etc).

"A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação". (LEONTIEV)

Na perspectiva esboçada por Leontiev, podemos dizer que somos o resultado da quantidade e da qualidade das nossas relações e mediações sociais. Não parece possível compreender a existência material e psicológica dos seres humanos - com ou sem deficiência, cegos ou com baixa visão - descoladas do conjunto de relações e mediações de todas as ordens (materiais e simbólicas) constantes na nossa realidade social na qual somos educados e educamos, trabalhamos e participamos das outras esferas da vida social.

Este processo de humanização não é em nada diferente se estamos falando da educação das pessoas com deficiência visual. Como vivem em sociedade, juntas com as pessoas videntes, a formação social, educacional e cultural das pessoas com deficiência visual também é mediatizada por instrumentos e signos. E isso é compreensível a partir de um pressuposto básico muito simples: as vias do desenvolvimento das crianças cegas são as mesmas vias do desenvolvimento das crianças que enxergam.

Com base neste princípio geral, partimos do pressuposto que a deficiência visual por si só não decide o destCom base neste princípio geral, partimos do pressuposto que a deficiência visual por si só não decide o destino de qualquer criança, jovem ou adulto. Não temos dúvida de que a deficiência visual é uma limitação significativa, sobretudo numa sociedade notadamente marcada pela predominância da visão (vivemos numa espécie de ditadura da visão). Todavia, também estamos convencidos de que as vias das sensações táteis/auditivas e das percepções visuais não são suficientes quando entra em jogo a formação do pensamento das crianças, jovens e adultos com deficiência visual. De acordo com Vigotski, *"os limites do desenvolvimento na esfera do conhecimento superior superam o exercício senso-motor que é possível na esfera dos processos elementares".*

Na realidade, nem mesmo os cinco sentidos são suficientes na formação dos conceitos mais complexos, daqueles cuja formação não depende apenas das vias sensoriais na sua realização. Vamos ilustrar o que estamos falando com alguns exemplos práticos retirados das nossas próprias experiências.

"As crianças, jovens e adultos cegos, não obstante a limitação social imposta pela cegueira, não possuem limitações na formulação e desenvolvimento do pensamento científico, artístico e filosófico.

Vamos imaginar que uma determinada pessoa que enxerga esteja pela primeira vez diante de um objeto, de um instrumento, de um desenho, de uma figura colorida qualquer. Esta pessoa não tem a mínima ideia do que seja o que está diante de seus olhos, com as várias cores e formas que os objetos podem possuir. Ela verá com os seus próprios olhos os objetos, tocará com suas próprias mãos os mesmos objetos materiais, sentirá a forma e o calor desses objetos, mas certamente continuará sem saber por completo o que são os objetos sem que entre em jogo a utilização da palavra como instrumento simbólico de mediação.

Esses e tantos outros exemplos que poderíamos destacar não poderiam ser satisfatoriamente esclarecidos apenas com o uso dos cinco sentidos. A principal ferramenta de trabalho dos professores, e de tantos outros profissionais, é a palavra. Podemos ter nas salas de aulas ou em outros espaços uma "parafernalha" de recursos tecnológicos. Todos esses recursos, no entanto, são praticamente inúteis sem o uso da palavra para explicar como surgiram, o que são e o seu significado social e histórico. É por isso que Vigotski afirma que "a palavra vence a cegueira".

Portanto, na educação social, familiar e escolar das pessoas cegas ou com baixa visão, precisamos saber relativizar o peso que joga a utilização dos sentidos remanescentes. De acordo com os nossos estudos e as nossas próprias experiências, afirmamos que somente com os nossos sentidos remanescentes, sem a utilização da palavra, não teríamos alcançado o nível de desenvolvimento que conseguimos.

Neste aspecto fundamental, as pessoas cegas e pessoas videntes estão juntas, em condição de igualdade, unidas pelo uso comum da mesma palavra. Com a utilização da mesma forma de comunicação entre pessoas cegas e não cegas, *"...o cego pode formar conceitos totalmente adequados com os videntes e totalmente concretos sobre os objetos que ele não pode perceber com a vista, é um fator de uma importância de primeira ordem para a psicologia e a pedagogia do cego".* Além disso, *"Se a via para formação dos conceitos se encontrasse somente através da representação, então o cego não poderia formar seu conceito da cor negra e*

muito menos ainda um conceito adequado ao nosso". (VIGOTSKI)

Na perspectiva esboçada por Vigotski, estamos precisamente afirmando que as crianças, jovens e adultos cegos, não obstante a limitação social imposta pela cegueira, não possuem limitações na formulação e desenvolvimento do pensamento científico, artístico e filosófico. Esta é uma tese muito significativa, muitas vezes ignorada pelos próprios educadores videntes que realizam atividades educacionais destinadas às pessoas com deficiência visual.

Além disso, como professores, precisamos também considerar outra tese muito importante no processo de formação social do pensamento das pessoas cegas. A deficiência visual, como um fato determinado, não se constitui apenas numa barreira, num obstáculo. Paradoxalmente, a deficiência traz também a força motriz necessária na realização da supercompensação.

Vigotski descreveu a realização deste processo com a seguinte formulação teórica: *"Em alguns cegos, como descreveu de maneira maravilhosa Scherbina, compensa-se organicamente o defeito, 'cria-se como que uma segunda natureza' e eles encontram na vida, com todas as dificuldades relacionadas com a cegueira, um encanto peculiar ao qual não aceitariam renunciar por nenhum bem estar pessoal. Isto significa que nos cegos a superestrutura psíquica compensa de um modo tão harmonioso a deficiência, que converte-se na base de sua personalidade; renunciar a deficiência significaria para eles renunciar a si mesmos".* (VIGOTSKI)

De fato, as nossas próprias experiências, após termos adquirido cegueira, as experiências de convivência com outras pessoas cegas no Instituto Paranaense de Cegos (IPC), ou ainda experiências advindas de outras tantas situações pessoais e estudos já realizados, confirmam plenamente o quanto algumas pessoas cegas conseguem realmente conviver com a cegueira de forma tão harmoniosa que nem percebemos que elas a possuem. Enquanto essas pessoas conseguem fazer da deficiência uma força motriz, extraindo as energias de que necessitam nas lutas diárias, outras fazem o caminho inverso: transformam a deficiência num obstáculo intransponível. Com base nisso, Vigotski afirma que existem dois tipos de pessoas com deficiência visual: se as primeiras conseguiram realizar o processo de supercompensação, as segundas fracassaram neste objetivo.

Para que este processo seja realizado com relativo êxito, as pessoas com deficiência precisaram operar mudanças significativas no seu aparato psicológico e no sistema nervoso central. As pessoas que não conseguem harmonizar relativamente bem no plano psicológico os conflitos advindos da deficiência, na relação social com as pessoas videntes, dificilmente vão aprender a lidar com esses conflitos de forma harmoniosa e retirar deles ensinamentos positivos e úteis na sua realização social e pessoal.

Por isso, estamos convencidos de que somente a compreensão correta sobre as vias do desenvolvimento

motor e mental das pessoas com cegueira ou com baixa visão poderão conduzir no rumo de uma educação que reconheça e valorize as potencialidades latentes existentes em cada pessoa singular. Colocar em relevo a singularidade de cada pessoa com deficiência visual tem somente o objetivo de demonstrar que a educação social e escolar representa um coletivo de singularidades, cada uma delas com suas características biológicas e culturais próprias.

Já no início do século passado, Vigotski defendia o fim da educação segregada e argumentava que as pessoas cegas poderiam ter um desenvolvimento normal, de plena validade social. Diz ele, *"Também é necessário acabar com a educação segregada, inválida para os cegos, e desfazer os limites entre a escola especial e a normal: a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança apta para o desenvolvimento normal; a educação deve formar realmente do cego uma pessoa normal, de pleno valor no aspecto social e eliminar a palavra e o conceito de 'deficiente' em sua aplicação ao cego".* (VIGOTSKI)

Quase um século depois das criticas feitas por Vigotski e seus colaboradores, a compreensão sobre as pessoas com deficiência visual e as metodologias de ensino continuam praticamente as mesmas. A educação das pesssoas com deficiência visual inicia o seu plano de ensino focando na deficiência e termina praticamente no mesmo lugar onde começou. A deficiência é o início, o meio e o fim desta educação que reforça a invalidez social. Há um ditado que diz: *"viu as árvores, não viu a floresta".* Quando as pessoas só veem as árvores e não conseguem compreender o sistema de relações existentes na floresta com sua complexidade, possuem uma limitação de pensamento e por isso não conseguem observar e compreender a totalidade das feições e situações que compõem a floresta.

Da mesma forma, também poderíamos dizer: viu a deficiência, não viu a pessoa. Um dos maiores equívocos metodológicos na educação das pessoas com deficiência visual consiste justamente nesta inversão: o plano de ensino dos professores concentra todos os esforços e energias na deficiência e esquece a personalidade integral das pessoas que estão ali bem na sua frente à espera de orientações e atividades pedagógicas com força motriz suficiente para demonstrar que, além da deficiência, existe um manancial de possibilidades sociais e pessoais que podem ser aproveitadas na educação.

"Não fosse o projeto, também não teríamos tido a oportundade de conhecermos pessoas e profissionais tão amáveis, que nos proporcionaram momento significativos em nossas vidas."

Por isso, quando vemos nas pessoas apenas a cegueira ou a deficiência visual, também estamos demonstrando a nossa própria limitação de compreensão sobre o fenômeno do qual estamos diante e precisamos desvendar. Os professores e outras pessoas que pretendem conhecer a personalidade integral das pessoas cegas focando somente na cegueira não conseguem perceber que a única parte que não deve ser objeto de preocupação são justamente os olhos.

"Antes pensávamos que toda a vida e o desenvolvimento da criança cega avançariam pela linha de sua cegueira. A nova lei estabelece que os cegos irão em oposição a esta linha. Aquele que quer compreender a psicologia da personalidade do cego, partindo diretamente do fato da cegueira, como uma personalidade

determinada diretamente por este fato, compreendê-la-á de um modo tão incorreto como aquele que vê na vacinação somente a enfermidade". (VIGOTSKI)

Definitivamente, não é pela particularidade da cegueira que vamos conhecer a personalidade integral das pessoas cegas. A via correta de compreensão é justamente fazendo o caminho inverso: devemos partir da personalidade integral e somente depois nos ocuparmos da deficiência como apenas uma parte do organismo vivo.

Por isso, na educação das pessoas cegas ou com baixa visão, não basta diagnosticar o que elas são, mas sim descobrir o que elas poderão vir a ser. Este é precisamente o maior desafio da nossa educação: acreditar nas reais e verdadeiras potencialidades das crianças, jovens e adultos com deficiência visual.

Foi com esta perspectiva pedagógica que elaboramos e executamos o projeto Teatralizando a educação, em parceria com a Embaixada da Finlândia no Brasil.

Com as atividades artísticas, educacionais e culturais do projeto, oportunizamos a crianças e jovens cegos ou com baixa visão, experiências pedagógicas e psicológicas muito interessantes, do ponto de vista do enriquecimento do acervo cultural de cada uma delas. Contudo, a realização do projeto não contribuiu apenas com as crianças e jovens. O projeto também nos serviu de experiências que retiramos como lição na construção do Novo IPC. Além disso, foi através do projeto que tivemos a oportunidade ímpar de conhecermos um pouquinho da Filândia. Do ponto de vista da educação, aparentemente, temos muito a aprender com este país que está muito bem avaliado entre todos os países do mundo.

Por isso, na condição de Diretor geral do IPC, sinto-me muito orgulhoso por ter realizado este projeto com o apoio financeiro da Embaixada da Filândia no Brasil. Não fosse o projeto, também não teríamos tido a oportunidade de conhecer pessoas e profissionais tão amáveis, que nos proporcionaram momentos significativos em nossas vidas.

ENIO RODRIGUES.

É formado em Pedagogia, Especialista em Fundamentos da Educação e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). É especialista em Educação Especial com Ênfase em Inclusão Educacional pela Pontífica Universidade Católica do Paraná (PUC), Professor da Rede Estadual de Ensino, Conselheiro do Conselho Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência - COEDE/PR.

Diretor Geral do IPC

expressão corporal

"Como uma mão invisível, a voz parte do nosso corpo e age, e todo o nosso corpo vive e participa dessa ação. O corpo é a parte visível da voz (...) A voz é o corpo invisível que opera no espaço. Não existem dualidades, subdivisões: voz e corpo. Existem apenas ações e reações que envolvem o nosso organismo em sua totalidade."

(Eugênio Barba, no livro Além das Ilhas Flutuantes.)

Da Expressão Corporal ao Teatro do Oprimido

• A PALAVRA E O CORPO FALAM

Antes de iniciar as atividades no projeto Teatralizando a Educação, minha perspectiva pessoal sobre o modo como se daria a comunicação com alunos com deficiência visual seguia a provável visão média de quem não tem um contato efetivo e direto com essa comunidade em seu cotidiano. Para mim, uma vez que lhes falta acesso ao sentido que impera em nossa sociedade contemporânea – a visão – o esperado seria que o desenvolvimento de outros sentidos – a audição em especial – fosse uma estratégia para compensar a deficiência visual. Ou seja, imaginava eu que encontraria alunos com um apurado senso de tato, olfato e especialmente de audição.

Também presumia (até mesmo pela referência de leituras buscadas antes do início do projeto) que a voz – a fala – fosse uma ferramenta fundamental no sentido de compensar a falta da visão.

Muitas vezes, durante as reuniões de preparação e avaliação do projeto, ouvi do Pedagogo Enio da Rosa (diretor do IPC e um dos Coordenadores do Teatralizando) uma citação do pensador bielorrusso Vigotski: "A palavra vence a cegueira". Partindo desse pressuposto, seria natural que eu preparasse para o projeto atividades que tivessem como "viga-mestra" o desenvolvimento vocal dos participantes. Porém, ao estabelecer contato no dia-a-dia com a comunidade que frequenta o Instituto Paranaense dos Cegos logo percebi que, embora essa ideia se comprove na realidade de vida de muitas pessoas com deficiência visual, ela não dá conta de grande parte dos casos. Logo de início me deparei com um possível e inusitado efeito colateral da aplicação isolada dessa máxima: **embora resolva funcionalmente e se imponha como um canal primeiro e fundamental de comunicação, a fala muitas vezes acaba por tornar-se uma "muleta", que faz com que parte das pessoas com deficiência visual abdiquem da necessidade de desenvolver e utilizar os demais sentidos e, especialmente, seu corpo.** Isso se apresentou a mim logo nas primeiras aulas – especialmente no caso dos adolescentes com total cegueira.

"A fala pode fazer com que alguns alunos com deficiência visual deixem de desenvolver os demais sentidos e, especialmente, seu corpo"

Por que isso se daria? Assim como a "ditadura da imagem" em que vivemos faz com que muitas pessoas tornem-se reféns da visão e deixem de desenvolver outras sensibilidades (auditivas, olfativas, sinestésicas), a pessoa com deficiência visual tende a repetir esse caminho em sua relação com a audição e com a fala, em especial.

• O TEATRO DO OPRIMIDO NO CORPO

Junta-se a isso um agravante: assim como toda e qualquer classe social marginalizada – seja por razões econômicas, étnicas, de orientação sexual ou de saúde – é comum que a pessoa com deificiência visual sofra diariamente discriminação e esteja sistematicamente na posição que o estudioso de teatro Augusto Boal nomeia como "Oprimido."

Boal, em suas técnicas e estudos que ficaram mundialmente conhecidos como "Teatro do Oprimido", nos mostra **como o efeito dessa discriminação diária afeta o desenvolvimento psicológico, afetivo e também físico desse ser social – desse sujeito que é tratado como objeto em uma sociedade ainda de laços feudais e oligárquicos e de dominante capitalismo selvagem, que desembocou em nossos tempos de sufocante globalização neoliberal.**

A pessoa com deficiência visual, enquanto minoria discriminada, não é exceção a essa dura regra de mercado que se impõe como modelo equivocado de convivência e parâmetro social.

Essas "travas sociais", causadas pela repetitiva opressão psicológica da pessoa com deficiência visual em seu cotidiano, resultam num corpo físico que registra na carne, na pele e na sua energia tais sensações opressivas. Tudo isso resulta num corpo muitas vezes enclausurado, que procura inconscientemente agir como uma armadura – uma carcaça – para os sentimentos desse ser social oprimido. Com isso, do ponto de vista psicológico, há uma quebra no processo de formação do indivíduo. Já do ponto de vista social, esse indivíduo – já fragmentado – encontra dificuldades para formar um olhar crítico sobre sua sociedade e sobre si mesmo e quase não consegue inserir-se efetivamente na sua comunidade.

Podemos parafrasear do pensador teatral, o alemão Bertold Brecht, o conceito de "gestus social".

Brecht demonstra ali que o modo como nosso corpo se coloca – e o corpo simboliza isso especialmente nos gestos corporais – é fator predominante na formação do que o filósofo francês existencialista Jean Paul Sartre chama de "Ser Social".

Quando, em decorrência desses fatores anteriormente expostos, **o aluno com deficiência visual abdica de forma inconsciente do uso expressivo do próprio corpo, o efeito colateral passa a ser o uso da fala como sua "muleta de comunicação" com o mundo. Com isso, por vezes esse aluno deixa de desenvolver suas potencialidades corporais, que poderiam apresentar-se como importantíssimos canais de expressão desse indivíduo com a sociedade.**

Na prática cotidiana isso é observado na postura física de muitos alunos; por vezes atrofiada e sempre com dificuldade de expansão do próprio corpo; o peito costuma estar "fechado" ("para dentro"), as mãos em movimento inconsciente e denotando por vezes ansiedade, a postura muitas vezes corcunda (como que buscando uma mecanismo físico de defesa para as opressões verbais e cognitivas que estão acostumados a enfrentar diariamente).

Vale aqui ponderar que esse não é um problema observado apenas em alunos com deficiência visual. Em nossos tempos de "mundo virtual" e de violência gratuita de todos os gêneros, nossas crianças têm crescido sob um signo opressor de competitividade e sob uma existência cada vez mais rasa e efêmera, que o sociólogo polonês Zygmunt Bauman muito bem observa em seu conceito de "modernidade líquida". Vejamos o exemplo dos filhos da nossa tradicional classe média ostentadora, que (seguindo a linha de pensamento da filósofa brasileira Marilena Chauí) é refém do próprio *status* social. Apesar de brancos, "limpos" e héteros com acesso facilitado à educação de suposta qualidade, muitas vezes são também oprimidos por sua realidade de vídeo-games que não cessam, bancos 24 horas e "shopping centers" que não fecham.

Mas, não podemos deixar de enfatizar, no caso da relação da sociedade com minorias, esse processo se agrava ainda mais e se perpetua ao longo da história.

- *"A VOZ DE RÁDIO"*

Ademais, o fato do aluno com deficiência visual costumeiramente não desenvolver a consciência espacial faz com que, além de criar uma dependência para o deslocamento no dia-a-dia, ele não domine seu corpo enquanto instrumento de comunicação. Ele não percebe para quem, como e onde está se expressando com sua voz e corpo.

Aqui vale uma metáfora: é como se a soma desses processos históricos colocasse o aluno com deficiência visual numa posição de uma espécie de rádio. Ou seja, ele se comunica através da palavra, mas (exatamente por se basear isoladamente nela) sem um corpo, sem uma presença física. Assim, acaba por não despertar em quem está à sua volta a atenção que merece.

Por mais expressiva que seja a voz emanada de um rádio, ela não está efetivamente presente no ambiente em que se encontra, pois a sua comunicação se dá através do intermédio de um aparelho eletrônico. O efeito energético da presença ao vivo – "a carne e osso" – não pode ser substituído em sua totalidade.

Ao abrir mão do uso efetivo de seu corpo – da sua energia, capacidade comunicativa e até mesmo cognitiva – a pessoa com deficiência visual diz inconscientemente ao seu interlocutor que seu corpo é um aparelho eletrônico ou mecânico, que procura comunicar através de uma voz que recria mecanicamente o pensamento e sentimento – a existência – daquele ser humano. Acontece que o corpo humano não é uma "caixa

preta" e velada, que guarda e enclausura dentro de si uma existência. O ser humano, independente de suas dificuldades ou deficiências de qualquer ordem, é um somatório de um ser psicológico, um ser social, um ser energético, um ser racional e um ser afetivo que está presente holisticamente dentro e fora desse corpo, que não é mecânico nem eletrônico, mas sim de carne, osso, sangue, suor, ideias, pensamentos e lágrimas. E essa existência deve "entrar e sair" desse corpo, por entre os poros, através da palavra, mas também da energia emanada.

Assim, ao não ter consciência de "com quem", "como" e especialmente "para onde" fala, o aluno com deficiência visual tende a desenvolver um efeito que, para a comunidade em torno, soa como um certo "autismo psicofísico".

Tal reação agrava o processo que coloca a pessoa com deficiência visual na posição de oprimido, a ponto de, ao contrário do desejo e da intenção de muitas pessoas próximas, colocar inconscientemente até seus entes mais próximos – os educadores, os amigos e a família – na posição de opressores. Partindo desse raciocínio podemos facilmente imaginar que esse processo é mais latente ainda ao passo que aumentamos o círculo social e quando se trata do convívio dos alunos em questão com pessoas mais afastadas – os colegas de escola, os vizinhos, demais comunidades de convivência social, a pessoa com quem se pega o ônibus e assim por diante.

Por tudo isso, logo após os primeiros contatos nas aulas, me ficou claro que um desafio fundamental – e que não estava por mim previsto – seria propor aos alunos um trabalho de expressão corporal. Assim nossas atividades iriam contrariar o pressuposto inicial de desenvolver um trabalho mais focado na expressão vocal, que, conforme já comentaodo é a ferramenta normalmente utilizada no atual paradigma da educação de pessoas com deficiência visual.

Dessa forma, já me estava claro que a primeira e principal contribuição que o teatro poderia dar àqueles alunos era, de início, a consciência corporal. O domínio – interno e externo. Isso seria fundamental para devolver em cada um dos alunos a autonomia sobre seu próprio corpo.

Num segundo momento seria fundamental entender como todo o processo de opressão corporal aqui já descrito se dá no dia-a-dia de cada aluno. Por fim, o desafio seria utilizar essa consciência corporal como alavanca para a comunicação e expressão individual como um todo. Assim, a comunicação desses alunos deixaria de se dar somente através da fala, de modo que a somatória de corpo e voz tornaria-se uma ferramenta mais efetiva para que cada um ali pudesse se colocar perante o mundo numa posição menos oprimida, ou ao menos num lugar de quem tem consciência e combate essa opressão, de modo a tornar cada aluno ali um agente ativo na busca da quebra desses paradigmas.

Por tudo isso, logo após os primeiros contatos nas aulas, me ficou claro que um desafio fundamental – e que não estava por mim previsto – seria propor aos alunos um trabalho de expressão corporal. Assim nossas atividades iriam contrariar o pressuposto inicial de desenvolver um trabalho mais focado na expressão vocal, que, conforme já comentaodo é a ferramenta normalmente utilizada no atual paradigma da educação de pessoas com deficiência visual.

• A PRÁTICA DA EXPRESSÃO CORPORAL

No trabalho prático, partimos de exercícios de linhas teatrais ligadas ao chamado teatro físico. Uma grande referência inicial foi o trabalho do grupo Lume, de Campinas. Praticado e teorizado a partir da década de 1980 pelo ator e pensador teatral Luís Otávio Burnier, o trabalho teve sua continuidade de pesquisa e registro nos escritos e publicações do ator Renato Ferracini e tem como referência o pensamento do pesquisador e diretor italiano Eugenio Barba.

Nessas linhas, o modo como o orientador transmite a maneira de se executar os exercícios parte do conceito de mímesis, ou seja, a técnica de se observar o exercício praticado pelo orientador para depois repetí-lo (reproduzi-lo) com seu próprio corpo.

Para tal, é comum em linhas de trabalho com esses referencias que seja evitado o uso da palavra falada como forma de transmitir o exercício. Assim, corpo e mente são instigados a acessar outros canais de comunicação cognitiva, livres do racionalismo que costuma acompanhar o uso da palavra.

Acontece que no nosso caso não poderíamos utilizar tal referencia visual.

O caminho então foi adaptar tal prática, de modo a desenvolver técnicas que preservassem a relação cognitiva pretendida (menos racional), mas que permitissem que os alunos tivessem acesso ao modo como praticar os exercícios.

Para isso, como auxílio de orientadores assistentes, todos os exercícios iniciais foram focados em pouco deslocamento espacial - de modo que o foco fosse o próprio corpo de cada aluno – e passaram por dois caminhos:

- o toque: cada exercício foi detalhadamente demonstrado individualmente no corpo de cada aluno, através do toque dos orientadores em seu corpo.

- a descrição/narrativa poética: a palavra foi utilizada, mas sempre de modo a criar figuras de linguagem poética. Foram buscadas metáforas entre um determinado movimento e gesto e uma ação corriqueira mente construída.

- junção entre os dois efeitos: depois da execução e repetição de cada exercício, buscou-se descrever/narrar detalhadamente como cada movimento acontece do ponto de vista físico (especialmente muscular). A narração, nesse estágio, sempre acontecia simultaneamente ao toque no corpo de cada aluno. A relação entre a consciência de como o corpo age/reage a cada movimento e exercício e sua descrição mais poética cria no imaginário de cada aluno um caminho de memorização que substitui perfeitamente – e muitas vezes até enriquece - a referência visual tradicional.

Fator importante a ser destacado foi a necessidade de que os exercícios trabalhassem partes do corpo que os alunos não estavam acostumados a utilizar, de modo a sugerir um mapeamento detalhado de seu corpo. Aqui era importante que o aluno percebesse e sentisse quais músculos que o corpo utiliza ou não para cada exercício, como está sua postura a cada exercício, como determinada parte de seu corpo está alinhada em relação ao restante do corpo etc.

Nesse caminho, uma etapa muito importante foi a conscientização de partes internas do corpo. Assim, através de exercícios de respiração, cada aluno pôde reconhecer, por exemplo, o movimento de seus pulmões e como eles interagem com outros órgãos de seu corpo, o estudo específico do uso do diafragma na respiração (que depois foi mais explorado nos exercícios vocais), o movimento de sua coluna e de cada vértebra e assim por diante.

Todo esse primeiro processo foi fundamental para despertar a consciência corporal e para sensibilizar cada aluno para o uso do tato (através do relaxamento que parte dos exercícios também proporcionava).

Essa etapa também serviu de base para muitos jogos teatrais, que posteriormente desenvolveram a conscientização do uso dos gestos de cada aluno, tanto em cena quanto em seu dia-a-dia, especialmente no que se refere ao uso das mãos, à postura em geral e ao foco do olhar.

"A ação física e a ação vocal ocorrem em comunhão, fazendo a história acontecer. O texto requer ação, a ação pede ao texto para manifestar-se. Assim, a interpretação do ator tem na fala um movimento de atitude que traduz a própria ação cênica."

(Mara Behlau)

Expressão Vocal: a voz enquanto extensão do corpo

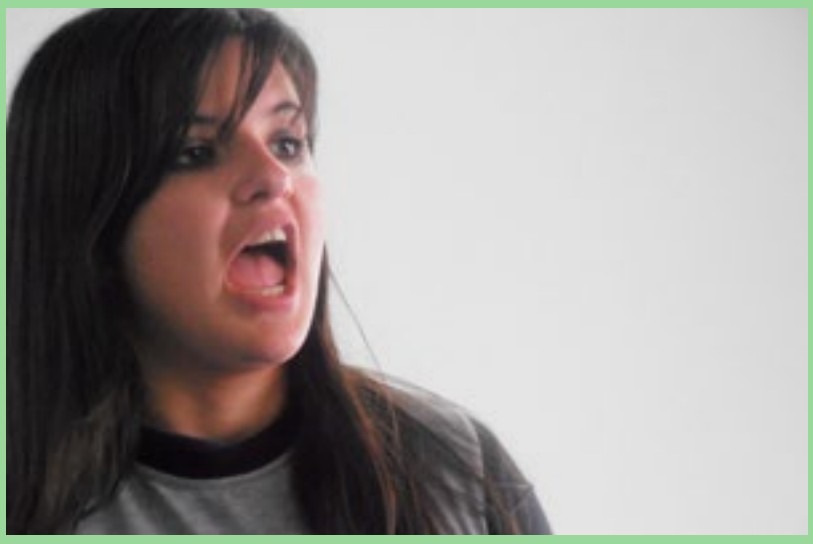
Ao contrário do imaginado num primeiro momento, o trabalho vocal foi inserido numa segunda etapa, somente após 3 meses de atividades. Os exercícios corporais e os jogos teatrais foram importantes para ampliar a concentração dos alunos (seja individualmente ou em grupo) e para que todos tomassem consciência do conceito e uso dos gestos corporais – conceito que foi aplicado também ao uso da voz.

Aqui dois pontos foram importantes:

- entender o uso da voz (a expressão vocal) como uma extensão do corpo.

Assim como o gesto corporal é "inexterior" (nasce dentro do corpo – no interior - e se propaga no espaço – exterior – sem perder o vínculo com seu impulso original), a voz também deve ser tratada como um gesto de expressão, que apresenta um endereço (para quem e para onde). Nesse ponto, os estudos do diretor argentino Hugo Mengarelli, sobre a questão do "gesto inexterior", foi nosso ponto de partida.

- para tal, os estudos de arco e foco da voz, bem como os estudos da ressonância da voz no corpo inteiro, do maestro brasileiro Álvaro Nadolny, também foram fontes fundamentais.



Costumamos pensar na voz como algo imaterial e abstrato, que não tem forma e volume. Porém, se pensarmos no deslocamento de ar e energia necessárias para a emissão da voz, podemos encará-la sob outro paradigma.

Para a voz, nosso corpo funciona como uma caixa de ressonância, que propaga ondas, assim como o corpo de um violão.

Diversos dos exercícios utilizados fizeram com que os alunos percebessem como a voz ressoa no corpo antes de "sair para o mundo", e como essa ressonância pode ser controlada se tivermos consciência de nossa musculatura interna. A escolha de determinados pontos de ressonância no corpo resultaram em diferentes efeitos estéticos e de comunicação para o receptor, que escuta essa voz e, mais que isso, recebe esse deslocamento de energia emitido por esse "gesto vocal".

• O DIAFRAGMA

Partimos do despertar do principal (e esquecido) músculo nesse processo: o diafragma, que passou a ser trabalhado em detrimento da "respiração peitoral", que quase todos, de forma equivocada, utilizam no dia-a-dia.

Os alunos aprenderam a ter consciência desse músculo que, como uma espécie de guarda-chuva que precisa abrir e fechar de forma consciente, deve dar sustentação aos pulmões. Sua utilização e controle é fundamental na emissão vocal (tanto em termos de projeção e quantidade de ar utilizado, quanto em termos do foco da voz e ressonância em outras partes do corpo).

O trabalho com o diafragma pretendeu também aumentar a capacidade pulmonar dos alunos, fator fundamental para uma melhor projeção vocal.

Por fim, praticamos exercícios de domínio do arco da voz, com a função de demonstrar aos alunos que eles podem e devem definir para onde, como e com que dimensão projetam suas vozes, para assim escaparem da "sensação autista do rádio", aqui já comentada. Nesse momento, o uso de diversos jogos teatrais colaborou para tal desenvolvimento.

Ao se ouvirem e perceberem como cada colega utiliza a voz (para onde foca e projeta, com que intensidade e intenção de expressão) o aluno com deficiência visual pode criar e imaginar como esse emissor está se postando inclusive corporalmente. Esse prática, baseada em jogos teatrais num primeiro momento e depois em exercícios de contação de história, foi uma das que mais apresentou resultados ao longo das atividades do projeto. Para utilizar o diafragma, o aluno precisa tomar consciência e controlar a respiração; mais que isso, precisa controlar o modo como o ar ressoa em seu próprio corpo. Tal prática sugere um autoconhecimento físico, um aumento na capacidade de concentração e até mesmo uma diminuição na ansiedade (que costuma caracterizar não somente os alunos com deficiência visual, mas sim as pessoas em geral nos tempos atuais).

jogos teatrais

"Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens - é a imagem de uma experiência coletiva."

(Walter Benjamin)

Jogos Teatrais

Porta de entrada para a maioria dos interessados na prática das artes cênicas, os Jogos Teatrais aproximam-se, dentro do imaginário dos alunos, de atividades esportivas e também de brincadeiras de rodas, jogos de infância. Sua prática fortalece os laços da coletividade, o trabalho em grupo, o foco e a concentração. Assim, os jogos teatrais despertam um lado lúdico fundamental para o fazer teatral e para a criação e provocam o sensorial e também o raciocínio lógico e rápido de seus participantes.

Por trabalharem com regras preestabelecidas, através da sua repetição, os Jogos Teatrais proporcionam aos alunos o treinamento da disciplina sob uma abordagem que apresenta a regra como um elemento positivo para que o jogo – a brincadeira – seja possível; ou seja, aqui a "regra do jogo" não é apresentada como uma obrigação ou algo negativo, mas sim como parte da brincadeira.

Na estrutura das aulas, os Jogos Teatrais ocuparam espaço fundamental em diversos aspectos.

- como ferramenta para desenvolver muitos dos conceitos buscados com outros exercícios de expressão vocal e corporal (em exercícios de imitação de imagens a partir do tato e da descrição verbal, mímica, trabalhos com objetos imaginários);

- como mecanismo de desinibição para alunos mais tímidos e como provocador da criação cênica mais lúdica (através de jogos de imitação de bichos e objetos dentre outros);

- no treinamento de questões musicais, principalmente rítmicas, e de prontidão (a partir de exercícios coordenados com um tambor);

- no treinamento do raciocínio lógico rápido (a partir de jogos de contagem de tempo e jogos práticos de memória);

- exercícios lúdicos de criatividade e imaginação - jogos de criação, de modo a criar um espaço em que a arte é uma ferramenta na quebra de moralismos existentes na sociedade.

Novamente partimos de um repertório conhecido de jogos teatrais que foram adaptados para a prática dos alunos com deficiência visual. Referenciamos especialmente os trabalhos da arte-educadora Viola Spolin e do pensador teatral Augusto Boal (em seu livro “Jogos para Atores e não atores”, que dá base à técnica do “Teatro do Oprimido”).

A essa altura, o senso de deslocamento espacial e a consciência corporal desenvolvidas no primeiro momento já puderam ser observadas. Assim, na prática, as adaptações dos jogos tradicionais aos alunos cegos foi mais tranquila do que o esperado. De todo modo, algumas estratégias foram sistematicamente adotadas:

- a utilização de chocalhos para determinados alunos em exercícios cuja localização de cada integrante é necessária;

- a repetição de cada exercício em etapas, para que seus fundamentos se demonstrassem dominados pelo grupo, independente da deficiência visual;

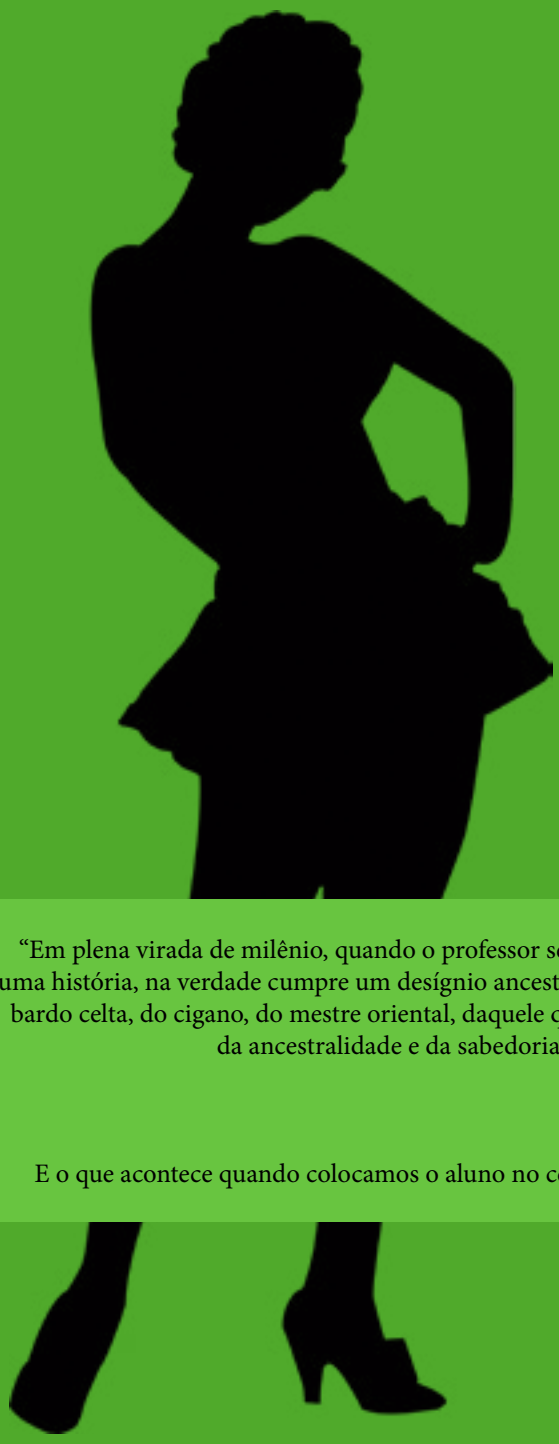
- a utilização exaustiva do tambor e apitos, que correspondiam a determinados ordens para todo o grupo;

- o uso de vendas para que os alunos com baixa visão participem de alguns dos jogos em condições iguais aos alunos totalmente cegos;

Além de permitirem a repetição de exercícios vocais e corporais sem que isso se tornasse desgastante em especial aos adolescentes, os Jogos Teatrais abriram caminho para o momento seguinte do projeto, que seria o trabalho com as Contações de História e com as improvisações cênicas, dentro do viés do Teatro do Oprimido.

Por fim, a utilização dos Jogos Teatrais foi importante para que o espaço das aulas do projeto fosse lúdico e informal. Assim – mesmo quando visitamos posteriormente conteúdos da educação formal, já trabalhados normalmente em sala de aula – foi mantido esse clima de informalidade e de liberdade de pensamento.

contação de histórias



"Em plena virada de milênio, quando o professor se senta no meio de um círculo de alunos e narra uma história, na verdade cumpre um desígnio ancestral. Nesse momento, ocupa o lugar do xamã, do bardo celta, do cigano, do mestre oriental, daquele que detém a sabedoria e o encanto, do porta-voz da ancestralidade e da sabedoria. Nesse momento ele exerce a arte da memória."

(Heloísa Prieto)

E o que acontece quando colocamos o aluno no centro dessa roda, contando e criando a história?

O Contação enquanto espaço de Criação da Imaginação

Os exercícios de Contação de Histórias contribuíram para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, para a prática da memorização e da verbalização de histórias contadas por outros colegas e para a prática da expressão corporal e vocal, desenvolvida anteriormente.

Além disso, a Contação de Histórias abriu um caminho especial para exercícios narrativos que estimulassem a construção mental de imagens.

Num primeiro momento, desenvolvemos algumas atividades que – observadas suas singularidades – despertaram os alunos para o universo da contação:

- audição de contações de histórias sonorizadas e musicadas;
- leitura de contos e fábulas ao vivo pelo professor e pelos próprios alunos;
- os alunos acompanharam audiolivros e peças radiofônicas;
- os alunos tiveram a oportunidade de acompanhar filmes (curtas metragens) com audiodescrição.

Ao longo dessas audições, foram apontadas as diferenças entre cada uma dessas linguagens, que por vezes são confundidas.

Exemplos de exercícios de contação explorados:

- narração de como foi sua semana;
- comentar alguma notícia polêmica do momento;
- contar o enredo de uma peça teatral assistida anteriormente pelo grupo;
- recontar típicos contos de fada adaptados para nossos tempos;
- recontar fábulas ou contos lidos e discutidos em aula;
- continuar uma história iniciada por um colega;
- criar de improviso uma história com temática e personagens definidos pelo professor.

Nesse momento, os alunos tiveram um contato especial com conteúdo de literatura, com autores marcados por uma visão lúdica e irônica, de crítica social e, especialmente, que trabalham a construção de imagens aliados a um olhar poético. A literatura foi ferramenta fundamental, pois sugere a criação de imagens sem a necessidade da referência visual. Por outro lado, a boa literatura costuma suscitar posição crítica e de reavaliação da nossa realidade. Esse fator foi preponderante na criação de uma postura de análise crítica nos adolescentes e adultos inscritos no projeto.

Valeram-nos a obra de autores brasileiros como Carlos Drummond de Andrade (em seus "Contos Plausíveis"), Dalton Trevisan, Ignacio Loyola Brandão e Millôr Fernandes ("Fábulas Fabulosas").

Por fim, a contação de história foi experimentada também a partir do resgate de vivências pessoais de cada aluno. Todo esse processo abriu uma porta para que cada um passasse a colocar, com maior autonomia, sua própria sensação – seu olhar – sobre a própria existência e, principalmente, esta etapa permitiu que os alunos reanalisassem e revivessem – sob um olhar distanciado – situações pessoais que posteriormente foram trabalhadas também em improvisações teatrais, dentro das técnicas do Teatro do Oprimido.

um olhar sobre o mundo

"Nos dias de hoje, como se dá, o teatro é uma arte... marcial."

(Augusto Boal)

Olhar: mais que enxergar

Em geral, para nós o conceito de "Olhar" está associado ao conceito de "imagem".

Nesse caminho, seguindo essa premissa presente em nosso inconsciente coletivo, essa imagem seria algo "impalpável", imaterial, que nos entra pelos olhos no ato de enxergar e que absorvemos passivamente. Tal raciocínio encontra diversos exemplos em nossos tempos, nos quais o ritmo frenético das imagens tende a tomar o lugar do som e especialmente da palavra. Inclusive, esse fenômeno seria, segundo o filósofo tcheco Vilém Flusser, o que marca a passagem da História (que surge marcada pela criação e amplo uso da escrita) para a pós-história (marcada pela substituição da linguagem escrita pela linguagem imagética como nossa principal referência de comunicação). Indo mais além, os estudos de ótica, dentro da física mais básica estudada no ensino médio, já nos demonstra que na realidade o que "vemos" não são propriamente as coisas, pessoas, objetos, mas sim o que eles refletem. Ou seja, dizer que uma árvore é verde não seria muito adequado, uma vez que , na verdade, no que se refere às cores, o verde é exatamente a cor que é refletida pela árvore, ou seja, o que ela deixa de absorver e "devolve" ao mundo.

A partir dessa metáfora, podemos pensar no Olhar como uma ação que está bem distante da passividade de quem absorve algo que morre ali. Nesse sentido, o Olhar pode ser visto como um ato de reflexão, de devolver ao mundo algo, e não apenas receber passivamente. Se complementarmos tal pensamento com uma visão antropofágica, podemos dizer que Olhar é receber informações do mundo, degustá-las, deglutí-las, repensá-las e devolvê-las ao mundo a partir da nossa experiência e leitura pessoal– de uma visão de mundo.

Nesse sentido, é claro que uma pessoa com deficiência visual não enxergar não a impede de desenvolver uma visão de mundo, um pensamento crítico, um OLHAR.

Partindo dessas premissas, o projeto Teatralizando a Educação procurou desenvolver ferramentas para despertar em nossos alunos o desejo, a necessidade de buscar um próprio olhar. Para tal, o desenvolvimento de um pensamento crítico – especialmente do ponto de vista social, a partir de uma sensibilidade que as artes em geral tendem a possibilitar – se mostrou transgressor, alavancando esse processo. Para tal, a busca da consciência e autoconhecimento corporal foi uma das vigas-mestras de nosso trabalho. Entender o corpo enquanto emissor de energia foi fator fundamental para posicionar cada vez mais o aluno com deficiência visual como um cidadão de sua comunidade - um Cidadão do Mundo - que se expressa como tal. Como já foi dito nos capítulos anteriores, a consciência corporal interna (através da respiração) e externa (principalmente através do toque) foram essenciais no exercício de autoconhecimento e na desconstrução da "armadura corporal" que em geral oprime o aluno com deficiência visual.

Por segundo, os jogos de Contação de Histórias, criação e imaginação foram fundamentais para a ampliação do repertório imagético dos alunos. Aqui mais uma vez um paradigma foi quebrado. A palavra "imaginação" nos remete inevitavelmente à imagem. Isso quer dizer que um cego, por não ter acesso às imagens, não pode imaginar? A prática artística nos aponta que não, e o teatro, ao buscar desenvolver sensivelmente canais criativos que tem como meio de expressão o corpo associado à fala, nos mostra que a imagem pode se formar a partir de cheiros, sons, palavras, sensações. Procuramos inverter a máxima de que "uma imagem vale mais que mil palavras". Na verdade, uma palavra pode valer mais que mil imagens.

Por terceiro, os Jogos Teatrais foram fundamentais para o desenvolvimento da atenção da prontidão e do trabalho coletivo – fator fundamental para o posterior desenvolvimento das práticas de Teatro do Oprimido. A atenção e concentração dos alunos, estimuladas através da marcação de tempo utilizada com o tambor, criaram um estado de prontidão que se mostrou renovador no dia-a-dia de cada aluno. Nos exercícios de improvisação, observou-se que os alunos, do início do projeto até os dias de hoje, tiveram um desenvolvimento maior na criação de temas e maturidade no desenvolvimento destes. Mesmo no grupo das crianças, cuja adesão foi mais complicada em função de problemas de comportamento e manutenção da atenção,

observou-se um maior engajamento no cumprimento das atividades propostas.

Por fim, o Teatro do Oprimido apresentou-se como desfecho natural do projeto. Entender sua posição de oprimido na sociedade e assumir uma posição crítica perante sua comunidade e sobre si mesmo certamente foi um dos maiores ganhos que um projeto de teatro como o nosso poderia propor. E além das discussões políticas, o teatro é um espaço que convida para o compartilhamento de anseios, desejos, pudores e medos, que ali, no teatro, podem ser tratados sem as grades do moralismo tão presente em nossa sociedade. O Teatro é um espaço para a quebra de paradigmas.

Adriano Esturilho

conclusão

Durante o desenvolvimento do projeto e ingresso de outros alunos adultos, algumas atividades tornaram-se mais relevantes, como por exemplo o Teatro do Oprimido, que fomentou debates críticos também por parte dos alunos adolescentes.

O grupo das crianças identificou-se mais com os Jogos Teatrais, por seu caráter lúdico. Também concluímos que este seria o caminho mais indicado, já que este grupo apresentou dificuldades em manter o foco, atenção e disciplina. Aproveitou-se o momento para debater inclusive sobre estas questões.

Ao final do Projeto observamos uma certa transformação em sua proposição inicial, porém sem muitos prejuízos ao seu objetivo geral.

De inicio, a noção principal era de que o Teatralizando seria totalmente voltado à área da educação formal, ou seja, tudo o que sería desenvolvido durante as oficinas seria com foco de aplicação prática nas escolas e na sala de aula.

Porém, de maneira dinâmica, o professor e o próprio grupo de alunos participantes desenvolveu interesses por outras questões subjacentes às disciplinas escolares e ao ambiente escolar; por exemplo, o fomento ao debate crítico de temas atuais que a escola deixava passar desapercebidos.

Assim, diante deste movimento de grupo, optou-se por alterar o modelo de aulas e aplicou-se além do Teatro do Oprimido, a inserção de temáticas de cunho político social na leitura de textos e estudos de autores, e, também, na escolha de temas para produção de texto.

Neste sentido, o projeto foi construindo-se como elemento de fomento à participação e ingresso na compreensão e desenvolvimento de pensamento político e de cidadania.

Assim, optamos por dar vazão a esta necessidade dos alunos, haja vista, em sua história pedagógica, não terem muitos deles conseguido impor-se como indivíduos participativos dentro da sala de aula, fundando um novo modelo de visão conceitual sobre pessoas com deficiência. Estes alunos, a partir de então, poderiam transformar-se em pessoas que tenham algo a dizer. E com isto, alguns objetivos específicos do projeto estariam sendo atingidos: ampliação sociocultural, elevação da autoestima, e inserção social no ambiente escolar.

As visitas guiadas a cinemas, teatros e museus dentre outros (em grande parte promovidas e realizadas dentro ou em conjunto com as atividades do projeto "Ver com as Mãos"), ofereceram ambiente ideal e oportunidade à socialização dos grupos, bem como ampliação de repertório social.

Os alunos conheceram novas manifestações culturais a que não tinham acesso, temas nacionais que não faziam parte de sua rotina de avaliação e construção mental. Foi como um "abrir horizontes".

Observou-se que os alunos traziam maiores e mais quantidades de associações de ideias e conceitos formulados a partir da escola e transitando pelo projeto, e vice-versa.

No caso das técnicas de inversão de papéis, o benefício é tanto subjetivo, como objetivo. Na subjetividade, o próprio fato de realizar uma atividade como esta proporciona ao indivíduo o desenvolvimento da empatia, que só é possível através da própria individuação, ou seja, da saída do sujeito da simbiose. No caso das crianças e jovens com deficiência visual, o processo é mais difícil, tendo em vista estes vincularem-se o tempo

todo com pais e professores que os consideram dependentes e desprovidos de iniciativa e desejos.

É uma construção de eu, no desenvolvimento humano que acresce uma dificuldade a mais.

Nas questões mais objetivas, a inversão de papéis traz ao participante a necessidade de trabalho em conjunto, atenção focada no outro, debate temático, habilidade narrativa, clareza de pensamento e ampliação de vivências. Na escola, pode auxiliar na socialização e na interpretação de texto, já que requer do participante que este entenda do que se está falando para que se reproduza fielmente a ideia colocada.

Ao longo do projeto Teatralizando a Educação, contamos com a entrada de mais alunos, de acordo com o fluxo do próprio IPC, o que nos levou a ampliar o número de turmas e dias de atividades. Com isso, buscamos atender de uma forma mais adequada e cuidadosa aos diferentes alunos em turmas agrupadas por idade, interesse e desenvolvimento pessoal. O bom retorno do projeto por parte dos alunos - especialmente na questão de desenvolvimento corporal e de um Olhar pessoal, crítico e preenchido de personalidade - deverá resultar em um novo projeto teatral a ser desenvolvido no instituto: o Projeto "Ilusão ótica: que falta nos faz a palavra". Dessa vez nosso foco estará voltado para o aprimoramento cênico de pessoas com defi-

ciência visual mais interessados nos fundamentos teatrais que plantamos nesse primeiro projeto e também para integrantes da comunidade em geral com o mesmo perfil de interesse. Assim, buscaremos aprofundar o projeto inicial e apostaremos mais uma vez na integração dos alunos do IPC com a comunidade em geral.

Embora tenhamos observado que o projeto ganhou uma maior característica cultural e artística, não podemos descartar o que significou em termos de desenvolvimento pedagógico. Em seu segundo ano, tivemos uma busca de pessoas querendo participar que foi bastante interessante, em se levando em conta o pouco contato que a maior parte das pessoas tinha com as artes cênicas. Diferentes públicos que frequentam o IPC foram incluídos no projeto e ampliamos de 2 para 6 turmas.

Com o ingresso destes novos grupos de pessoas, apontamos para nossa intenção de que, além das aulas e dessa revista com um breve registro de nosso trabalho e pesquisa, nosso projeto continue dando frutos a partir das sementes de humanidade, diversidade, sensibilidade crítica e cidadania que buscamos plantar com o Teatralizando a Educação.

Ao final, se este projeto resultou em uma revista, o próximo oferecerá a experiência de uma montagem teatral, com previsão de apresentação em teatros de Curitiba, a ser posteriormente definida.

Ana Valente

dicas!

- Na relação com uma pessoa com deficiência visual, é importante romper com a tradicional ideia de que os cegos vivem na escuridão. Para os cegos congênitos, o claro e o escuro, bem como as demais cores, só existem como instrumentos práticos, não fazendo parte de uma experiência subjetiva. Já os que perdem a visão ao longo da vida, mesmo cegos, conseguem reter as imagens aprendidas nas experiências de outrora, articulando-as com as novas situações de sua vida e, dessa forma, mantendo a sua psiquê "iluminada". Além disso, é bom salientar que a maioria dos cegos possui percepção de luz, permitindo-lhe a distinção entre a claridade e a escuridão.

- Ao se dirigir oralmente a uma pessoa cega, deve-se falar diretamente com ela em tom natural, pois a mesma não é surda. Também é importante não modificar a voz ao cumprimentar uma pessoa cega, já que ela não é adivinha.

- Quando ela encontrar-se muito próxima de outras pessoas, deve-se iniciar o diálogo chamando-a pelo nome ou dando- lhe um leve toque no ombro. Isso se faz necessário devido à impossibilidade de estabelecimento do contato visual. Se ela estiver acompanhada, não se dirija a seu acompanhante para dialogar com ela ou saber sobre sua vida.

- Uma pessoa cega, ao contrário do que se imagina, pode possuir uma boa noção espacial, permitindo-lhe uma movimentação autônoma. Ao explicar localidades é bom orientá-la por direito, esquerdo, leste, oeste, norte, sul.

- Um dos principais recursos para a vida mais independente do cego é a utilização da bengala longa, com a qual os cegos localizam os obstáculos existentes na sua trajetória. Também é importante respeitar a bengala como sendo um instrumento de uso pessoal e jamais ela deve ser retirada do controle de seu usuário.

- Embora o uso do cão-guia seja um recurso de locomoção que vem sendo utilizado, ele não é o mais recomendado. Além do alto custo de manutenção do animal, diversos outros fatores tornam este recurso de muito pouca utilidade prática.

- Quando for guiar uma pessoa cega, basta deixá-la segurar no braço (cotovelo) do guia e desenvolver a caminhada normalmente. Deve-se sinalizar antecipadamente, a existência de degraus, pisos escorregadios, buracos e obstáculos em geral durante o trajeto.

- Em espaços estreitos, por onde só é possível passar uma pessoa, o guia deve colocar seu braço para trás, de modo que a pessoa cega possa continuar seguindo-o com segurança. Certifique-se antes se a pessoa cega recebeu o treinamento de orientação mobilidade, pois se isso não aconteceu ela talvez não saiba desta orientação.

- Para ajudar uma pessoa cega a sentar-se, deve-se guiá-la até a cadeira e colocar a mão dela sobre o encosto da cadeira, informando se esta tem braços ou não e deixar que a pessoa sente-se sozinha. Não queira "socar" a pessoa cega no assento da cadeira.

- Ao encaminhar a pessoa cega para um carro, deve-se colocar-lhe a mão na lateral ou maçaneta da porta e deixar que ela entre sozinha no automóvel. Pretendendo ajudar, algumas pessoas vão literalmente empurrando a pessoa cega para dentro do veículo.

- Quando se tratar de embarque num ônibus, não se deve ficar empurrando-a porta acima, como se fosse um "embrulho" qualquer. Basta que o guia suba à frente que a pessoa cega seguirá normalmente sem nenhum embaraço para os dois.

- Ao apresentar uma pessoa cega a alguém, deve-se fazer na posição correta, ou seja, uma pessoa de frente para a outra. Ao encontrar-se ou despedir-se de uma pessoa cega, o procedimento deve ser o mesmo adotado com as demais pessoas.

- Deve-se tomar o cuidado com o gesto de estender a mão para o cumprimento. Às vezes a pessoa cega estende a mão e fica com ela "pendurada", porque a outra pessoa não fez o mesmo movimento. Às vezes é a outra pessoa que fica com a mão estendida.

- Quando alguém entrar num recinto onde se encontra uma pessoa cega sozinha, deve identificar-se para que ela tome conhecimento de sua presença. Ao se retirar deste ambiente deve-se dar ciência à pessoa cega, para que esta saiba que não está mais acompanhada.

- A pessoa cega não tem deficiência física, portanto, não é necessário ficar segurando-a e achando que ela vai cair a qualquer momento. Ela pode dispor de boa destreza física, não apresentando dificuldades para subir e descer escadas, para permanecer em pé, mesmo dentro de ônibus em movimento, nem para fazer longas caminhadas.

- No relacionamento com pessoas cegas, deve-se ficar à vontade para usar palavras como "veja" e "olhe". Elas também fazem uso com naturalidade.

- Acessibilidade em sala de aula aos alunos cegos ou com baixa visão.

- Boa parte dos encaminhamentos didáticos com os alunos cegos ou de baixa visão são iguais aos utilizados com os demais alunos. Porém, certos procedimentos devem passar por algumas adaptações para atender as necessidades específicas de aprendizagem destes alunos.

- O ponto de partida deve ser sempre dialogar com o próprio aluno. Lembre-se de que ele fala, escuta e utiliza-se da mesma língua de que você também faz uso, e isso deve ser feito logo no início do ano letivo, buscando conhecer quem é o aluno que possui essa deficiência e quais as experiências que ele já tem acumuladas na sua história de vida. Desta forma, já se inicia também a identificação dos recursos educativos específicos de que ele vai necessitar no seu processo de ensinoaprendizagem.

- Os alunos cegos ou de baixa visão necessitam de material didático adequado a suas necessidades para efetuar seus estudos, como livros e textos em braile, livros e textos ampliados, gravados ou digitalizados, para serem lidos via computador; e equipamentos como máquina de datilografia braille, regletes, punções, etc.

- Nas aulas deverão ser evitados termos como “isto” ou “aquilo”, “aqui” ou “ali”, uma vez que em certas situações eles podem não ter significado para um estudante cego ou de baixa visão.

- Logo, quando o professor estiver trabalhando com tabelas, gráficos, mapas ou desenhos, deve sempre referir-se ao termo correto, ou seja, deve ser direto, indicando ano, coluna, nome da localidade e o tipo do objeto. Dessa forma o aluno não terá dificuldade para acompanhar a explicação do conteúdo. Se o professsor estiver com dúvida se o aluno cego está entendendo o conteúdo, basta dirigir-se ao aluno e perguntar.

- Ao utilizar o quadro, o professor deve ler em voz alta o que escreve, para que o aluno possa fazer suas anotações por meio da máquina de datilografia Braille, da reglete, do computador, de forma ampliada ou gravada.

- Quando utilizar transparências, o professor deve, com antecedência, entregar uma cópia em braille ou na forma ampliada. No caso de o aluno ter disponível um computador para fazer a leitura, o material poderá ser entregue no formato digital, numa pendrive ou mesmo enviar por e-mail, se o aluno contar com internet.

- Se estas condições não puderem ser atendidas, o educador deve, durante apresentação da transparência, identificar e ler o conteúdo, de modo que o aluno cego tenha garantidos os mesmos direitos dos demais.

- Na utilização de recursos audiovisuais, deve-se descrever as imagens, de modo que tenham significado e sentido para o aluno cego ou com baixa visão, contribuindo para a compreensão do conteúdo trabalhado, buscando, assim, garantir os objetivos propostos.

- Como já foi afirmado antes, boa parte das pessoas cegas tem memória visual, o que facilita o trabalho com imagens. No caso de cegueira congênita, o professor deve, antes de trabalhar com imagens, saber se as mesmas já fazem parte do imaginário do educando. Quando não fizerem, deve-se buscar mecanismos de similaridade usando características conceituais do que se quer explicar e que envolvam as demais percepções como o tato, a audição, o olfato e a sinestesia.

- Quanto ao aluno com baixa visão, deve-se verificar qual a melhor posição para ele se sentar na sala de aula. Esta definição deve resultar de um acordo definido a partir da identificação da melhor posição feita pelo próprio educando. Em alguns casos, um “simples” detalhe (luminosidade, escuridão) pode fazer a diferença entre ver e não ver no quadro.

- Também é importante ficar atento à utilização de giz e pincéis, os quais devem possibilitar um contraste que atenda as necessidades do aluno com resíduo visual. Dessa forma, o aluno que possui resíduo visual suficiente para enxergar no quadro deverá ter asseguradas as condições adequadas para fazer cópia do escrito.

- Alguns professores dizem: "eu tenho tantos alunos e mais um cego na sala de aula." O aluno cego ou com baixa visão deve ser tratado como os demais, com os mesmos direitos, deveres e responsabilidades, no que diz respeito aos conteúdos e às tarefas de estudante.

- Mesmo no caso daqueles alunos cegos que contam com um professor de apoio em sala de aula, deve-se fazer três esclarecimentos:

a) O aluno com deficiência visual é de responsabilidade direta do professor regente. Ele é o professor da turma e, portanto, também do aluno cego ou com baixa visão.

b) O nome "professor de apoio" por si só já traduz: ele esta ali para servir de apoio e não para fazer as tarefas do aluno.

c) O professor de apoio deve ser um profissional da educação e não uma "babá" que superprotege o aluno cego. Este alerta é importante e necessário, pois, em alguns casos já constatados, o professor de apoio mais atrapalha do que contribui com o desenvolvimento do aluno cego.

- Os alunos cegos ou com baixa visão são como todos os demais. Eles podem apresentar dificuldades maiores ou menores em algumas disciplinas, sem que isso tenha relação com a deficiência visual. Querer atribuir essas dificuldades somente à deficiência é um erro pedagógico grave, e, além de tudo, uma atitude preconceituosa.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. Contos Plausíveis. São Paulo: Editora Record Edição, 1998.

AZEVEDO, Sônia Machado de. O papel do corpo no corpo do ator. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicola. A arte secreta do ator. Tradução Luís Otávio Burnier. Campinas: Editora da Unicamp e Hucitec, 1995.

BARBA, E. A canoa de papel: tratado de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec, 1994.

BARBA, E. Além das ilhas flutuantes. São Paulo: Hucitec, 1991.

BOAL, Augusto. Técnicas Latino-Americanas de teatro popular: uma revolução copernicana ao contrário. São Paulo: Hucitec, 1975.

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1975.

BOAL, Augusto. O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BOAL, Augusto. O teatro como arte marcial. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

BOAL, Augusto. A Estética do Oprimido. Rio de Janeiro, 2009, numa parceria entre a Funarte, o Ministério da Cultura e Editora Garamond.

BRECHT, Bertold. Estudos Sobre Teatro. Rio de Janeiro: Nova Fonteira, 2005.

BURNIER, Luís Otávio. A arte de ator: da técnica à representação. Campinas: Editora da Unicamp, FAPESP e Imprensa Oficial, 2002.

BURNIER, Luís Otávio. Primeiras reflexões sobre o trabalho de Eugênio Barba. Rio de Janeiro: Boletim do INACEN, n. 9, 1987.

DUARTE. Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

ESTURILHO, Adriano Oliveira. Cancha 2 - cantigas para perverter juvenis. Curitiba: Medusa, 2007.

ESTURILHO, Adriano Oliveira. Ocupado. Curitiba: Medusa, 2010.

FERNANDES, Millôr. Fábulas Fabulosas. Rio de Janeiro: Nórdica, 1973.FERNANDES, Millôr. Novas Fábulas Fabulosas. Rio de Janeiro: Nórdica, 1978.

FERRACINI, Renato. A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator. Campinas: Ed. da Unicamp;

São Paulo: FAPESP e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.

LEONTIEV, Aléxis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.

MENGARELLI, Hugo Daniel. Ética e Estética no ator: uma questão de desejo. São Paulo/SP: Biblioteca Digitais de Teses e Dissertações da USP, 2007.

PAVIS, Patrice. Dicionário de Teatro, 3° Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ROUBINE, Jean-Jacques. A linguagem da encenação teatral. Tradução e apresentação Yan Michalski. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ROSENFELD, Anatol. A Arte do Teatro. São Paulo: PubliFolha, 2009.

ROSENFELD, Anatol. O Teatro Épico. 6.ed. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Viola, Trad. Ingrid Koudela. Improvisação Para o Teatro. São Paulo: Perspectiva, 1978.

SPOLIN, Viola, Trad. Ingrid Koudela. O jogo teatral no livro do director. São Paulo: Perspectiva, 2000.

SPOLIN, Viola, Trad. Ingrid Koudela. Jogos teatrais: O fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2000.

SPOLIN, Viola, Trad. Ingrid Koudela. O jogo teatral na sala de aula. São Paulo: Perspectiva, 2007.

STANISLAVSKI, Konstantin. A preparação do ator. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

STANISLAVSKI, Konstantin. A construção da personagem. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

STANISLAVSKI, Konstantin. A criação de um papel. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. PENSAMENTO SISTÊMICO: o novo paradigma da ciência Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Pensamento e linguagem. 2 ed. São Paulo, SP : M.Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: Obras completas. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74 - 87.

ZERKA T. MORENO Grupo Editorial Summus -A Realidade Suplementar e a Arte de Curar.

Equipe

Coordenação do Projeto: Ana Valente

Coordenador Pedagógico: Enio da Rosa

Professor de Teatro e Expressão Corporal: Adriano Esturilho

Assistentes de Produção e Professores Assistentes: Marina Simões e Carolina Mascarenhas

Roteiro e Direção (apresentações de encerramentos): Adriano Esturilho

Produção e Maquiagem da apresentação de encerramento: Carolina Mascarenhas

Design gráfico e Diagramação: Diego Perly e Samara Bark

Produção Gráfica: Samara Bark e Processo MultiArtes

Revisão: Giuliano Andresso

Fotos: Danile Pedrozo

Você pode encontrar a versão virtual desta revista em:
www.novoipc.org.br

"E sem saber que era impossível, foi lá e fez"

Jean Cocteau

Missão da Instituição

O IPC é uma organização da sociedade civil, fundada em 1939, que elabora e desenvolve todas as suas ações com o objetivo de contribuir com a formação social das pessoas cegas e de baixa visão, de modo que elas estejam preparadas para viverem e conviverem incluídas na sociedade, como cidadãs plenas, exercendo seus direitos, desenvolvendo suas capacidades e realizando seus desejos.

Tel.: 55 (41) 3242 5487
e-mail: novoipc@novoipc.org.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-67908-00-7
9 788567 908007