

Recursos da linguagem teatral como estratégia de ensino para estudantes com deficiência visual

Willian Dias dos Santos*

Resumo

Este trabalho teve como objetivo analisar a contribuição da linguagem teatral para o processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual. Os resultados desta pesquisa propõem alguns métodos didáticos para nortear a prática docente visando à quebra de paradigmas dentro da educação inclusiva. Como método didático foram utilizadas aulas práticas, tendo a linguagem teatral como impulso. A partir da coleta de dados e análise das situações de ensino-aprendizagem realizadas durante as aulas, observam-se resultados que evidenciam possibilidades para a conscientização sobre adaptações pertinentes ao contexto escolar para o desenvolvimento de estudantes com deficiência visual.

Palavras-chave: deficiência visual, teatro, educação inclusiva.

Resources of theatrical language as a teaching strategy for students with visual impairment

Summary

This study aimed to analyze the contribution of theatrical language for teaching and learning process of students with visual impairment. The results of this research suggest some teaching methods to guide the teaching practice aiming to break paradigms within the Inclusive Education. As a teaching method was used for practical classes with the theatrical language as momentum. From the collection of data and analysis of teaching-learning situations made during classes, they observe results that demonstrate possibilities to raise awareness about appropriate adjustments to the school context for the development of students with visual impairments.

Keywords: visually impaired, theater, inclusive education.

O ensino de Arte no Brasil é pautado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como todas as outras disciplinas de uma escola. O currículo de Arte traz em seu íterim conteúdos baseados nas quatro linguagens artísticas: visual, música, dança e teatro. Ter uma grade curricular tão ampla

* Professor de Arte na Educação Básica da Rede Estadual de Educação de São Paulo, licenciado em Artes (CUML), especializado em Educação Especial e Inclusiva (Unesp) e mestrando em Artes com vínculo na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: willap303@gmail.com.

pode ser considerado uma vitória, pois, até a década de 1980, a disciplina era bastante tecnicista e a linguagem das artes visuais era o que predominava.

O teatro também é uma das linguagens e deve ser considerado como expressão artística para ser trabalhado na escola, com base nos eixos de produção teatral, apreciação teatral, apreciação de obras clássicas escritas e teóricos da crítica do teatro, contextualização da história e obras teatrais.

No entanto, o que se percebe é que mesmo com as possibilidades adquiridas, até hoje, nas escolas, a aula de Arte fica reduzida ao ensino de uma só expressão artística: as artes visuais. Dessa forma, não são exploradas as peculiaridades do fazer teatral, como o trabalho corporal e vocal, o jogo, a criação, a improvisação etc.

Assim, dentro da perspectiva de ampliar o ensino da disciplina, o intuito é que os professores deem ênfase na linguagem teatral, como um possível caminho para abranger todas as linguagens artísticas, bem como todo corpo discente dentro do âmbito escolar, sem distinção. O teatro pode ser incorporado às disciplinas, a fim de promover a aprendizagem de todos, inclusive dos estudantes que formam o público-alvo da educação especial. Para esses estudantes, o teatro pode contribuir positivamente com a questão de percepção e reconhecimento de espaços e sua presença nele, assim como seu desenvolvimento autônomo e crítico.

Dessa forma, a presente pesquisa aborda a relação entre técnicas do ensino do teatro e a prática em sala de aula com estudantes com deficiência visual.

Objetivo

Analisar a contribuição da linguagem teatral para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual.

Revisão de literatura

Nos ensinos Fundamental e Médio há a disciplina de Arte que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997), contempla quatro expressões artísticas: música, dança, artes visuais e teatro.

Espera-se que essas expressões sejam desenvolvidas em sala de aula com as suas respectivas características e particularidades. No entanto, o que se percebe é que nas escolas a aula de Arte fica reduzida ao ensino de uma só expressão artística: artes visuais. O teatro é desenvolvido como meio de

entretenimento, recreação, datas comemorativas. Ainda, muitas vezes é visto como uma atividade extracurricular, um diferencial que a escola oferece.

Pensando no cumprimento do PCN (BRASIL, 1997) como objeto norteador para a educação plena de todos, inclusive dos estudantes com deficiência visual, o ensino de teatro deve ser desenvolvido na escola e visto de outra maneira, uma vez que tal linguagem artística oferece desenvolvimento social, ético e pessoal ao sujeito que o vivencia. O teatro proporciona ao sujeito mudanças intelectuais e sociais por meio de suas potências e vertentes, pois é um modo de conhecimento que não se restringe unicamente à atividade corpórea.

De acordo com os PCN de Arte (BRASIL, 1997, p. 57):

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio.

Nesse sentido, para que o professor utilize o teatro em sala de aula e aconteça a mediação teatral, é necessário que o docente seja conhecedor da linguagem teatral, dos jogos, da performance, dos objetos e recursos que podem ser usados na construção do aluno como um experimentador de tudo que lhe é oferecido como conhecimento e experiência. Por isso, esse docente deve ser um profissional que tenha tido também experiência nas artes cênicas, para que seu trabalho em sala seja visto e receba a mesma atenção que as demais disciplinas pertencentes ao currículo escolar, permitindo a contextualização social do aluno e sua apropriação pela apreciação da linguagem com propriedade, levando-o a produzir e fruir, como um espectador da Arte.

Quando se trabalha o teatro em sala de aula, com o aluno com deficiência visual, a mediação do professor não deve restringir-se a assistir a peças representadas como cópia do que foi estudado. Pelo contrário, o sujeito deve aprender a improvisar, trabalhar oralidade, expressão corporal, desenvolver o vocabulário formal/informal e sonoro, emitir a voz, lidar com o emocional e ainda desenvolver habilidades de organização de pensamentos. Portanto, é importante que o professor trabalhe a linguagem teatral, a fim de desenvolver a potencialidade dos seus estudantes, levando em consideração a realidade em que vivem seus alunos. Para o trabalho com os estudantes

que formam o público-alvo da educação especial, com destaque para aqueles com deficiência visual, foco deste estudo, faz-se necessário também considerar as adaptações metodológicas e didáticas, buscando a perspectiva da educação inclusiva. No ensino pautado na linguagem teatral, o professor pode se valer da exploração de outros sentidos, valorizando a vivência e a visão de mundo que ele tem. De acordo com Monte Alegre (2003, p. 12), a

visão que o cego tem do mundo é de uma riqueza única, incomparável e deve passar a ser vista como uma apreensão integral da realidade, não uma carência de visão, não uma castração de um órgão, mas a existência suficiente de um ser humano completo.

Deixar de dar aos alunos que são o público-alvo da educação especial o mesmo suporte dado aos demais alunos, deixando aqueles fora de processos durante as aulas, pode ser caracterizado como falsa inclusão ou até mesmo exclusão. O viável é adaptar meios dentro da linguagem teatral, observando o contexto dos alunos com deficiência para que, independentemente de suas limitações, seu aproveitamento seja pleno.

Reverbel (1989 apud Arcoverde, 2008) esclarece ser provável que não se formem alunos-artistas, cenógrafos, atores ou diretores, mas é preciso possibilitar que o sujeito descubra a relação existente entre a arte e a vida, descobrindo o mundo e si mesmo. Nessa perspectiva, é preciso trabalhar de forma que o estudante com deficiência visual se relacione com a Arte, evidenciando e potencializando suas habilidades.

Conceitos sobre a deficiência visual

Em uma visão superficial do termo “deficiência”, vê-se que ele carrega uma série de preconceitos, uma vez que é ligado à ideia contrária de “eficiência”, trazendo um conceito de que o indivíduo é incapaz de realizar certas atividades. No entanto, conforme se aprofunda a interpretação do que é deficiência, percebe-se que o sujeito que a tem, apesar de apresentar certas dificuldades, possui habilidades em diversificadas áreas do conhecimento; é preciso, portanto, focar nas potencialidades, e não na deficiência.

Direcionando para a questão da deficiência visual, existem alguns aspectos peculiares, já que esse tipo de deficiência pode ter graus diferentes.

De acordo com a visão educacional, proposta pelo Ministério da Educação (MEC), o grupo das pessoas com deficiência visual pode ser di-

vidido, de maneira geral, em dois: pessoas com visão subnormal, ou baixa visão, e pessoas com cegueira (BRASIL, 2010).

De acordo com o documento norteador publicado pelo MEC (BRASIL, 2010), as pessoas com visão subnormal ou baixa visão são aquelas que têm deficiência visual parcial, um comprometimento visual em ambos os olhos que não pode ser corrigido com uso de lentes de contato, óculos ou cirurgia, por exemplo. Pessoas com baixa visão podem ter algumas alterações visuais, como a diminuição da acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto ou longe, dificuldade em perceber contrastes e cores etc. O comprometimento no campo visual pode ser central ou periférico. Quanto a perda se dá no campo central, a acuidade visual é prejudicada, acarretando dificuldade para ler, reconhecer pessoas e contrastes. Já a perda no campo periférico pode gerar dificuldade na orientação e na mobilidade, além de prejudicar a percepção de contraste.

As pessoas cegas são aquelas que têm perda total da visão ou resíduo visual mínimo, que não as permite ler em tinta, por exemplo. Considerando as duas definições, podemos dizer que nem toda pessoa com deficiência visual é cega. As pessoas com baixa visão podem utilizar recursos ópticos ou não ópticos para favorecer o resíduo visual que possibilita, por exemplo, a ampliação de imagem, visualização de objetos. A ausência da visão pode ser congênita, quando se manifesta durante os primeiros anos de vida, ou adquirida (também chamada de “adventícia”), quando se dá de forma repentina ou imprevista na infância, adolescência, fase adulta ou senil. Na cegueira congênita, as imagens e representações mentais são construídas a partir dos sentidos remanescentes e das funções psicológicas superiores.

Há certas variações do efeito que a cegueira (congênita ou adquirida) pode ter sobre cada sujeito, tanto em seu desenvolvimento pessoal como psicológico, que são relacionadas a diversos fatores como, por exemplo, personalidade, dinâmica geral da família e intervenções que lhe foram aplicadas.

No caso da cegueira adquirida, os efeitos são ainda mais abrangentes, uma vez que ela limita as capacidades do indivíduo, resultando na perda de habilidades básicas, profissionais, de comunicação, entre outras.

Assim, é preciso que professores conheçam as peculiaridades da deficiência visual, sendo necessário buscar conhecer conceitos sobre essa deficiência para promover um ensino de qualidade e realmente inclusivo.

O ensino de teatro como estratégia para estudantes com deficiência visual

As práticas para o ensino de teatro devem ser pautadas nos PCN de Arte. É importante considerar o público-alvo, assim como suas necessidades, para que se estabeleça uma educação de qualidade.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997), o teatro se pauta na experiência de vida. Assim, para estudantes com deficiência visual, é uma linguagem que pode ser trabalhada em sala de aula, valorizando-se as potencialidades desses estudantes. Ainda conforme os PCN (BRASIL, 1997, p. 57),

o teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas.

No ensino para estudantes com deficiência visual, pautado na linguagem teatral, há uma série de adaptações necessárias a serem feitas nas escolas onde esse trabalho acontece. Machado (2012, p. 2) traz a abordagem do ensino da Arte em espiral, na qual o estudante é sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem:

Existe uma abordagem que trata da proposta de um pensamento para o ensino da arte em “expiral”, que tem como proposta experiências sensíveis a crianças e jovens levando em conta, sempre, o ponto de vista do aluno, tornando-o co-autor do seu próprio aprendizado. E o professor assim, seria um professor-performer: aberto à novidade e ao estranhamento, catalisador de antiestruturas (Victor Turner) e sintonizado com as culturas da infância (Manuel Sarmiento). Neste caminho, o educador da área de artes trabalhará as linguagens artísticas de modo integrado e híbrido: âmbitos das teatralidades, das corporalidades, das espacialidades e das musicalidades reunidos com riqueza em ambientações, situações e paisagens a serem usufruídas e recriadas pelos educandos.

Machado (2012) chama a atenção para a forma peculiar como se trata a liberdade de expressão que deve haver nas aulas de Arte, por meio da abertura proporcionada pelo professor ao aluno, a fim de possibilitar aulas que suscitem criatividade e a espontaneidade. O aluno deve ser protagonista no processo ensino-aprendizagem.

Ainda, a autora propõe outra forma de pensar o ensino da Arte:

Trata-se de pensar antropologicamente o ensino de Arte, onde dois importantes fundamentos são: ensino e sou ensinado por meus alunos; meus alunos não são “folhas de papel em branco”, possuem herança cultural e biografia anterior ao encontro comigo e com as aulas de Arte [...]. E será desse “material” entre mundos, entre corpos, entre tempos e espaços que projetos serão criados. As intervenções serão interessantes quanto mais revelarem algo sobre quem é o professor de Arte. Essa busca do “quem” também significa a busca de um “olhar antropológico” (ROCHA; TOSTA, 2009): conexão onde quem educa e quem é educado são parte de um mesmo contorno, uma mesma partitura, a partitura relacional. (MACHADO, 2012, p. 19-20).

Apesar de os PCN trazerem competências a serem ensinadas em seus documentos, Machado (2012) percebe-os um tanto amarrados e divididos, e propõe alguns termos. Em vez de teatro, dança, artes visuais e música, a autora propõe teatralidades, corporeidades, espacialidades e musicalidades, tendo um olhar em que as linguagens não se desassociam de sua prática, chamando-as de antiestruturas.

O protagonismo juvenil pode ser um caminho para descobertas em que o aluno pode exteriorizar muito mais do que o professor possa esperar e, dessa forma, ser utilizado como uma estratégia didática na sala de aula para o trabalho com estudantes com deficiência visual. Através desse caminho em sala de aula, novas possibilidades podem ser aplicadas por meio da prática.

Trajetória metodológica

Esta pesquisa se caracteriza por ser qualitativa. A observação foi realizada com uma estudante com deficiência visual, nas aulas do professor-pesquisador e desenvolvida durante o curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Programa Redefor).

Esta pesquisa, vinculada ao Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva, é intitulada “Rede de educação inclusiva: formação de professores

nos âmbitos de pesquisa, ensino e extensão”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Unesp, câmpus de Presidente Prudente-SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 173.558 é datado de 7 de dezembro de 2012. Há autorização dos pais para uso de imagem.

Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do interior do estado de São Paulo, no 2º ano do Ensino Fundamental.

Participantes

Participaram da pesquisa a aluna G.C., que frequenta o 2º ano do ensino fundamental e possui deficiência visual, e o professor-pesquisador.

Instrumentos

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados o Diário de Bordo, para observação das aulas. O Diário de Bordo foi escolhido como ferramenta de levantamento de dados por permitir um acompanhamento constante das situações em estudo, possibilitando a familiarização e a aproximação entre o pesquisador e sua fonte de informações por meio da convivência.

As aulas foram observadas uma vez por semana, durante quatro meses.

Procedimentos para coleta e seleção de dados

Para registro e coleta dos dados, foi utilizado um Diário de Bordo, onde os registros eram feitos após o término de cada aula. Outros instrumentos de coleta de dados foram diálogos ocorridos entre os professores da unidade escolar e a observação de algumas práticas desses professores, o que serviu para a análise da pesquisa. As aulas e intervenções foram ministradas pelo professor-pesquisador.

Procedimentos para a análise de dados

Após as aulas, o conteúdo registrado no Diário de Bordo foi analisado à luz da literatura – aprendizagem em espiral, proposta por Machado

(2012), legislação sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) e PCN de Arte (BRASIL, 1997).

Resultados e análise

É interessante pensar em apropriação e disseminação de práticas com base em exemplos positivos. O professor deve apropriar-se de uma relação de proximidade e contextualidade com seu educando. Porém, isso envolve questões que talvez no dia a dia possam ser dificultosas se conduzidas de qualquer maneira. Não se trata de técnicas ou receitas, mas o professor deve encontrar maneiras peculiares de chegar até seu aluno, levando e trazendo conhecimento, sabendo enxergar que o aluno não é uma folha em branco e que traz bagagens consigo.

É importante que os professores façam a mediação, a fim de que os alunos se desenvolvam como alunos-artistas-protagonistas. Assim, em uma aula, o processo criativo acontece a partir das experiências, e se esse processo resultar em um quadro, jogo teatral, escultura, o resultado estético talvez não seja o produto principal, e sim a habilidade do aluno. Assim, o professor não deve se preocupar tanto em chegar e dizer que aquela aula será de teatro, mas sim deixá-la fluir sob seus olhos mediadores.

Para que isso aconteça, deve também haver formação contínua do professor em busca pelas suas próprias “receitas”, e suas experiências cotidianas podem (em curto ou longo prazo) facilitar seu trabalho.

Durante as aulas realizadas com a estudante com deficiência visual, foi possível constatar que ela teve um bom aproveitamento, primeiramente pela sua identificação e boa relação com os professores e colegas.

As atividades realizadas foram aplicadas com base nas habilidades de teatro, e retiradas de sugestões encontradas nos PCN de Arte, com materiais e locais adaptados para a acessibilidade.

Desde o acolhimento, o trabalho foi de observar pequenas necessidades da aluna. Percebeu-se que a estudante em questão não conseguia chegar sozinha, após o intervalo, da porta da sala até sua mesa. Então foram promovidas conversas descontraídas, que a levaram ao estímulo da investigação do espaço em que ela estava incluída (Figura 1).

Após esse primeiro momento, as atividades aplicadas eram iguais às de todos os alunos, porém adaptadas, quando era preciso, com foco nas competências e habilidades.



Figura 1- Exercício de investigação do espaço físico
Fotografia: o autor.

Após esse primeiro momento, as atividades aplicadas eram iguais às de todos os alunos, porém adaptadas, quando era preciso, com foco nas competências e habilidades.

Nas aulas de cores, por exemplo, o foco estava nas habilidades ligadas muito mais ao espaço que à cor em si, as sensações narradas (vermelho = quente, azul = tranquilidade, amarelo = ouro, riqueza etc.) eram mais para que a aula ficasse atrativa. O que a aluna realmente necessitava era receber estímulos para a memorização e a percepção de limites de espaços, elementos trabalhados por meio dos jogos teatrais (Figura 2).



Figura 2 - Estímulos na aula de cores
Fotografia: o autor.

Nos exercícios de preparação corporal realizados no pátio, era feito com que todos os alunos entrassem em contato com a percepção de seu corpo, inclusive a aluna em foco. O jogo teatral e os exercícios de improvisação (que eram realizados muitas vezes nos intitulados “cantos de criação” – para criações com lego e depois desfrutes dirigidos nas brincadeiras coletivas) enfatizavam a importância do jogo na ordem pedagógica e educacional, segundo os PCN de Arte, no que se refere à linguagem do teatro (BRASIL, 1997).

Durante as aulas, a apreciação de sons intervinha como um recurso importante para que a aluna se percebesse presente.

Também, quando havia apreciação em vídeo de espetáculos de dança e contos de fadas, havia preocupação na escolha e em explicar cenas de difícil compressão para a estudante. Por exemplo: no conto de fadas *Rapunzel*, o professor narrou com detalhes as características de um rabanete, seu gosto amargo e sua cor quente.

Conforme pontua Machado (2012), os resultados demonstram que de forma a obter determinadas habilidades, neste caso as do teatro, é possível a apropriação de outras linguagens para chegar aos objetivos esperados.

Assim, além de outras competências e habilidades particulares do contexto da aluna, podem ser destacadas algumas, presentes nos PCN de Arte, que foram alcançadas com as atividades desenvolvidas:

Experimentação e articulação entre as expressões corporal, plástica e sonora;
Experimentação na improvisação a partir do estabelecimento de regras para os jogos;
Exploração das competências corporais e de criação dramática;
Reconhecimento e integração com os colegas na elaboração de cenas e na improvisação teatral. (BRASIL, 1997, p. 59).

As figuras 3 e 4 ilustram a diversidade de atividades realizadas durante as aulas em questão.



Figura 3. Atividades em sala de aula
Fotografia: o autor.



Figura 4. Outras atividades realizadas em sala de aula
Fotografia: o autor.

Considerações finais

Um dos pontos fortes encontrados nas conversas em salas dos professores e afins é a consciência em relação às adaptações, tanto físicas quanto pedagógicas, a serem feitas no cotidiano escolar em prol da escolarização do estudante público-alvo da educação especial.

No entanto, a colaboração entre professores, coordenadores, direção e funcionários tem sido um caminho dentro da unidade escolar no intuito de romper paradigmas em busca da inclusão. O teatro, por sua vez, tem sido uma forma de apresentar a ideia de que o estudante com deficiência visual pode ir além do esperado por grande parte da sociedade.

Considerando também que a aluna ainda deve ter um caminho a ser percorrido em sua trajetória educacional, outras práticas performáticas devem ser apropriadas pelos docentes que mediarem seu trabalho, aproveitando as habilidades conquistadas pelo professor-pesquisador e seus apontamentos. Daí a importância do trabalho sistemático e da contínua formação docente a serviço da inclusão.

Referências

ARCOVERDE, S. L. M. *A importância do teatro na formação da criança*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba, 2008, p. 600-609. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/629_639.pdf>. Acesso em: 31 maio 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/ SEF, 1997. 130 p.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

BRASIL. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. (A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 3).

MACHADO, M. M. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-21, abr. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048/6646>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

MONTE ALEGRE, P. A. C. *A cegueira e a visão do pensamento*. 2003.
Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia,
Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

.....

Recebido em: 13 maio 2016.

Aceito em: 8 jul. 2016.