

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS / DEPARTAMENTO DE ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

FRANKLIN JOSÉ CARNEIRO NETO

**OFICINA INCLUSIVA DE TEATRO EDUCAÇÃO
PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO ENSINO MÉDIO**

São Luís – MA

2020

FRANKLIN JOSÉ CARNEIRO NETO

**OFICINA INCLUSIVA DE TEATRO EDUCAÇÃO
PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Redes da Universidade Federal do Maranhão como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana

São Luís, MA

2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Carneiro Neto, Franklin José.
OFICINA INCLUSIVA DE TEATRO EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL DO ENSINO MÉDIO / Franklin José Carneiro
Neto. - 2020.

99 p.

Orientador(a): Raimundo Nonato Assunção Viana.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade Federal
do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Deficiência Visual. 2. Teatro. 3. Teatro educação.
I. Assunção Viana, Raimundo Nonato. II. Título.

FRANKLIN JOSÉ CARNEIRO NETO

**OFICINA INCLUSIVA DE TEATRO EDUCAÇÃO
PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO ENSINO MÉDIO**

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana PROFART/ UFMA
(Orientador)

— Profª Drª Regiana Sousa Silva/ IFMA
(1º examinador)

Profª Drª Elisene Castro Matos/ PROFART/ UFMA
(2º examinador)

*"Quanto mais consciência você tem do valor das palavras,
mais fica exigente no emprego delas".*

Carlos Drummond de Andrade

"A linguagem cura a cegueira"

Vygotsky

RESUMO

O presente texto discorre sobre a pesquisa desenvolvida na Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual do ensino médio de escolas públicas, aplicada no *IFMA campus Santa Inês*, em Santa Inês, MA, onde se buscou a criação e a efetivação de uma proposta didático-pedagógica que resultasse na inclusão desses alunos como praticantes de Teatro. Partiu-se do princípio de que todos podem participar de uma Oficina de Teatro Educação e vir a atuar, inclusive as pessoas com Deficiência Visual, adaptando-se para isso a metodologia utilizada nas Oficinas convencionais de Teatro. Citam-se leis sobre acessibilidade visando demonstrar quais os caminhos da inclusão pretendida nesse trabalho, ao mesmo tempo em que se tenta esclarecer o que vem a ser uma *Oficina Inclusiva de Teatro Educação*. Estabeleceu-se diálogo com alguns autores como Reverbel (1978, 1989, 2002), Koudela (1996, 2006), Barbosa (1975, 1997, 2002), Vygotsky (1991, 2001), Bruno (1993, 1997) e Slade (1978), entre outros, a respeito dos termos *Teatro* e sua relação com as *Pessoas com Deficiência Visual*. Registrhou-se quais as dificuldades, possibilidades e impedimentos para a participação dos alunos com Deficiência Visual nas Atividades Propostas e nos Jogos desenvolvidos na Oficina Inclusiva, bem como quais as medidas que devem ser tomadas para que se tenha esta inclusão adotada em outras Oficinas de Teatro. A implantação da Oficina Inclusiva teve seu referencial teórico oriundo dos trabalhos de Boal (1977, 1996), Brecht (1967), Bruno (1997, 1993), Carvalho Salgado (2013), Mantoan (1998, 2015), Mazzota (2008, 2011), Spolin (1999, 2001, 2005), Stanislavski (1982, 1989, 1995) e Vigata (2016). Utilizou-se de uma abordagem qualitativa, de natureza empírica e exploratória, através da qual buscou-se analisar, através da observação, a participação de 10 adolescentes com Baixa Visão, alunos do ensino médio de escolas públicas de Santa Inês, Maranhão, na referida Oficina, sua capacidade de atuação e de participação nos processos de criação de uma carpintaria teatral que facilite essa atuação, mensurando os erros e acertos deste processo. Por intermédio desta referida pesquisa, objetiva-se afirmar a possibilidade de inclusão de deficientes visuais em todo o processo artístico teatral, da atuação à criação cênica, bem como contribuir para o processo educativo deles como um todo e para sua maior inclusão social.

Palavras-chave: Teatro Educação. Oficina Inclusiva de Teatro. Deficiência Visual.

SUMMARY

This text discusses the research carried out at the Inclusive Theater Education Workshop for Visually Impaired Students in public high schools, applied at the IFMA Santa Inês campus, in Santa Inês, MA, where the creation and implementation of a proposal was sought didactic-pedagogical that resulted in the inclusion of these students as theater practitioners. It was assumed that everyone can participate in an Education Theater Workshop and come to work, including people with Visual Disabilities, adapting to this the methodology used in the Conventional Theater Workshops. Accessibility laws are cited in order to demonstrate which paths of inclusion are intended in this work, while trying to clarify what is an Inclusive Theater Education Workshop. Dialogue was established with some authors such as Reverbel (1978, 1989, 2002), Koudela (1996, 2006), Barbosa (1975, 1997, 2002), Vygotsky (1991, 2001), Bruno (1993, 1997) and Slade (1978), among others, regarding the terms Theater and its relationship with Visually Impaired People. It registered the difficulties, possibilities and impediments for the participation of students with Visual Disabilities in the Proposed Activities and Games developed in the Inclusive Workshop, as well as what measures should be taken to have this inclusion adopted in other Theater Workshops. . The implementation of the Inclusive Workshop had its theoretical framework from the works of Boal (1977, 1996), Brecht (1967), Bruno (1997, 1993), Carvalho Salgado (2013), Mantoan (1998, 2015), Mazzota (2008, 2011), Spolin (1999, 2001, 2005), Stanislavski (1982, 1989, 1995) and Vigata (2016). We used a qualitative approach, of an empirical and exploratory nature, through which we sought to analyze, through observation , the participation of 10 teenagers with Low Vision, high school students from public schools in Santa Inês, Maranhão, in the referred Workshop, their ability to act and participate in the processes of creating a theatrical carpentry that facilitates this performance, measuring errors and successes of this process. Through this research, the objective is to affirm the possibility of including the visually impaired in the entire artistic theatrical process, from acting to scenic creation, as well as contributing to their educational process as a whole and to their greater social inclusion.

Keywords: TheaterEducation. Inclusive Theater Workshop. Visual impairment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - População residente por tipo e severidade de deficiência 21

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição percentual da população residente, por tipo de deficiência, segundo o sexo e os grupos de idade..... 22

Tabela 2 - Características dos alunos com Deficiência Visual participantes da Oficina Inclusiva de Teatro Educação com alunos do ensino médio..... 45

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MA	Maranhão
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROCAD – NF	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - Ação Novas Fronteiras
PROESP	Programa de Apoio à Educação Especial
STF	Supremo Tribunal Federal
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ARTE, EDUCAÇÃO E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL	17
1.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	17
1.1.1 A Pessoa com Deficiência	18
1.1.2 A Pessoa com Deficiência Visual	19
1.1.3 A Pessoa com Deficiência Visual e a Educação Através da Arte	23
1.2 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO	24
1.3 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	27
2 TEATRO, TEATRO EDUCAÇÃO E INCLUSÃO	36
2.1 A OFICINA INCLUSIVA DE TEATRO EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO ENSINO MÉDIO	39
2.2 A METODOLOGIA APLICADA NA OFICINA INCLUSIVA DE TEATRO EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO ENSINO MÉDIO	40
3 A CRIAÇÃO, IMPLANTAÇÃO E APLICAÇÃO DA OFICINA INCLUSIVA DE TEATRO EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO ENSINO MÉDIO	44
3.1 O LOCAL, A DIVULGAÇÃO E OS INSCRITOS	44
3.2 A METODOLOGIA	46
3.3 O FUNCIONAMENTO DA OFICINA	50
3.4 AS PRIMEIRAS EXPERIMENTAÇÕES	52
4 AS ATIVIDADES EXPERIENCIADAS NA OFICINA INCLUSIVA DE TEATRO EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO ENSINO MÉDIO	57
4.1 O PRIMEIRO MÊS DE OFICINA	57
4.1.1 Exercícios de Alongamento, Aquecimento e Relaxamento	57
4.1.2 Exercícios Vocais	58
4.1.3 Exercícios e Jogos Teatrais	61
4.2 O SEGUNDO MÊS DE OFICINA	64
4.2.1 Exercícios de Alongamento e Interação	64
4.2.2 Exercícios de Técnica Vocal	66
4.2.3 Exercícios e Jogos Teatrais	67
4.3 O TERCEIRO MÊS DE OFICINA	69
4.3.1 Exercícios de Alongamento e Interação	69

4.3.2	Exercícios de Técnica Vocal	69
4.3.3	Exercícios e Jogos Teatrais	71
4.4	O QUARTO MÊS DE OFICINA	73
4.4.1	Exercícios de Alongamento e Interação	73
4.4.2	Exercícios de Dicção	73
4.4.3	Exercícios e Jogos Teatrais	76
5	A ANÁLISE DOS RESULTADOS	81
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	91

INTRODUÇÃO

É indiscutível a enorme influência que a disciplina Artes (¹) possui na vida e no desenvolvimento pleno dos discentes, principalmente as Artes Cênicas (²), que proporcionam ao aluno um ambiente de criatividade e experimentação extremamente favorável para a sua interação com os outros e consigo mesmo. Nas Oficinas de Teatro (³), de forma mais específica, a proximidade docente/discente e a interação entre os alunos são dezenas de vezes maiores do que no espaço físico da sala de aula, apesar de que a grande maioria da metodologia convencional adotada nas Oficinas de Teatro Educação⁽⁴⁾ não é pensada para possibilitar a inclusão de alunos com Deficiência Visual⁽⁵⁾ nos Jogos Teatrais⁽⁶⁾.

O pouco preparo possuído como professor de Artes para resolver ou dar uma direção adequada a qualquer tentativa de inclusão dos alunos com Deficiência Visual nas aulas de Teatro, além de uma série de questionamentos e reflexões sobre como trabalhar com os alunos foram a *Pedra de Toque* (⁷) na busca de conhecimento que indicasse direções para a solução dessas inquietações.

¹ A disciplina Artes, segundo os PCNs, deve contemplar as quatro linguagens (Dança, Artes Visuais, Teatro e Música), combinando simultaneamente os três eixos (produção, reflexão e apreciação de obras artísticas) e levando o aluno a compreender as diferentes manifestações culturais (das mais clássicas às mais vanguardistas) como resultado de um conjunto de valores e da maneira de os seres humanos interagirem com o mundo em que vivem.

² Artes Cênicas, chamadas ainda de Artes Performativas são um conjunto de preceitos para o estudo e a prática de toda forma de expressão que necessita de uma representação, como o Teatro, a Música, a Dança, o Circo, a Ópera etc.

³ Oficina provém do latim “opificium”, derivada de “opificis” (artesão) e refere-se a um local onde ocorre uma atividade laboral. Figurativamente é um local de encontros entre profissionais e/ou estudantes para a solução de problemas comuns. A Oficina de Teatro é um local onde busca-se implementar mais conhecimentos e apresentar uma variedade de vivências ligadas ao mundo do teatro.

⁴ Teoria desenvolvida por alguns pesquisadores (BARBOSA, 1997; JAPIASSU, 1998; KOUDELA, 2006; MONTEIRO, 1979) onde é defendido que, por meio de jogos e da própria encenação, o teatro desenvolvido em escolas colabora para a ampliação do universo artístico e cultural do aluno, possibilitando a capacidade de apreciação estética, a formação do ser humano consciente de suas diversas competências e habilidades, além de promover o sentimento de pertencimento dele em relação a comunidade escolar.

⁵ A opção pelo termo “alunos com deficiência visual” se dá em função da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU/2007, tratado internacional firmado entre o Brasil e por mais 85 nações, e a Portaria 2344/2010, Secretaria de Direitos Humanos – PNE. O termo “pessoas com necessidades especiais” foi oficialmente alterado para PCD – pessoa com deficiência (plural e singular).

⁶ Jogos Teatrais é o termo utilizado em português para designar qualquer estrutura de jogo que possa vir a ser utilizado no teatro, seja o dramático (a partir de textos de teatro), cenas, esboços ou improvisações, ou também na forma de jogos lúdicos ou brincadeiras. De forma mais específica, Jogos Teatrais é a designação dos jogos de improvisação desenvolvidos pela diretora teatral norte-americana Viola Spolin para fins da preparação de atores profissionais ou para utilização no teatro para iniciantes.

⁷ A expressão "Pedra de Toque", usada aqui em sentido figurado, pretende significar a identificação do início de uma coisa fundamental, imprescindível para se obter um resultado esperado.

Atuando como professor em Oficinas de Teatro desde 1994, percebeu-se uma dificuldade muito grande em adaptar jogos e exercícios teatrais para um público com Necessidades Educacionais Especiais, que são as necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem.

Os referidos discentes não são, necessariamente, portadores de deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas. Essa noção entrou em evidência a partir das discussões do chamado “movimento pela inclusão” e dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nesse evento, foi elaborado um documento mundialmente significativo denominado “Declaração de Salamanca” e na qual foram levantados aspectos inovadores para a reforma de políticas e sistemas educacionais.

A partir daí, desenvolveu-se o questionamento que levou a empreender esta pesquisa e que diz respeito a descobrir se é possível a inclusão de alunos do ensino médio com Deficiência Visual em um processo formal de preparação de atores junto a outros alunos videntes e as consequências dessa participação na vida de cada um deles. Para tentar obter a resposta, desdobrou-se a pergunta em duas linhas, interdependentes e que aconteceriam – ou não - de forma simultânea.

Uma seria averiguar se é possível que adolescentes com Deficiência Visual, alunos de escola pública, ambiente onde as aulas foram ministradas, participassem juntos com alunos videntes de uma Oficina de Teatro Educação. A outra seria se essa participação, em um ambiente de criação e expressão artística, contribuiria ou não para o seu desenvolvimento pessoal e para sua inclusão social.

Sabe-se que existem outras deficiências além da Deficiência Visual, mas optou-se por não as abordar neste trabalho para poder concentrar nossos esforços em apenas uma, além de que um projeto de dois anos não seria suficiente para dar conta de um universo tão extenso. Então, fez-se um recorte o mais específico possível, tentando focar exclusivamente na Deficiência Visual para se obter uma visão mais abrangente do objeto, acreditando que é possível entender seus diferentes desdobramentos a partir de uma ideia global.

A procura e a experimentação de formas e de procedimentos que viessem a possibilitar a inclusão de adolescentes com Deficiência Visual, alunos do ensino médio de Santa Inês, MA, nas atividades artísticas desenvolvidas nas Oficinas de

Teatro Educação oferecidas pelo IFMA Campus Santa Inês, tiveram como guia o conceito de que a Arte é uma das formas mais eficazes de se colocar o aluno com deficiência em um caminho que leve a sua inclusão social. E isso dava o ânimo de supor que o intento não era desproposital.

Afinal, é senso comum que as Artes de forma geral e o fazer teatral de forma mais específica, principalmente o desenvolvido através dos Jogos e Exercícios ministrados nas oficinas de Teatro Educação, permite que o aluno expresse suas emoções e sensações, estimulando a transformação, a autoconfiança e a cooperação mútua. O processo de inclusão de alunos do ensino médio com Deficiência Visual como praticantes de Teatro utilizaria os caminhos abertos por essas atividades de criação artística teatral que, ao exercitarem a dimensão estética vivenciada nos Jogos e Exercícios Teatrais enquanto atividades lúdicas, construiriam novos saberes e experiências.

Partindo, então, da necessidade da inclusão de adolescentes com Deficiência Visual, alunos de escolas públicas do ensino médio de Santa Inês, MA, nas Oficinas de Teatro Educação oferecidas pelo IFMA Campus Santa Inês, buscou-se identificar, por meio da análise das práticas e das atividades desenvolvidas nas próprias Oficinas de Teatro, uma proposta didático-metodológica amparada pelas teorias de, entre outros, Boal (1977, 1985, 1996), Brecht (1967) e os autores que tratam sobre ele, Koudela (1991, 1992), Bornheim (1992), Peixoto (1981), Rodrigues (1968), Rosenfeld (1985), sem esquecer o teórico russo Stanislavski (1982, 1989, 1995).

A busca de fundamentos teóricos sobre Arte e Inclusão foi direcionada pelos estudos desenvolvidos por Barbosa (1975, 1997, 2001, 2002), Koudela (1996, 2006) e Vygotsky (1991, 2001), que reforçaram a concepção acerca da importância da Arte para o desenvolvimento e a formação integral da pessoa. Em se tratando de inclusão, além de artigos e entrevistas sobre o assunto acessou-se os trabalhos e as opiniões de Bruno (1997, 1993), Mantoan (1998 e 2015) e Mazzota (2008 e 2011).

Os resultados dessas buscas foram aplicados de forma experimental na Oficina de Teatro ministrada no IFMA Campus Santa Inês através de Jogos e Exercícios Teatrais, da observação da participação e integração dos alunos nos mesmos, de registros fotográficos e de anotações diárias a respeito dos resultados obtidos em cada sessão. Buscou-se fazer as adaptações necessárias na metodologia anteriormente utilizada nas Oficinas de Teatro Educação, visando torná-la uma Oficina Inclusiva para alunos com Deficiência Visual. A ideia é que essa nova

forma de utilização da metodologia das Oficinas de Teatro Educação pudesse vir a ser replicada em qualquer escola que se propusesse a implantar uma Oficina que fosse Inclusiva na área de Teatro Educação.

A opção pela utilização da Oficina de Teatro para a experimentação prática se deve ao fato de esta ser um instrumento educacional cujas particularidades, métodos e resultados possibilitariam mensurar com mais clareza a inserção, ou não, dos alunos com Deficiência Visual nas suas atividades.

Algumas das questões que essas experimentações pretendem responder são: Quais as dificuldades para se fazer a adequação dos Jogos e Exercícios Teatrais convencionais às atividades inclusivas direcionadas à pessoa com Deficiência Visual? Quais as possibilidades e as impossibilidades de se fazer a execução ou adaptação das propostas de inclusão da pessoa com Deficiência Visual às realidades das Oficinas de Teatro Educação? Existe acessibilidade aos alunos com Deficiência Visual das escolas públicas de Santa Inês às oficinas de Teatro, convencionais ou de Teatro Educação?

Neste sentido o presente trabalho tem como Objetivo Geral compreender como a efetivação de uma proposta didático- metodológica pode ou não possibilitar a inclusão de pessoas com Deficiência Visual, alunos do ensino médio, em uma Oficina Inclusiva de Teatro Educação.

Como Objetivos Específicos tem-se: Adaptar, experimentar e catalogar as Atividades e Jogos Teatrais desenvolvidas na Oficina Inclusiva de Teatro Educação às necessidades e limitações dos alunos com Deficiência Visual; Verificar a possibilidade de inclusão destes alunos como criadores e atores na montagem de um Espetáculo Teatral e, por último, mas não menos importante; Identificar se essas atividades artísticas possibilitam aos alunos com Deficiência Visual alguma melhora no seu processo de inclusão social.

Esta pesquisa partirá, então, da tentativa de inclusão de pessoas com Deficiência Visual, alunos do ensino médio das escolas públicas de Santa Inês, MA, em uma Oficina Inclusiva de Teatro Educação montada no IFMA Campus Santa Inês, ao mesmo tempo em que se propõe averiguar as possíveis contribuições do Teatro Educação para a inclusão e o desenvolvimento pessoal destes alunos. O foco principal do estudo será identificar e/ou desenvolver Atividades e Jogos Teatrais que possibilitessem aos alunos com Deficiência Visual serem inseridos, de forma plena e abrangente, nas atividades desenvolvidas durante a Oficina e nos possíveis efeitos

desta participação no desenvolvimento e inclusão social destes adolescentes.

O próprio desenvolvimento humano, visto como um processo vivo e em constante mutação, sofre influências diretas da cultura e das relações criadas nos diferentes ambientes nos quais a pessoa está inserida. O Teatro, tanto para pessoas com Deficiência Visual quanto para o vidente, é um dos caminhos de inclusão social ao possibilitar, a partir da criação e experimentação dos diferentes personagens, que os alunos manifestem suas emoções mais profundas, algumas até nem conhecidas por eles, desenvolvendo assim a auto expressão e a autoconfiança.

Espelhados nisto e amparados pelo fato do Teatro, como arte e forma de expressão, já ser um espaço propício para apresentar e discutir as relações humanas e culturais, acreditamos que este estudo venha a contribuir para que sejam elencadas novas ações que favoreçam caminhos que venham ajudar o desenvolvimento pleno do aluno com Deficiência Visual.

Sabedores que existem ações governamentais que buscam combater a exclusão e auxiliar as pessoas com deficiência e considerando que a arte teatral apresenta enorme potencial por trabalhar diretamente com as relações humanas e as convenções sociais e culturais, este estudo poderá contribuir para que sejam pensadas novas formas para que alunos do ensino médio com Deficiência Visual, integrados a construção de um saber artístico e a um fazer criativo no tocante a atividades teatrais, sugiram caminhos para sua própria inserção nesta linguagem artística, contribuindo assim para o seu desenvolvimento como um ser humano pleno.

Esta pesquisa dividiu-se em seis capítulos assim nomeados: *Arte, Educação e o aluno com Deficiência Visual; Teatro, Teatro Educação e Inclusão; A Criação, Implantação e Aplicação da Oficina Inclusiva de Teatro Educação para alunos com Deficiência Visual; As Atividades Experienciadas Na Oficina Inclusiva De Teatro Educação; Análise dos Resultados e Considerações Finais.*

No primeiro capítulo *Arte, Educação e o aluno com Deficiência Visual* abordou-se as definições do que vem a ser *Educação Inclusiva*, abrangendo os itens *Pessoa com Deficiência, Deficiência Visual, Acessibilidade, Educação Através da Arte, Educação e Inclusão e a Pesquisa Bibliográfica*. Destacou-se alguns projetos governamentais que tratam da inclusão e da acessibilidade bem como os dados do IBGE sobre a porcentagem de deficientes no Brasil. Listou-se algumas leis e normas sobre acessibilidade e abordou-se o que vem a ser Arte, Educação e o aluno com Deficiência Visual nas definições encontradas na Lei de Diretrizes e Bases.

Encerrou-se com um breve relato do percurso bibliográfico percorrido para a sustentação teórica do presente trabalho.

O Segundo Capítulo, *Teatro, Teatro Educação e Inclusão*, tratou de esclarecer o termo utilizado neste trabalho, *Oficina Inclusiva* e estabelecer diálogo com alguns autores, como Barbosa (1975, 1997, 2002), Bruno (1993, 1997), Koudela (1996, 2006), Reverbel (1978, 1989, 2002) e Slade (1978) a respeito dos termos *Teatro* e sua relação com pessoas com Deficiência Visual. Comentou-se, também, a Metodologia aplicada e as definições de *Teatro Educação* e sua relação com a educação de adolescentes e jovens com Deficiência Visual. Explicou-se também o processo de implantação da Oficina Inclusiva de Teatro Educação no IFMA campus Santa Inês com seu respectivo referencial teórico. Destacou-se a fundamentação oriunda dos trabalhos de Boal (1977, 1996), Brecht (1967), Bruno (1997, 1993), Carvalho Salgado (2013), Mantoan (1998, 2015), Mazzota (2008, 2011), Spolin (1999, 2001, 2005), Stanislavski (1982, 1989, 1995) e Vigata (2016).

O terceiro capítulo, *A Criação, Implantação e Aplicação da Oficina Inclusiva de Teatro Educação para alunos com Deficiência Visual*, tratou especificamente da implantação da referida Oficina, cerne principal desse trabalho. Fez-se uma breve descrição dos alunos, da metodologia adotada e descreveu-se o funcionamento da Oficina Inclusiva.

No quarto capítulo, *As Atividades Experienciadas na Oficina Inclusiva de Teatro Educação*, analisou-se, mês a mês, as atividades experimentadas, sua aplicabilidade ou não para uma Oficina Inclusiva com Deficientes Visuais e as ferramentas metodológicas utilizadas em cada sessão, com seus erros e acertos. Encerrou-se com a descrição do procedimento adotado para a preparação do espetáculo a ser montado.

Na parte final desta pesquisa, respectivamente os quinto e sexto capítulos, intitulados *Análise dos Resultados e Considerações Finais*, fez-se algumas considerações, emitiu-se opiniões sobre os resultados obtidos, apresentam-se as inquietações e reflexões que permearam esse processo de trabalho e retoma-se a questão chave inspiradora desta dissertação: É possível a inclusão de alunos do ensino médio com Deficiência Visual em um processo formal de preparação de atores junto a outros alunos videntes?

1 ARTE, EDUCAÇÃO E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Neste capítulo, discutem-se questões relacionadas às definições, dados estatísticos, leis e projetos acerca de pessoas com deficiência, apresentando as correlações entre Teatro Educação e a pessoa com Deficiência Visual.

1.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando se analisa a trilogia indissociável de Arte, Educação e aluno com Deficiência Visual, corpo deste trabalho, parte-se do pressuposto aceito de que a educação é um processo global e que não restam dúvidas com relação a isso. Mas, muitas vezes, a Educação Inclusiva é entendida unicamente como o direito de acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular. Mantoan (2015), entretanto, defende um conceito de inclusão de forma mais ampla, ligado à transformação das escolas regulares para atender a todos indistintamente, rompendo com o paradigma tradicional para que os sistemas de ensino se tornem verdadeiramente inclusivos. Segundo ela, incluir é não deixar ninguém do lado de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente.

Diante desta afirmação de Mantoan (2015), entende-se que não é suficiente apenas fazer esse acolhimento, mas possibilitar que o aluno com Necessidades Especiais tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades. O que se espera das escolas ao se autodenominarem inclusivas, ou seja, com espaços de experiência para a aprendizagem de alunos com e sem deficiência, é que se organizem tanto nos aspectos de acessibilidade arquitetônica quanto curriculares e pedagógicos.

As leis que garantem a inclusão do aluno com deficiência avançaram nos últimos anos, mas sempre há desafios que estão além de simplesmente resolver problemas estruturais e didáticos. Entre eles, pode-se elencar a própria ignorância e o estranhamento relacionados ao outro, ao diferente ou incomum nos nossos relacionamentos. Consideramos que estas são algumas das causas que estão na origem dos preconceitos e estereótipos para com as pessoas com Deficiência Visual e, em se tratando da capacidade deles de produzir Arte, esta situação não é muito diferente.

Estamos reafirmando que a inclusão de pessoas com Deficiência Visual na Arte Teatral, não só como apreciadores, mas como criadores de obras artísticas não é uma questão nova e, quando analisada sob a luz das discussões encontradas a partir de 1993/94 na Declaração Mundial de Educação Para Todos (UNICEF, 1990) e na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), constata-se a existência de uma diretriz cuja determinante pode ser compreendida como *a maior função da Educação Especial é a Inclusão*. A própria legislação nacional e as convenções internacionais reforçam essa necessidade da inserção da pessoa com deficiência nos ambientes escolar e social ao provocarem uma intensa reflexão a este respeito, tanto por parte dos educadores quanto dos sociólogos e políticos.

1.1.1 A Pessoa com Deficiência

A evolução da ciência e da sociedade fez com que os termos que definem a deficiência fossem se adequando ao longo dos anos. Atualmente o termo “Pessoa com Deficiência” faz parte do texto aprovado pela *Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2007), aprovado pela Assembleia Geral e ratificada, no Brasil, em julho de 2008 e que diz, na sua introdução.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras ambientais, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

É inequívoco que o atual momento, reforçado pelas convenções internacionais como o Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), que promulga a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo* e a Legislação Nacional nas Leis nº 7.853/89 e nº 3.298/99 (BRASIL, 1989) e no Decreto-lei nº 5.296 (BRASIL, 2004) é favorável a toda e qualquer reflexão sobre a Inclusão de pessoas com deficiência nas esferas política, social, educacional e em todos os ambientes de convivência.

O Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 4, 2009), no seu Art. 4º especifica:

- I Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Adquirir a noção de quem é o aluno com Necessidades Educacionais Especiais e, principalmente, o que são “deficiências”, consiste no mínimo necessário para se compreender o objetivo maior desta pesquisa.

1.1.2 A Pessoa com Deficiência Visual

As leituras empreendidas acerca das questões das quais esse trabalho trata demonstrou que não há um conceito aceito universalmente pelos teóricos acerca da Deficiência Visual ou sobre sua definição. Encontra-se expressões que tentam caracterizar sujeitos com visão reduzidas ou privados da vista, como pessoas com baixa visão ou visão subnormal.

Baseados na classificação da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2008) acerca dos diferentes tipos de Deficiência Visual pode-se dizer que a *Baixa Visão* é o resultado de condições oftalmológicas como degeneração macular, glaucoma, retinopatia diabética ou catarata e é definida como uma condição na qual a visão da pessoa não pode ser totalmente corrigida por óculos, interferindo em suas atividades diárias, assim como a leitura e a locomoção.

Já a condição de *Próximo à Cegueira* é quando a pessoa ainda é capaz de distinguir luz e sombra, mas locomove-se com a bengala, precisa de treinamentos de orientação e de mobilidade, utiliza recursos de voz para acessar programas de computador e já emprega o sistema braile para ler e escrever.

A *Amaurose* ou *Cegueira Total* caracteriza-se pela completa perda de visão sem percepção visual de luz e forma, o que pressupõe a falta de percepção visual devido a fatores fisiológicos ou neurológicos. A cegueira pode ser congênita ou adquirida.

Então, quando este trabalho se refere a pessoas com Deficiência Visual utiliza

os critérios estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2008), que define *Deficiência Visual* como um conceito abrangente que engloba não só a cegueira, mas também a baixa visão e que se refere ao comprometimento parcial (de 40 a 60%) ou total da visão. Não são considerados Deficientes Visuais pessoas com doenças como miopia, astigmatismo ou hipermetropia, que podem ser corrigidas com o uso de lentes ou cirurgias.

Para o Ministério da Saúde (BRASIL, 2008), na Portaria Nº 3.128:

§ 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10).

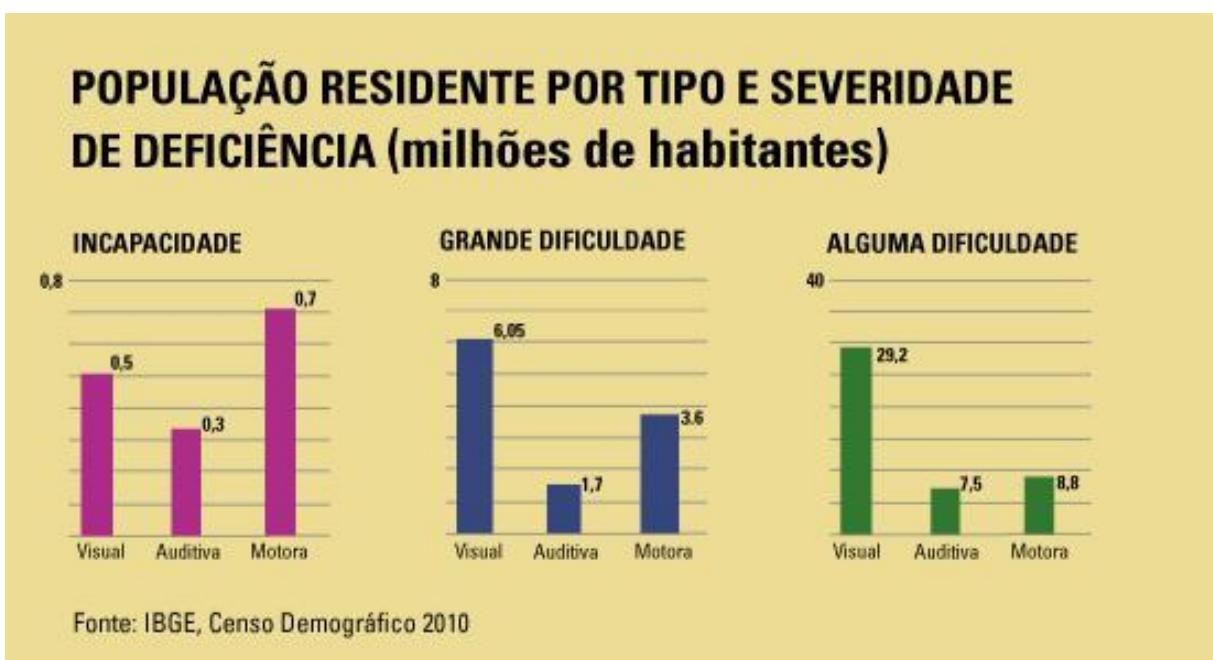
Segundo Bruno (1997, p. 7):

Do ponto de vista educacional, o diagnóstico diferencial será dado considerando o tipo de sistema que a pessoa irá utilizar na leitura e escrita. Os portadores de cegueira são os que têm [...] ausência total de visão até perda total de luz, o processo de aprendizagem se dará através da integração dos sentidos: tátil-cinestésico-auditivo-olfativo-gustativo, utilizando o Sistema Braille como meio principal de leitura e escrita. Já os portadores de baixa visão, são aqueles que têm [...] desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita o seu desempenho, o processo educativo se desenvolverá por meios visuais ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014) publicou dados que constatam que há 285 milhões de pessoas com Deficiência Visual no mundo, o que equivale a 0,7% da população total. Os países em desenvolvimento detêm 90% destes números, apesar de que, devido ao envelhecimento da população e o aumento dos índices de doenças crônicas como a diabetes, novos casos estão surgindo nos países desenvolvidos.

Segundo o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), no Brasil há mais de 500 mil pessoas cegas e 3,44% da população tem Deficiência Visual severa, enquanto 45,6 milhões de pessoas declararam ter pelo menos um tipo de deficiência, seja visual, auditiva, motora ou mental/intelectual.

Figura 1 - População residente por tipo e severidade de deficiência



Fonte: IBGE (2010)

Apesar de representarem 23,9% da população brasileira em 2010, os portadores de deficiência visual não vivem em uma sociedade adaptada. A Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC, 2014) confirmou essa informação ao demonstrar que a maioria das prefeituras não promove políticas de acessibilidade, tais como lazer para pessoas com deficiência (78%), turismo acessível (96,4%), geração de trabalho e renda ou inclusão no mercado de trabalho (72,6%).

Os resultados do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2010) apontaram ainda 45.606.048 milhões de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira. Dessas pessoas, 38.473.702 se encontravam em áreas urbanas e 7.132.347, em áreas rurais. A Região Nordeste concentra os municípios com os maiores percentuais da população com pelo menos uma das deficiências investigada.

Tabela 1 - Distribuição percentual da população residente, por tipo de deficiência, segundo o sexo e os grupos de idade

Sexo e grupo de idade	Total (1) (2)	Distribuição percentual da população residente (%)					
		Tipo de deficiência					
		Pelo menos uma deficiência enumerada (1)	Visual	Auditiva	Motora	Mental Intelectual	Nenhuma destas deficiências (3)
Total	100,0	23,9	18,8	5,1	7,0	1,4	76,1
0 a 14 anos	100,0	7,5	5,3	1,3	1,0	0,9	92,5
15 a 64 anos	100,0	24,9	20,1	4,2	5,7	1,4	75,0
65 anos ou mais	100,0	67,7	49,8	25,6	38,3	2,9	32,3
Homens	100,0	21,2	16,0	5,3	5,3	1,5	78,8
0 a 14 anos	100,0	7,3	4,8	1,4	1,0	1,0	92,7
15 a 64 anos	100,0	22,2	17,1	4,5	4,5	1,6	77,8
65 anos ou mais	100,0	64,6	47,3	28,2	30,9	2,8	35,4
Mulheres	100,0	26,5	21,4	4,9	8,5	1,2	73,5
0 a 14 anos	100,0	7,8	5,9	1,3	1,0	0,7	92,2
15 a 64 anos	1000	27,6	23,1	4,0	6,8	1,2	72,4
65 anos ou mais	100,0	70,1	51,7	23,6	44,0	3,0	29,9

(1) As pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez.

(2) Inclusive as pessoas sem declaração destas deficiências.

(3) Inclusive a população sem qualquer tipo de deficiência.

Fonte: (IBGE, 2010).

Em se tratando das leis e normas que discorrem sobre acessibilidade, destacam-se a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 89) e o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999) que balizam a política nacional para integração da pessoa com deficiência, criando, assim, as principais normas de acessibilidade para elas. O Decreto-lei nº 5.296 (BRASIL, 2004), também conhecido como *Lei de Acessibilidade* é a legislação específica que o Brasil possui sobre esse assunto. O documento estipula prazos e regulamenta o atendimento às necessidades específicas de pessoas com deficiência, no que concerne a projetos de natureza arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação, de transporte coletivo, bem como a execução de qualquer tipo de obra com destinação pública ou coletiva.

De acordo com o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), o Estado tem o dever de oferecer, para que o atendimento especializado esteja presente em toda a rede pública de ensino, apoio técnico e financeiro. Mas cabem ao gestor da escola e às Secretarias de Educação a administração e o requerimento dos recursos para essa finalidade.

Tom Shakespeare (2006, p. 201), contudo, considera louvável que existam várias propostas inclusivas, apesar de deixar claro que “[...] a universalização destas soluções se trata de uma utopia, já que não é possível adaptar o mundo por completo.

Infelizmente as leis e discursos que se referem à educação inclusiva, como costuma acontecer no Brasil onde as leis “pegam ou não pegam”, não são aplicadas na sua integridade nem apontam as direções para sua consolidação prática. O presente trabalho tenta, em contra partida, apresentar alguns indicativos de que a Arte pode servir também para a inclusão social e a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na área teatral, sobretudo de pessoas com Deficiência Visual.

1.1.3 A Pessoa com Deficiência Visual e a Educação Através da Arte

Pode-se dizer que um dos caminhos possíveis para se romper com a exclusão que as pessoas com Deficiência Visual vêm sofrendo ao longo da história é através da Arte. As manifestações artísticas e culturais, em geral, possibilitam que se expressem nas mais diferentes linguagens artísticas sem a estigmatização da sua deficiência. A maioria dos teóricos das linguagens artísticas como, por exemplo, Barbosa (1975, 1997, 2001, 2002), Kowzan (1978), Porcher (1982) e Read (1982) defendem que a Arte faz parte da produção imaterial da humanidade, sendo indissociável a ligação entre a produção artística e o ser humano que a produz. É assim que se forma a identidade de um povo, através de alguma forma de manifestação cultural ou artística.

Então a Arte, como forma de interação e conhecimento do mundo, não pode continuar a ser relegada a um segundo plano. Apesar da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reservar um capítulo totalmente dedicado à Educação Especial (Capítulo V), apontando alguns caminhos para realização da inclusão do aluno em classe regular, os poderes administrativos não fornecem subsídios para que essa inclusão realmente aconteça.

A LDB acerta ao aceitar que a prática da Arte pode criar formas perceptíveis do sentimento humano. Sabe-se que o processo de criação artística é algo impossível de ser ensinado, mas a educação através da Arte contribui para a

formação individual do aluno, principalmente quando se entende que as atividades criativas perpassam o imperativo de se estar atento às coisas e que a autoexpressão dos sentimentos individuais e coletivos por parte dos alunos, bem como as suas relações com o mundo, são formas de sensibilizá-los, mesmo inconscientemente, para as suas próprias necessidades e a dos outros, sejam elas de inclusão ou apenas aceitação.

1.2 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Uma das referências metodológicas deste trabalho na busca da realização de atividades que envolvam educação e inclusão para alunos com Deficiência Visual é evidentes são os aportes de Vygotsky acerca da utilização de experiências educacionais que possibilitem a autonomia e a inclusão destas pessoas no mesmo espaço de convivência. Segundo Nuernberg (2008, p. 1):

A questão da educação de pessoas com Deficiência Visual constitui uma preocupação recorrente de Vygotsky, emergindo tanto em textos em que elabora os princípios gerais da educação de pessoas com deficiência como naqueles em que se dedica especificamente ao problema do desenvolvimento psicológico na presença da cegueira.

Sabe-se que alguns problemas dificultam a inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional formal, entre eles, tem-se a análise apenas quantitativa da deficiência e as abordagens, com relação ao deficiente visual, voltadas apenas para qual grau de cegueira ele possui e qual seu nível de incapacidade devido a ela.

Outro problema é a comparação do aluno com deficiência com o aluno vidente, que seria o parâmetro da normalidade. Então, troca-se a noção de diversidade por uma generalização simplória. Acreditar que é possível incluir alunos com Deficiência Visual e videntes no mesmo processo de ensino/aprendizagem e trazer essa crença para o ambiente oferecido por uma Oficina de Teatro Educação só é possível por se ter o amparo dos estudos de Vygotsky no tocante a essa possibilidade.

Nuernberg (2008) demonstra, no seu artigo, que Vygotsky defendia que o funcionamento psíquico das pessoas com Deficiência Visual obedeceria às mesmas leis aplicadas aos videntes, embora a organização fosse distinta nas pessoas com

deficiência. Essas diferenças se deviam às limitações da própria deficiência, mas não poderiam ser reduzidas apenas aos seus componentes biológicos.

Segundo Nuernberg (2008), Vygotsky distingue deficiência primária, que consiste nos problemas de ordem orgânica, de deficiência secundária, que, por seu turno, engloba as consequências psicossociais da deficiência. Ele se referia às limitações secundárias encontradas nos ambientes sociais, pois existe um padrão de normalidade que cria barreiras - físicas, atitudinais, educacionais e psicológicas – que dificultam a inclusão dos deficientes visuais em atividades sociais e culturais.

Cabe aqui uma concordância com a crítica feroz que Vygotsky (1991, 2001) faz a qualquer forma de segregação social e educacional sofrida pelos deficientes visuais. Ele ressalta que a concentração dos processos de inclusão apenas nos limites impostos pela própria deficiência acaba por restringir as oportunidades de desenvolvimento dos alunos com Deficiência Visual ao não acreditar na capacidade deles de aprender nem ofertar oportunidades de superação.

Entende-se que o processo de aquisição de conhecimento e de habilidades pessoais através dos Jogos e Exercícios Teatrais, desenvolvidos em uma Oficina de Teatro Educação, pode proporcionar inúmeros benefícios para o desenvolvimento de alunos com Deficiência Visual, que são excluídos exatamente por suas limitações. Para ser mais preciso nessa assertiva, pelo preconceito que existe devido às ideias que são feitas acerca destas limitações. Justifica-se, assim, a importância da inclusão de alunos com Deficiência Visual em uma Oficina de Teatro Educação.

Outra característica que Nuernberg (2008) aponta, na obra de Vygotsky, é que este utiliza, para desenvolver sua posição acerca do processo de inclusão de pessoas com deficiência, a negação da crença comumente aceita de que haja uma espécie de compensação do órgão prejudicado ou que a limitação imposta pela deficiência resulte na hipertrofia, no desenvolvimento ou crescimento excessivo, em tamanho ou em complexidade, de algum órgão. Não existe a melhoria do tato ou da audição em deficientes visuais, o que acontece é uma concentração na utilização da linguagem visando superar as limitações da experiência visual.

Segundo Nuernberg (2008, p. 1):

[...] a palavra promove a superação dos limites impostos pela cegueira, ao dar acesso àqueles conceitos pautados pela experiência visual - tais como forma, lugar etc. - por meio de suas propriedades de representação e generalização [...] aponta para as possibilidades de apropriação da experiência social dos videntes. Essas duas formas indissociáveis de mediação, inclusive, são compatíveis com as atividades comumente desenvolvidas na educação de cegos, a saber, a Orientação e a Mobilidade e as Atividades da Vida Diária.

Ainda em Nuernberg (2008, p. 1):

[...] as limitações ficam reservadas, para Vygotsky, ao aspecto da mobilidade e orientação espacial, visto que os processos referentes ao desenvolvimento do psiquismo, como a elaboração dos conceitos, ficam preservados e, inclusive, atuam na superação das dificuldades secundárias à cegueira.

Essa superação só será possível, se a pessoa com Deficiência Visual reagir diante das limitações da sua deficiência, tentando essa superação através de instrumentos artificiais que venham a fazer essa mediação com o mundo, como defende, em seu artigo, Nuernberg (2008, p. 1):

É questionável, portanto, a noção tão repetida [...] de que 80% de nosso conhecimento se baseiam na visão. Na realidade, o conhecimento não é mero produto dos órgãos sensoriais, embora estes possibilitem vias de acesso ao mundo. O conhecimento resulta de um processo de apropriação que se realiza nas/pelas relações sociais.

Então é função da educação inclusiva (inclusive em uma Oficina de Teatro Educação, por meio dos Jogos e Exercícios Teatrais adaptados a essa função), instigar e criar oportunidades para que essa compensação efetivamente se realize, promovendo no aluno com Deficiência Visual o processo de inclusão e apropriação do mundo.

Os procedimentos adotados nos Exercícios e Jogos Teatrais utilizados no presente trabalho visam, então, possibilitar a construção de conhecimentos e a aquisição de habilidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo em que respeitam a sensibilidade e a individualidade do aluno participante. Isso é de extrema importância se levar-se em conta que, associado aos problemas próprios da adolescência, este jovem ainda tem uma Deficiência Visual, excludente em muitos casos da convivência com o mundo, mas não impeditiva da obtenção e da fruição da experimentação dos processos de criação artística. Ainda em Nuernberg (2008) explica que:

O desenvolvimento das funções de atenção concentrada, memória mediada, imaginação, pensamento conceitual, entre outras, deve ser a prioridade da educação oferecida a esses sujeitos, tanto no âmbito do ensino especial quanto no ensino regular. Cabe, portanto, canalizar os esforços, promovendo através da ação mediada a formação de sistemas funcionais que favoreçam ao sujeito a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de competências que resultem em sua autonomia.

Compreende-se, portanto, como verdadeira a afirmação encontrada nas obras de Vygotsky (1991, 2001) a respeito da expressão artística ser intrínseca ao ser humano e a possibilidade de as pessoas conhecerem melhor, a si próprias e aos outros, poder ser despertada pelas atividades artísticas por elas praticadas. Pode-se, então, pressupor que a reflexão acerca das próprias atitudes não é uma utopia e que as possibilidades de mudanças no aspecto da convivência social seja algo possível.

1.3 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Iniciou-se a pesquisa bibliográfica com uma busca pelas palavras-chave “Teatro e Inclusão”, “Teatro com Deficientes Visuais”, “Desenvolvimento Humano e Inclusão Social” e “Desenvolvimento Humano e Teatro Educação” nas bases de dados dos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Repositório de Teses e Dissertações (RTD) da UDESC, no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES, na Biblioteca de Teses e Dissertações da USP, em Teses e Dissertações – Repositório Institucional da UFSC, no Portal Domínio Público e em várias revistas especializadas.

Da leitura dos resumos das dissertações e teses resultou a seleção daquelas que iriam ser lidas na íntegra. Dentre as encontradas com o descritor “Teatro e pessoas com Deficiência Visual”, destacou-se a produção de Rabello (2003), que relatou sua experiência com um Grupo de Teatro de Cegos através da utilização dos Jogos Teatrais de Viola Spolin.

A princípio acreditou-se ter encontrado um caminho já trilhado, o que causou uma certa angústia no início, mas percebeu-se depois que havia uma diferença incrivelmente aguda no público. Apesar de serem pessoas com Deficiência Visual, os abordados no trabalho de Rabello (2003) eram amparados por um instituto que oferecia todos os recursos de apoio para a autonomia do aluno cego e que conviviam, na Oficina de Teatro por ele ministrada, apenas com outras pessoas com Deficiência Visual. Já o público desta pesquisa seriam Deficientes Visuais alunos do ensino médio, convivendo com outros adolescentes videntes, frequentadores de escolas públicas diferentes, em uma cidade do interior do estado, sem nenhum dos recursos listados como obrigatórios de se ter no sistema de apoio ao aluno com Deficiência Visual do município e que deveriam ser encontrados no sistema educacional como um todo. Afinal, as leis de amparo existem e são mecanismos que devem ser utilizados para obter esses recursos e disponibilizá-los às pessoas com Deficiência Visual inseridas no sistema educacional da cidade.

A utilização dos Jogos Teatrais no trabalho de Rabello (2003) possuía uma diferença, também, metodológica, pois enquanto ele aplicava-os exclusivamente para alunos com Deficiência Visual, nesta pesquisa houve a necessidade de adaptá-los para que fosse possível aplicá-los ao mesmo tempo para alunos videntes e com baixa Visão sem que fosse reforçada a exclusão dos alunos com Deficiência Visual por terem um compreensão mais lenta do que acontecia na Oficina, devido única e exclusivamente ao fato de que não possuíam o recurso da visão, o que lhes permitiria compreender rapidamente a composição da cena através de um olhar, como acontece normalmente com os alunos videntes.

Outras teses e artigos foram analisadas cuidadosamente e, apesar de não abordarem diretamente a linha escolhida para esta pesquisa, que é a inclusão de adolescentes e jovens com Deficiência Visual, alunos do ensino médio de escolas públicas, em uma oficina de teatro junto com alunos videntes, foram de enorme ajuda ao tratarem de temas correlatos. Algumas abordaram montagens teatrais feitas exclusivamente com pessoas com Deficiência Visual, outras trouxeram experimentos de inclusão de pessoas com Deficiências em outras atividades artísticas, mas todas imensamente úteis no decorrer deste trabalho.

Entre elas, destacam-se os trabalhos de Brilhante (2004), onde o autor procurou discutir se existe uma relação entre conhecimento e diversão no teatro infantil produzido dentro e fora das instituições de ensino, tentando estabelecer uma articulação em três áreas de interesse: educação, didática e diversão. Ademais, o autor elencou os elementos mais comuns existentes nos espetáculos produzidos para crianças e questionou se essa forma teatral possibilita a construção de conhecimento ao mesmo tempo em que conduz a uma aprendizagem divertida. Por fim, classificou a diversão um elemento essencial tanto para o ensino formal do teatro nas escolas quanto para a construção teatral em espetáculos formais e de cunho didático, promovendo uma reflexão a respeito destes objetivos didáticos e diferenciando as intenções entre eles.

Já Carvalho Salgado (2013) tratou do processo de inclusão de pessoas com deficiências na sociedade e os meios para isso. Identificou e descreveu algumas influências do Teatro sobre a inclusão social e o desenvolvimento humano a partir do ponto de vista de alunos com paralisia cerebral, deficiência intelectual, deficiência física e deficiência visual. Aprofundou a discussão sobre o papel do Teatro no

processo educativo e na construção da cidadania, da autonomia e da alteridade dos participantes da pesquisa.

Higueiras (2010) fez um mapeamento revelador acerca das teses de doutorado que articulam os temas da arte-educação e da inclusão. Apresentou focos diferenciados, que abrangem desde a articulação da arte como linguagem até o reconhecimento dessa área como possuidora de conteúdo próprio. Constatou que existe uma escassez de teses com essa temática, elencando, porém, as que utilizam a arte como facilitadora para a inclusão social, as que reconhecem a necessidade de recursos específicos para atender às especificidades dos alunos em suas respectivas Deficiências e as que tratam da não qualificação da maioria dos professores que trabalham com esse público específico.

Em Nóbrega (2012), encontrou-se uma análise oportuna sobre as contribuições que a audiodescrição podem vir a trazer para fruição do espetáculo por parte das pessoas com Deficiência Visual. Há também os relatos, por parte das pessoas estudadas, acerca das informações visuais captadas e em quais níveis. A autora evidenciou, também, a acessibilidade que a audiodescrição propicia à pessoa com Deficiência Visual, identificando os elementos visuais que são captados pelo usuário deste recurso. Isso propiciou uma reflexão acerca da possibilidade ou não da fruição dos produtos artísticos e dos caminhos necessários para a inclusão cultural e social das pessoas com Deficiência Visual.

Já em Nunes e Lomônaco (2010), encontrou-se uma análise muito aguda acerca da cegueira e dos preconceitos que são associados a ela. Os autores fazem a defesa das potencialidades dos alunos com Deficiência Visual e criticam a ênfase que é dada ao sentido da visão como maior responsável pela aquisição de conhecimentos. Terminam classificando como preconceito julgar a capacidade de aprendizagem do aluno com Deficiência Visual apenas pelo ângulo da incapacidade de enxergarem.

A pesquisa de Oliveira (2018), trata especificamente do acompanhamento da preparação corporal de atores com Deficiência Visual integrantes de um espetáculo teatral. Ela analisou até que ponto a ausência da visão influenciou ou não as movimentações adotadas na cena e as consequências destas práticas corporais para a percepção de si. Buscou também investigar elementos não visuais como possíveis ferramentas para o trabalho corporal e discutir temas como a atenção, o

olhar e o sentido do tato e o ato de ver como algo não relacionado apenas ao sentido da visão.

Já em Pupo (1997) encontrou-se uma pesquisa que visou experimentar e avaliar se era possível unir práticas teatrais e jogos a textos narrativos. A autora investigou um processo que, partindo de textos narrativos, chegasse a jogos teatrais. Depois elencou os diferentes métodos que utilizou para transformar esses jogos em outros textos narrativos e passou a analisar os procedimentos necessários para conduzir novamente destes textos recém criados para jogos teatrais.

Outra autora estudada foi Vigata (2016), que desenvolveu, em Madri, uma meticulosa análise das possibilidades de acessibilidade aos museus, teatros e cinemas para as pessoas com Deficiência Visual. Ela averiguou os hábitos culturais dos participantes da pesquisa objetivando identificar as possíveis barreiras e facilidades nestas experiências, analisando se constituem ou não um fator definitivo na inclusão delas nas práticas de fruição artística. Apresentou ainda diversos métodos e técnicas empregados para tornar acessíveis os filmes, peças de teatro, pinturas e esculturas para as pessoas com Deficiência Visual e realizou entrevistas com especialistas no intuito de entender tanto o ponto de vista dos produtores de acessibilidade quanto o dos receptores.

O caminho teórico para a construção da Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual do Ensino Médio e os Exercícios e Jogos que a compuseram foram obtidos da releitura e análise de livros e compêndios que abordavam a Preparação de Ator, cujos Jogos e Atividades Teatrais propostos serão experimentados um a um em busca de qual se adequa a praticantes de teatro com Deficiência Visual.

Entre eles analisou-se e selecionou-se parte do material produzido e sugerido por Boal (1985), que sistematizou 200 exercícios e jogos teatrais exercícios e jogos teatrais utilizados no Teatro de Arena⁽⁸⁾ entre 1956 e 1971. O autor destes jogos objetivava preparar atores e não-atores a compreenderem a importância do corpo em sua totalidade e instrumentalizá-los a utilizarem a expressão teatral como uma forma válida de comunicação.

⁸ O Teatro de Arena, fundado na cidade de São Paulo em 1953 como uma alternativa à cena teatral da época, foi um dos mais importantes grupos teatrais brasileiros das décadas de 50 e 60. Inicia-se em 1953 tendo promovido uma renovação e nacionalização do teatro brasileiro. A intenção do grupo era apresentar produções de baixo custo em contraposição ao tipo de teatro praticado no período. Sua existência termina em 1972.

De Bossu e Chalaguier (1975), elencou-se e experimentou-se jogos e atividades de expressão corporal listados no livro, pois o trabalho destes autores propõe atividades dinâmicas que visam permitir a utilização consciente de movimentos corporais nascidos de dentro, não criados a partir de uma motivação externa. As atividades são apresentadas divididas em trabalhos de consciência corporal, trabalhos a partir de atividades de meditação e atividades e exercícios de expressão corporal.

Em Japiassu (1998), encontrou-se a teoria do desenvolvimento cultural de pré-adolescentes interrelacionada com aquisição da linguagem teatral, afirmando que essa linguagem contribui para a conscientização de novas possibilidades de conhecimento. O autor estabeleceu relações entre Teatro e Educação no Brasil, apresentou referenciais teórico-práticos na tentativa de elaborar uma proposta pedagógica para o ensino do Teatro na escola e esclareceu, ainda, a noção de *Jogos Teatrais*.

Koudela (2006), apresenta um trabalho sistemático, baseado nas ideias de Spolin, Piaget e Languer e voltado especificamente para a aplicabilidade dos Jogos Teatrais no processo didático de Ensino do Teatro Educação.

Monteiro (1979), dirigiu seu olhar mais especificamente para a psicoterapia através do psicodrama. Elencou e classificou, em sua obra, diversos Jogos dramáticos, estruturando-os em forma de técnica de aquecimento sem afastá-los da aplicabilidade como Jogos Teatrais.

As obras de Reverbel (1978, 1989 e 2002) reúnem observações, técnicas e atividades de expressão e dramaturgia para pré-escola, ensino fundamental e médio. A autora apresenta uma listagem de palavras-chaves referentes à prática dos jogos teatrais, fornecendo sugestões de atividades dramáticas direcionadas a diferentes níveis de escolarização e orientações para o professor. Oferece, ainda, orientações para tornar o trabalho com teatro um instrumento de aprendizagem enquanto discute o teatro como essencial na formação da personalidade e da cultura da criança e do adolescente.

Em Spolin (1999, 2001 e 2005), encontra-se a apresentação da metodologia e o desenvolvimento dos Jogos Teatrais a partir dos jogos recreativos. A autora

sistematiza a prática teatral a partir de princípios defendidos e praticados por Brecht (⁹) e Stanislavski (¹⁰). Encontra-se, nestas obras, um enorme número de jogos de improvisação que levam em consideração os princípios desenvolvidos pela autora: Foco, Instrução e Avaliação, além da estrutura dramática: Quem, Onde, O quê. A autora deixa claro que tais princípios são essenciais para o desenvolvimento mais completo do ensino de teatro.

Buscou-se o conceito de Teatro Épico desenvolvido em Brecht (1967), Bornheim (1992), Koudela (1991 e 1992), Peixoto (1981) e Rodrigues (1968), como uma forma de composição teatral que brinca com as unidades aristotélicas (¹¹) e abandona a intenção da catarse (¹²), que tornaria o homem passivo em relação ao mundo.

O objetivo da abordagem metodológica do Teatro Épico é não envolver o espectador em uma manta emocional de identidade com o personagem que o fizesse sentir o drama como algo real, mas sim despertá-lo como um ser social, convocando assim um público ativo, dialogante e não empático, abandonado ou adormecido. Para isso o autor desenvolve a teoria do efeito de *distanciamento* ou *estranhamento*. Isso significa que o ator não deve buscar a identificação com a personagem e o cenário deve expor sua estrutura técnica. Brecht explica que enredo deve se desenvolver sem um encadeamento linear cronológico entre as cenas, de modo a poder misturar presente e passado, o que evitaria o envolvimento do ator e do espectador na trama, sempre com o intuito de provocar a reflexão e de despertar uma visão crítica do que se passa, sem levar ao desfecho dramático e natural. O objetivo era o deixar claro que aquilo é teatro e não a realidade.

⁹Bertolt Brecht (1898-1956), dramaturgo, romancista e poeta alemão criador do Teatro Épico.

¹⁰ Constantim Stanislavski (1863 - 1938), ator e diretor russo, foi fundador do Teatro de Arte de Moscou onde elaborou seus estudos sobre a Arte do Ator, arejando o Teatro Moderno e despojando-o de seus artificialismos e convenções.

¹¹ Unidades aristotélicas constituíam a base para a composição dramática. Aristóteles estabeleceu três unidades: O Tempo, que estipulava que a ação da peça deveria desenvolver-se em um espaço de tempo que cobrisse não mais que 24 horas e que os personagens podem se referir a eventos fora deste espaço de tempo apenas para estabelecer o tom e o contexto da encenação: O Espaço, pois as peças deveriam se realizar em apenas um único cenário, já que a trama era o aspecto mais importante da peça e os personagens, cenário e outros elementos eram considerados secundários em relação ao intenso fluxo de ação que conduzia, inevitavelmente, à conclusão. E o terceiro elemento era a Ação, referindo-se à argumentação de que a peça deveria conter uma trama central ou tema e um claro início, meio e fim.

¹²Purificação do espírito do espectador através da purgação de suas paixões, especialmente dos sentimentos de terror ou de piedade vivenciados na contemplação do espetáculo trágico.

Paralelamente a estes autores aprofundou-se o estudo de Literatura e Teoria de Teatro em obras já consagradas por abordarem aspectos diferentes no tocante a atuação e ao trabalho de cena. Entre elas destaca-se as obras de Boal (1977 e 1996), onde o autor apresenta teorias que visam transformar o espectador em protagonista, trazendo-o para o centro da cena. Nelas o autor reúne exercícios, jogos e técnicas para a preparação do ator e do não-ator, além de atribuir ao Teatro uma finalidade política de conscientização, transformando-o em veículo para o debate dos problemas sociais.

Analisou-se também Chacra (1982), onde encontrou-se o teatro apresentado como duas faces da mesma moeda, separando o que ela chama de teatro de improvisação do teatro formal, ou “teatro como obra de arte”. Mas o trabalho se concentra na apresentação de uma série de elementos que levam ao espetáculo, analisando de forma profunda esse processo, apesar da autora dar ênfase maior na interpretação e na improvisação do ator do que no processo. Apresenta, ainda, a improvisação teatral sendo utilizada por diversas áreas, desde as que visam o espetáculo como fim até as que utilizam a improvisação meramente como instrumento metodológico.

Grotowski (1971 e 2007), por sua vez, apresenta uma defesa apaixonada do trabalho teatral direcionado exclusivamente ao contato, o mais direto possível, entre o ator e a plateia, visando a uma experiência única. Outro ponto é a diminuição da importância dos cenários, dos figurinos, iluminação etc. para a compreensão da experiência teatral. Com essa eliminação de tudo que o autor considera desnecessário, o trabalho do ator diante do público se apresenta com o mínimo de artifícios possíveis. Apresenta também exercícios que visam o pleno domínio do corpo do ator em suas diferentes partes, objetivando uma expressão corporal muitas vezes contraditória entre o texto, os gestos e a mímica e defende a utilização dos músculos faciais de forma quase individual, para que a expressão permaneça a mesma durante todo o espetáculo, despersonalizando os personagens.

Kusnet (1992), defende o Método de Stanislavski de interpretação, apresentando-o em capítulos no livro como se fosse um curso de preparação de atores. Encontra-se uma série de exercícios e explicações formais a respeito do referido método.

Em Laban (1978), encontra-se uma série de exercícios de exploração da

expressão corporal e sua interrelação com as motivações interiores do movimento. O autor defende que existem elementos básicos e comuns ao movimento, qualquer que seja a atividade humana realizada e busca demonstrar que a sensibilização corporal seria o elemento de ligação entre os aspectos intelectual, emocional e físico dos mesmos.

A trilogia de Stanislavski (1982, 1989 e 1995), famoso fundador do Teatro de Arte de Moscou, apresenta a sistematização de formas e técnicas desenvolvidas pelo autor visando a preparação do ator contemporâneo. Apesar de deixar claro que qualquer técnica deve ser encarada como um meio e não uma finalidade, os livros se apresentam como guias de orientação para o desenvolvimento da uma representação individual.

No tocante ao material referente à área de inclusão destaca-se Bruno (1997 e 1993), que apresenta de forma muito clara conceitos e definições sobre Deficiência Visual, aborda os rumos do atendimento educacional especializado, os diferentes enfoques no tocante ao desenvolvimento do deficiente visual e seu processo de aprendizagem e como se dá a construção do conhecimento para quem não possui visão.

Outro material que merece destaque foi encontrado em Carvalho, Costa & Miranda (2012), onde tem-se uma série de artigos apresentados na 2^a Reunião Anual Projetos CAPES - PROESP/PROCAD – NF ocorrida em dezembro de 2011, que tratou de diversas abordagens visando à inclusão em escolas de educação básica e na universidade. Alguns eram resumos de projetos de dissertação e de iniciação científica e os temas abordados compreendiam desde o projeto político pedagógico, a legislação e/ou diretrizes políticas, a formação e o trabalho de professores, a educação de pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla até o acesso e a permanência de pessoas com Deficiência na educação superior.

Destaca-se, também, a obra de Góes e De Laplane (2007), onde abordaram as conjecturas levantadas pela atual política inclusiva de alunos especiais na escola regular e deixaram claro, nos artigos apresentados, que as ações feitas nas escolas, embora alinhadas com a legislação internacional, são limitadas por não viabilizarem realmente a inclusão do aluno.

Mantoan (1998 e 2015), por sua vez, baseia-se na legislação sobre inclusão para questionar a organização escolar que dificulta a implantação de uma política

educacional realmente inclusiva, explica o que vem a ser educação inclusiva, quais os passos para realmente adotá-la nas escolas, quais mudanças precisam ser feitas para que isso aconteça e destaca as vantagens desse processo para o aluno com necessidades educacionais especiais.

Mazzota (2008 e 2011) realizou um estudo mais detalhado sobre as relações existentes entre a educação brasileira e as pessoas com Deficiência. O autor analisou de forma minuciosa as mais variadas medidas educacionais, elencando desde as que são de caráter assistencialista até as de cunho puramente escolar, registrando fatos e momentos históricos, traçando a evolução do atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais e identificando as ideologias existentes por trás das políticas públicas e das ações governamentais.

2 TEATRO, TEATRO EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Abordam-se, neste capítulo, autores que contribuíram para a formulação dos conceitos abordados neste trabalho sobre Teatro, Teatro Educação, Oficina Inclusiva de Teatro Educação e a problematização da inclusão de alunos com algum tipo de Deficiência na produção de Arte.

Há o consenso entre os teóricos (Barbosa 1975 e 1979, Koudela 1996 e 2006, Reverbel 1978, 1989 e 2002 e Slade 1978, entre outros), de que o Teatro, em sua essência, é uma atividade coletiva, precisando que se tenha respeito às regras, às opiniões do outro, às decisões tomadas em conjunto e a execução das tarefas acordadas em grupo. Esse procedimento coletivo e colaborativo, junto à supervisão do professor/mediador teatral, proporciona um desenvolvimento de aprendizagens específicas no tocante a essa manifestação artística, ao mesmo tempo em que possibilita a aquisição de conhecimentos pessoais e a experimentação de situações dentro de um ambiente seguro e motivacional.

Os mais diversos argumentos a favor da importância do conhecimento artístico e, no nosso caso específico, *do fazer teatral* como base da educação criativa podem ser encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL 1998). De acordo com os PCN (1998, p. 88), o Teatro:

[...] promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano. A necessidade de narrar fatos e representar por meio da ação dramática está presente em rituais de diversas culturas e tempos, e provavelmente diz respeito à necessidade humana de recravar a realidade em que vive e de transcender seus limites. Pode-se relacionar a base desse processo de investigação próprio ao teatro com os processos de imitação, simbolização e jogo na infância. A criança observa gestos e atitudes no meio ambiente, joga com as possibilidades do espaço, faz brincadeiras de faz-de-conta e vive personagens[...]. O teatro favorece aos jovens e adultos possibilidades de compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização. [...] amplia a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância, a convivência com a ambiguidade. No processo de construção dessa linguagem, o jovem estabelece com os seus pares uma relação de trabalho combinando sua imaginação criadora com a prática e a consciência na observação de regras. O teatro como diálogo entre palco e plateia pode se tornar um dos parâmetros de orientação educacional nas aulas de teatro; para tanto, deverá integrar-se aos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação da área.

Ao aplicar-se uma série de Exercícios e Jogos de Criatividade em um ambiente aberto a experimentações que priorizam a criação e a experimentação de atividades artísticas teatrais que visam principalmente a livre expressão da imaginação criativa do adolescente, deficiente visual ou não, entendido como um organismo que está sempre em desenvolvimento, tem-se o necessário para denominar as atividades como *Teatro Educação*.

O Teatro Educação, por definição uma atividade lúdica e coletiva, ao possibilitar o convívio das pessoas, trabalha diretamente com os aspectos motores, sociais, psicológicos e cognitivos dos participantes das Oficinas. Uma Oficina de Teatro Educação atinge, ao desconhecer diferenças sociais, físicas etc. aqueles que, de outra forma, teriam muito poucas oportunidades de se verem incluídos na sociedade atual, ajudando a superar preconceitos, contribuindo para melhorar o convívio e fortalecendo a auto expressão.

Nas Oficinas de Teatro Educação, a última coisa com que se deve preocupar é com a competência artística do aluno. Deve-se concentrar em possibilitar o desenvolvimento da imaginação, do autoconhecimento e da capacitação individual para a criação e apreciação do Belo. Esta afirmativa está em concordância com os pensamentos de Vygotsky (1991) no tocante ao objetivo do Teatro Educação, que não deve ser o de formar artistas ou de criar espetáculos formais, mas sim o de procurar concentrar-se em encontrar formas de ajudar no desenvolvimento global dos alunos e na sua socialização.

Essa visão vai contra a concepção tradicional de teatro na escola, cuja função era apenas a de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo. Estas definições são largamente encontradas nas obras de Barbosa (1975 e 1979), Koudela (1996 e 2006), Reverbel (1978, 1989 e 2002) e Slade (1978), entre outros. Encontra-se também, nestas obras, a defesa (em algumas mais, em outras menos) apaixonada da imaginação e da criatividade (não apenas as desenvolvidas no Teatro Educação) como parte indissociável do processo de desenvolvimento da inteligência, a qual deve ser priorizada como a parte mais importante de qualquer forma de educação.

Esses autores desenvolvem, então, outro termo, que é *imaginação dramática*, relacionando o processo de imitação (e os próprios Jogos de Imitação) com a

formação do pensamento e da cognição. Logo, os Jogos utilizados nas atividades de Teatro Educação são importantes instrumentos de acréscimo não só de habilidades, atitudes e autoconfiança, mas por proporcionarem o desenvolvimento psicomotor e o aumento dos processos de aprendizagem.

A concepção de Teatro Educação utilizada neste trabalho é oriunda da fusão de duas propostas metodológicas complementares e com objetivos comuns: A encontrada na formulação conhecida como Teatro do Oprimido⁽¹³⁾ de Augusto Boal⁽¹⁴⁾ que, influenciado pela proposta de Paulo Freire⁽¹⁵⁾, busca a superação do conflito opressor/oprimido enquanto tenta afastar a plateia de uma postura de mera espectadora e a do Teatro Didático⁽¹⁶⁾ de Bertold Brecht, onde ele visa, também pelo rompimento da atitude passiva do público, afastar a plateia da alienação através do Teatro Épico⁽¹⁷⁾, posteriormente batizado de Teatro Dialético.

Torna-se claro, a partir das concepções de Arte e de Deficiência Visual, o recorte específico deste trabalho, que existe uma possibilidade real de inclusão de alunos com Deficiência Visual junto a alunos videntes nas Oficinas de Teatro Educação, reconhecendo como concreta a contribuição que a arte teatral pode trazer para a educação dos alunos de forma global.

¹³ O Teatro do Oprimido é uma metodologia de trabalho político, social e artístico que reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais cujos principais objetivos são a democratização dos meios de produção teatral, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do diálogo e do teatro. Boal explica que o Teatro do Oprimido pretende transformar o espectador em sujeito atuante, pois carrega em si o ator e o espectador porque age e observa, o escritor, o figurinista e o diretor da própria peça, ou seja, da própria vida, pois escolhe como agir, o que vestir em cada ocasião e como se comportar.

¹⁴ Augusto Boal foi dramaturgo, diretor e teórico de teatro nascido no Rio de Janeiro em 1931.

¹⁵ Paulo Freire (1921 – 1997) foi um educador, escritor e filósofo pernambucano. Sua prática didática fundamentava-se na crença de que o educando assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à por ele denominada educação bancária, tecnicista e alienante: o educando criaria sua própria educação, fazendo ele próprio o caminho e não seguindo um já previamente construído. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência política.

¹⁶ Brecht criou a estética do Teatro Didático introduzindo em suas peças comentários feitos por um narrador, cartazes e placas, usavam-se máscaras, interrupções do texto com música-tema e, ainda, projeção de imagens. A proposta era causar o “distanciamento” ou “estranhamento” no público para que ele refletisse e não se envolvesse psicologicamente com o personagem, aprendendo a pensar sobre a ação da cena. Aqui o teatro chega no limite entre o discurso e a interatividade e quebra-se a “quarta parede” utilizada no teatro naturalista.

¹⁷ Teatro Épico é um Teatro Didático, um Teatro Narrativo que, em vez de suscitar emoções e sentimentos, desperta uma atitude crítica enquanto procura provocar o distanciamento entre personagem e espectador, permitindo que este seja capaz de refletir e apreender a lição proposta; opõem-se ao Teatro Clássico Tradicional e ao Teatro Aristotélico.

2.1 OFICINA INCLUSIVA DE TEATRO EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO ENSINO MÉDIO

O termo *Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual do Ensino Médio*, criado e desenvolvido neste trabalho, refere-se a uma oficina que realmente tenha pessoas com Deficiência Visual participando de todas as atividades artísticas da mesma junto com pessoasvidentes.

É a busca de um procedimento metodológico que possibilite aos alunos com Deficiência Visual participar de todos os aspectos do processo da criação artística; que lhes permita atuar, como e junto, a atoresvidentes; que busque a participação deles na resolução dos problemas cênicos, seja de atuação ou da criação e execução da carpintaria teatral do espetáculo.

A primeira coisa a fazer quando se pensa em uma Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual é abandonar a noção de que a Estética do Teatro se limita apenas ao visual e que seria, portanto, inacessível ao cego. A palavra “Teatro” tem relação com o lugar de onde se vê, já que na sua origem grega (*Theátron*) significa, literalmente, um lugar onde se vai para ver alguma coisa, um local de onde o público olha uma ação que lhe é apresentada em outro lugar. Etimologicamente, a origem é o verbo grego *theastai*: ver, contemplar, olhar, mas isso não significa que a experiência teatral estaria restrita a quem possui o dom da visão, seja como ator ou como espectador.

A exclusão cultural que a manifestação artística “Teatro” provoca na pessoa com Deficiência Visual, mesmo não sendo de forma proposital, foi um dos motivos que levou a empreender esse trabalho. Para tentar resolver essa supervalorização do olhar, seguiu-se os passos sugeridos nas experimentações e sugestões encontradas nos trabalhos de Bruno (1993 e 1997), Nobres (2012), Nunes e Lomônaco (2010), Oliveira (2018) e, principalmente, em Rabêllo (2003). A ideia é desenvolver Exercícios e Jogos Teatrais que utilizem mais de informações e vivências não visuais, como os trabalhos corporal e sensorial.

Acredita-se também que, ao proporcionar a participação de adolescentes e jovens com Deficiência Visual com jovens e adolescentesvidentes na mesma Oficina de Teatro Educação alcançam-se dois objetivos. Um seria possibilitar a experimentação e a análise de metodologias que proporcionem aos alunos com Deficiência Visual uma inserção nas experiências sensoriais, reflexivas e criativas desenvolvidas durante os Jogos e as Atividades Teatrais e, o outro, seria

proporcionando a esses jovens videntes o contato com a realidade do aluno com Deficiência Visual de forma lúdica. Assim, essa convivência viria a colaborar para a formação de pessoas mais tolerantes quanto às diferenças, sem o preconceito de supor que o cego é um sujeito menos capaz.

A segunda coisa a ser feita quando se pensa em uma Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual é lembrar que a experiência estética está baseada na experiência sensorial, qualquer que seja o sentido por onde ela seja captada, mas que ela só é possível pelo uso conjunto da razão. A inter-relação entre os sentidos - não apenas a visão - e a racionalidade é que possibilita a apreciação da beleza. Segundo Rabêllo (2003), ela é possível ao aluno com Deficiência Visual, já que ele utiliza, como canais de comunicação com o mundo exterior, a audição, a cinestesia, o toque etc.

Não se pretende negar que a condição da Deficiência Visual do aluno imponha limitações ao seu desenvolvimento completo ou ao seu processo de aprendizagem, mas se concorda com Rabêllo (2003) quando defende que, da mesma forma que as informações do mundo chegam através de sentidos diferentes, o deficiente visual tem tantas possibilidades de desenvolver um trabalho teatral quanto os alunos que enxergam, exigindo apenas processos diferentes, respeito a diferentes tempos de desenvolvimento e adaptações metodológicas.

Sabe-se que as necessidades específicas de uma pessoa com cegueira total diferem das necessidades de outra com cegueira parcial e que seria impossível atender simultaneamente a todas em um único ambiente, mesmo ele sendo o de uma Oficina Inclusiva. Mas em nenhum momento se pensou em desistir do projeto. Ao contrário, esse desafio deu força para buscar uma proposta que culminasse por encontrar formas e alternativas para atender as necessidades específicas de cada um dos alunos com deficiência visual, tanto no âmbito geral da Oficina quanto no contexto dos Jogos e Atividades Teatrais praticados, sempre em função das possibilidades reais encontradas na Oficina de Teatro Educação.

2.2 A METODOLOGIA APLICADA NA OFICINA INCLUSIVA DE TEATRO EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO ENSINO MÉDIO

A metodologia aplicada neste estudo baseou-se em Minayo (2004) ao optar por uma *abordagem qualitativa*. Isso porque pretendeu-se responder a questões

muito específicas centradas na inclusão de adolescentes e jovens com Deficiência Visual, alunos do ensino médio, em uma Oficina de Teatro educação.

Encontram-se até com certa abundância, no meio acadêmico, estudos sobre inclusão, mas este trabalho debruça-se sobre uma realidade individual que não pode ser quantificada, que é a do deficiente visual aluno de escola pública do interior do Maranhão e sem nenhum recurso fornecido pelos órgãos públicos municipais responsáveis pela sua inclusão nos ambientes escolar e social.

Surge, assim, um *estudo de caso* de natureza empírica que, segundo Cervo e Bervian (2002) é quando se estuda um grupo ou um número de indivíduos representativo do seu universo, examinando aspectos variados de sua vida. Esta definição é encontrada também em Gil (2002), que define como o estudo de um ou poucos objetos, mas que permitem seu amplo e detalhado conhecimento. Explica ainda que o estudo de natureza empírica acontece quando se tem um fenômeno contemporâneo cujas fronteiras e o contexto em que ele se insere não estão claramente definidas. Ambos os autores alertam, porém, que os resultados são válidos somente para o caso estudado, embora permitam formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

Neste referido estudo, aborda-se não só a forma como o adolescente com Deficiência Visual, aluno do ensino médio de escolas públicas de Santa Inês, Maranhão, deve ser inserido em meio a um grupo de adolescentes videntes, mas o fato de pertencerem a ambientes escolares distintos, pois enquanto alguns são de uma escola de referência no Estado (O IFMA), os outros são de escolas municipais com as carências que se repetem no Estado como um todo, agravadas pela falta de recursos de apoio ao aluno com Deficiência Visual.

Este estudo, ainda segundo Gil (2002), também é de *natureza exploratória* ao envolver levantamento bibliográfico cujo objetivos são esclarecer conceitos, metodologias de trabalho e ideias e que podem vir tanto a modificar abordagens posteriores quanto proporcionar maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto. Esta definição encontra eco na pretensão desta pesquisa, que é buscar conhecimentos específicos que permitam analisar os fenômenos que cercam a inserção dos alunos com Deficiência Visual no fazer teatral.

Como parte dos procedimentos para realizar este estudo, criou-se primeiro uma Oficina Inclusiva de Teatro Educação com alunos videntes e com Deficiência Visual do IFMA Campus Santa Inês e da comunidade escolar externa. A partir desta

criação passou-se a experimentar Exercícios e Jogos Teatrais encontrados em Spolin (1999, 2001 e 2005), Reverbel (1978, 1989, 2002), Monteiro (1979), Laban (1978), Koudela (2006), Bossu (1975) e Boal (1977, 1985 e 1996), que possibilitessem incluir alunos com Deficiência Visual no fazer artístico teatral. Ao encerrar cada aula, era feita uma coleta de dados através de uma roda de conversa, em que se analisava e acresciam-se as observações do orientador sobre os resultados obtidos com estas atividades.

Após as sessões de Jogos e Exercícios Teatrais, iniciou-se a experimentação de Atividades Criativas que respeitassem as dificuldades dos alunos com Deficiência Visual e que estivessem amparadas pelos pressupostos inclusivos defendidos por Mantoan (1998 e 2015), Bruno (1997 e 1993), Carvalho Salgado (2013), Carvalho, Costa & Miranda (2012), Davis (1979), Góes (2007) Mazzota (2008) e Rabêllo (2003).

Esperava-se, assim, encontrar subsídios que permitissem a inclusão dos alunos com Deficiência Visual na criação do espetáculo (texto e carpintaria Teatral), que seria montado após a Oficina Inclusiva e que possibilitasse que todos participassem dele como atores. O espetáculo e suas apresentações seriam analisados através da Mediação Teatral⁽¹⁸⁾ e, aos resultados, acrescidos os dados e as observações do pesquisador.

A Mediação Teatral pretendida seria dividida em duas estratégias. Na primeira ela seria utilizada para proporcionar um maior acesso dos espectadores ao espetáculo, tanto o acesso físico, viabilizando a ida do público ao local das apresentações, quanto a ida do espetáculo até o público, centrando esforços na difusão do mesmo por locais social e economicamente desfavorecidos.

A segunda vincular-se-ia aos processos de recepção do espetáculo, visando o aprendizado do público para a atividade de teatro-educação. A intenção seria fazer isto através de ações educativas realizadas antes da apresentação (fornecendo informações complementares a respeito do espetáculo que assistirão, tema, elenco etc.), durante o espetáculo (pela aplicação - pelo elenco e em um dia anterior à

¹⁸ A Mediação Teatral busca possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral, mediando toda e qualquer ação que aconteça no espaço existente entre o palco e a plateia

apresentação do mesmo - de exercícios que, explorando a linguagem teatral, capacitaria a plateia para uma leitura mais aguda da encenação, possibilitando a análise do espetáculo) e, após a apresentação (pela conversa mediada que deveria ocorrer entre atores e plateia e pela aplicação de questionários dirigidos dentro das escolas e/ou no próprio local de apresentação).

3 A CRIAÇÃO, IMPLANTAÇÃO E APLICAÇÃO DA OFICINA INCLUSIVA DE TEATRO EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, discutem-se questões relacionadas ao funcionamento da Oficina Inclusiva de Teatro Educação para alunos com Deficiência Visual do Ensino Médio, apresentando-se as etapas empreendidas para a criação, implantação e aplicação da referida Oficina. Os dados foram obtidos das anotações feitas durante o processo de implantação e da análise da participação dos alunos na Oficina. Explica-se também, com o objetivo de servir de apoio para a análise posterior, o processo anterior à implantação da Oficina, com a escolha do local, a inscrição e uma pequena análise dos alunos participantes.

3.1 O LOCAL, A DIVULGAÇÃO E OS INSCRITOS

O IFMA campus Santa Inês⁽¹⁹⁾, local onde foi realizada a referida Oficina Inclusiva, é um Instituto Federal de Educação, escola pública do interior do Maranhão fundada em 2008. Fica localizada na Avenida Marechal Castelo Branco, s/nº, Bairro Canaã, CEP 65300-640 e, além de Santa Inês, atende a demanda das cidades vizinhas de Santa Luzia, Bom Jardim, Bela Vista, Pio XII, Pindaré-Mirim, Igarapé do Meio, Monção e Tufilândia.

A divulgação do projeto iniciou-se em junho de 2019, o que criou uma enorme expectativa entre os alunos, pois o campus estava sem oferecer aulas de Teatro desde 2016 e as escolas do município onde foram oferecidas vagas, nunca tiveram aulas de Teatro antes. Isso trouxe um problema inesperado que foi a enorme quantidade de alunos inscritos, muito acima dos números dos anos anteriores, que se limitavam a 30 ou 40 alunos. Houve 75 alunos do IFMA campus Santa Inês e 32 da comunidade escolar externa, em um total de 107 inscritos. Destes, apenas 10 tinham Deficiência Visual; quatro alunos do campus (toda a nossa comunidade de deficientes visuais) e seis da comunidade externa, mas de escolas diferentes.

¹⁹ O Instituto Federal do Maranhão (IFMA) Campus Santa Inês integra a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC), tendo a sua autorização de funcionamento liberada no ano de 2008. Localizada na Região Central do estado maranhense, a cidade de Santa Inês concentra arranjos produtivos focados nos setores do Comércio, Educação, Construção Civil e da Piscicultura

Todos estes alunos tinham a condição visual Baixa Visão, sendo obrigados a utilizar bengalas ou acompanhantes para seus deslocamentos até a sala onde aconteciam as aulas de teatro.

Para a inscrição foi exigido apenas que fossem alunos regularmente matriculados no ensino médio e que manifestassem interesse em participar de uma Oficina de Teatro. Detectou-se, no primeiro encontro da Oficina, que os alunos com Deficiência Visual, por terem baixa visão, possuíam a habilidade de locomoção no espaço sem se machucar e que a maioria dos inscritos, videntes ou não, já tinham visto apresentações teatrais amadoras, feitas em escolas do município.

Tabela 2 - Características dos alunos com Deficiência Visual participantes da Oficina Inclusiva de Teatro Educação com alunos do ensino médio

Participantes	Idade	Nível Escolar	Classif. da deficiência Visual	Idade da Incidência	Experiências Sócio Educacionais
A	17	Ensino Médio 2 ^a série	Baixa Visão	08 anos	Nenhuma
B	16	Ensino Médio 1 ^a série	Baixa Visão	05 anos	Nenhuma
C	17	Ensino Médio 3 ^a série	Baixa Visão	10 ano	Nenhuma
D	16	Ensino Médio 2 ^a série	Baixa Visão	02 anos	Nenhuma
E	16	Ensino Médio 2 ^a série	Baixa Visão	08 anos	Nenhuma
F	16	Ensino Médio 2 ^a série	Baixa Visão	10 ano	Nenhuma
G	17	Ensino Médio 3 ^a série	Baixa Visão	03 anos	Nenhuma
H	16	Ensino Médio 1 ^a série	Baixa Visão	07 anos	Nenhuma
I	15	Ensino Médio 1 ^a série	Baixa Visão	10 ano	Nenhuma
J	16	Ensino Médio 1 ^a série	Baixa Visão	07 anos	Nenhuma

A Oficina estendeu-se de agosto de 2019 a março de 2020. De agosto até a primeira semana de dezembro aconteceram as Oficinas Inclusivas. Em dezembro esta primeira etapa foi encerrada tanto devido ao período de final de semestre letivo, que exigiu aos alunos participantes que se concentrasssem nas atividades desenvolvidas em suas respectivas escolas, quanto ao próprio recesso de final de ano.

Retornou-se com o elenco para a etapa de ensaios em março de 2020, mas teve-se apenas duas semanas de ensaios, pois todas as atividades do IFMA tiveram que ser interrompidas oficialmente a partir do dia 17 devido à pandemia do COVID 19.

3.2 A METODOLOGIA

Nas aulas de Arte, ministradas no IFMA campus Santa Inês, os alunos com alguma Deficiência Visual desenvolviam seus trabalhos utilizando os recursos de apoio disponíveis e dentro das suas possibilidades. Mudava-se a estratégia e adaptava-se os materiais sempre que possível, já que os conteúdos trabalhados são os mesmos, o que mudava era a dinâmica das aulas. Isso proporciona uma aprendizagem mais prazerosa ao dar-se ao aluno a oportunidade de desenvolver seu trabalho de forma lúdica.

Os adolescentes com Deficiência Visual, alunos do município, ao responderem sobre como eram as suas aulas de Arte relataram que eles eram de escolas diferentes, que eram colocados em classes comuns e explicaram que não utilizavam recursos de apoio por eles não estarem disponíveis nas suas escolas. Descobriu-se, depois, que o município não possuía estes recursos e nem tinha uma estrutura de atendimento especializado para o apoio a estes alunos, como acontece na capital do estado.

A opção pelo recorte “*alunos de escola pública*” se justifica pelo fato de os alunos da Oficina Inclusiva estarem imersos em uma realidade particular, encontrada na maioria das cidades do interior do estado, que é não ter acesso aos recursos didáticos obrigatórios que o governo deveria fornecer e que facilitariam sua inserção no mundo da Educação Inclusiva e na sua vivência fora das escolas.

Outras dificuldades enfrentadas são o próprio ingresso na escola pública, que não possui os recursos adequados para a sua inclusão ou funcionários capacitados em número suficiente para atendê-los, além da própria acessibilidade dos edifícios e prédios públicos onde elas estão funcionando.

Conforme explica Rabello (2003), os alunos com Deficiência Visual precisam manusear uma variedade de objetos para desenvolver conceitos de forma, textura,

tamanho, peso etc., sendo atendidas assim suas necessidades especiais de espacialidade, orientação, treinamento de mobilidade nos ambientes e reconhecimento da localização de obstáculos físicos. Diz ainda, quando se trata do conceito da aprendizagem relacionada com a utilização de experiências anteriores, que as crianças que não recebem estímulos necessários apresentam um atraso no controle corporal e no desenvolvimento de habilidades motoras e físicas.

Os estudiosos da inclusão como Bruno (1993, 1997), Carvalho e Miranda (2012), Goes e De Laplante (2007), Mantoan (1998 e 2015) e Mazzota (2008 e 2011), tem, em comum, a defesa da ideia de que a ausência do atendimento específico compromete todo o processo de aquisição de habilidades físicas, além de dificultar o desenvolvimento de uma personalidade mais autônoma ao reforçar a dependência de outras pessoas para fazerem as ações mais simples.

Vygotsky (1991) explica que isto vem a ocasionar considerável lentidão na aquisição da sua autonomia de locomoção, embora elas não apresentem alterações no seu peso ou altura. Conclui-se, então, que não se pode atribuir nenhum tipo de atraso como resultante apenas da Deficiência Visual, mas sim à falta de estímulos por parte de todos nós que somos mal orientados a respeito de como nos portar com relação a eles.

Por isso, as atividades desenvolvidas na Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Deficientes Visuais alunos do Ensino Médio e utilizadas como parte do processo de ensino aprendizagem para estes alunos com Deficiência Visual visa favorecer não apenas a participação deles na atividade teatral, mas incentivar os relacionamentos interpessoais enquanto motiva essa inclusão para além da Sala de Teatro ao fornecer várias situações, utilizadas durante os Jogos e Exercícios Teatrais, nas quais se têm o aprimoramento da Motricidade, da Sensibilidade, da Linguagem Oral, da Linguagem Corporal, da Criatividade e da Consciência Estética.

Fica claro, portanto, que a educação de uma pessoa com Deficiência Visual não acontecerá plenamente se ela não receber o suporte para sua inclusão no mundo dos videntes, se for dissociada da realidade que a cerca. Esta ideia norteou o princípio que foi aplicado à metodologia adotada na referida Oficina Inclusiva de Teatro Educação.

Considerou-se que os preconceitos e estereótipos enfrentados pelo aluno com Deficiência Visual interferem diretamente nos resultados da aprendizagem, tanto faz

se ela acontece na sala de aula convencional ou nas aulas de Arte. Deve-se, portanto, ter o cuidado de tentar garantir o atendimento educacional individual adequado na Oficina Inclusiva de Teatro Educação e, assim, passar-se a considerar o aluno em sua globalidade, a partir de suas possibilidades e necessidades.

Partindo dessa postura, optou-se para direcionar as atividades que seriam desenvolvidas na Oficina Inclusiva de Teatro Educação para as pesquisas de Spolin (1999, 2001 e 2005), que elaborou, ao longo de quase três décadas, a sistematização de uma proposta para o ensino do Teatro utilizando-se de Jogos Teatrais que, segundo esta autora seria:

Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou “originalidade” ou “idealização”; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema de atuação emerja da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação... processo vivo (SPOLIN, 2005, p. 1).

Os Jogos Teatrais são, então, atividades lúdicas com regras explícitas e sustentados pelo tripé *Onde*, referente ao *ambiente*, *Quem* indicativo do personagem ou relacionamento e o *Quê*, a *ação* do jogo/atividade/cena. Segundo Spolin (1999, 2001 e 2005), o Jogo Teatral acontece quando os professores/instrutores propõem aos alunos/atores que tentem solucionar um *Problema Proposto*, que é o objetivo do Jogo. A partir desse momento se instrui a respeito das regras dele intentando buscar as soluções para esse problema de atuação, sendo que outros problemas podem surgir durante o próprio Jogo e os alunos/atores precisarão se empenhar para resolver estes também.

No Jogo Teatral, atenta-se para três aspectos; a *InSTRUÇÃO*, o *Foco* e a *Avaliação*.

A *InSTRUÇÃO* é a forma que o professor/instrutor utiliza para explicar o Jogo, para guiar o jogador para o *Problema Proposto*, que é o *Objetivo do Jogo*. É Também um meio de aproximar o jogador do *Foco* quando ele se perde durante a execução do próprio Jogo.

O *Foco* coloca o Jogo em movimento e seria a atenção e a concentração que o jogador dispensa para a solução do *Problema Proposto*.

A *Avaliação* refere-se a uma análise do professor/instrutor (conjuntamente ou não com o jogador/plateia) sobre a forma como o jogado/ator solucionou o *Problema Proposto* pelo Jogo. O seu objetivo é estimular o aprendizado do aluno e não mensurar os resultados.

Deve-se lembrar que os professores/orientadores não são os líderes do Jogo, mas tem que se posicionar como parceiro dos jogadores, orientando para que as regras fiquem claras e encorajando os jogadores a manterem o *Foco* no objetivo, que são os *problemas* a serem solucionados.

Um dos procedimentos adotados na Oficina Inclusiva de Teatro Educação para alunos com Deficiência Visual do Ensino Médio é o mesmo utilizado nas Oficinas de Teatro formal ministradas para iniciantes. Nestas, há uma divisão entre "atores" e "público", entre os que "jogam" e os que "observam", mas como o *Problema Proposto* é o que norteia o Jogo, isso significa que todos são atuantes, mesmo que alguns sejam momentaneamente colocados na posição de plateia.

Outra semelhança é em relação a *Trabalhar em Grupo*, em *Jogar* diante de outros que observam a busca da *Solução Cênica* que o seu grupo encontrou para o *Problema Proposto*. Como reforço dessa ideia é preciso que, durante a aplicação dos Jogos e Exercícios Teatrais, não seja esquecida que a função, o objetivo deles deve ser o processo despertado e experimentado, não o resultado. Não importa a cena criada, que seria o resultado visível do que eles criaram durante os Jogos. O que deve interessar é o processo que os alunos/atores utilizaram para resolver o *Problema Proposto* e, como não existe uma forma correta de solução, essa tentativa é que deve ser incentivada no procedimento. Por isso, a organização dos Jogos Teatrais no formato palco/plateia proposta por Spolin (1999, 2001 e 2005) é tão funcional, pois ela obriga a que todos experimentem ser plateia, que é quando observam as cenas dos outros e a atuarem, que é quando estão jogando, mostrando a sua cena.

Outro dos procedimentos metodológicos da Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual do Ensino Médio foi o de proporcionar às pessoas com Deficiência Visual o mesmo tratamento dado às pessoas videntes. Citamos Nuernberg (2008, p. 1):

[...] oferecer aos educandos cegos as mesmas oportunidades e exigências que são proporcionadas ou feitas aos demais alunos. Para tanto, valorizar suas experiências táteis, auditivas e cinestésicas é tão importante quanto proporcionar intervenções que favoreçam a formação de conceitos por meio dos processos de significação, promovendo assim o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Partiu-se, então, para a aplicação prática da metodologia no IFMA, campus Santa Inês, onde iniciou-se a implantação da Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual do Ensino Médio da cidade de Santa Inês.

3.3 O FUNCIONAMENTO DA OFICINA

Destinou-se, às atividades desenvolvidas na Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual do Ensino Médio, o tempo de três horas aula (50 minutos cada) por sessão, dividindo-o em duas partes. Na primeira delas usou-se entre quarenta e cinquenta minutos para os exercícios de Aquecimento e Dinâmicos, os de Alongamento, os de Integração, os Respiratórios e os de Técnica Vocal. Aos Jogos e Exercícios Teatrais eram destinadas 2 horas aula completas, incluindo ai vinte minutos no final do horário para a Avaliação do Processo e para uma conversa com o grupo como um todo.

O início da Oficina deu-se em 02 de agosto de 2019, mas a primeira dificuldade enfrentada foi a impossível tarefa de ministrar aulas para a quantidade elevada de alunos que se inscreveram. Sabia-se, por experiência própria, que esse número diminuiria depois das primeiras semanas, mas estas sessões iniciais com um fluxo muito grande de alunos tornou a tarefa de explicar, demonstrar e monitorar as atividades da Oficina algo quase hercúleo de se fazer. Principalmente considerando que se havia de ter uma atenção especial na integração dos adolescentes com Deficiência Visual, alunos campus, com os adolescentes com Deficiência Visual da comunidade escolar externa, assim como a de todos, eles com os alunos videntes integrantes da Oficina. Mesmo dividindo a Oficina em duas turmas, para que o projeto acontecesse no contraturno dos alunos, as quintas e sextas pelo turno matutino, das 9:00 às 11:30 e a outra às quartas e sextas no vespertino, das 15:30 às 18:00, nas primeiras três semanas havia uma média de 45 alunos em cada sessão.

Durante o primeiro mês, realizaram-se Jogos e Atividades de Integração com um pouco mais de cuidado, pois alguns problemas surgiram e um deles cabe ser

relatado aqui, pois direcionou a linha de trabalho desta primeira semana. Referimo-nos à separação em grupinhos, o que acontece normalmente em qualquer ambiente social, mas não se esperava que essa segregação seria anterior ao início da Oficina, viesse com eles de forma tão aberta e se manifestasse imediatamente, logo na primeira sessão de trabalho.

De um lado, havia a segregação composta pelos alunos do campus entre eles mesmos, que formavam “grupinhos” internos, excluindo quem eles chamavam de “estranhos”, pois apesar de todos, em algum momento, já terem se encontrado no pátio ou em outras tarefas promovidas pela escola, não tinham contato mais próximo por serem de salas e cursos diferentes e, exatamente por isso, achavam-se melhores do que os outros que não pertenciam ao seu curso. A identificação dessa situação, feita anos atrás, se deu através da observação direta e algumas ações, como palestras e aconselhamento, já foram tomadas. Mas a cada ano esse problema se repete com a entrada de alunos novos no campus.

A outra segregação era elitista e dava-se pelo distanciamento que os alunos do campus mantinham com os da comunidade externa, que eram vistos como inferiores intelectualmente exatamente por não pertencerem ao IFMA.

Com relação aos alunos da comunidade externa, estes também promoviam, entre si, a separação em “grupinhos” com o agravante de não serem oriundos de uma mesma escola, o que significa que alguns nunca tinham sequer se encontrado em atividades na cidade. Além disso, eles também traziam consigo um outro problema, que era de se sentirem estranhos ao próprio ambiente do campus, o que é compreensível, analisando-se que estavam frequentando uma escola que não era a deles, sendo ainda por cima referência na cidade devido ao histórico de qualidade educacional, o nível dos professores, os projetos de apoio ao educando etc.

Outros estranhamentos eram em relação ao ambiente das aulas e à metodologia de trabalho diferente do que estavam acostumados, pois a Oficina de Teatro é uma atividade artística que as escolas da cidade não oferecem. Acrescentava-se o preconceito inverso, reforçado pela segregação elitista dos alunos do campus, fazendo com que aqueles da comunidade externa se sentissem inferiores por não serem alunos do IFMA. Era como se “estivessem ali devido a um favor que o campus possibilitou”, utilizando aqui as palavras de um aluno durante uma das

avaliações ao término das sessões.

Para aumentar a interação entre todos os alunos, utilizou-se, algumas vezes, a estratégia de não permitir que escolhessem os parceiros dos Jogos e Atividades da Oficina, apesar dessa estratégia ser recebida com as reclamações posteriores de que estavam trabalhando com pessoas estranhas e de quem não gostavam.

O objetivo dessa estratégia era, por um lado, obter a interação mínima necessária para que a Oficina fosse chamada de Inclusiva e, por outro, criar um espaço de trabalho desagradável aos que adotavam essa postura negativa, oferecendo a eles um ambiente inclusivo e infértil para esse tipo de censura social. Isso acabou surtindo efeito e fazendo com que a diminuição da quantidade de alunos, que acontece normalmente depois do primeiro mês de Oficina, ocorresse mais rapidamente.

3.4 AS PRIMEIRAS EXPERIMENTAÇÕES

Iniciou-se a Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual do Ensino Médio, a qual utilizou Jogos de Orientação, que são específicos para o início do trabalho teatral com atores inexperientes e facilmente encontrados em todos os livros que abordam esse assunto. Buscou-se jogos e atividades criativas que direcionassem a atenção dos alunos para o ambiente (como um todo) e para o corpo (seu ou dos colegas) e estes foram exploradas exaustivamente nas sessões iniciais.

O objetivo maior era alcançar a espontaneidade individual através da aquisição de confiança no grupo como um todo orgânico, o que resultaria, consequentemente, na união entre os alunos participantes da Oficina. A intenção com os Jogos e Exercícios Teatrais experimentados é mais do que apenas obter um método de treinamento e capacitação para o aluno com Deficiência Visual atuar, mas possibilitar que use o seu potencial criativo também nas situações do cotidiano. Paralelamente a estes Jogos, iniciou-se um trabalho mais específico, característico de toda Oficina de Teatro e que segue relatado.

As primeiras experimentações de atividades que possibilissem a interação entre os participantes da Oficina Inclusiva foram direcionadas para os Jogos Teatrais centrados nas *Ações Físicas*, principalmente aquelas que se direcionassem mais para o desenvolvimento da aquisição de habilidades.

Seguiu-se as indicações de Rabêllo (2003), onde ele explica que os Jogos Teatrais, que trabalham com estímulos como força, textura, peso, forma, dimensões, temperatura etc., proporcionam ao aluno, seja deficiente visual ou não, um conhecimento maior do próprio corpo, do corpo dos colegas e dos objetos de cena através do tato.

Os Jogos e Exercícios Teatrais que utilizam a locomoção no espaço, a localização espacial - dos objetos e atores em cena - acabam por possibilitar formas inusitadas de cooperação e manipulação do corpo. Rabêllo (2003, p. 1) diz ainda que:

[...] a utilização desse sistema de tentativa e erro, dentro do ambiente seguro da sala de Teatro poderá contribuir para a vida cotidiana do aluno deficiente visual, possibilitando que ele venha a desenvolver uma movimentação mais eficaz exatamente por sua experimentação ter sido mais espontânea.

Foram propostos e experimentados com os alunos, desde a primeira aula, exercícios cujos objetivos eram o relaxamento, o alongamento e o aquecimento corporal e das pregas vocais, além da aquisição de um maior e melhor controle da própria voz, diminuindo o esforço da comunicação em cena. Obviamente que os exercícios foram agrupados por *Objetivos* e todas as sessões foram iniciadas revezando-se os Exercícios de Aquecimento com os exercícios conhecidos como Dinâmicos, que combinam movimento com o controle da respiração.

Experimentou-se, também, toda uma série de Exercícios Laborais e de Alongamentos oriundos de atividades físicas, de Dança ou alongamento. Descobriu-se que, para os alunos com Deficiência Visual, estes exercícios adquiriam uma maior motivação quando eram acompanhados de música, principalmente quando se optava por executá-los parados. Outro recurso muito bem aceito era direcionar para que os fizessem movimentando-se pelo espaço com sugestões de imagens a serem seguidas, como “um gato andando, se espreguiçando” etc.

A estratégia de criar pequenas cenas para desenvolverem foi experimentada, mas como não se atentou para o grau e o tempo de Deficiência Visual dos alunos, aconteceu de alguns não terem lembrança de como seria um gato, por exemplo, ou que encontrassem dificuldades na movimentação pelo espaço.

Ressalta-se que, quando as explicações necessárias para a compreensão de algumas destas atividades eram feitas para os alunos com Deficiência Visual, permitiu-se ao aluno que utilizasse as mãos, tateando para compreender as posições necessárias à execução delas, quando ele assim solicitava. Em alguns

exercícios experimentou-se, também, fazer no corpo do aluno as posições necessárias. De qualquer forma as alternativas só foram feitas com a permissão do aluno e nunca de forma invasiva. O toque está muito perto do assédio e deve-se preservar o aluno sempre.

Outra decisão tomada para quando da aplicação dos Exercícios Corporais foi a variação no tempo de duração. A opção dependia sempre do clima sentido entre os alunos. Se estavam mais dispostos a permanecer nessas atividades os exercícios eram estendidos por mais tempo ou, do contrário, fazia-se pelo tempo mínimo e prosseguia-se direto para os Exercícios Respiratórios e os de Técnica Vocal, que eram mais estimulantes e criativos.

Com relação aos Exercícios de Técnica Vocal, só foi possível obtê-los resgatando-os de diversas fontes (de Teatro, Yoga, Tai-chi-shuan etc.). São todos facilmente encontrados em vários livros e manuais de Técnica Vocal, inclusive na internet e de forma gratuita. Um dos cuidados tomados durante a execução deles foi a de se estar sempre atentos para que o som produzido pelos alunos estivesse no mesmo volume, intensidade e tom.

Outra preocupação foi que os alunos deveriam conseguir fazer estes exercícios até acabar o ar armazenado (sem utilizar o ar de reserva). Quando acontecia de alguns, no meio do exercício, terem uma falha na emissão do som, ocorria uma parada, solicitava-se que todos respirassem fundo por três vezes, relaxassem um pouco e, só então, recomeçava-se.

Os Jogos e Exercícios Teatrais utilizados necessitaram de uma pesquisa mais aprofundada, pois a busca de um procedimento que levasse aos resultados esperados acabou por direcionar toda a metodologia experimentada na Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual do Ensino Médio. Como o objetivo desta é incluir jovens e adolescentes com Deficiência Visual nos Jogos Teatrais já existentes, não se buscou jogos criados especificamente para atender as necessidades do participante com Deficiência Visual.

O direcionamento partiu da seguinte questão: Como Exercícios e Jogos elaborados para alunos videntes podem contribuir para o processo de inclusão de alunos com Deficiência Visual no fazer teatral convencional?

A possibilidade de encontrar uma resposta pareceu viável quando se aceita que sempre é necessário fazer adaptações nos Jogos utilizados nas Aulas de Teatro para a realidade dos alunos. A adaptação agora seria apenas manter a atenção no

fato de que parte dos alunos da Oficina Inclusiva de Teatro Educação possuem algum grau de Deficiência Visual.

Tratando-se especificamente da linguagem artística Teatro, nunca é demais lembrar que ela possui uma gramática própria, constituída pelos Signos do Teatro (²⁰). Os conhecidos como Signos Verbais são as palavras, as formas de pronunciá-las, o tom utilizado, o ritmo e a intenção do próprio texto ou som emitido. Os Signos Corporais compreendem a Expressão Corporal como um todo, englobando os gestos, as expressões faciais e o próprio movimento do ator, sua marcação e posições dentro da cena etc.

Os Signos Externos são aqueles que definem o espaço cênico e o personagem. Entre eles, existem a maquiagem e o figurino, o cenário e os adereços, a iluminação e a sonoplastia, englobando aqui os efeitos sonoros. Este último é um excelente recurso para facilitar o posicionamento dos deficientes visuais em cena, pois ao serem incorporados à marcação tornam-se, para a plateia, pouco discerníveis dessa segunda Então, os passos, uma cadeira que é arrastada ou outro som, natural ou artificial, possibilitam que o aluno com Deficiência Visual tenha sempre consciência de onde estão os objetos e outros atores, e qual o seu posicionamento em cena.

Os Jogos selecionados para serem experimentados no contexto abrangido por este trabalho resultaram em uma grande lista, pois precisava relacionar vários para tentar antecipar cada momento da sessão, já que não se tinha um roteiro experimentado anteriormente para seguir, como seria o caso se os alunos que compunham a Oficina fossem todos videntes. Houve o descarte da grande maioria deles e a seleção de alguns para serem reaplicados em outras Oficinas Inclusivas de Teatro Educação, confirmando ou não sua eficiência, pois esta é uma área de interesse que não se esgota com essa pesquisa.

O mais importante é que este trabalho de seleção possibilitou o entendimento de que os Jogos adequados a essa função inclusiva possuíam uma metodologia em

²⁰ Signos do Teatro compreendem tanto os signos destinados à comunicação entre os seres humanos quanto aqueles criados especificamente para suprir alguma necessidade artística. São signos artificiais, funcionais, criados e emitidos voluntariamente com o objetivo de possibilitar a comunicação imediata com a plateia e que vão desde a palavra até sistemas não-lingüísticos, auditivos e visuais.

comum, descoberta através de uma ação eminentemente prática e que provocavam duas reações distintas, mas indissociáveis. Uma era a provocada nas relações entre os jogadores com Deficiência Visual e osvidentes durante a prática dos Jogos e, a outra, as reações desenvolvidas apenas nos jogadores com Deficiência Visual.

4 AS ATIVIDADES EXPERIENCIADAS NA OFICINA INCLUSIVA DE TEATRO EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO ENSINO MÉDIO

Apresenta-se, aqui, de forma didática e sequencial, as atividades praticadas na Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual do Ensino Médio e algumas análises destes procedimentos amparadas pelos conceitos apreendidos dos autores estudados e que refletem sobre a prática de Jogos e Exercícios Teatrais aplicados na educação de adolescentes e jovens com Deficiência Visual. Analisa-se, também, as ferramentas metodológicas utilizadas em cada sessão da referida Oficina Inclusiva, com seus erros e acertos. Depois, explica-se a metodologia dos exercícios e jogos utilizados, descrevendo as Atividades em módulos mensais e analisando o comportamento dos alunos no ambiente da referida Oficina.

4.1 O PRIMEIRO MÊS DE OFICINA

Não é preciso recomendar que o ambiente da Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual do Ensino Médio seja o mais arejado, limpo e, se possível, com uma quantidade mínima de cadeiras, só as que podem vir a ser utilizadas em alguns Jogos e Exercícios ou como parte do Cenário e Objetos de Cena. Quando os alunos/atores precisarem atuar como espectadores dos Jogos dos colegas, acomodam-se no chão, dispensando as cadeiras e igualando-os na falta de privilégio de terem um lugar para se sentar.

Com relação à vestimenta, os alunos devem utilizar roupas leves, que permitam a livre movimentação do corpo, principalmente na região do pescoço e cintura, onde estão situados a laringe e o músculo diafragma. Relaciona-se a seguir, e apenas como exemplos, alguns dos Exercícios utilizados no primeiro mês.

4.1.1 Exercícios de Alongamento, Aquecimento e Relaxamento

- Ativação da corrente sanguínea: dar uma série de tapinhas no rosto, cabeça, braços, peito e pernas. Logo em seguida, massagear o rosto com as palmas das mãos e enfiar as pontas dos dedos nos cabelos como se os estivessem lavando.
- Relaxamento da mandíbula: abrir e fechar exageradamente a boca. Depois imitar, por alguns minutos, uma mastigação exagerada.

- Alongamento do pescoço: movimentar a cabeça para a direita e para a esquerda, tentando encostar a orelha nos ombros sem mexer os mesmos. Depois, movendo-a para frente e para trás, tentar encostar o queixo no peito e o nariz no teto. Encerrar a sessão fazendo, lentamente, movimentos de rotação com a cabeça, em ambas as direções.

- Aquecimento dos ombros: inicia-se com a movimentação dos ombros, para cima, para baixo, para frente e para trás, indo ao ponto máximo permitido pela anatomia e ficando alguns segundos nessa posição.

- Aquecimento dos ombros II: fazer, com os ombros, movimentos de rotação exagerados em ambas as direções, iniciando para frente e depois para trás.

Esses exercícios foram repetidos em todas as sessões, com pequenas variações, até que os alunos já o fizessem sem precisar de orientações ou instruções de execução. Como são exercícios que podem ser feitos em pé, sentado, sozinho ou em grupos, houve várias configurações desta atividade ao longo dos meses da Oficina.

- Aquecimento do tronco: coloca-se todos de pé, com as pernas separadas. Instrui-se para que tentem alongar os braços, um de cada vez, para cima, tentando alcançar o teto com as mãos. Depois eles devem fazer o mesmo para as laterais, tentando alcançar as paredes da sala. Repetir três vezes.

- Aquecimento do tronco II: coloca-se todos de pé, com as pernas separadas. Instrui-se para que coloquem os dois braços paralelamente estendidos para cima e encostados nas orelhas, tentando alcançar o teto com as mãos. Depois devem dobrar os quadris e, mantendo a coluna reta para sentir o alongamento da musculatura da lateral do corpo e das costas, tentar tocar as paredes da frente, dos lados e a que está atrás deles. Repetir uma vez.

Observação: Em algumas das repetições destes alongamentos os alunos estavam na posição sentada.

4.1.2 Exercícios Vocais

A relação a seguir, longe de esgotar o assunto, apenas demonstra como foi conduzida esta parte do processo, lembrando que existem várias formas de trabalhar a voz e a dicção e que, em casos e dificuldades mais específicas, é aconselhável que se procure um profissional da voz ou um fonoaudiólogo.

Na variação deste aquecimento, feita na outra semana, eles repetiram (entre risos), os mesmos giros, só que com a língua para fora.

- Exercício de Explosão Sonora: Todos de cócoras, dobrados e recurvados sobre o seu corpo em um nó compacto, com os braços abraçando as pernas. Instruir que eles tentem parecer a menor massa possível. Devem segurar a respiração por dez segundos, depois expirar ao mesmo tempo em que pulam para cima, esticando braços e pernas, ficando de pé rápida e vigorosamente ao mesmo tempo em que soltam a voz num profundo "AA". De pé eles devem aproveitar para se espreguiçar. Alguns segundos de descanso são atribuídos, e depois, repete-se o exercício mais cinco vezes, buscando o cansaço físico. A cada vez, a projeção da voz deve ser mais forte e prolongada.

- Respiração pelo diafragma: todos de pé, inspirar pelo nariz, reter a respiração por seis tempos, expirando pela boca, produzindo um som gutural, como um motor. Devem contrair o abdômen e abrir bem a boca, até o ar acabar. Repete-se três vezes.

- Respiração pelo diafragma II: todos de pé, inspirar pelo nariz, reter a respiração por seis tempos e expirar pela boca como uma baforada, lentamente, como um "A" sussurrado, até o ar acabar. Repetir o exercício por 3 vezes.

Todos já estavam entendendo o conceito de retrair o abdômen devagar e de relaxar a garganta. Começou a ficar evidente que a concentração das pessoas com Deficiência Visual era maior que a dos videntes em Jogos e Exercícios que precisassem de um pouco mais de introspecção. Mas isso deve-se ao fato de que eles não tinham acesso a elementos visuais que os desconcentrassem, ao contrário dos outros alunos, que ficam vendo como o colega está fazendo ou analisando se os outros não estavam olhando para eles.

- Aquecimento vocal: todos de pé, inspirar pelo nariz e expirar produzindo uma vibração com os lábios, em "TR", sentindo a vibração da língua no céu da boca, sempre retraindo o abdômen devagar e controlando o ar. Repetir por 3 vezes.

Pode-se variar os sons produzidos neste exercício, sempre mantendo o "R", como por exemplo "BR", "CR", "DR" etc. Este exercício serve, também, para ser utilizado no início dos trabalhos visando à dicção e à melhoria na pronúncia de palavras. Nesta pesquisa foi utilizado como Exercício de Aquecimento apenas.

- Aquecimento vocal II: de pé, inspirar pelo nariz e expirar produzindo um dos sons utilizados nos exercícios anteriores (“TR”, “BR” “DZ” etc.). Começar com um som grave e ir subindo gradativamente até um mais agudo, voltando ao grave depois, como uma escala, sempre retraindo o abdômen e controlando o ar. Repetir quantas vezes achar necessário.
- Aquecimento Vocal III: todos de pé, inspirar pelo nariz e, com os dedos fechando as narinas, expirar enquanto vibram a boca e o nariz emitindo um som como se fosse de abelha (“HM”). Depois permanecer em silêncio por cerca de 30 segundos. Repetir 3 vezes o procedimento.

Observações:

Com exceção do *Exercício de Explosão Sonora*, todos os outros foram feitos, nas semanas posteriores, em outras posições, como sentados, deitados de barriga para cima ou para baixo, de cócoras, andando etc.

- Capacidade Respiratória: todos deitados de barriga para cima e com as mãos repousadas sobre o abdômen. Expirar pelo nariz todo o ar que estiver nos pulmões, depois inspirar devagar enquanto expandem o abdômen da área pélvica até o peitoral. Inspirar o máximo de ar que conseguir e segurar, com a atenção voltada para a quantidade de ar que consegue reter. Expirar devagar no sentido contrário ao que inspirou, contraindo os músculos do peitoral à pélvis. Repetir 5 vezes.

A preocupação aqui foi a de manter a atenção dos alunos voltada para os músculos utilizados, para a abertura das costelas flutuantes e para o volume de ar mantido. Outros cuidados tomados foi para que eles não levantassem os ombros, não estufassem o peito e para a musculatura do pescoço, que não deveria ser tensionada.

Variações utilizadas em outras sessões:

- Capacidade Respiratória II: (...) Expirar devagar no sentido contrário ao que inspirou, contraindo os músculos do peitoral à pélvis, fazendo o som “S” (*contínuo*). Procurar manter o som homogêneo, estável, sem variação de intensidade e durante um tempo confortável, sem exageros.
- Capacidade Respiratória III: (...) Expirar devagar no sentido contrário ao que inspirou, contraindo os músculos do peitoral à pélvis, fazendo sons bem curtos em “S” (*staccato*). Cada som deve corresponder a uma expansão do tórax (como se quisessem alargar ainda mais a cintura).

- Capacidade Respiratória IV: (...) Expirar devagar no sentido contrário ao que inspirou, contraindo os músculos do peitoral à pélvis, alternando os exercícios anteriores: "S" (*contínuo*) e "S" (*staccato*).
- Contenção Respiratória: andando, inspirar lentamente por cinco passos e, a partir do sexto passo, começar a expirar fazendo o som de "HUM" com a boca fechada (*bocachiusa*) por mais seis passos. Orientar para que o som produzido não seja nem muito grave nem muito agudo. Após a contagem do sexto passo instruir para que "joguem fora" o ar que restou nos pulmões e recomessem o processo, inspirando lentamente e repetindo o ciclo. Fazer por até 6 vezes.
- Contenção Respiratória II: andando, inspirar lentamente por cinco passos e, a partir do sexto passo, começar a expirar contando de 1 até 5, dando um passo para cada número. Repetir o processo de inspirar por cinco passos e expirar contando de 1 até 5 por mais três vezes seguidas.
- Contenção Respiratória III: andando, manter a contagem de 1 até 5 na inspiração e, a partir do sexto passo, expirar contando de 1 até 5, dando dois passos para cada número. Isso vai, consequentemente, aumentar o tempo de expiração.

Os alunos deficientes visuais tiveram uma dificuldade óbvia na execução desse exercício, pois a concentração deles ficou dividida com o processo de locomoção junto com os outros alunos videntes.

4.1.3 Exercícios e Jogos Teatrais

Um item metodológico a ser destacado foi a tentativa de se obter a inclusão dos alunos com Deficiência Visual nos Jogos Teatrais desde o primeiro mês. Para isso, optou-se por utilizar a *Fiscalização* de forma mais acentuada. *Fiscalização* é um termo criado por Spolin (2005, p. 340, grifo nosso) e que seria:

Mostrar e não contar; a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto; [...] representar é contar, fiscalizar é mostrar; uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva.

A fiscalização refere-se, então, à manifestação física de uma ação, de uma intenção ou de uma atitude, o que é diferente da simples imitação da realidade. A intenção de Spolin é propor alternativas para que se trabalhe com a *Expressividade*

Corporal do aluno/ator através da busca da solução para os problemas propostos nos Jogos Teatrais.

Para compreendermos essa noção e sua importância para o Teatro Educação lembramos que essa é a alternativa encontrada por ela ao Método de Stanislavski (21) de Formação de Atores, que relaciona a questão da interpretação do ator com a pedra angular do seu método, que a noção de “*Memória Emotiva*” (22). O Método de Stanislavski desenvolve o conceito de “*Ações Físicas*” (23) e Spolin (2005) concentra-se na *Fisicalização*.

Elencam-se, apenas para direcionar os exemplos, alguns Jogos encontrados em diferentes fontes e outros de criação própria. São Jogos simples, acessíveis a todos e com uma pequena avaliação da reação ou aceitação dos deficientes visuais, quando for o caso.

- Conduzir Como Cego: Um dos atores/jogadores fecha os olhos e coloca as mãos sobre os ombros do colega, que deve andar pela sala em diferentes direções, ritmos e alturas. O que está de olhos fechados deve se deixar guiar, imitando ao máximo possível a movimentação do colega.

A inversão de condutor para condutor criou situações inusitadas quando o condutor era um aluno com Deficiência Visual. Primeiro pela confiança que o conduzido vidente teve que demonstrar para que o Jogo acontecesse e depois, no processo de avaliação, quando os videntes falaram sobre a dificuldade de não poder ver, de confiar no colega e como era difícil não abrir os olhos sempre que se assustavam com alguma coisa. Já os alunos com Deficiência Visual expressaram a felicidade que sentiram ao poder ter sob sua responsabilidade um vidente.

²¹ A intenção do Método Stanislavski era obter um ator que não fosse um mero fantoche que repetia mecanicamente as falas com a inflexão que o diretor determinasse, mas passasse a ser um ser vivo, independente e participante, capaz não apenas de “dizer”, mas de “viver” a cena”.

²² Seria a utilização, pelo ator, da sua própria memória de emoções para reconstruir em cena as emoções do personagem, pois somente utilizando de emoções com algum fundo de verdade se poderia dar realismo as cenas, ainda que as emoções utilizadas como fonte para a memória emotiva fossem completamente diferentes da situação da peça.

²³ Ação Física pode ser definida como um ato físico que tenha um objetivo definido, uma intenção que o justifique e deve estar em comunhão com os objetivos específicos, as circunstâncias dadas e a memória emotiva. Stanislavski determinou que a maneira de se criar esta comunhão é buscar respostas para três perguntas essenciais: *O que está acontecendo? Por que está acontecendo? E Como o personagem age diante do que está acontecendo?* As ações físicas são sempre governadas por um objetivo maior, que é o da própria peça que se está encenando.

Outras variações, feitas em outras sessões, reforçaram a integração entre eles.

- Conduzir Como Cego II: pelos ombros
- Conduzir Como Cego III: pelas mãos
- Conduzir Como Cego IV: com as costas coladas nas costas do colega.
- Chamar Pelo Nome. Formam-se duplas e um fecha os olhos e o outro o chama pelo nome em diferentes alturas e de lugares diferentes da sala, para que o outro colega, sempre de olhos fechados, chegasse até lá, mas sem permitir que fosse tocado pelo parceiro. A atenção deve ser em não permitir que o colega, de olhos fechados, chocasse-se com as outras pessoas nem com os objetos da sala, reforçando a confiança entre eles e o senso de responsabilidade com o outro.

Este Jogo só foi possível de ser feito porque os alunos com Deficiência Visual tinham apenas baixa visão, não funcionaria com alunos/atores com cegueira. Esta mesma observação aplica-se ao *Jogo Do Hipnotismo* e suas variações, Spolin (2005) e no *Jogo do Espelho* e suas variações, Spolin (2005), mas no caso desta Oficina, todos foram apreciados quando propostos. São Jogos interessantes, principalmente por incluírem, de forma mais intensa, atividades que trabalham com os elementos estéticos como gesto, ritmo e espaços individual e coletivo.

- Jogo do Sincronismo. Com todos sentados ou ajoelhados em círculo, um do lado do outro, cada qual cruza os braços e apoia as mãos no chão. A mão direita deve, então, ser colocada sobre a mão esquerda do colega que está do lado. Inicia-se então, seguindo o ritmo definido por uma música que vão cantando, o Jogo, que constitui em bater com a mão direita sobre a mão direita do colega do lado assim que o colega da sua esquerda bater na sua mão.

Os alunos com Deficiência Visual se saíram bem nessa atividade, pois ao contrário dos videntes, não sofrem com a pressão visual de ver os outros batendo com a mão sobre a do colega, concentrando-se apenas em só bater na mão do colega depois que batessem na sua. Esse Jogo foi repetido algumas vezes, nas semanas posteriores, à pedido dos alunos.

No jogo *Exposição*, Spolin (2005) teve-se uma pequena dificuldade na orientação sugerida pela autora, “Vocês olham para nós! Nós olhamos para vocês”. Em um primeiro momento pareceu despropositada de ser feita para alunos com Deficiência Visual, mas o desconforto pretendido com o Exercício foi sentido por todos.

Os exercícios *Ouvindo Os Sons Do Ambiente; O Que Estou Ouvindo?; Sentindo O Eu Com O Eu; Jogo De Identificação Dos Objetos, Jogo Do Tato; O Que Estou Pegando e O Que Estou Comendo*, Spolin (2005) foram aplicados nas semanas seguintes e os alunos com Deficiência Visual se adaptaram tranquilamente a essas atividades.

Nas atividades *Jogo Da Bandeja e Jogo Dos Seis Objetos*, Spolin (2005) os alunos não apresentaram nenhuma dificuldade, mas já nos jogos *Envolvimento Em Duplas; Envolvimento Em Três Ou Mais, Envolvimento Sem As Mãos*, Spolin (2005) funcionaram apenas com os alunos que tinham uma relação maior de amizade entre eles. Isto comprovou que a convivência e a posterior confiança (o não estranhamento) é parte imprescindível para o envolvimento do aluno com Deficiência Visual com os videntes. Estes Jogos, repetidos semanas depois, funcionaram sem problemas.

Ao se analisar os resultados dos Jogos e Exercícios ao término de cada sessão da Oficina, percebeu-se que a *Fisicalização* das cenas por parte dos atores com Deficiência Visual era muito mais evidente. Isso é completamente compreensível por se tratar de pessoas que utilizam essa forma de apreensão do mundo no seu cotidiano.

A *Fisicalização*, aliada aos trabalhos de *Expressão Corporal* desenvolvidos posteriormente, proporcionaram aos atores/jogadores que percebessem em detalhes as ações que praticam de forma automática no cotidiano, percebendo a riqueza de detalhes que, ao serem transformadas (as Ações) em Jogos Teatrais, passam a figurar na memória de forma mais eficaz, tornando-se parte da sua experiência de vida. Esse processo constitui parte da metodologia de criação e apreensão da aprendizagem pela experimentação.

4.2 O SEGUNDO MÊS DE OFICINA

4.2.1 Exercícios de Alongamento e Interação

- Alongamento: todos de pé e com os braços relaxados. Inspirar pelo nariz, prender a respiração e tentar tocar o solo com a ponta dos dedos, curvando os joelhos se necessário. Nessa posição, expirar devagar pela boca, prender a respiração e contar até 5 mentalmente. Inspirar pelo nariz, prender a respiração e ir levantando devagar as costas, sem respirar, até ficarem eretos. Expirar e inspirar

devagar cinco vezes quando estiverem em cima. Expirar com força pela boca, prender a respiração e relaxar pesadamente até chegar ao chão, de cócoras. Inspirar suavemente pelo nariz e inspirar devagar duas vezes nessa posição. Na terceira inspiração ir levantando-se devagar, até ficarem de pé. Expirar com força pelo nariz quando estiverem eretos. Respirar normalmente por alguns segundos para evitar tonturas. Repetir todo o exercício algumas vezes.

O próximo exercício causou estranheza no início, por isso havia receios de apresentá-lo ao grupo por envolver o toque no colega e o permitir ser tocado, além da dificuldade de localização que os alunos com Deficiência Visual teriam, mas eles participaram tranquilamente desta atividade.

- Tocar o colega: todos andando livremente pela sala. Orienta-se que, seguindo a indicação, deveriam pegar na parte no corpo do colega que fosse estipulada. Bate-se palma e se diz, por exemplo, “orelha”, ou “nariz”, “pé”, “pescoço”, “costas” etc.

- Calistenia: todos de pé, colocam a perna direita à frente, o peso sobre ela e dobram o joelho desta perna. Depois, abrem os braços lateralmente, como uma cruz, sempre mantendo os ombros paralelos um ao outro e tentando alcançar as paredes com as mãos. Giram o tronco para a esquerda, sem estender o joelho, até ficarem totalmente de lado. Transferem o peso para a perna esquerda, dobrando o joelho e estendendo o da perna direita. Continuam virando o tronco para a esquerda, até estarem de frente para o fundo da sala, na posição inversa a que iniciaram. Fecham as pernas aproximando a perna direita, que estava atrás, da esquerda, que ainda está com o joelho flexionado. Estendem as duas pernas. Iniciam tudo agora com a perna esquerda à frente, girando para a direita.

As repetições do exercício de Calistenia foram feitas com música de acompanhamento, dando ênfase maior no ritmo dos movimentos.

- Tirando água do corpo: todos de pé e em círculo, instrui-se para sorrirem exageradamente e movimentem, vigorosamente e na sequência indicada, as mãos, braços, pernas e pés. Primeiro os do lado esquerdo, depois os do lado direito, um de cada vez. Depois as duas ao mesmo tempo, como se estivessem tirando água deles. Conceder alguns segundos de relaxamento entre cada repetição para evitar uma sobrecarga pulmonar, mas instruindo que continuassem sorrindo.

Em outra sessão, fez-se uma variação deste exercício com os alunos deitados, mas não foi realizado com os alunos sentados, por falta de oportunidade.

4.2.2 Exercícios de Técnica Vocal

- Vibrato: Inspirar, armazenando o ar na região abdominal até que a barriga esteja repleta de ar. Expirar, soltando o ar aos poucos e utilizando o som “PR”, fazendo a língua vibrar bastante.
- Vibrato II: Inspirar, armazenando o ar na região abdominal até que abarriga esteja repleta de ar. Expirar, soltando o ar aos poucos e utilizando o som outras consoantes que possibilitem o mesmo efeito como, por exemplo, “TR”, “BR” etc. fazendo a língua vibrar.
- Vibrato III: Inspirar, armazenando o ar na região abdominal até que a barriga esteja repleta de ar. Expirar, soltando o ar aos poucos. Acrescentar as vogais A, E, I, O, U às consoantes. Exemplos: “PRÁ”, “PRÉ”, “TRÉ”, “TRÓ” etc.
- Vibrato IV: Igual ao *Vibrato III*, apenas cuidando de repetir a sequência das vogais com as mandíbulas bem soltas, relaxadas e pronunciando as sequências:

- O TRA, TRE, TRI, TRO, TRU
- O BLA, BLE, BLI, BLO, BLU
- O LARA, LERA, LIRA, LORA, LURA
- O VANE, VENE, VINE, VONE, VUNE
- O VAVIU, VEVIU, VIVIU, VOVIU, VUVIU
- O AA, AE, AI, AO, AU
- O ÓA, ÓE, ÓI, ÓO, ÓU
- O NAU, NEU, NIU, NOU, NUU
- O NAIM, NEIM, NIUM, NOIM, NUIM
- O Etc.

Os exercícios de *Vibrato* foram repetidos em três sessões consecutivas, com todos em círculos, mas mudando as posições: deitados, de pé e sentados, nessa sequência.

Após a sequência dos exercícios anteriores, considerou-se que estavam aptos a que fossem incluídas pequenas dificuldades de execução. Fez-se alguns, então, em que todos andam pelo espaço, apesar das dificuldades que isso apresenta para o aluno com Deficiência Visual.

- Aquecimento das cordas vocais: Inspirar rapidamente e expirar lentamente, como uma baforada ou um “A” sussurrado, até o ar acabar, retraindo o abdômen devagar e relaxando a garganta.
- Aquecimento das cordas vocais II: Inspirar rapidamente e expirar produzindo uma vibração com a língua no céu da boca, em “TR”, sempre retraindo o abdômen devagar e controlando o ar.
- Aquecimento das cordas vocais III: Inspirar rapidamente e expirar produzindo uma vibração com os lábios, em “BR”, sempre retraindo o abdômen devagar e controlando o ar.
- Aquecimento das cordas vocais IV: Inspirar rapidamente e expirar produzindo uma vibração com a ponta da língua encostada nos dentes da frente, na parte superior, em “BR”, sempre retraindo o abdômen devagar e controlando o ar.
- Aquecimento das cordas vocais V: Inspirar rapidamente e expirar produzindo o som “DZ”, sempre retraindo o abdômen devagar e controlando o ar.

Todos esses exercícios foram repetidos, em outras semanas, nas posições sentados, deitados ou em meio a alguma atividade simples.

4.2.3 Exercícios e Jogos Teatrais

Neste trabalho abandona-se a criação dos personagens a partir da abordagem psicológica e entra-se na criação pela experimentação de *Ações Físicas*. Para isso utiliza-se de maneira mais profunda os Jogos e Exercícios que proponham uma maior expressão corporal.

As *Expressões Corporais* experienciadas em Exercícios e Jogos Teatrais pelos alunos/atores auxiliam-nos a obterem uma gama de possibilidades que utilizarão quando forem trabalhar com os mais diversos tipos de personagens. Ao utilizar, para as *Cenas Propostas*, elementos da vida cotidiana dos atores/jogadores, se está, de certa forma, possibilitando um aprendizado orgânico entre as soluções encontradas para o *Jogo Proposto* e o que ele já experienciou, viu ou ouviu.

Segue uma sequência de Jogos mais complexos por envolverem um número maior de pessoas. Nos jogos *Mais Pesado Quando Cheio* e a *Variação A*, Spolin (2005), os alunos com Deficiência Visual, auxiliados pelos sons que os outros alunos faziam, mesmo de forma inconsciente, conseguiram se adaptar ao espaço utilizado e acompanhar o tempo gasto pelos outros participantes da equipe na execução dos Jogos.

Para os jogos *Parte De Um Todo* e *o Jogo Da Sobrevivência*, Spolin (2005, p. 67), é necessário que se permita que o aluno com Deficiência Visual se aproxime e explore com o tato os movimentos e os outros participantes.

Os jogos *Conversação Com Envolvimento*, *Preso*, *Manter A Altura De Uma Superfície*, *Começo-E-Fim Com Objetos*, *O Que Está Além?* e suas variações *B* e *C*, *Que Horas São?* e suas variações *A* e *C* e o *Jogo Do Quem*, Spolin (2005) tiveram uma participação empolgada dos alunos com Deficiência Visual. Foi necessário utilizar o recurso de se descrever o que acontecia no palco com os outros alunos para facilitar a compreensão das cenas.

Outra Atividade relacionada à concentração e que obteve excelentes resultados foi a que envolveu memória e atenção. Utilizou-se as variantes do Jogo “*Eu Fui A Algum Lugar E Comprei Algo...*”, onde o aluno do lado repete a ida ao local escolhido, o que o jogador anterior disse ter comprado e acrescenta outro objeto. O próximo aluno repete o local, as duas coisas compradas e acrescenta uma terceira e, assim, sucessivamente.

A capacidade de reter grande quantidade dos objetos citados e repetir na mesma ordem foi de igual dificuldade a todos os participantes da Oficina. Essa igualdade na capacidade de memorização foi analisada, posteriormente, durante a avaliação das atividades feitas na sessão, com surpresa pelos alunos videntes. Isto demonstrou o preconceito inconsciente que estes alunos tinham com relação à capacidade cognitiva dos alunos com Deficiência Visual.

O Jogo seguinte, “*Eu Vou Para (Algum Lugar) E Vou Levar (Alguma Coisa)*”, apresentou uma grata surpresa. Esta é uma variação do jogo anterior e acrescenta-se um item dificultador, que seria descobrir o que os *objetos levados* têm em comum. Na primeira das vezes em que se apresentou esse Jogo ao grupo as orientações foram feitas explicando-se que o lugar era o mesmo para todos, mas o que iriam levar seriam coisas diferentes as quais deveriam, porém, ter algo em comum.

Segue uma breve descrição da primeira das vezes que esse jogo foi aplicado, como exemplo da metodologia utilizada: Iniciou-se com “*Eu fui a uma festa e levei uma calça*”. Depois “*Eu fui a uma festa e levei um terno*” e, por último, “*Eu fui a uma festa e levei uma fita de cabelo*”. Explicou-se, então, que todos os objetos *levados* eram feitos com o mesmo material; tecido.

Outros exemplos foram dados e, quando disseram que o jogo havia sido compreendido, iniciaram com um aluno que disse: “Eu fui ao deserto e levei um

cachorro". O do lado disse que "foi ao deserto e levou uma vaca". O terceiro errou ao dizer que "foi ao deserto e levou água". O termo comum seria "ir ao deserto e levar um animal", já que os dois primeiros falaram em cachorro e vaca.

Nas primeiras tentativas os alunos com Deficiência Visual tiveram um pouco mais de dificuldade devido ao fato de possuírem menos referencial visual, mas nas sessões seguintes, a empolgação deles com essa atividade e a participação sem medo sinalizava o início da inclusão e aceitação de que não eram tão diferentes assim dos outros participantes da Oficina Inclusiva de Teatro Educação, pois as dificuldades eram comuns a todos, não limitadas à sua Deficiência Visual.

4.3 O TERCEIRO MÊS DE OFICINA

4.3.1 Exercícios de Alongamento e Interação

A partir deste período da Oficina, os Exercício de Alongamento utilizados nos dois primeiros meses foram repetidos com uma ênfase maior na velocidade e no número de repetições, dando-se maior atenção na parte da transição entre os Exercícios de Alongamento e os Jogos Teatrais e de Integração. As atividades visavam à ativação da circulação sanguínea, como pequenas corridas com e sem deslocamento ou jogos, cujos temas levassem os alunos a fazer uma grande *ação física* e que, por isso, acelerassem os batimentos cardíacos.

4.3.2 Exercícios de Técnica Vocal

Após o segundo mês, houve uma diminuição considerável na frequência dos alunos, o que acontece normalmente em Oficinas de Teatro. Neste mesmo período, devido à baixíssima frequência na Oficina do turno matutino, optou-se por encerrá-la e manteve-se apenas na Oficina do turno vespertino, onde estavam todos os alunos com Deficiência Visual.

- Respiração no Diafragma: todos deitados de costas, orientar que posicionem as mãos embaixo das costelas para que tenham uma melhor noção do movimento. Devem inspirar forte, enchendo os pulmões de ar e expandindo totalmente o diafragma. Depois soltar o ar ao som de "TR", como se fosse um trator.
- Respiração no Diafragma II: todos deitados de costas, orientar que posicionem as mãos embaixo das costelas para que tenham uma melhor noção do

movimento. Devem inspirar forte, enchendo os pulmões de ar e expandindo totalmente o diafragma. Depois soltar o ar ao som de “RR”, executando notas em tons médios até o agudo, sem forçar.

- Capacidade Respiratória: todos andando, devem inspirar em dez tempos, prender a respiração por dez tempos e expirar em dez tempos.
- Capacidade Respiratória II: todos andando, devem inspirar lentamente e expirar contando até cem, de cinco em cinco.
- Capacidade Respiratória III: todos andando, devem inspirar lentamente e expirar contando, de trás para frente, do 17 ao zero.
- Capacidade Respiratória IV: todos andando, devem inspirar lentamente e expirar lentamente, falando do tom mais baixo até o mais alto.
- Capacidade Respiratória V: todos andando, devem inspirar lentamente e expirar lentamente, falando do tom mais alto até o mais baixo.

As risadas generalizadas e que chegaram a interromper os exercícios ocorreram devido aos erros nas contagens feitas por alguns alunos. Todos os exercícios de Capacidade Respiratória podem ser feitos em outras posições, como sentados, deitados ou até em meio a alguma atividade simples.

Analizando tecnicamente as execuções, estavam todos conseguindo fazer as atividades sem uma diferença oriunda de algum problema relacionado às limitações individuais dos alunos com Deficiência Visual.

Os próximos exercícios foram utilizados visando à manutenção e ao próprio aumento da Capacidade Respiratória já obtida. Foram feitos em diferentes momentos, até o final da Oficina.

- UTILIZANDO OBJETO: (Uma bexiga) devem inspirar pelo nariz até encher os pulmões, depois a expirar procurando encher de uma só vez a bexiga de ar. Depois fechar a mesma com os dedos, inspirar outra vez e soltar o ar devagar, em sopro, controlando a saída, ao mesmo tempo em que soltam o ar da bexiga com os dedos, procurando fazer com que o seu ar e da bexiga acabem ao mesmo tempo.
- Na sessão seguinte, foi iniciada a atividade com a bexiga apenas para se concentrarem no tempo utilizado para a expiração e, depois, já sem a bexiga, utilizaram a saída de ar dos pulmões para dizer frases longas. Repetiram a atividade lendo textos, cantando etc.

- UTILIZANDO OBJETO: (Uma vela) acender uma vela e a posicionar a um palmo da boca. Depois devem inspirar pelo nariz e expirar pela boca, em sopro contínuo, sobre a chama da vela, controlando a saída de ar para não a apagar. Devem procurar manter a chama sempre dançando da mesma maneira. Se a chama diminuir muito ou apagar é porque o aluno está soprado muito forte. Se ela permanecer ereta é por estarem soprando muito fraco.

Aqui a concentração dos alunos com Deficiência Visual lhes deu novamente uma vantagem na execução dessa atividade.

Os exercícios a seguir foram feitos durante os Jogos Teatrais, em sessões diferentes, sem seguir uma cronologia rígida. Foram repetidos em outras ocasiões, sempre que havia uma dificuldade, por parte dos alunos/atores, na contenção de ar ou na articulação de uma frase completa. Para que essas atividades fossem incorporadas nos Jogos sugeriu-se que os alunos/atores criassem as Situações Cênicas e inserissem o Exercício proposto. Devido a isso foram feitos em várias posições, com os alunos parados ou em movimento, dependendo apenas da criatividade da Cena.

- Imaginar estar bebendo algo, sugando por um canudinho.
- Imaginar estar ofegantes após algum esforço físico e que deveriam respirar como se fossem um cachorro cansado.
- Imaginar uma situação em que não podiam se mover, para manter seus ombros e peito parados. Depois deveriam expirar com força, como se estivessem fazendo um grande esforço para isso.
- Repetir o Exercício anterior colocando um peso sobre a barriga para dificultar o movimento e fortalecer o diafragma.

4.3.3 Exercícios e Jogos Teatrais

- Sílabas Cantadas. O grupo senta-se em círculo e um dos alunos retira-se da sala. O grupo, então, escolhe uma palavra, separa as sílabas e divide-as entre os outros, formando pequenos grupos onde cada um canta, usando uma melodia simples ou paródia de uma música conhecida por todos, a sílaba do seu grupo. O aluno que saiu retorna e coloca-se no centro, escutando a melodia da música, que é cantada em várias sílabas ao mesmo tempo e tem que, separando os sons de cada uma, formar a palavra original escolhida pelo grupo.

Este exercício confirmou a teoria de Vygotsky encontrada em Nuernberg (2008) de que a Deficiência Visual não desenvolve nenhum dos outros órgãos dos sentidos como forma de compensação. Todos os alunos participantes da Oficina tiveram as mesmas dificuldades.

Os Jogos *Dificuldade Com Pequenos Objetos e Quantos Anos Eu Tenho?* Spolin (2005), não apresentaram nenhuma dificuldade de compreensão.

Propôs-se, também, a realização de alguns Jogos de Cena em duplas ou grupos de três ou quatro componentes, tomando o cuidado de colocar nas primeiras sessões um aluno com Deficiência Visual e um vidente juntos. As cenas deveriam ser baseadas em ações do cotidiano e algumas delas foram:

- Dentista e paciente em consulta.

O dentista era o aluno com Deficiência Visual que tentou fazer, com as mãos, os instrumentos de trabalho do seu consultório e, os barulhos destes, com a boca. Ficou confuso.

- Um funeral.

Nesta cena as duas “viúvas” do defunto se encontram no velório e começam a discutir sobre quem teria mais direito sobre a herança, até que o falecido levanta e reclama que nem morto ele conseguia ficar em paz.

- Uma peixaria.

O aluno com Deficiência Visual era o tratador dos peixes, lavando, cortando e pesando os produtos. O vidente era o vendedor e dono do negócio, que reclamava do ajudante enquanto entregava os pedidos, dava o troco etc.

- Uber.

O vidente era o motorista de Uber e o passageiro era o aluno com Deficiência Visual. A cena girava em torno de acontecimentos durante a viagem, como uma discussão sobre qual o melhor percurso a ser seguido, outra a respeito do preço cobrado pela corrida e a reclamação final do passageiro; “Quer enganar o ceguinho, é?”, o que provocou risadas.

- A Festa.

Adolescentes com Deficiência Visual que se arrumam para irem a uma festa escondidos dos pais, que sãovidentes e estão dormindo no outro quarto. Os adolescentes saem de casa depois de muito sacrifício para não serem notados e descobrem que a festa aconteceu na noite anterior.

Os jogos *Conversação Com Envolvimento, Preso, Manter A Altura De Uma Superfície, Começo-E-Fim Com Objetos, O Que Está Além?* e suas variações *B* e *C, Que Horas São?* e suas variações *A* e *C* e o *Jogo Do Quem*, Spolin (2005) tiveram uma participação empolgada dos alunos com Deficiência Visual. Foi necessário utilizar o recurso de se descrever o que acontecia no palco com os outros alunos para facilitar a compreensão das cenas.

Com relação aos Jogos de *Blablação*, Spolin (2005) eles não funcionaram, não foram executados pelos alunos com Deficiência Visual, apesar de aparentemente terem sido compreendidos. Parecia não fazer sentido utilizar a voz para dizer algo incompreensível, principalmente porque eles não possuíam o recurso da visão, utilizada pelos outros alunos para acompanhar a intenção do ator/jogador em cena.

4.4 O QUARTO MÊS DE OFICINA

Ao final do terceiro mês da Oficina os alunos externos saíram do projeto. Não vamos nos deter na análise das causas dessa decisão da Secretaria de Educação do Município por acharmos não caber no corpo desse trabalho. Na oficina permaneceram apenas 22 dos 75 alunos do IFMA, os quatro alunos com Deficiência Visual e 18 alunosvidentes.

4.4.1 Exercícios de Alongamento e Interação

Seguiu-se o mesmo procedimento utilizado no Terceiro Mês, repetindo-se os exercícios e dando atenção maior para a extensão dos alongamentos e à capacidade respiratória. O objetivo era prepará-los para a cena e dar-lhes mais autonomia na escolha e condução das atividades de aquecimento.

4.4.2 Exercícios de Dicção

Alguns Exercícios de Respiração foram mantidos, mas como se estava no período de escolha do espetáculo com o qual se pretendia encerrar a Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual do Ensino Médio, iniciou-se uma série de Exercícios visando à melhoria na dicção dos alunos, travada pelo próprio contexto de imaturidade e vergonha da adolescência e agravada pela timidez em comum, que tinham os alunos com Deficiência Visual quando se tratava

de falar em público, mesmo que esse público fosse composto apenas pelos outros integrantes da Oficina.

Os Exercícios utilizados seguem listados a frente e, mais uma vez, alerta-se que não foram feitos necessariamente nesta ordem, mas estão agrupados desta forma apenas para facilitar a compreensão do processo. Estes Exercícios foram repetidos várias vezes, em diversas ocasiões, sempre que se percebia, por parte de algum dos alunos, uma dificuldade na articulação de qualquer palavra.

- Articulação: Ficar em círculo e sentados. Instrua-os a repetirem as sílabas: MUA – MUÉ – MUE – MUI – MUÓ – MUO – MUU, permanecendo em silêncio depois por cerca de 30 segundos. Repetir seis vezes.
- Articulação II: ficar em círculo e sentados. Instrua-os a repetirem as sílabas: RA – RÉ – RE – RI – RÓ – RO – RU, permanecendo em silêncio depois por cerca de 30 segundos. Repetir seis vezes.

Detectou-se que um dos problemas mais frequentes era com relação à articulação da consoante “R”. Então, instruiu-se que eles criassem Situações Cênicas onde deveriam vibrar a língua, fazendo o som “TR”, como um toque de um telefone.

O Exercício foi feito, mas eles se concentraram mais em criar a Situação da Cena que justificasse o som do “TR” do que com o próprio som. Então, concluiu-se que o melhor a fazer era não utilizar essa estratégia em um primeiro momento, mas sim aplicar o exercício diretamente.

Como o exercício anterior teve pouco efeito, nas duas sessões seguintes, para tentar solucionar essa dificuldade, utilizou-se a repetição, em coro, dos sons compostos por vogais e consoantes, reforçando a pronúncia “RR” do final.

- Exemplos:

BAR – BER – BIR – BOR – BUR

MAR – MER – MIR – MOR – MUR

PAR – PER – PIR – POR – PUR

VAR – VER – VIR – VOR – VUR

DAR – DER – DIR – DOR – DUR

XAR – XER – XIR – XOR – XUR

CAR – CER – CIR – COR – CUR

TAR – TER – TIR – TOR – TUR

QUAR – QUER – QUIR – QUOR – QUUR

Houve uma considerável melhoria na articulação depois disso.

Outro exercício muito apreciado, repetido em diversas ocasiões nas sessões posteriores da Oficina e que provocou gargalhadas em todos foi o seguinte:

- Dicção e Pronúncia: pedir que coloquem um lápis atravessado na boca e repitam, um a um, diversas frases, rimas e travas-línguas, primeiro em um ritmo normal, depois lentamente e na terceira vez, da forma mais rápida possível.

Os exemplos são muitos e facilmente encontráveis em textos e na internet, citando-se apenas oito dos usados.

O “Joana, a joaninha, enjoada de jantar jiló, jaca e berinjela resolveu dar um jeito. Foi falar com Juca e pediu sua sugestão. Juca, muito jeitoso, sugeriu ligeirinho: que tal jambo e jabá?”

O “O mameluco maluco, melancólico e meditabundo meditava. E a megera megalocéfala, macabra e maquiavélica, mastigava mostarda na maloca miasmática”.

O Em um pote há uma aranha e uma rã, nem a rã arranha a aranha, nema aranha arranha a rã.

O O desinquivincavacador das caravelarias desinquivincavacaria as cavidades que deveriam ser desinquivincavacadas.

O O bispo de Constantinopla é um bom desconstantinopolitanizador. Quem o desconstantinopolitanizar, um bom desconstantinopolitanizador será.

O Esta casa está ladrilhada. Quem a desencarrilhará? O desenladrilhador. O desenladrilhador que a desencarrilar bom desenladrilhador será!

O Não confunda ornitorrinco com otorrinolaringologista, ornitorrinco com ornitologista nem ornitologista com otorrinolaringologista. Porque ornitorrinco é ornitorrinco, ornitologista é ornitologista e otorrinolaringologista é otorrinolaringologista.

O Disseram que na minha rua tem paralelepípedo. Então a minha rua é toda paralelepipedada. Se a minha rua paralelepipedada é cheia de paralelepípedos e cada paralelepípedos é feito de paralelogramos, então a cada seis paralelogramos temos um paralelepípedo. Mil paralelepípedos têm uma paralelepipedovia e uma paralelepipedovia tem mil paralelogramos. Então uma paralelepipedovia é uma paralelogramolândia?

- Desaquecimento: repetir as vogais com as bocas bem abertas, mantendo uma distância de pelo menos dois dedos entre os dentes superiores e inferiores. Repetir seis vezes.

- Desaquecimento II: repetir as vogais acrescidas de consoantes, com as bocas bem abertas, mantendo uma distância de pelo menos dois dedos entre os dentes superiores e inferiores. Repetir seis vezes.

Desaquecimento: repetir as vogais acrescidas de consoantes antes e depois delas, com as bocas bem abertas, mantendo uma distância de pelo menos dois dedos entre os dentes superiores e inferiores. Repetir seis vezes.

- Depois acrescentaram-se consoantes ou combinações de consoantes ao início ou final desses sons básicos de vogais e repetiram a sequência duas vezes.

Exemplos:

- Â, A, Ô, O, U, Ê, E, I
- TÂ, TA, TÔ, TO, TU, TÊ, TE, TI
- TÂR, TAR, TÔR, TOR, TUR, TÊR, TER, TIR
- TRÂ, TRA, TRÔ, TRO, TRU, TRÊ, TRE, TRI
- TRÂL, TRAL, TRÔL, TROL, TRUL, TÊL, TREL, TRIL
- TRÂN, TRAN, TRÔN, TRON, TRUN, TÊN, TREN, TRIN
- BLÂ, BLA, BLÔ, BLO, BLU, BLÊ, BLE, BLI
- BRÂ, BRA, BRÔ, BRO, BRU, BRÊ, BRE, BRI
- Etc.

4.4.3 Exercícios e Jogos Teatrais

A partir do quarto mês, iniciou-se o procedimento de ensaio do texto escolhido, pois os alunos já tinham experimentado boa parte do que vem a ser a Linguagem Teatral durante os Jogos e Exercícios anteriores. Passa-se, agora, a relatar o procedimento realizado e a participação empolgada dos alunos com Deficiência Visual. Isto servirá para a análise da participação destes nesta etapa do processo.

A princípio, pediu-se que cada grupo colocasse um aluno com Deficiência Visual na sua equipe, mas depois percebeu-se que, ao fazer essa inclusão forçada, criava-se um reforço contrário ao objetivo pretendido e deixou-se que eles escolhessem os componentes das suas equipes, desde que respeitassem a regra de

incluir pessoas de outras turmas do campus.

A primeira dificuldade foi encontrar um texto com uma média de 20 personagens e que pudesse ser montado em dois meses, pois teríamos apenas este quarto mês da Oficina e, a partir do reinício das aulas em 2020, o mês de março para retomar as atividades da Oficina e concluir o processo de ensaio. As apresentações deveriam acontecer a partir do mês de abril. Optamos por montar um trabalho dividido em esquetes e pequenos textos, deixando que os alunos optassem por aquele com que mais se identificassem.

Entre os textos escolhidos, *A Farsa do Advogado Patellin* (²⁴), foi o que agradou a maioria dos quatro alunos com Deficiência Visual que continuaram no projeto. Então iremos relatar apenas o processo dos ensaios desse grupo, composto pelos 4 alunos com Deficiência Visual e pelos três videntes.

A Farsa do Advogado Patellin é uma obra medieval de autoria anônima que, ao tratar de temas que ainda são recorrentes atualmente como a mentira, a cilada e as falhas da justiça, serviu de inspiração para muitas das Improvisações feitas no quarto mês da Oficina. A preocupação específica com a linha do espetáculo era a de atingir o público através de uma encenação que fosse, o máximo possível, inovadora, direcionando os objetivos do espetáculo que iria se desenvolver nas próximas sessões para mostrar, a quem o assistisse, que uma pessoa com Deficiência Visual tem capacidade de subir no palco e encenar como qualquer outra pessoa, ao mesmo tempo que discutia-se um tema considerado significativo.

A opção de romper com a quarta parede (²⁵), que foi explicada teoricamente ao grupo e aceita pela maioria, objetivava usar o estranhamento causado pela relação direta dos atores com a plateia, associada a atualização dos temas abordados no texto (sem abandonar, porém, as características das encenações medievais) e à novidade de se ter alunos-atores com Deficiência Visual no elenco,

²⁴ Peça composta no final da Idade Média (o original, *La Farce de Maître Pathelin*, foi encontrada em 1469), critica e satiriza os costumes das duas mais fortes classes sociais do período, os comerciantes e os homens das leis. Pathelin é um advogado espertalhão que, atravessando um período de crise financeira, para vestir a si próprio e à mulher, resolve aplicar um golpe a um comerciante de tecidos tão mal caráter quanto ele. A peça traz à tona conflitos que afligem os homens há vários séculos, como a falta de dinheiro, a luta pela sobrevivência, a ética, a fraude e a busca pela justiça

²⁵ Parede imaginária situada à frente da cena e através da qual a plateia assiste à encenação.

para se montar um espetáculo significativo para o encerramento do projeto. Isso não só por ser Inclusivo, mas por ser, também, uma atividade com características artísticas relevantes.

Encaminhou-se, então, a encenação para uma abordagem mais voltada para a questão social e algumas das Improvisações feitas pelos alunos acabaram sendo incorporadas às marcações, o que levou a modificar o próprio texto e a incluir novas cenas, já que o número de atores excedia ao de personagens. Algumas das cenas desenvolvidos e apresentados pela equipe como parte do processo de apoderamento da temática do texto foram:

- Modos de ganhar a vida enganando os outros.
- Comerciantes Inescrupulosos.
- Problemas com Criação de Animais.
- Patrão explorador.
- O Enganador Enganado.

A opção por um texto com temáticas atuais ofereceu múltiplas oportunidades para a improvisação de cenas e a inclusão de trechos novos produzidos pelos alunos. Segue, como exemplo, um dos procedimentos utilizados:

- Escolhia-se uma cena de um dos textos escolhidos pelo grupo e fazia-se uma leitura com elementos selecionados aleatoriamente. Depois a cena era improvisada pelas equipes da forma mais parecida com a leitura possível. Essas apresentações eram analisadas pelo grupo, que sugeria alterações ou pequenas modificações. Cada equipe, então, recriava a improvisação colocando as alterações sugeridas e as que eles achassem interessantes de experimentar.

Com isso o texto original foi utilizado como mais um elemento no Jogo Teatral e a sua modificação acabou por acontecer da forma mais natural possível, incluindo situações inspiradas no cotidiano dos alunos. Esse procedimento de se brincar com o texto original evitando os métodos tradicionais utilizados para a decoração das falas os levou a não copiar atitudes externas, passando a experienciar em cena situações do seu dia a dia.

É uma tendência de o Teatro Contemporâneo mesclar elementos externos na estrutura dramática do texto, rompendo a ilusão aristotélica. Para alcançar este objetivo os Exercícios e Jogos de Improvisação propostos e sua metodologia foram direcionados e adaptados para as *Situações Dramáticas* que seriam desenvolvidas, facilitando sua compreensão e fornecendo material que poderia ser aproveitado e

incluído no espetáculo.

As marcações de cena feitas durante os Exercícios de Improvisação visariam facilitar a movimentação dos atores com Deficiência Visual na encenação, bem como a memorização das posições, das entradas e saídas dos personagens e, o que mais interessava, viriam a facilitar a comunicação mais direta dos atores com o público.

Depois que as improvisações dos alunos tinham alterado todas as cenas da peça, passou-se a abordar diretamente as temáticas do texto. O procedimento a seguir exemplifica isso:

Apresentava-se algumas das temáticas de uma das peças escolhidas para o grupo. Cada uma das equipes escolhia uma delas e desenvolvia uma cena a partir deste direcionamento. Após as apresentações das cenas criadas procedia-se a avaliação, onde o grupo escolhia aquela que considerassem mais interessante. A equipe que a criou faria mais uma apresentação dela como atividade de encerramento da sessão. Esta mesma cena era revista, refeita e ampliada pela equipe original que estava montando o texto de onde a cena foi retirada na sessão seguinte. A partir daí era incorporada na encenação que estavam preparando.

Durante as avaliações das improvisações, um dos problemas ainda encontrados pelos alunos com Deficiência Visual, era a dificuldade de se posicionar em cena e os aspectos referentes à delimitação do espaço usado para ela. Até onde poderiam ir? Como se posicionar sem interferir no que ainda estava acontecendo no Jogo? A partir daí constatou-se a necessidade da inserção de novos códigos que viessem a auxiliar na orientação espacial do aluno/ator com Deficiência Visual no palco e no seu deslocamento em cena.

Não se aceitou a hipótese de ter barreiras físicas, mesmo disfarçadas em material de cena do tipo adereços e cenários. Passou-se, então, a experimentar algumas barreiras sonoras, incluídas na improvisação como parte da sonoplastia. Com isso, criava-se códigos sonoros que sinalizavam os limites e facilitavam a localização de personagens e objetos. Foi-se dos mais simples (os produzidos pelos próprios atores com o corpo como tosses, roupas sendo arrumadas, um andar um pouco mais arrastado etc.) até os mais complexos (objetos deslocados com algum ruído ou sons produzidos por meios externos).

Essa reutilização dos elementos sonoros para além da sua função primária possibilitou a utilização com total desenvoltura do espaço cênico pelos alunos com Deficiência Visual, o que liberou o aluno/ator para que passasse a se concentrar apenas nos objetivos propostos pelo Jogo de Cena e no desenvolvimento do seu personagem.

5 A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a análise da Oficina Inclusiva de Teatro Educação com Deficientes Visuais Alunos do Ensino Médio utilizou-se de alguns instrumentos, entre eles destacamos a observação direta da participação e do interesse despertado nos alunos pelos Exercícios e Jogos Teatrais escolhidos para serem utilizados na mesma e, principalmente, se houve ou não a inclusão e interação entre os alunos com Deficiência Visual e os videntes em um mesmo ambiente criativo.

Foram feitos registros e observações acerca dos Exercícios e Jogos praticados, dos seus resultados, das dificuldades encontradas e das discussões que ocorriam ao término de cada sessão, onde os próprios alunos analisavam as cenas desenvolvidas e sua participação (ou não) no processo. Foi utilizado, também, o registro visual da participação dos alunos na Oficina Inclusiva, com as fotografias e filmagens sendo feitas tanto pelo professor quanto pelos alunos, mas o intuito delas era a de serem divulgadas em mídia social. As fotografias e filmagens não foram utilizadas por não conseguirmos ter autorização para divulgação das mesmas e em atendimento às questões éticas da pesquisa.

Os professores interessados em replicar o processo utilizado nesta Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos do Ensino Médio com Deficiência Visual precisam, primeiro, compreender a forma como se processa a aquisição e o desenvolvimento de habilidades necessárias para que este aluno possa fazer ações simples, como se mover de um local para outro, perceber quem está próximo, sua capacidade de comunicação, de imitação etc. Todos esses elementos são essenciais para sua utilização posterior nas Oficinas, pois quando se pretende atuar como professor/instrutor deste tipo de trabalho não é suficiente apenas conhecer teoricamente ou saber fazer o Exercício proposto. A grande dificuldade é como fazer com que todos *vejam*, com que todos compreendam o que está sendo proposto a eles, quais os procedimentos para a execução da atividade e o que se espera deles.

Obviamente que as pessoas são diferentes entre si, as generalizações são sua história de vida, sua inserção ou não nos ambientes escolar, familiar ou social, se a Deficiência é congênita ou adquirida, como e quando isso aconteceu e tudo isso tem efeito psicológico sobre o aluno. Em uma Oficina de Teatro convencional, permita-nos definir assim apenas para diferenciar da Oficina Inclusiva, o professor

explica o Jogo, as regras e em alguns casos, como os de Técnica Vocal ou nos Exercícios de Aquecimento por exemplo, demonstra o que quer e depois espera que os alunos sejam capazes de executar as Atividades ou possam repetir os Exercícios baseados apenas no que viram.

Mas, em uma Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual, isso é insuficiente. O professor/instrutor deve estar preparado para ir sempre pelo processo mais longo, que é dar o exemplo para cada aluno com Deficiência Visual individualmente e ainda controlar a impaciência natural dos alunos videntes, que já entenderam a Atividade e estão ansiosos por começar.

É preciso estar pronto para aceitar que o aluno com Deficiência Visual é quem vai definir qual a melhor forma dele compreender o que foi proposto. Tem-se que possibilitar que ele utilize as ferramentas de apreensão do mundo que possui, seja o toque ou uma proximidade maior, quando têm apenas baixa visão, para que possam agir de igual para igual, no tocante à compreensão da atividade proposta, com os alunos videntes.

As demais dificuldades encontradas para a realização da Ação em cena não devem ser atribuídas à Deficiência Visual de alguns dos alunos. A limitação visual traz algumas dificuldades de compreensão na hora de se explicar alguns Jogos e Exercícios, mas isso se deve muito mais a nossa incapacidade de adaptação a uma explicação e demonstração que não esteja calcada no exemplo e no referencial visual, que estamos acostumados a utilizar no dia-a-dia, do que na capacidade cognitiva do aluno com Deficiência Visual.

Uma das estratégias experimentadas, durante a aplicação dos Jogos e Exercícios Teatrais para os alunos com Deficiência Visual e que funcionou, apesar de ir em oposição ao que sugere Spolin (1999, 2001, 2005), acerca de não se utilizar a fala nos Jogos Iniciais, justificada por ela pelo risco de que o aluno/ator conte o que está fazendo em vez de mostrar foi, desde o primeiro momento, permitir que eles falassem em cena, mesmo quando o exercício não pedia.

Sabia-se, pela experiência dos anos anteriores ministrando Oficinas de Teatro e pela literatura a esse respeito, que a introdução da fala adotada muito cedo atrapalha a *fiscalização* tão defendida por Spolin (2005) e prejudica a Expressividade Corporal. Mas como o aluno com Deficiência Visual já tem uma gesticulação mínima e estava no planejamento reforçar o trabalho de Expressão Corporal para contornar essa dificuldade comum a todos os adolescentes, oferecer

uma alternativa para que o aluno com Deficiência Visual tivesse acesso às falas nas cenas desde as primeiras sessões da Oficina nos pareceu a opção correta.

Outra justificativa para a introdução do Trabalho Vocal desde cedo foi a percepção de que os alunos com Deficiência Visual utilizam o som produzido durante os Jogos e Exercícios muito mais para a localização espacial, deles e dos outros jogadores, do que para explicar o que está sendo feito em cena. O que se detectou, durante as Avaliações dos Jogos, foi que essa fala em cena facilitou para que o aluno com Deficiência Visual que estava na plateia conseguisse identificar o que estava acontecendo no palco, quais as posições e como foram as movimentações. O mesmo procedimento é encontrado em Rabêllo (2003):

Na presença da linguagem verbal, as cenas tinham possibilidades maiores de desenvolvimento, fluíam mais e facilitavam o acesso direto (sem mediação do professor) à ideia dos colegas. A palavra tem o poder de substituir a maior parte dos signos dos outros sistemas e ao utilizar a fala os alunos que realizavam a cena facilitavam a compreensão da plateia formada pelos colegas que tinham deficiência visual fornecendo referências sobre o ambiente, a ação e as características dos personagens. A plateia, mesmo quando os atores utilizavam a fala, estava atenta a detalhes que passariam despercebidos para o vidente – barulhos, sombra etc. – [...] Por seu domínio da linguagem e por não estabelecer contato de longe (pelo déficit visual), o aluno dependia mais da palavra e tornava o seu uso um elemento para situar o colega em relação ao que ocorria em cena. No momento da apresentação das cenas, a comunicação verbal permitia a própria localização dos colegas no espaço.

Porém, nem tudo correu tão facilmente quanto no planejamento. A opção pela inclusão da fala desde os primeiros momentos apresentou uma dificuldade encontrada nos alunos iniciantes em trabalhos teatrais, que é inibição da Expressão Oral, ou seja, a dificuldade de falar em cena. A solução para esse problema se apresentou com a introdução de temas para serem encenados, pois, ao se concentrarem na Solução do Problema proposto para o Jogo, ficavam tão envolvidos na cena que esqueciam da própria inibição.

Uma decisão tomada em paralelo à situação descrita acima foi a opção de não abrir os trabalhos da Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual do Ensino Médio para o público externo assistir, nem permitir que o Apoio Pedagógico do campus acompanhasse o processo. Só permaneciam na sala utilizada pela Oficina os acompanhantes dos alunos com Deficiência Visual externos, esperando as sessões terminarem e que, no início dos trabalhos, funcionavam como uma espécie de apoio psicológico a eles, que se sentiam mais tranquilos com a presença dos acompanhantes no mesmo espaço.

Recusou-se, também, a solicitação feita por algum dos alunos videntes para que algum amigo assistisse “ao teatro”, que era a denominação utilizada por eles para referirem-se aos trabalhos desenvolvidos. Essa recusa ocorria porque, dependendo dos objetivos dos Jogos que seriam utilizados naquela sessão, permitir uma presença externa durante os trabalhos poderia inibir o processo de inclusão que estava acontecendo entre eles, mesmo de forma lenta e gradual.

Estas foram opções mantidas até o final da Oficina, mesmo sabendo que elas contribuíam para que a inibição natural de alguns adolescentes não diminuisse, já que estavam representando suas cenas apenas para seus próprios companheiros de Oficina. Essas decisões justificam-se devido ao fato dos alunos com Deficiência Visual, no processo individual e particular de cada um para se adaptar ao sistema sensorial que restou, precisam construir saberes e conhecimentos muito específicos e sofrem duas vezes: uma devido às próprias limitações que a cegueira possui e a segunda em decorrência dos preconceitos sofridos pelos estereótipos sociais colocados sobre eles.

No cômputo geral, acredita-se que essa foi a melhor postura, lamentando apenas que o próprio período da Oficina, tão curto, não permitisse ir incluindo, aos poucos e paulatinamente, pessoas externas nos trabalhos desenvolvidos.

Uma característica em comum nos alunos com Deficiência Visual que participaram deste trabalho, detectada nas duas primeiras semanas e que foi sendo corrigida aos poucos, era o receio de se locomover livremente no espaço da Oficina. Eles tinham medo de se chocar com as outras pessoas e com os objetos de cena. Essa auto imposta limitação motora acabou por tolher sua expressividade nos primeiros Exercícios e Jogos Teatrais. Por isso, direcionou-se as sessões iniciais dos Jogos de Cena visando mais a mobilidade e utilização dos movimentos cotidianos de forma inusitada do que seria feito em uma Oficina de Teatro Educação convencional.

Paralelamente a estas questões, durante as atividades das duas primeiras semanas de Oficina, notou-se que os alunos com Deficiência Visual estranharam todos os Jogos que tinham alguma forma de contato físico. Depois esta relutância diminuiu, apesar de que pareciam não ficar confortáveis em serem tocados, mesmo que fosse apenas nas mãos (como no *Jogo de Entrelaçar as Mão*s e depois tentar formar um círculo estando de mãos dadas) ou partes do corpo que não ofereciam alguma conotação sexual (*Dançar* encostados nas costas um do outro, com uma laranja na testa, etc.)

Ao tratar-se do ensino/aprendizagem de Teatro para alunos com Deficiência Visual, precisa-se fazer adaptações, rever conceitos e apesar de todos os cuidadosos preparativos realizados para abordar esse assunto, de certa forma e mesmo inconscientemente, ainda existem preconceitos. Como defende Rabêlo (2003), o mais difícil é aceitar que ser cego limita, mas não incapacita o aluno participante da Oficina de Teatro, pois ele ainda tem todos os outros sentidos, o que lhe permite interagir com o espaço e com o outro. O que se deve fazer é proporcionar que, devido a limitação visual, este aluno tenha um ambiente diferenciado e adaptado para tentar garantir a satisfação de suas necessidades.

Alguns alunos, incluindo os com Deficiência Visual, durante as Avaliações que eram feitas ao término das atividades diárias, declararam que sentiram algumas mudanças depois que eles “entraram para o teatro”, que é como eles se referem à Oficina Inclusiva de Teatro Educação. Outros declararam que os professores e gestores das escolas onde estudam os elogiaram por sentirem uma melhora na sua postura em sala de aula, onde passaram a se pronunciar com mais clareza, sem tanto receio (vergonha foi a palavra mais utilizada) e timidez.

Essa afirmação não nos surpreendeu, pois, nestas décadas de trabalho com atividades teatrais nas escolas, um ponto recorrente nas avaliações das atividades coordenadas é a constatação, por parte dos pedagogos e diretores, da diminuição da timidez dos alunos que participam das Aulas de Teatro. Este fato deve-se aos Exercícios e às Atividades propostas durante as Oficinas que, por sua própria metodologia, acabam por dar aos alunos mais confiança e autonomia, que param de se sentir tão envergonhados.

Durante as Avaliações das Sessões, percebia-se que a expectativa provocada pela ideia de encenar, de se expor em cena, de apresentar e defender uma ideia criou uma motivação diferente nos alunos. Enquanto os alunos com Deficiência Visual temiam, ainda, o resultado da encenação para um público que “não os conhecia” e a perspectiva de não conseguirem ser “iguais aos outros” os apavorava, ao mesmo tempo encaravam a peça como mais um desafio que se propunham a enfrentar.

Os alunos videntes estavam empolgados com a perspectiva de “fazer teatro”, mesmo achando que “a peça (referindo-se à *Farsa do Advogado Patellin*) não seria tão brilhante” por causados alunos com Deficiência Visual. Todas as palavras entre

aspas são uma tentativa de reproduzir fielmente a fala dos alunos.

Acredita-se que, quando alunos com Deficiência Visual dizem temer encenar para um público que “não os conhecia” e que não conseguirão ser “iguais aos outros”, estão reafirmando o preconceito de que são menos que os videntes e que a aceitação ou elogios que possam vir a receber por sua atuação viria apenas dos amigos e familiares que, por uma aproximação sentimental com eles e em uma tentativa de os proteger dos “outros”, não conseguiram analisar honestamente suas ações.

Isso não surpreendeu, pois a convivência deles com o meio em que estão inseridos é maior do que a ocorrida na Oficina Inclusiva de Teatro Educação. Seria, então, muita pretensão achar que os resultados desta já seriam mensuráveis em tão pouco tempo. Por outro lado, ao afirmarem que a peça seria mais um desafio que se propunham a enfrentar, entende-se que as Atividades desenvolvidas ao longo desse processo serviram, mesmo que em pequena medida, para levá-los a acreditar em sua própria capacidade de superação, no processo de tentar fazer, errar e tentar outra vez até acertarem, inclusive superando parte do medo de se expor.

Com relação aos videntes, grande maioria na nossa Oficina Inclusiva, lamenta-se, apenas, que o preconceito deles referente à capacidade ou não de fazer algo (devido a Deficiência Visual do colega) tenha sido um argumento insuperável. Nas falas apreendidas durante as avaliações diárias, dando o devido resguardo às suas posturas inconscientemente expostas, pode-se dizer que, quando afirmam que “a peça não seria tão brilhante por causa dos deficientes visuais (*¹)”, estão se referindo a acreditarem ser melhores do que os colegas apenas por terem o órgão da visão funcionando perfeitamente e que o resultado da encenação seria pior por ser menos artística ao ter os deficientes visuais em cena.

Reconhece-se que as atividades desenvolvidas na Oficina Inclusiva de Teatro Educação foram insuficientes para superar a barreira do preconceito. Percebeu-se que a aceitação dos alunos videntes em relação aos que possuíam Deficiência Visual nos Jogos e Atividades, não era por acharem que a capacidade do outro fosse igual a sua, mas de certo modo essa aceitação sempre parecia como uma concessão, não como reconhecimento de igualdade.

Para reforçar esse argumento, tem-se, como exemplo, o fato de que, ao final

*¹ Reprodução da fala do aluno

dos trabalhos e antes dos Exercícios de Relaxamento, quando sentavam todos em círculo e fazia-se a Análise das Cenas desenvolvidas durante as sessões, mesmo tentando dirigir as observações dos alunos para “conseguiu ou não conseguiu resolver o problema proposto”, era impossível impedir que as avaliações dos colegas passassem pelo critério da *performance* (²⁶).

Então, os alunos com Deficiência Visual que se destacavam eram considerados, naquele momento, como alguém que fez algo acima da sua capacidade e só por isso superou os outros jogadores. Não era visto como um outro jogador qualquer, com as mesmas capacidades e impedimentos que todos tinham.

²⁶ É um conjunto de resultados obtidos em uma determinada cena. O termo é utilizado aqui no sentido de desempenho, realização, feito ou façanha de um ou mais alunos durante os Jogos Teatrais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não haveria a necessidade de um trabalho deste porte se o objetivo fosse o de apenas comprovar que o Teatro Educação é um excelente método educacional ou que as Atividades Teatrais, seja através do Jogos de Viola Spolin ou outra metodologia qualquer, estimulam a criatividade, desenvolvem habilidades e competências, tornado os alunos/atores mais seguros, mais capazes de trabalhar em grupo e de aceitar regras e limitações. Mas vê-se com satisfação que todas as perguntas existentes no início deste trabalho foram respondidas e que o objetivo deste projeto, que é a inclusão de alunos do ensino médio de escolas públicas que tenham Deficiência Visual em uma Oficina de Teatro Educação e, consequentemente, no fazer artístico teatral, foi alcançado quando estes alunos aceitaram o desafio de Fazer Teatro (respeitando aqui a terminologia por eles adotada), participaram ativamente de todas as atividades, interagiram entre si e com os videntes durante todo o processo.

Todas as dúvidas que no início deste trabalho me faziam perder o sono a noite foram, uma a uma, sendo respondidas. Das dezenas delas vamos destacar algumas, apenas como exemplificação; É possível um aluno com Deficiência Visual participar de uma Oficina de Teatro como um ator vidente? Sim, com toda a certeza. Não é um processo fácil, mas fazer qualquer aluno iniciante subir para a cena de forma desinibida e confiante também não é simples e, na maioria das vezes, não se consegue esse objetivo.

É possível fazer com que o aluno com Deficiência Visual se move em cena com desenvoltura apesar da sua limitação visual? Sim, é só centrar mais trabalho na marcação de cena, no deslocamento dos atores e no posicionamento dos objetos de cena e cenário. Se for preciso, utilizar de recursos sonoros para facilitar o reconhecimento do espaço. A vantagem desse cuidado é que os alunos videntes também são beneficiados com esse acréscimo de conhecimento.

As dúvidas a respeito de questões metodológicas mais específicas do trabalho cênico e que me faziam questionar da minha capacidade como professor de Teatro acabaram sendo solucionadas após a leitura de material específico e das experimentações práticas. Então, para responder como se deve fazer para que os alunos com Deficiência Visual entendam e executem as Atividades e Jogos de Criatividade, Expressão Corporal, Dicção e Respiração trabalhadas em uma Oficina

Inclusiva de Teatro Educação, foi preciso apenas reconhecer que resultados diferentes do que se obtêm em uma Oficina Tradicional de Teatro Educação só aparecem quando adaptamos o que sabemos as necessidades específicas dos alunos, sejam eles Deficientes Visuais ou não.

Outra questão que veio a surgir mais à frente foi: É possível aos alunos com Deficiência Visual interagir com os alunos videntes na Oficina Inclusiva de Teatro Educação?

A resposta é que não é a cegueira que torna a convivência difícil, mas o fato de todos serem seres humanos e são, por definição, intolerantes com os outros, difíceis de lidar mesmo que o problema esteja em si mesmo e não no outro e que a convivência não é fácil. Mas ela não é fácil mesmo entre os alunos videntes.

Em se tratando da relação dos Exercícios e Jogos utilizados neste trabalho, ela não deve ser entendida como uma indicação de um roteiro único a ser seguido e sim como as anotações do percurso e das dificuldades enfrentadas pelos alunos com Deficiência Visual especificamente nesta pesquisa.

Assim, o trabalho desenvolvido na Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual do Ensino Médio não deve ser encarado apenas como a busca de uma proposta metodológica, mas como o registro de um processo no qual preocupou-se mais especificamente com os sujeitos envolvidos nos procedimentos de aprendizagem da Oficina do que com o resultado, uma possível montagem de espetáculo.

Defende-se, ardorosamente, que qualquer meio utilizado para proporcionar a inclusão de alunos com Deficiência Visual na produção artística-teatral deve ser baseado em diferentes metodologias, sempre considerando as especificidades e peculiaridades de cada aluno. Não se pode generalizar os métodos utilizados, pois cada pessoa com Deficiência Visual carrega em si seu próprio mundo, necessidades específicas oriundas do seu grau de Deficiência Visual e do seu histórico de vida. Então, a metodologia utilizada na Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual do Ensino Médio deve se adequar ao público a que ela se destina, ao ambiente onde está sendo ministrada e aos mais diferentes contextos políticos e sociais.

Reconheço que a visão sobre minha prática pedagógica, tanto como professor de Teatro quanto de Artes em sala de aula convencional, se alterou profundamente,

como se tivesse caído a cortina que separava o que eu achava que fazia da realidade de que, mesmo de forma inconsciente, eu tinha preconceitos a respeito da capacidade, em todos os sentidos, dos alunos com Deficiência Visual.

Esse acréscimo de conhecimento será incorporado com prazer à minha formação e espero que tudo o que aprendi com os alunos com Deficiência Visual nessa Oficina Inclusiva de Teatro Educação para Alunos com Deficiência Visual do Ensino Médio venha a me tornar um professor melhor.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. **Arte-educação: leituras de subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Lowenfeld: uma entrevista autobiográfica**. Revista Imaginar. Lisboa: Apecv., 2001.
- _____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- _____. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- _____. **O Arco Íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BORNHEIM, Gerd. **Brecht: a estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- BOSSU, Henri; CHALAGUIER, Claude. **A expressão corporal**. São Paulo: Difel, 1975.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília – DF, 26 ago. 2009 b. Seção 1, p. 3.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília – DF, 9 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acesso em: 27 out. 2019.

_____. **Decreto 5296.** Regulamenta as Leis n 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 27 out. 2019.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília -DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextIntegral.action?id=75723>>Acesso em: 27 out. 2019.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília – DF, 25 out. 1989.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei nº 9.349). Brasília: Centro Gráfico, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC/SEESP, 2001.

BRECHT, Bertolt. **Teatro dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

BRILHANTE, A. S. **O conhecimento em jogo no teatro para crianças**. 2004, 112 f. Dissertação (Mestrado em Teatro). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

BRUNO, M. M. G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**: da integração precoce à integração escolar. São Paulo: Laramara, 1993.

_____. **Deficiência visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

CARVALHO, Mariza, B. W. B. de; COSTA, Valdelúcia Alves da; MIRANDA, Therezinha Guimarães (Org.). **Educação Básica, Educação Superior e Inclusão Social**: Pesquisas, Experiências e Reflexões. Niterói, RJ: Intertexto, 2012.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. 1982. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1982.

CONFERÊNCIA DE JOMTIEN. Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 27 out. 2019.

DAVIS, Flora. **A comunicação não-verbal**. São Paulo: Summus, 1979.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FORQUIN, Jean Claude. Educação artística para que? In: PORCHER, Louis (Org.). **Educação artística: luxo ou necessidade?** Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, [1982], p. 25-48.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

GÓES, Maria C. R.; DE LAPLANE, Adriana L. F. (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1971.

_____. **Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski**. 1959 – 1969. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

HIGUEIRAS, Cristiane. **O estado da arte das teses acadêmicas que abordam arte e inclusão: um recorte de 1998 a 2008 no Brasil**. 2010. 181 f. (Dissertação de mestrado) - UDESC – Santa Catarina, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 27 out. 2019.

_____ . **Informações Básicas Municipais.** Disponível em:<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/protecao-social/10586-pesquisa-de-informacoes-basicas-municipais.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 27 out. 2019.

JAPIASSU, R. O. V. **Jogos teatrais na escola pública.** Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998, p. 81-97.

KOUDELA, I. D. **Brecht:** um jogo de aprendizagem. São Paulo: EDUSP; Perspectiva, 1991.

_____. (Org.). **Um voo Brechtiano:** teoria e prática da peça didática. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992.

_____. **Texto e jogo.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **Jogos Teatrais.** 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KOWZAN, Tadeusz. Os signos no teatro: introdução à semiologia da arte do espetáculo. In: GUINSBURG, J.; COELHO NETO, Teixeira; CARDOSO, R. C. (Org.). **Semiologia do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 93-123.

KUSNET, Eugênio. **Ator e método.** São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Instituto Brasileiro de Arte e Cultura, 1992.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** Tradução de Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento.** Cadernos CEDES, v. 19, n. 46, 1998.

_____. **Inclusão escolar.** O Que é? Por Quê? Como Fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, M. H. Proposta de classificação do gesto no teatro. In: GUINSBURG, J. COELHO NETO, Teixeira; CARDOSO, R. C. (Org.) **Semiologia do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 249-262.

MATOS PAULA, Elaine Baptista de. (Org.). **Manual para elaboração e normalização de dissertações e teses.** Rio de Janeiro: SiBI, 2014.

MAZZOTA, M. J. S. **Reflexões sobre Inclusão com Responsabilidade.** Revista@mbienteeducação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, ago./dez. 2008.

_____. **Educação Especial no Brasil.** História e Políticas Públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Caminhos do Pensamento:** epistemologia e método. São Paulo/Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004.

MONTEIRO, Regina F. **Jogos dramáticos.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

NÓBREGA, Andreza. **Caminhos para inclusão:** uma reflexão sobre audiodescrição no teatro infanto-juvenil. 2012. 240 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

NUERNBERG, A. H. **Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência visual.** Psicol. estud. [online]., vol. 13, n. 2, 2008, p. 307-316. ISSN 1413-7372. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000200013>. Acesso em: 27 out. 2019.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando B. **O aluno cego:** preconceitos e potencialidades. São Paulo: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Volume 14, Número 1, janeiro/junho de 2010.

OLIVEIRA, Hianna Camilla Gomes de. **Ato de Trans ver:** preparação corporal de atores para um espetáculo não visual. 93 f. Rio Grande do Norte: (Tese): Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção da ONU sobre direitos das pessoas com deficiência.** Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 27 out. 2019.

PEIXOTO, Fernando. **Brecht:** uma introdução ao teatro dialético. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PORCHER, Louis (Org.). **Educação artística:** luxo ou necessidade? Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. **Palavras em jogo:** textos literários e teatro-educação. 160 f. São Paulo: Tese (Livre Docência). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, USP, 1997.

RABÉLLO, Roberto Sanches. **Análise de um experimento de teatro-educação no Instituto de Cegos da Bahia:** possibilidades e limites de utilização da linguagem teatral por um grupo de adolescentes. 434 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, USP, 2003.

READ, H. **A Educação pela Arte.** São Paulo, Martins Fontes, 1982.

REVERBEL, O. **O Teatro Na Sala De Aula.** 2. ed. Rio de Janeiro: Olympio, 1978.

_____. **Jogos teatrais na escola.** São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Um Caminho do Teatro na Escola.** São Paulo: Scipione, 2002.

RODRIGUES, Wilma. **Introdução à obra de Bertolt Brecht.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1968.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico.** São Paulo: Perspectiva, 1985.

SALGADO, Eliana de Cássia Vieira de Carvalho. **Desenvolvimento humano, arte-educação:** as contribuições do teatro no desenvolvimento e inclusão social de pessoas com deficiência. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, SP, 2013.

SHAKESPEARE, T. The Social Model of Disability. In: DAVIS, L. **The Disability Studies Reader (2nd ed.).** New York: Routledge, 2006.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** 6. ed. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, V. **O jogo teatral no livro do diretor.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Jogos teatrais:** o fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Improvistação para o teatro.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

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

_____. **A construção da personagem.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **A criação de um papel.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1994.

VIGATA, Helena Santiago. **A experiência artística da pessoa com deficiência em museus, teatros e cinemas:** uma análise pragmática. 2016. 313 f. Tese (Doutorado- Doutorado em Comunicação) - Universidade de Brasília, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.