



Arheta Ferreira de Andrade

**Por uma Estética de Respeito às Diferenças:
Projeto Pátio da Fantasia**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Leandro Konder

Rio de Janeiro
Abril de 2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Arheta Ferreira de Andrade

**Por uma Estética de Respeito às Diferenças:
Projeto Pátio da Fantasia**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Leandro Konder

Orientador

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Ana Waleska P. C. Mendonça

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Rosana Glat

UERJ

Prof. Paulo Fernando C. de Andrade

Coordenador Setorial do Centro de
Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 14 de abril de 2008

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Arheta Ferreira de Andrade

Estudou canto lírico no Conservatório Pernambucano de Música (1994 – 2000). cursou Licenciatura em Educação Artística / Habilitação em Artes Cênicas na Universidade Federal de Pernambuco (2002), sendo bolsista de extensão universitária no Projeto Pátio da Fantasia. Especializou-se em Ensino de Arte / Habilitação em Artes Cênicas pela mesma Universidade (2005). Tem experiência como atriz e cantora em espetáculos teatrais e como professora de teatro em escolas públicas e particulares e em ONGs. Atualmente trabalha no Instituto de Arte TEAR (RJ) como Arte-educadora e Coordenadora de Projetos Sociais.

Ficha Catalográfica

Andrade, Arheta Ferreira de

Por uma estética de respeito às diferenças : Projeto Pátio da Fantasia / Arheta Ferreira de Andrade ; orientador: Leandro Konder. – 2008.

154 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Estética. 3. Crianças. 4. Diferenças. I. Konder, Leandro. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

À minha mãe, que me mostra, desde quando eu era pequena, que como o fogo, a gente às vezes precisa abrir clarões dentro das dificuldades que aparecem em nossas vidas. Sem sua força e coragem de fogo eu nunca poderia ser o que sou.

Ao meu pai por me mostrar o quanto somos feitos de sonhos.

À minha tia Lécia e ao meu tio Eduardo por fincarem seus pés ao meu lado sempre que precisei de ajuda.

A Marco Camarotti (*in memoriam*) que, como meu professor, plantou em minha alma a beleza das diferenças, a profundidade do encontro e a esperança de um mundo melhor.

A José, meu companheiro, por abraçar a minha vida com seu amor e carinho.

Às minhas irmãs e ao meu irmão por encher minha vida de felicidade.

Às minhas sobrinhas e sobrinhos por, sempre, resgatar em meu coração a esperança.

Agradecimentos

Ao meu companheiro José pela ajuda constante na construção deste trabalho e pelas horas dedicando atenção às minhas dúvidas e incertezas.

À minha família carioca, em especial à minha sogra e ao meu sogro, pelo carinho, disponibilidade e dedicação. Obrigada por fazerem me sentir como uma filha.

Ao Professor Leandro pela serenidade de sua atenção e pelo respeito às minhas idéias. Desse encontro levarei ensinamentos que extrapolam os limites da academia.

À Professora Vera Maria Candau pela validade que deu às minhas inquietações pessoais e profissionais e por abrir as portas de seu Grupo de Pesquisa – GECEC para que eu pudesse entrar e aprender sobre as diferenças.

À Professora Rosália Duarte pelo carinho com que me sempre me recebeu e recebe.

A todos os amigos e amigas do Instituto de Arte TEAR pelo carinho e acolhida.

Aos amigos e amigas do GECEC da PUC-Rio, com quem dividi os processos, às vezes sofridos, de aprendizagens intelectuais.

À amiga Vanessa Portella, também companheira da turma 2006 de mestrado da PUC-Rio. Obrigada pela dedicação e carinho.

À amiga Vrinha pelo carinho e companheirismo nas horas de sufoco.

Aos meus informantes, que tanto me ajudaram na construção desta pesquisa.

Resumo

Andrade, Arheta Ferreira de; Konder, Leandro. **Por uma estética de respeito às diferenças: Projeto Pátio da Fantasia**. Rio de Janeiro, 2008. 154p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Uma experiência realizada nos anos entre 1998 e 2002, que desenvolveu atividades teatrais para e com crianças, priorizando aquelas que têm alguma deficiência, fomentou reflexões que motivaram esta pesquisa. A experiência em questão intitulava-se “Projeto Pátio da Fantasia”, e foi realizada no Curso de Educação Artística / Habilitação em Artes Cênicas do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. O objetivo desta pesquisa foi entender como o “Projeto Pátio da Fantasia” criou e desenvolveu atividades cênicas que levassem em consideração as diferenças das crianças e especificamente das crianças com deficiência. Para tanto, se apoiou nas contribuições de alguns estudos da Sociologia da Infância; Estética e Diferença. A pesquisa apresentada baseou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, tendo como instrumentos: entrevistas semi-estruturadas (com ex-integrantes do Projeto estudado e com representantes das instituições nas quais o objeto em questão realizou suas atividades) e material documental. As conclusões obtidas ressaltaram a importância e a necessidade do reconhecimento das diferenças das crianças com deficiência no campo da Produção Teatral para a Infância.

Palavras-chave:

Estética; Crianças; Diferenças.

Abstract

Andrade, Arheta Ferreira de; Konder, Leandro (Advisor). **To an esthetics of respect to differences: Project Pátio da Fantasia**. Rio de Janeiro, 2008. 154p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research was motivated by an experience realized between 1998 and 2002 that has developed theatrical scenes to and with children, particularly to children with disabilities. The experience entitled “Projeto Pátio da Fantasia” (Fantasy Patio Project) was developed in the Course of Artistic Education/ Department of Art Theory and Artistical Expression of Federal University of Pernambuco – UFPE. The objective of this research was to understand how this Project created and developed scenical activities that considered children’s differences, especially to children whit disabilities. Contributions from studies on Sociology of Childhood, Esthetic and Difference were considered in this study. Semi-structured interviews were used based on a qualitative approach. These interviews were carried out with ex-components of the Project and with representatives from institutions where the Project developed their activities. The conclusions stress the importance and the need to recognize the differences of children with disability in the field of Theatral Production to Childhood.

Keywords

Esthetics; Children; Differences.

Sumário

1. Introdução	11
2. Referências Teóricas	17
2.1. Sobre Estética	19
2.2. Quando a diferença a ser criança	25
2.3. Quando a criança é diferente	31
2.4. Ensino de arte, produção de arte e respeito às diferenças	44
2.5. A Linguagem no Teatro Infantil	53
3. História do Projeto Pátio da Fantasia	59
3.1. “A História do Arco-Íris”	69
3.2. “O Retorno dos Piratas”	72
3.3. “A Fazenda Encantada”	75
3.4. “O Carro Aloprado”	77
4. Procedimentos Metodológicos	84
5. Estética e Diferença no Projeto Pátio da Fantasia	95
5.1. Ideais Poéticos	97
5.1.1. O compromisso com a estética infantil	98
5.1.2. O respeito às diferenças das crianças com deficiência	104
5.2. Normas Poéticas	115
5.2.1. “A História do Arco-Íris”	119
5.2.2. “O Retorno dos Piratas”	122
5.2.3. “A Fazenda Encantada”	124
5.2.4. “O Carro Aloprado”	129
6. Considerações Finais	135
7. Referencias bibliográficas	143
Anexos	148

Lista de figuras e fotografias

Figura 1: Esquema explicativo da estrutura organizacional do Projeto Pátio da Fantasia	66
Figura 2: Esquema explicativo das subdivisões da categoria de análise	97
Foto 1: Apresentação da “História do Arco-Íris” num seminário dos projetos de extensão da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco	71
Foto 2: Uma das cenas do quadro teatral “A História do Arco-Íris”	72
Fotos 3 e 4: Apresentação do quadro “O Retorno dos Piratas” na Pediatria do Hospital das Clínicas de Pernambuco	74
Foto 5: Representação da personagem de um dos quadros teatrais do Projeto Pátio da Fantasia	75
Foto 6: Primeira apresentação do “Carro Alopado” na Escola Especial Ulisses Pernambucano	78
Foto 7: Oficina realizada na Escola Ulisses Pernambucano com alguns profissionais da Educação Especial do Estado de PE e representantes de comunidades de surdos	79
Fotos 8: Idem foto 7.....	80

*“... Eu sempre sonho que uma coisa gera,
nunca nada está morto.
O que não parece vivo, aduba.
O que parece estático, espera”.*

Adélia Prado

1 Introdução

“Os outros: a melhor parte de mim sou Eles”.
Manuel de Barros

Inspirada nas palavras de Manuel de Barros, inicio este trabalho movida pela necessidade de explicar como os temas da estética, da diferença e da criança entraram e ganharam sentido em minha vida. Hoje esses temas compõem grande parte de minhas reflexões e inquietações profissionais.

Ingressei no curso de Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Pernambuco no primeiro semestre do ano de 1998. Logo no início de minha caminhada neste curso conheci o Prof^o. Marco Camarotti, que me convidou para entrar em seu grupo de estudos sobre Dramas Circenses. Na época, não tinha certeza sobre meus interesses na pesquisa acadêmica, mas já me sentia atraída por ela.

Sem muitas pretensões de continuar em tal empreitada, fui, cada dia mais, me envolvendo com a questão dos Dramas Circenses, até que uma nova perspectiva de investigação e trabalho foi apresentada à nossa equipe. A nova frente de investigação tinha o nome de Projeto Pátio da Fantasia, e objetivava o desenvolvimento de atividades teatrais *para e com* crianças, dando prioridade às crianças com deficiência. Sem saber da profundidade e da importância do que nós estudávamos, fui me deixando ficar na companhia das reflexões e das experiências vivenciadas neste grupo de estudos até o fim de minha formação profissional. No decorrer da graduação e das experiências vividas no grupo de estudos (posteriormente intitulado de Núcleo de Estudos e Pesquisas em Artes Cênicas – NEPAC) fui percebendo o valor das pesquisas e das ações empreendidas pelo Projeto Pátio da Fantasia. O encontro com NEPAC fomentou e mobilizou meus interesses profissionais.

No Brasil, a década de 90 foi de suma importância para o desvelamento de políticas de reconhecimento das diferenças. Confrontadas com a explosão dos novos movimentos sociais, as políticas públicas abriram espaço para discussões sobre a problemática da diferença e do tratamento dado aos sujeitos que por aspectos: sociais, étnicos, de gênero, religiosos, raciais, culturais, econômicos, físico-sensoriais, etc., eram e ainda são sobrepujados e discriminados sócio,

política e culturalmente. A temática da diferença passou a encorpar discussões nos diversos campos do conhecimento.

Também neste período, o contexto da globalização trouxe novas roupagens aos debates em relação aos significados de inclusão, democracia e identidades culturais na sociedade brasileira, marcada pela desigualdade social e pela diversidade. Dentro desse contexto surgiram as políticas de inclusão que visavam afirmar o direito à igualdade e o respeito às diferenças, atendendo assim às demandas dos movimentos sociais de mulheres, negros, índios, homossexuais, pessoas com deficiência e de outros segmentos excluídos cultural e socialmente.

Nesse contexto, surge a proposta de inclusão educacional como parte de uma política de inclusão social que estava ocorrendo em todo o mundo. No Brasil, essa proposta emergiu na década de 90 com a adesão de nosso país à Declaração de Salamanca¹.

No que tange à questão da diferença deficiente e de sua educação, segundo Mazzotta:

“...até 1990 as políticas de educação especial refletiram, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à educação especial pelo MEC. A partir de 1990, surgem indicadores da busca de interpretação da Educação Especial como modalidade de ensino. Entretanto, é preciso salientar que as principais propostas e planos mantêm-se numa abordagem reducionista, interpretando a Educação Especial como questão meramente metodológica ou de procedimentos didáticos” (Mazzotta, 2001, p. 200).

Tomando essa situação como referência, na década de 90 vários questionamentos são postos diante da proposta inclusiva de educação nos formatos vivenciados pela Educação Especial. Novos discursos vêm defender posicionamentos teóricos que soam como verdadeiros divisores de água. Segundo Lacerda (2006, p. 31 e 32) alguns dos representantes desses discursos são: Maria Teresa Eglér Mantoam² e Carlos Bernardo Skliar³.

¹ A Declaração de Salamanca propõe a *Educação para Todos* visando diminuir o preconceito e a exclusão social.

² Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade [LEPED], na UNICAMP. Seus primeiros trabalhos enfocam, sobretudo, as pessoas com deficiência mental e, atualmente, além de orientar teses e dissertações na área, escreve textos de divulgação sobre a proposta da Educação Inclusiva.

³ Carlos Skliar foi coordenador do NUPPES – Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Atualmente encontra-se na FLACSO-AR.

Mantoam representa o discurso da educação inclusiva, na linha da Declaração de Salamanca e dos tratados internacionais que lançam as bases de uma Sociedade para Todos⁴.

“Sua visão é a de que, para incluir as pessoas com deficiência, toda a sociedade - e conseqüentemente todo o sistema escolar – deve se transformar. Diferencia e crítica as práticas de integração no que elas têm de condescendência e aposta na visão de uma sociedade onde todos sejam incluídos e as diferenças sejam vistas como riqueza e como característica inalienável da diversidade humana” (Lacerda, 2006, p. 31).

Já Carlos Skliar direciona suas reflexões para uma pedagogia da diferença. Ainda nas palavras de Lacerda:

“Tendo produzido trabalhos de referência sobre os surdos e a surdez, este autor recentemente centrou suas pesquisas na relação identidade/alteridade ou, nos seus termos, entre a mesmidade (identidade estabelecida pela normalidade) e outridade (alteridade como diferença e não duplo da norma). Numa operação de inversão epistemológica, a compulsão da normalidade em transformar toda diferença em mesmice passa a ser o objeto de exame – seu exemplo paradigmático é a obsessão ouvintista de fazer o surdo falar” (Ibid, 32).

Delimitando um pouco mais o alcance do olhar desta pesquisa, e de acordo com o que está posto acima, interessa-me agora pensar nas Políticas de Educação Especial do Governo do Estado de Pernambuco. Neste Estado, durante os anos de 1999 e 2000, houve uma discussão latente sobre o respeito às diferenças com intuito de incrementar os processos de inclusão vividos. No âmago dessas discussões veio o reconhecimento da alteridade deficiente como algo que também está circunscrito em aspectos sócio-culturais, e cuja diferença define modos de ser e de estar no mundo. Diante disso, a Diretoria Executiva de Educação Especial, juntamente com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, promoveu debates sobre a diferença num programa intitulado “Discriminação em Questão”, com o objetivo de pensar, fazer e construir novas representações sociais a respeito das pessoas com deficiência. Foi no seio dessas discussões que nasceu o objeto de interesse desta pesquisa, o Projeto Pátio da Fantasia.

Preocupado com a invisibilidade das crianças com deficiência no campo da Produção Teatral para crianças, o Projeto Pátio da Fantasia dedicou esforços

⁴ Falarei desta questão mais extensivamente no capítulo de fundamentação teórica.

para pesquisar formas de criar atividades cênicas *para* e *com* crianças, priorizando aquelas que têm alguma deficiência.

Fui integrante do Projeto Pátio da Fantasia e, como aluna/atriz deste Projeto, pude viver experiências tão significativas que hoje, mesmo depois de ter findado, não consigo esquecer os espaços de reflexão nele criados. Isso me motivou a gerar este trabalho, mas, além deste aspecto, outros me incitaram a buscá-lo. A incidência de pesquisas que contemplem tais questões é bem baixa aqui no Brasil. No campo da Arte-Educação a linguagem das artes plásticas e visuais encabeça as pesquisas e práticas desenvolvidas com a Educação Especial. A linguagem teatral ainda não se arvorou a tratar da questão da Produção Teatral para pessoas com deficiência, muito menos para a criança com deficiência. Portanto, a importância da pesquisa acadêmica sobre as ações de um projeto como o Pátio da Fantasia mostra-se bastante significativa.

Pois bem, movida por questionamentos como: porque o meio teatral, em suas produções, ainda não considera as crianças como sujeitos que têm interesses, percepções e comportamentos diferentes dos adultos? Porque, quando há alguma consideração a respeito das diferenças das crianças, maior relevância é dada às especificidades de crianças mais abastadas, de determinadas classes sociais? Porque as crianças com deficiência são tão invisíveis dentro desse campo do conhecimento? Qual o comprometimento político e filosófico de uma arte que não considera as possibilidades de ser e de estar no mundo enquanto criança de uma maneira mais ampliada? Qual o comprometimento de uma arte que restringe as crianças a concepções limitantes, num país onde a desigualdade e a diversidade são, respectivamente, sinônimas de pobreza e de discriminação? Porque a produção teatral para crianças encontra-se tão atrasada em relação às concepções que se tem sobre as próprias crianças hoje? Em que concepções essas produções se baseiam?

Essas questões mobilizaram minhas inquietações e investigações se desdobrando em outras que melhor direcionaram esta pesquisa. Foram elas:

- 1) *Como o Projeto Pátio da Fantasia buscou criar produções artísticas de natureza teatral tendo como princípio poético o respeito às diferenças das crianças e das crianças com deficiência?*

- 2) *Com quais limitações e possibilidades essas produções artísticas se depararam?*
- 3) *Que recomendações as experiências realizadas nos deixaram como contribuição para futuros trabalhos com esse público?*

Os objetivos do trabalho que realizamos estão diretamente relacionados às questões acima apresentadas. No entanto, escolho como objetivo principal trazer à tona a invisibilidade e a indiferença da criança com deficiência no campo do Ensino do Teatro e, em especial, da Produção Teatral para crianças. Diante dessa prioridade nasceram dois objetivos específicos: 1) trazer à tona as experiências desenvolvidas pelo Projeto Pátio da Fantasia; e 2) ressaltar e discutir a indiferença às diferenças das crianças como sujeitos sócio-culturais no meio da Produção Teatral para Infância.

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa se valeu dos pressupostos de cunho qualitativo. Os instrumentos de pesquisa foram: entrevistas semi-estruturadas realizadas com ex-integrantes do Projeto Pátio da Fantasia e com alguns profissionais de Instituições (educativas e hospitalar) que participaram de tal Projeto, além disso, também foi utilizado material documental.

A opção pelas entrevistas semi-estruturadas justifica-se pela possibilidade de perceber a subjetividade dos sujeitos que foram entrevistados. Foram realizadas 18 entrevistas, sendo 14 com ex-integrantes do Pátio da Fantasia e 4 com representantes de instituições participantes do Projeto. Quanto ao material documental a escolha foi motivada pelo potencial que este instrumento tem de informar, respaldar e confirmar os dados gerados na pesquisa.

Organizei este trabalho em cinco capítulos. No primeiro exponho alguns aportes teóricos que ampararam minhas reflexões durante este estudo. Nele, componho uma trama que traz contribuições da Sociologia da Infância, de reflexões sobre Estética e de estudos sobre a Diferença.

No segundo capítulo compartilho a história do Projeto Pátio da Fantasia. Esclareço como se deram os seus processos de investigações teóricas e práticas, e os seus procedimentos de trabalho para a concepção, criação e construção de atividades teatrais *para e com* crianças com deficiência. Todo percurso do Projeto Pátio da Fantasia, desde a sua criação até o seu término, é relatado.

No capítulo três esclareço quais foram as escolhas metodológicas utilizadas nesta pesquisa, apresentando o caminho percorrido do início das investigações até a produção desta dissertação de mestrado.

O quarto capítulo tece as reflexões analíticas, alinhando-as às bases da fundamentação teórica proposta. Uma grande categoria de análise foi escalada para estruturar e dar sentido a pequenas subcategorias, que vêm para esmiuçar o entrelace da trama criada neste estudo. A grande categoria de análise é: “Estética e Diferença no Pátio da Fantasia”. Esta se subdivide em duas outras: Ideais Poéticos e Normas Poéticas que por sua vez também se subdividem em partes menores.

Por fim, no quinto e último capítulo, apanho algumas evidências que emergiram nas análises e, a partir delas, proponho hipóteses e caminhos para novos trabalhos.

A temática da Educação Especial capturou-me a atenção desde o início de minha formação profissional. Todas as experiências vivenciadas por mim no campo educacional foram atravessadas pelas questões da diferença e da deficiência. Além das experiências educacionais, boa parte das vivências que tive enquanto atriz também foi atravessada pelas questões acima.

Do entrelaçamento de dúvidas, encantos, descobertas, aflições, medos e preconceitos vividos em minhas experiências profissionais, se estabeleceu em mim o constante desejo de encontro com o outro, porque acredito que no outro me encontro e reconheço.

Apesar de consciente dos limites do trabalho realizado, acredito que ele possa contribuir para o aprofundamento das complexas relações entre arte, sociedade e educação.

2 Referências Teóricas

“A arte não só é necessária e tem sido necessária, mas continuará sendo sempre necessária”.

Ernst Fischer

O presente trabalho se situa na linha de pesquisa Histórias das Idéias e Instituições Educacionais. Esta vertente de pesquisa desenvolve seus trabalhos a partir de duas perspectivas: a filosófica e a histórica. Acomodarei minhas reflexões em ambas, centrando-me nas relações entre a arte e a educação. Acredito que esta relação é de extrema relevância para a construção de uma sociedade mais sensível, democrática e menos desigual.

Para iniciar as reflexões gostaria de pensar um pouco sobre a necessidade da arte em nossas vidas. Porque ela é necessária? Qual a sua razão de ser? O que nos move a fazer e apreciar arte? Que sensação misteriosa invade-nos a alma quando nos deparamos com uma obra ou objeto de arte? Ernest Fischer (1979), em seu livro *“A necessidade da arte”* levanta essas e outras questões em busca de algumas respostas que nos levem a compreender porque a arte tem sido e sempre será necessária. Ressaltando importantes aspectos que se revelam na arte Fischer afirma que: através da arte os seres humanos buscam a plenitude da vida, ou seja, os indivíduos anseiam por unir na arte o seu *Eu* limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade; a arte é necessária para que as pessoas se tornem capazes de conhecer e mudar o mundo em que vivem, e a arte é também necessária em virtude da magia e do mistério encantatório que lhe é inerente.

Segundo Duarte Jr., a arte é uma forma de conhecimento humano, e, através dela, o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria. Este autor crê que a arte é um fator importante na vida humana, na medida em que através dela, se opera a educação dos sentimentos, auxiliando, dialeticamente, na educação do pensamento lógico (1988, p.117-118). Acrescenta ainda que a arte é um meio para a educação dos sentimentos e que ao refletir sobre a experiência estética vivida, podemos mergulhar no subjetivismo dos sentimentos tentando objetivá-los. Objetivando-os, através dos símbolos

artísticos e do conhecimento sobre arte, propiciamos o seu desenvolvimento e educação. Para Duarte Jr. *“Os sentimentos se refinam pela convivência com os símbolos da arte”* (Ibid., p. 106).

O ato de reflexão sobre a experiência estética é de grande importância, pois sem a possibilidade de reflexão essa experiência fica sem aplicação na vida de quem a vivencia. Tal experiência deve se dar de maneira que equilibre as faculdades intelectuais e emocionais, e, para isso, faz-se necessária, também, a presença da arte na educação.

A experiência estética consiste na relação que se estabelece entre o homem e um objeto criativo, artístico ou não. Hühne (1994, p.128), afirma: *“Experiência estética é aquilo que se dá numa inter-relação entre o sujeito e o objeto, graças à sensibilidade (percepção e imaginação) do sujeito e à sua capacidade de conhecimento (saber estético)”*. Ainda segundo Hühne, saber estético é o estudo crítico das condições e efeitos da criação das formas significativas, quer artísticas, quer simbólicas.

Duarte Jr. levanta outra função pedagógica da arte, a saber: a arte possibilita a livre atuação da imaginação. *“Na experiência estética a imaginação amplia os limites que lhe impõe cotidianamente a inteligência, ganhando certa autonomia de ação”* (1988, p. 104). A arte possibilita então, o exercício da imaginação criadora, rompendo os limites viciantes do pensamento cotidiano, e por isso ela se constitui como elemento libertador.

Aos pontos levantados por Duarte Jr. e Hühne sobre os pressupostos pedagógicos da arte, acrescento as idéias de Ana Mae Barbosa⁵. Esta autora entende a arte como conhecimento: Para ela, *“...a arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, etc., mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos”* (1975, p. 113).

A presença das artes na vida das pessoas pode ser dar como um fazer, como fruição, e como conhecimento. Todos nós podemos fazer, compreender e apreciar arte. Mas fazer, compreender e apreciar arte depende da capacidade de

⁵ Ana Mae Barbosa é uma das principais referências no Brasil para o ensino da Arte nas escolas, tendo sido a primeira brasileira com doutorado em Arte-educação, defendido em 1977 na Universidade de Boston.

conhecimento sobre arte, de percepção e de imaginação, e isto só pode ser dado pela educação estética e artística.

A esse respeito Rocha (2003, p. 14) pontua a necessidade da alfabetização estética e artística das pessoas, afirmando que “...só desta forma o indivíduo terá condições de situar-se no mundo e com ele interagir, em todas as suas dimensões, como ser social e cultural, transformando-se assim em um ser criador e apreciador de cultura”. Portanto, é necessário que todos os indivíduos, sejam quais forem as suas diferenças, tenham direito ao acesso à arte em espaços culturais e escolares.

Inspirada na defesa da necessidade da arte e de sua democratização apresento os pressupostos teóricos que fundamentaram esta pesquisa. Os principais eixos de reflexão que orientaram este trabalho foram: Estética, Crianças e Diferença.

2.1 Sobre Estética

Escrever sobre estética é seguir um caminho difícil, terreno movediço em que o caminhante facilmente pode se perder afundando na polissemia deste termo. Tal tarefa se mostra ainda mais complexa e difusa, se levarmos em consideração os limites e as possibilidades de um trabalho a ser desenvolvido numa dissertação de mestrado. Por isso, não tenho intenção de propor saída(s). Talvez consiga apenas esboçar um roteiro de percurso onde se possa caminhar e nessa experiência aprender a sobreviver dentro deste labirinto.

Começamos então a pensar sobre estética. Diante de tantas possibilidades de caminhos e de tipos de terrenos que se apresentavam diante de mim, escolhi seguir devagar, começando a pensar sobre o conceito dicionarizado⁶ deste termo.

Estética (*s.f.*) é a ciência que trata do belo em geral e do sentimento que ele faz nascer em nós; filosofia das belas artes. **Estético** (*adj.*) é concernente ao sentimento do belo: *senso estético*. Que tem certa beleza. Na enciclopédia eletrônica⁷ encontra-se a seguinte definição:

⁶ KOOGAN/HOUAISS, Enciclopédia e Dicionário ilustrado.

⁷ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%A9tica>

“Estética (do grego αισθητική ou aisthesis: percepção, sensação) é um ramo da filosofia que tem por objeto o estudo da natureza do belo e dos fundamentos da arte. Ela estuda o julgamento e a percepção do que é considerado belo, a produção das emoções pelos fenômenos estéticos, bem como as diferentes formas de arte e do trabalho artístico; a idéia de obra de arte e de criação; a relação entre matérias e formas nas artes. Por outro lado, a estética também pode ocupar-se da privação da beleza, ou seja, o que pode ser considerado feio, ou até mesmo ridículo”.

Já no primeiro passo dado no campo da estética, vários caminhos são oferecidos: estética como percepção/sensação, como estudo de obras de artes, como estudo do belo, como conhecimento sensível, como juízo de gosto, como filosofia da arte, etc. No entanto, não me atrai a idéia de pensar estética como ciência do belo, juízo de gosto ou conhecimento sensível. Não abordarei essas questões em minhas análises, apesar de considerá-las. É a estética como filosofia da arte que acompanhará mais de perto minha caminhada nesta pesquisa. Porém, apesar da clareza sobre o rumo que inicialmente devo tomar, admito que se faz necessário olhar, mesmo que superficialmente, essas outras possibilidades de caminhos para que eu possa iluminar ainda mais a estrada que irei percorrer. Para tanto, começarei este trecho “recuando” para entender ou contextualizar um pouco o que foi a estética. Iniciarei meu percurso a partir do momento em que a estética, como uma das ciências do saber, nasceu.

O nascimento da estética como ciência é bem definido, a segunda metade do século XVIII, tendo como pai fundador o filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762). A perspectiva deste filósofo era encontrar o lugar que a experiência estética ocupa no sistema do pensamento. No entanto, muito antes de Baumgarten, reflexões sobre a percepção, sobre a beleza, sobre as obras de arte, já eram feitas por filósofos como Platão, Aristóteles, Sto. Agostinho, Tomás de Aquino e Locke, por exemplo. Todos esses filósofos, de um modo geral, *“...consideravam a percepção e todas as demais representações ainda não estruturadas a partir da razão como um estágio anterior, pré-estruturado, em relação ao conhecimento lógico e conceitual”* (Kirchhof, 2003, p.148). Em outras palavras, o conhecimento perceptivo constituía um estágio cognitivo menos elaborado em relação ao conhecimento lógico, era considerado um pré-conhecimento, sendo por isso, dependente dos ajustes realizados pela razão e pelo entendimento.

A estética baumgarteniana, no século XVIII, surge com uma inovação, pois Baumgarten, mesmo compreendendo a percepção ainda como uma desrazão, não hierarquiza o conhecimento humano, como até então faziam os filósofos que o antecederam. Quando estes tentavam explicitar a totalidade do processo cognitivo colocam em ordem hierárquica: a lógica, o pensamento racional e a percepção (Ibid., p. 148 e 149, grifos meus). Ao contrário disto, Baumgarten acreditava que o conhecimento sensível ou estético não deve ser compreendido como um conhecimento menor, mas uma maneira diferente de conhecer, análoga à maneira lógica. Ele procura integrar a ilogicidade da sensibilidade aos elementos constitutivos do saber. Com isso a sensibilidade ou a percepção estética “...*torna-se uma espécie de tutora ou guia encarregado de garantir a eficácia da passagem desejável entre a desrazão e a razão*” (Ibid., 2003, p. 149). Daí o interesse do filósofo alemão em “eivar” o sensível ao status do saber. Para tanto, precisaria de uma ciência específica para tratar desse fenômeno. Nasce a Estética!

Outra grande diferença entre os filósofos acima citados e o filósofo alemão do *settecento* são as idéias relativas à arte. Em suma, a arte, para os primeiros, era vista como representação da natureza, como *mimeses*⁸, mas para o fundador da disciplina Estética a arte não é apenas representação ou imitação da natureza e da realidade, e sim criação desta mesma realidade. A arte não imita a natureza, mas liberta-se dela, criando uma realidade puramente humana e espiritual. A filosofia passa a definir a obra de arte como criação.

Pouco a pouco, a referência à estética como o estudo das obras de arte enquanto criações da sensibilidade, vai abrindo espaço para uma concepção mais abrangente. Kant (1724-1804), dá largo passo adiante de Baumgarten. Assim como este filósofo, aquele não vê o conhecimento sensível como um conhecimento das faculdades inferiores, e também não entende estética como conhecimento sensível, mas como juízo estético. Kant foi o primeiro filósofo a

⁸ Tanto Platão quanto Aristóteles viam na mimesis a representação da natureza. Contudo, para Platão toda a criação era uma imitação, até mesmo a criação divina era uma imitação da natureza verdadeira (do mundo das idéias). Sendo assim, a representação artística do mundo criado por Deus (o mundo físico) seria uma imitação do mundo ideal. Ou seja, para Platão mimesis é imitação. Já Aristóteles via o drama como sendo a “imitação de uma ação”, que, por exemplo, na tragédia teria o efeito catártico. Como rejeita o mundo das idéias, ele valoriza a arte como representação do mundo. Esses conceitos estão no seu mais conhecido trabalho, a Poética. Portanto, para Aristóteles mimesis é representação. (Informação retirada do site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mimesis> acessado em 21/03/2008).

ampliar a noção de cognição estética, de Baumgarten, postulando que o juízo estético está apto a produzir não apenas o efeito da beleza (mais positivo), mas também o efeito do sublime⁹ (mais negativo), além de se definir como um prazer ou desprazer cognitivo (Ibid., 2003, p. 33). O juízo de gosto é um juízo do não-conhecimento, por ser este, de certa forma, arbitrário. O valor da obra repousa “nos olhos” do indivíduo que a contempla, e não no objeto artístico. É no sujeito que aprecia, através da experiência estética, que mora a beleza ou não da obra de arte, o significado da obra é dado pelos sujeitos que a fazem e que a apreciam e não pela obra em si. Kant desloca a beleza ou a ausência de beleza do objeto para o sujeito. Suassuna¹⁰ nos explica melhor essa questão quando diz que:

“...de acordo com Kant, além da inteligência e da vontade, existe o juízo de gosto no qual domina a sensação de prazer ou desprazer, através da qual se discerne se uma coisa é bela ou não. O juízo de gosto não é um juízo de conhecimento, portanto, ele não é lógico, mas sim estético, entendendo-se por isto aquilo cujo fundamento determinante só pode ser subjetivo” (1996, p. 28).

No entanto, nos primórdios do século XX, a idéia de juízo de gosto perde privilégios como critério de apreciação e avaliação das obras de arte. Isso porque as artes, paulatinamente, deixam de ser pensadas exclusivamente do ponto de vista da produção da beleza para serem vistas sobre outras perspectivas, tais como: expressão de emoções e desejos, interpretação e crítica da realidade social, atividade criadora de procedimentos inéditos para a invenção de objetos artísticos, etc. Essa mudança faz com que a idéia de gosto e de beleza perca o privilégio estético e que a estética se aproxime cada vez mais da idéia de poética, a arte como trabalho e não como contemplação e sensibilidade, fantasia e ilusão (Chauí, 1998, p. 321 e 322). No bojo dessa mudança o conceito de poética reaparece.

Chauí nos mostra que a palavra poética é a tradução para *poiesis*, portanto para fabricação. A arte poética estuda as obras de arte como fabricação de seres e gestos artificiais, isto é, produzidos pelos seres humanos. Estética é a tradução da palavra grega *aisthesis*, que significa conhecimento sensorial, experiência,

⁹ O sublime é uma das categorias do campo da estética. Além da beleza, a arte também pode produzir o feio, o horrendo, o monstruoso. A arte não precisa sempre remeter ao belo, existe arte no que não é belo e isso também pode ser sentido e quando é sentido provoca no sujeito o sentimento do sublime, do absoluto da existência. Ariano Suassuna (1996).

¹⁰ Nascido em 1927, Ariano Suassuna é dramaturgo, romancista e poeta brasileiro.

sensibilidade (Ibid., p. 321). Portanto poética não se confunde com estética. Estética é princípio e é poética normatização. Em outras palavras:

“...a estética tem um caráter filosófico e especulativo enquanto que a poética, pelo contrário, tem um caráter pragmático e operativo. Estética liga-se a conceito de arte, e poética a um determinado gosto convertido em programa de arte, onde por gosto se entende toda a espiritualidade de uma época ou de uma pessoa tornada expectativa de arte” (Pareyson¹¹, 1997, p.15).

Princípios estéticos não se confundem com regras de arte. Princípios estéticos (filosóficos, axiológicos, abstratos) estão situados numa posição bastante afastada da criação artística; as normas da arte são mais práticas, concretas e determinadas. Citando Jacques Maritain, Suassuna diz: *“A estética filosófica reivindica o direito de julgar o valor das escolas artísticas, assim como a verdade ou a falsidade, a influência boa ou má de seus princípios”* (1996, p. 304).

Apesar da breve contextualização, para esta pesquisa, as idéias relativas aos estudos sobre estética pré-estética, ou seja, anteriores ao surgimento oficial da estética enquanto ramo da filosofia, não nos interessa muito. Quer dizer, nos interessa enquanto contextualização, mas não para as discussões desse trabalho. Também as idéias e conceitos estéticos de pensadores como Baumgarten e Kant não serão abordados diretamente.

O enfoque que será apresentado aqui seguirá a idéia de estética como filosofia da arte e entenderá a estética como princípio filosófico que pode gerar e alimentar, conceituar e avaliar as produções artísticas. Dentro do campo da estética irei considerar os diferentes estilos ou programas de arte como poética, assim como conceitua Pareyson (1997, p. 15 – 19). Ou seja, entenderei poética como um programa, uma normatização que dialoga com um determinado ideal. Este ideal, dentre outras coisas, pode estar localizado no espírito de um tempo, em discussões e críticas relativas a questões sociais de uma determinada época, em formas de expressão de sentimentos e desejos, enfim. Entenderei a poética como um fator relevante da produção artística, já que para a atividade artística é indispensável uma poética, explícita ou implícita. Concordo com Pareyson quando este diz que o artista pode passar sem um conceito de arte, entendendo que

¹¹ Luigi Pareyson (1918-1991) foi um dos maiores filósofos italianos do século XX. Sua obra está ligada à Filosofia da Existência, à Hermenêutica, à Filosofia da Religião e à Estética.

conceitos se ligam a princípios estéticos, mas não sem um ideal, expresso ou inexpresso, de arte.

Tendo esclarecido a compreensão que terei sobre estética nesta pesquisa, cabe agora adentrar nas especificidades que ela traz. O objeto de estudo em questão, o Projeto Pátio da Fantasia, caracterizava-se por desenvolver um trabalho de apresentação de quadros/atividades teatrais para e com crianças com deficiência. Nesse sentido, construiu toda uma estrutura de criação artística que resultou na produção de quadros teatrais que, inclusive, poderiam gerar atividades teatrais com essas mesmas crianças. Dentro desse panorama, pretendo analisar as ações do Pátio da Fantasia pensando como tal Projeto desenvolvia uma poética teatral que buscava respeitar as diferenças das crianças com deficiência.

Para dar continuidade às minhas reflexões, abordarei outros dois campos do conhecimento: os estudos sobre a(s) infância(s) e a(s) criança(s) e os relativos à questão da deficiência. Entenderei esses campos do conhecimento dentro de uma área maior que envolve a temática da diferença. Esta temática será atravessada indiretamente, por meio das discussões trazidas em torno da criança e da criança com deficiência. Tentarei olhar esses sujeitos como sujeitos da diferença.

O conceito de diferença que será abordado aqui engloba os aspectos individuais (físicos, sensoriais, psicológicos, afetivos e cognitivos), e a dimensão sócio-cultural dos sujeitos. As relações de poder que medem forças entre as diferenças individuais, culturais e sociais dos indivíduos também serão levadas em consideração, no entanto, não as abordarei profundamente. Quer dizer, quero pensar essas relações de poder considerando a questão da diferença como um direito. Por exemplo, o direito à cidadania que grupos minoritários vêm suprimidos quando não têm acesso à educação, a bens culturais, a representações políticas, enfim, tudo por não se enquadrarem dentro de um padrão hegemônico (cultural, social, sexual, físico, étnico, etc.). Dialogando com a luta contra todas as formas de discriminação e de desigualdade social, parto do pressuposto que, assim como afirma Boaventura de Souza Santos: *“todas as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza”*¹² (apud Candau, 2002,

¹² Aqui se faz uma distinção significativa em relação à igualdade e à diferença, comumente vistas como duplos que se opõem. Para Santos, igualdade não se opõe a diferença, mas à desigualdade, assim como diferença se opõe à padronização.

p. 35). Abordarei um pouco mais sobre a temática da diferença no tópico relativo à deficiência.

Pensando no tratamento que se impôs às crianças ao longo da história ocidental, farei um breve apanhado de como elas foram significadas e como são vistas hoje. Além disso, também me debruçarei sobre a história da pessoa com deficiência, tentando sempre que possível alinhar essa história à história da infância. Reconhecida a construção histórica das diferenças desses sujeitos, pensarei sobre o ensino de arte e a produção de arte voltada para eles, em especial a produção da arte teatral, na tentativa de perceber como foram e como estão sendo tratados tais indivíduos.

2.2 Quando a diferença é ser criança

A idéia de infância como uma etapa da vida autônoma e diferenciada da vida adulta só começa a surgir em fins do século XVII. Até então, na história ocidental da humanidade, as crianças logo que adquiriam alguma independência e “...um certo grau de discernimento de si e do mundo, iam se incorporando gradualmente na sociedade adulta” (Pinto, 1997, p. 35)¹³. Como os adultos elas trabalhavam, comiam, se divertiam e entre eles dormiam. A infância, como categoria especial de idade, só começou a ser considerada a partir do século XVII. Ariès nos diz que “a infância e as instituições a ela vinculadas, tais como a família e a escola, só começaram a se legitimar mutuamente a partir do século XVII” (apud Pupo, 1991, p. 18). Também neste século um importante filósofo direciona atenção à infância, John Locke¹⁴ (1632-1704). Este apresenta a teoria da tábula rasa “segundo a qual o ser humano recém-nascido seria como uma espécie de superfície de cera maleável, onde os adultos poderiam escrever aquilo que julgavam necessário ao seu desenvolvimento” (Pinto, 1997, p. 40).

¹³ Manuel Pinto é professor auxiliar do Instituto de Estudos da Criança, do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, Portugal.

¹⁴ Locke é considerado o fundador da corrente filosófica do empirismo e da teoria psicológica da aprendizagem. Ele sustenta que é a experiência que funda todo conhecimento e que é pela aprendizagem que o ser humano deixa de ser a “folha de papel em branco” que é necessariamente ao nascer (Pinto, 1997, p. 40).

No século XVIII, o filósofo Rousseau (1712-1778) trouxe contribuições muito importantes para o nascente pensamento sobre a infância e sua respectiva educação. Para este filósofo a criança é um bom selvagem, um “...*ser que nasce bom e puro, por isso sua educação deve consistir na preservação dessa inocência e espontaneidade infantil*” (Pinto, 1997, p. 41 – grifos meus). No âmbito da educação, ou da orientação e formação das crianças, há uma diferença entre esses dois filósofos. Rousseau acreditava que a educação deveria salva-guardar aquilo que a criança é, por causa da sua fragilidade e da exposição aos riscos da sociedade. Já Locke defendia que a educação deveria levar a criança a deixar de ser o que é para se transformar num adulto (Ibid., p. 41 e 42).

O século das luzes vem consagrar uma separação mais clara entre adultos e crianças, mas apenas para os filhos das classes mais ricas. Na onda que empunhava o advento da burguesia apareciam escolas em regime de internato e para elas iam as crianças das classes mais abastadas. Para as crianças mais pobres restava permanecer na mesma realidade, onde o costume era trabalhar.

Freud com a psicanálise, no século XX, incrementa as idéias sobre a criança quando evidencia que o “*desenvolvimento infantil é um processo pouco romântico e bastante dramático, ao sugerir como condição do crescimento e do desabrochar para a vida social a capacidade de sublimar impulsos libidinais e agressivos*” (Ibid., p. 44). Depois dele, a psicologia do desenvolvimento vai proporcionando um conhecimento cada vez mais amplo sobre o desenvolvimento infantil. Piaget e Vygotsky trazem valorosos estudos sobre os processos de desenvolvimento e de socialização da criança. O primeiro organiza sua teoria da socialização relacionando-a com fases (estádios) do desenvolvimento cognitivo da criança. O segundo acredita que o comportamento lingüístico favorece o desenvolvimento do pensamento. Ou seja:

“Enquanto a posição cognitiva de Piaget centra-se na criança e na primazia do desenvolvimento intelectual inerente ao contato e à ação da criança em seu meio, a perspectiva lingüística de Vygotsky, pelo contrário, faz incidir a sua focagem no contexto social em que a criança nasce” (Elliot, apud Pinto, 1997, p. 49).

A partir de então a criança foi, cada vez mais, assumindo maior centralidade na cultura ocidental, representada como diferente do adulto em termos psicológicos, afetivos e cognitivos, e, posteriormente, em termos sócio-

culturais. Dessas constatações vieram muitas mudanças nos modos como se entende, se educa, se convive e se aprende com as crianças. São reconhecidas e respeitadas suas características específicas; as fases de seu desenvolvimento biológico, cognitivo e psicológico; sua estrutura de pensamento; sua forma de aprender e apreender o mundo; seus modos de existir; suas culturas; enfim. Essa mudança de perspectiva demandou espaços sociais diferenciados para elas, assim como produções culturais fundadas nestas distinções.

Após as abordagens de desenvolvimento psicológico e cognitivo que envolve os processos de socialização das crianças, emerge uma atenção especial aos modos como esta socialização se dá quando discutida pelo campo da Sociologia. Nas últimas décadas do século XX, aparecem contribuições diferenciadas trazidas por uma abordagem sociológica dos mundos sociais das crianças e da(s) infância(s). Entender que não existe a criança e sim crianças, em diferentes situações, contextos sociais e culturais, idades, particularidades, famílias, etc, é algo que torna o trabalho com os universos das crianças um desafio.

A Sociologia da Infância traz à tona a necessidade de reconhecimento do contexto sócio-cultural a partir do qual uma determinada infância se expressa. Ou seja, de um conceito de infância ligado a etapas ou fases da vida, salta-se para outro onde a infância é, também, compreendida e *“perspectivada como um conjunto social de características heterogêneas”* (Ibid., p.63). Assim, o conceito de infância distancia-se do entendimento como categoria universal, natural e homogênea. Pertinente seria então considerar que assim como existem crianças, existem também infâncias (grifos meus). Pinto (Ibidem, p. 68) levanta alguns postulados que encaminham o novo paradigma em que se inserem as reflexões sobre a infância. A saber:

- A infância é entendida como uma construção social; não é, por conseguinte, nem um dado universal nem natural.
- A infância é uma variável de análise social, não dissociável de outras variáveis, tais como sexo ou classe social.
- As culturas e relações sociais das crianças merecem ser estudadas em si mesmas, e autonomamente face às perspectivas e preocupações dos adultos.

- As crianças são e devem ser vistas como seres ativos face ao seu mundo próprio e face à sociedade em que vivem e não como sujeitos passivos das estruturas e processos sociais.

Posto isto, entende-se o processo de socialização das crianças como um processo interativo, onde elas também atuam como sujeitos: criando, construindo e modificando culturas. Portanto, o fluxo da relação entre seres, exigido para construção de seres sociais, se dá nos dois sentidos, dos mundos dos adultos para os mundos das crianças e dos mundos das crianças para os mundos dos adultos (Plaisance, 2004). E, se as crianças são sujeitos que interagem e interferem na pluralidade de situações em que se inserem ou são inseridas, as pesquisas relacionadas a este campo de estudos devem considerar o ponto de vista das crianças. Agora, como bem ressalta Pinto, a valorização e incorporação na reflexão sociológica da perspectiva das crianças como atores sociais não deve abstrair essas mesmas crianças da integração na dimensão mais ampla do sistema social.

Pesquisas em ciências sociais que envolvem crianças em seus trabalhos precisam, antes de qualquer coisa, definir o que entendem por este ser pelo qual denominam de criança. Uma atenção aos campos semânticos que definem os termos: criança, infância(s), crianças, se faz necessária. Javeau (2005), tentando organizar o raio de ação que compreende o campo da Sociologia da Infância¹⁵, divide-a em três eixos distintos: o primeiro eixo considera a criança como um ser que nasce criança e que vai se constituindo adulto a partir de fases consecutivas do desenvolvimento. Esse eixo tem uma visão biológico-psicológica e universalizante da criança, por vezes, desconsiderando a construção social da realidade em que ela vive. Na contra afirmação Javeau adverte: *“Há ainda neste planeta muitos lugares onde a maneira de se tornar criança não tem nada a ver*

¹⁵ *“O campo da Sociologia da Infância propõe o desafio teórico-metodológico de considerar as crianças como atores sociais plenos. Falar das crianças como atores sociais é algo decorrente de um debate acerca dos conceitos de socialização no campo da Sociologia. Corsaro (1997) afirma que a perspectiva sociológica deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças. Essa visão de socialização considera a importância do coletivo: como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares. Isso significa negar o conceito de criança como receptáculo passivo das doutrinas dos adultos”* (Delgado, 2005, p. 351).

com uma sinecura, nem com uma história de nursery, de creche ou de kindergarten” (2005, p. 382).

No segundo campo, entra a perspectiva econômica para justificar a infância como eixo semântico que atende a necessidade de esclarecimento e encaminhamento demográfico. Como os limites superiores da faixa de idade, estabelecidos em cada grupo social para definir até onde vai a infância, são diversos, vou considerar aqui o limite estabelecido na constituição brasileira que é de 18 anos. Isto posto, segundo este autor, e adaptando à realidade brasileira atual, a infância corresponderia a este largo espaço de tempo de vida onde a criança e o adolescente se ocupam com as atividades escolares e, economicamente falando, são considerados improdutivos, sendo este período visto como uma fase de investimentos. Por isso, cabe então falar de infâncias e não apenas de infância, já que nesse espaço temporal entra tanto o sujeito criança, quanto o sujeito adolescente. Isso sem considerar as nuances dentro e entre essas fases da vida, e também as questões de ordem social que, dependendo do contexto histórico e do local onde se vive, dentre outras aspectos, vão trazer contornos que diferenciariam essas classificações semânticas.

O último eixo diz respeito à terminologia crianças. Este termo considera o sujeito criança de modo contextualizado temporal, espacial e socialmente. Daí o plural, já que as crianças estariam “territorializadas”¹⁶ em circunstâncias que as diferenciam, devido a questões deliberadamente sócio-antropológicas. Outro autor, também paradigmático nesse sentido, foi Ariès, que historicizou o percurso da idéia moderna de infância apontando as diferentes visões sobre a criança e o seu lugar na história da cultura ocidental. Ou seja, delineou contornos históricos de acordo com as culturas às quais determinadas crianças pertencem, desmitificando a idéia de criança com uma natureza única em qualquer espaço e alienada das transformações sociais¹⁷ (Ariès, 1981, p. 30 e 31).

Javeau tem alguns posicionamentos diferenciados de Pinto, no que diz respeito a que denominação dar a criança. É verdade que Pinto não tem a mesma preocupação que Javeau de classificar os modos de nomeação da criança ou da

¹⁶ Javeau, citando outro autor, Juan, usa o termo território para referir-se às estruturas e modelos de comportamento, gêneros de vida, traços culturais, ritos, linguagens, etc.

¹⁷ A partir de Ariès vem se constituindo uma série de estudos no campo da história e da Sociologia da Infância. Isso demonstra a variedade de processos históricos de diferenciação dos espaços sociais da criança e do adulto e da produção de práticas culturais voltadas para o seu processo socializatório.

infância. Mas, mesmo assim, faz-se necessário ressaltar as aproximações e os distanciamentos entre eles visando encontrar uma definição a ser usada neste trabalho. O primeiro tem um posicionamento mais claro em relação às nomenclaturas, de certo modo até limitando-as quando as classifica. Já o segundo se refere à infância como uma categoria que foca seu olhar tanto numa determinada fase da vida como também num modo de existência pertinente às crianças. Ou seja, ele usa o termo infância como uma categoria mais ampla que a de crianças, mas dentro desta sua concepção ele carrega os sentidos expressos por Javeau.

Pois bem, tendo tecido tais posicionamentos, localizo minhas reflexões acerca desta temática acomodando-as no eixo que compreende criança no plural, em situações contextualizadas, passíveis de rearranjos e deslocamentos, com aspectos culturais, históricos e espacialmente marcados, não excluindo os outros eixos, já que também terão relevância os pontos de vista biológico, psicológico e econômico. Portanto, localizo esta pesquisa mais enfaticamente no último eixo citado por Javeau, porque sempre me referirei às crianças no plural compreendendo-as como um todo que contempla tanto os aspectos sociais, históricos e culturalmente marcados, como também aspectos biológicos e psicologicamente deliberados. Ainda me valerei também do termo infância(s) nos moldes como ele é apresentado por Pinto.

Fazendo jus ao que acima foi dito, restrinjo um pouco mais o campo ao qual esta pesquisa se dedica. As crianças, e seus respectivos mundos, com as quais trabalharemos aqui serão as que têm algum tipo de deficiência, sejam estas sensoriais, físicas e/ou mentais. Sabendo que dentro desse recorte ainda encontro crianças com características também diversas (sociais, culturais e individuais), no tópico a seguir específico um pouco mais, delimitando o que vou entender como crianças com deficiência.

2.3 Quando a criança é diferente

Na tentativa de me apropriar dos significados de infância(s) e de deficiência impressos em meu objeto de estudos, farei um breve apanhado sobre o que se entendeu e o que hoje se entende por crianças com deficiência¹⁸ ao longo da história ocidental. Nesse estudo, alargarei a concepção de criança com deficiência abrangendo-a para pessoa com deficiência, mas sempre que possível, me referirei às crianças, já que aqui a entenderei como um ser social com características específicas, e em situações diferentes das dos adultos. Então vou me referir à pessoa com deficiência, mas sempre que possível perceber o local destinado à criança dentro das situações sinalizadas.

No entanto, antes de começar, quero esmiuçar um pouco mais a questão da nomenclatura que usarei para me referir às pessoas que são o interesse primeiro deste trabalho. No artigo “*Como chamar os que têm deficiência*”, Sasaki (2003) ressalta os diferentes termos utilizados ao longo da história da atenção às pessoas com deficiência no Brasil. Os termos que se sucedem são: inválidos, incapacitados, defeituosos, deficientes, excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiências, pessoas com necessidades especiais, portadores de necessidades especiais e pessoas com deficiência. Este último, ainda segundo Sasaki (Ibid.):

“...passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência que, no maior evento - ‘Encontrão’ - das organizações de pessoas com deficiência, realizado em Recife em 2000, conclamaram o público a adotar este termo. Elas esclarecem que não são ‘portadoras de deficiência’ e que não querem ser chamadas com tal nome”.

As pessoas com deficiência, ao longo da história ocidental, receberam tratamentos distintos. Muitos registros, presentes nos ensinamentos bíblicos e na literatura, mostram como esses indivíduos, que nasciam ou que ao longo da vida se tornavam pessoas com alguma deficiência, foram tratados. Ao logo do tempo,

¹⁸ A designação “*crianças com deficiência*”, usada nesta pesquisa, tem a intenção de dialogar com o termo “*pessoas com deficiência*”. O uso deste termo apresenta-se como um consenso atual entre os que confrontam as associações pejorativas em relação a esses sujeitos. Tal nomenclatura coloca as pessoas em primeiro plano, sem negar a deficiência e nem tomá-la, automaticamente, como o traço mais marcante dos indivíduos que a têm.

tais pessoas foram: condenadas à morte, consideradas um peso, um estorvo, um castigo divino digno de cura e redenção, ou alijadas do convívio social.

Nas sociedades primitivas, onde imperava a lei do mais forte e onde os indivíduos viviam sob a força dos mandos e desmandos da natureza, quem não era independente e não colaborava com o grupo acabava se tornando um empecilho. Não se enquadrar no padrão social considerado normal resultava em ser relegado, abandonado e até condenado à morte.

A crença no malefício que o indivíduo com limitações funcionais, sensoriais ou com deficiência mental poderia trazer para a sociedade, justificava a rejeição, o abandono e até o sacrifício deste ser. Na antiguidade grega, em Esparta, por exemplo, onde os cidadãos dedicavam-se predominantemente à guerra, valorizando a ginástica, a dança, a beleza, a perfeição do corpo e a força, o nascimento ou o aparecimento de uma pessoa que ameaçasse esse ideal de cidadão, fazia com que tal indivíduo fosse totalmente expurgado. Portanto, se, ao nascer, a criança aparentasse qualquer manifestação que pudesse atentar contra o ideal prevaemente praticava-se uma eugenia radical.

Tempos à frente, no entanto, essa concepção pejorativizante em relação ao sujeito com deficiência, vai tomando contornos menos radicais no que diz respeito ao direito à vida. Enquanto na Antiguidade Clássica a dicotomia era corpo/mente, na Idade Média ela passa a ser corpo/alma. Segundo Bianchetti (1998), essa nova perspectiva é trazida pela mudança de paradigma que circunscrevia a Antiguidade Clássica no campo da filosofia e a que passa a circunscrever a Idade Média no campo da teologia. Portanto, o indivíduo que não se enquadrava no padrão considerado normal ganha direito à vida. Porém, passa a ser estigmatizado e segregado, pois, para o moralismo cristão/católico, a diferença era sinônimo de maldição relacionada ao pecado. O nascimento de uma criança deficiente era visto como um castigo divino que vinha para punir esse indivíduo e sua família por alguma razão oculta e misteriosa.

Outra acepção dada neste mesmo período à pessoa com deficiência, e que tinha forte cunho cristão/católico, era a de que a existência dessas diferenças servia como: “... *instrumentos de Deus para alertar os homens e as mulheres sobre comportamentos adequados ou para lhes proporcionar a oportunidade de fazer caridade. Assim, a desgraça de uns proporcionava meios de salvação a*

outros” (Bianchetti, 1998, p. 33). Ou seja, a pessoa com deficiência era entendida como resultante de um pecado ou objeto de salvação.

Gradativamente, ao passo que vão se fazendo as descobertas científicas e também com o nascimento e a ascensão do capitalismo, o teocentrismo vai cedendo lugar ao antropocentrismo. Os homens e as mulheres passam para o centro do palco, procurando ser atores do processo de construção de suas próprias existências. Nesse sentido, as dicotomias relacionadas ao corpo se transformam novamente. O corpo passa a ser encarado como uma máquina em funcionamento, e se o corpo é visto como uma máquina que precisa estar em estado perfeito para funcionar, a “diferença deficiente”¹⁹ nada mais é que a disfunção de alguma peça dessa máquina. Ou seja, “... *se na Idade Média a diferença estava associada ao pecado, na sociedade capitalista passa a ser relacionada à disfuncionalidade*” (Ibid., p. 36). Portanto, na lógica liberal, a criança com deficiência passa a ser vista como inválida, sem perspectivas de contribuição.

Diante dessa nova constatação começam a surgir instituições voltadas para o abrigo de pessoas que vivem à margem do convívio social, tendo seu caráter assistencialista com objetivos de confinamentos e exclusão. No século XVIII, aparecem as primeiras instituições cujas intenções são “atender” (confinando) a parcela da população que apresenta características que fogem ao padrão de normalidade e, por isso, necessita de uma “atenção” especificada. Alguns exemplos dessas instituições são: manicômios, presídios, asilos, reformatórios, escolas²⁰, etc. Esta última instituição será aquela sobre a qual nos debruçaremos mais.

É importante que se diga que as primeiras ações educativas de cunho institucionalizante, junto às pessoas com alguma deficiência, tinham cunho puramente assistencial e assimilacionista com vistas à adequação de um comportamento desejável. O ambiente educativo era restritivo e autoritário, sempre refém dos saberes clínicos e dos procedimentos terapêuticos, baseados nos princípios da normalização.

¹⁹ Essa expressão é utilizada por Lacerda (2005) em seu artigo “*Ser diferente é normal?*”.

²⁰ É no século XVIII que vamos encontrar as primeiras iniciativas de uma ação educativa voltada para as pessoas com alguma deficiência. Acreditava-se que com um trabalho de estimulação direta, seria possível obter algum resultado na aprendizagem e na adequação de um comportamento desejável (Lopes, 2005, p.26).

Algumas instituições sociais são feitas e planejadas tendo como princípio básico a normatização²¹, sendo os indivíduos agrupados em seu seio para “aprenderem” e/ou se “ajustarem” a um padrão de existência de um determinado grupo social contextualizado. As pessoas consideradas “... *portadoras de problemas ou que se destacam sensivelmente do que está socialmente estabelecido como normal, são alvo de processos que resultam na criação de mecanismos de correção de suas diferenças*” (Tomasini, 1998, p. 114). As posturas normalizantes e normatizantes e seus respectivos duplos, invisibilizam tanto o contexto social e cultural em que esses indivíduos diferentes se encontram, quanto a percepção de que essas mesmas diferenças são, sempre, construídas socialmente²². Ou seja, o indivíduo é visto por suas atribuições/condições pessoais de maneira isolada, não sendo produto da sociedade e da cultura em que vive. Sua diferença é vista como inata ao seu ser, produto da natureza, e não como produto das atividades dos grupos sociais (Ibid.). No caso dos indivíduos com deficiência, localiza-se a “diferença deficiente” apenas no indivíduo, e isso, por sua vez, não mobiliza mecanismos políticos e sócio-culturais de identificação da diferença e de seu pleno e devido acolhimento. Esse estigma pejorativo dá voz a discriminações de toda ordem, aprisionando e limitando o sujeito, no caso a pessoa com deficiência, à sua deficiência.

O paradigma da institucionalização começa a ser enfraquecido somente no século XX, após os anos 60. A clareza em relação à ineficiência deste tipo de tratamento, na recuperação ou preparação das pessoas com deficiência para a vida em sociedade, mobiliza ações cujo objetivo principal é a normalização e não a segregação e exclusão física destes indivíduos. Para tanto, tornou-se necessária a criação de novas estruturas e mecanismos de ensino visando atingir a meta de uma melhor integração da pessoa com deficiência na sociedade.

Dentro da instituição escolar, a perspectiva integradora encara a alteridade deficiente pelo paradigma estigmatizante da discriminação. O outro com deficiência era e ainda é, ao menos por parte daqueles que chamamos de senso

²¹ Não tenho intenção de problematizar a questão da normatização, apenas situo que o paradigma sobre o qual me coloco é o aquele que compreende que “... *uma norma ou um conjunto de normas tem sentido, função e valor na medida em que existe fora dele algo que não corresponde à lógica a que obedece*” (Tomasini, 1998, p. 113). Neste mesmo sentido é a idéia de normalidade e de anormalidade, nem uma, nem outra existe sem seu duplo.

²² Foucault (2001) nos adverte quanto a esta questão quando nos aponta que devemos nos questionar sobre como as condições culturais e sociais contribuíram para o aparecimento das diferenças, e também sob que condições históricas essas diferenças foram reconhecidas como tal.

comum, visto como um ser menor, incapaz, morador do mundo das faltas e não das possibilidades, alguém que deve ser posto nos eixos dos padrões hegemônicos de normalidade. Alguém que precisa passar por uma série de serviços especializados para talvez, depois de ter atingido certo padrão de comportamento e de aprendizagem, poder ingressar numa escola regular. Ou seja, o aluno/a precisa se trabalhar para tentar se adequar aos padrões exigidos pela instituição escolar. Segundo Antunes (2004), a integração é um processo no qual a pessoa é capaz de participar de uma sociedade do jeito que ela está organizada. Quer dizer, a situação de integração constitui-se como a abertura de um espaço para que alguém faça parte dele, levando-se em consideração que este alguém deve se submeter às normas e regras estabelecidas neste espaço.

Para dar continuidade a esta reflexão, vejo-me impulsionada a tocar em questões relativas às grandes mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX. Abrirei um parêntese para falar sobre alguns impactos trazidos pelo processo de globalização e depois retomarei a linha de raciocínio anterior.

Nas décadas de 70 e 80, surge “*um processo de mudança estrutural que, ainda hoje, está transformando as sociedades modernas*” (Hall, 2005, p. 9 – grifos meus), a globalização²³. Do fenômeno da globalização e das transformações trazidas para o sistema capitalista, dentre outros aspectos, emergem questões de fundo relativas à identidade²⁴ devido à quebra das fronteiras, seja no sentido econômico ou no sentido cultural, entre países, culturas e nações. Essa quebra de fronteiras, dentre outros aspectos, desejava proporcionar o nascimento de um mundo unificado e homogêneo econômica e culturalmente. No entanto, “... *a uniformidade tão desejada ou temida não ocorreu de maneira tão absoluta*” (Candau, 2002, p.15). Uma vez que a globalização não afetou e não produziu resultados iguais no mundo inteiro, ela gerou, na sua contra partida, um forte

²³ O processo de globalização é aqui entendido como um fenômeno complexo, que aponta para muitos significados e suas respectivas implicações (Candau, 2002).

²⁴ As discussões sobre a idéia de identidade, nesse período, são desencadeadas, também, pelo processo da globalização. O conceito de identidade é concebido aqui como uma construção histórica (Hall, 2005). Em oposição à visão biológica e essencializada, a visão histórica acredita que os sujeitos assumem identidades diferentes em diferentes momentos, trazendo dentro de si “identidades contraditórias”, que são “continuamente deslocadas”, dependentes das relações sociais de poder e sujeitas aos processos de hibridização cultural, intensificados com a globalização (Ibid., p.13). A identidade cultural, com base nessa concepção, constitui: “... *aqueles aspectos de nossas identidades que surgem a partir da noção de pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais*” (Ibid., p.8).

processo de hibridização cultural²⁵ e de proliferação das diferenças, que, por sua vez, desembocaram em diferentes movimentos sociais que buscavam o reconhecimento e a aceitação das diferenças culturais, religiosas, sociais, de gênero, étnicas, físico-sensoriais e cognitivas, políticas, econômicas, etc., dos sujeitos sociais. Os grupos minoritários sempre tiveram suas diferenças silenciadas diante dos padrões hegemônicos de existência.

No plano político, outro aspecto que reforça esse “estado de coisas” é que com a globalização se manifesta o deslocamento da capacidade decisória dos governos nacionais, implicando num enfraquecimento da identidade nacional²⁶. O descentramento e conseqüente enfraquecimento do referencial nacional implicam, no plano cultural, no aparecimento de múltiplas identidades (Candau, 2002, p.15). Laclau usa o conceito de “deslocamento”, no qual esclarece:

“As sociedades modernas não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única ‘causa’ ou ‘lei’. A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma. (...) Ela está constantemente sendo descentrada ou deslocada por forças fora de si mesma. (...) As sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes visões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados” (apud, Hall 2005, p. 16 e 17).

Portanto, em fins do século XX, as políticas sociais embebidas pelas questões desencadeadas no processo da globalização. No bojo desse processo ecoam o aumento dos níveis de pobreza, de desigualdade e de exclusão em todo o mundo. Isso repercute na emersão de uma série de movimentos sociais cujas intenções são trazer visibilidade para as diferenças sócio-culturais e para as diferentes formas – políticas e econômicas - como essas diferenças são tratadas.

Todo esse contexto introduz vários esquemas de políticas de identidade(s) e seus respectivos movimentos sociais, que com foco nas questões de etnia, raça, idade, sexualidade, incapacidade física, injustiça social, etc., põem em pleito os

²⁵ Fusão entre diferentes tradições culturais (Hall, 2005, p.91).

²⁶ Enfraquecimento dessa identidade mestra que é a identidade nacional, mas também de uma outra identidade mestra, a de classe.

movimentos tradicionais que restringiam suas lutas aos antagonismos entre classes sociais.

Na década de 90, em especial, ocorre nova mudança de perspectiva no que se refere a essas políticas. Hall, citando Mercer K., (2005, p. 21), afirma:

“De forma crescente, as paisagens políticas do mundo moderno são fraturadas por identificações rivais e deslocantes – advindas, especialmente, da erosão da ‘identidade mestra’ de classe (a identificação das pessoas por seus interesses sociais em termo de classe) e da emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais: o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional os movimentos antinucleares e ecológicos (Mercer, 1990). (...) Uma vez que a identidade muda com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. E esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política da diferença”.

Pois bem, voltando à temática da educação, é nesse contexto que nas décadas de 80 e 90 aparece o conceito de inclusão. A proposta anterior de integração passa a ser questionada, por não conseguir efetivar a inserção do aluno no ensino regular. O que acontecia na grande maioria dos casos era que os sujeitos com alguma deficiência permaneciam à margem do sistema de ensino regular por não conseguirem atingir as exigências determinadas que possibilitassem uma maior integração desses sujeitos. Diante desta situação, entra em cena a perspectiva inclusiva da educação, visando oferecer a todos os educandos, independentemente de suas características ou limitações, as mesmas condições de acesso e construção de conhecimento.

A proposta de inclusão educacional surge como parte de uma política de inclusão social que estava ocorrendo em todo o mundo. Essas políticas mais amplas vão trazer grandes levas de programas sociais, cujas intenções são minimizar os efeitos do agravamento da pobreza e do desamparo social, causados pelas políticas neoliberais.

No que diz respeito à educação, com a Conferência Mundial de Educação para Todos²⁷ e, logo após, com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, resultando na aprovação da

²⁷ “Realizada na Tailândia, em 1990, com o apoio da UNICEF, PNUD, UNESCO e do Banco Mundial. Tal conferência aprovou a Declaração sobre Educação Para Todos e o Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, com o objetivo de estender a educação básica às crianças, jovens e mulheres dos países em desenvolvimento, por meio de reformas fundadas no princípio da equidade” (Pedreira, 2006, p. 46 e 47).

Declaração de Salamanca, a proposta de promoção de “Educação para Todos” se institui, contribuindo assim para a diminuição do preconceito e da exclusão social.

A perspectiva inclusiva pretende oferecer a todos o direito à escola, por meio de leis e de adaptações no sistema escolar. Os educandos, independentemente de suas características ou limitações, têm direito ao acesso e à construção do conhecimento. Nesta perspectiva é a escola que deve adaptar-se ao aluno e não o contrário, como pregava o ponto de vista da escola integradora. Mas, para que a inclusão possa acontecer, faz-se necessária, além da melhora de condições materiais e da devida qualificação de professores (o que na prática ainda hoje não acontece), a implementação de mudanças não só de ordens legais e de adaptações no sistema escolar. É preciso que se mexa também nas representações pejorativizantes que se tem em relação às alteridades deficientes.

Cabe agora pensar um pouco sobre essa questão no âmbito brasileiro. As diretrizes gerais da Educação Especial, vigentes no Brasil desde meados do século XX, têm, como caminhos de sua evolução, uma história muito ligada às instituições de natureza privada e de caráter assistencial. Essas instituições substituíam o estado na prestação de serviços educacionais, tendo uma forte influência na definição das políticas públicas.

A partir dos anos de 1960, aumentaram as oportunidades de abertura de classes especiais nas escolas públicas. Embora seja pequeno o crescimento da oferta de vagas em Educação Especial, este período marca o início da chamada institucionalização da Educação Especial entre nós. Configura-se, a partir daí, uma política mais na linha escolar, que inclui os vários desdobramentos institucionais da Lei n. 5.692/71, como a Fundação do Centro Nacional de Educação Especial, a implantação de setores de educação especial nas Secretarias Estaduais de Educação e de cursos de formação de docentes especializados na área (Ferreira, 1997, p. 18).

A Constituição Federal de 1988 prevê o atendimento educacional especializado, sempre que possível, na rede regular de ensino (art.208). Em 1989 já está dada a estrutura do atual Capítulo V da Legislação Federal referente à Educação Especial, Lei nº 7853/89, que define como norma, em âmbito federal, a

matrícula compulsória dos portadores de deficiência nos sistemas educacionais²⁸. Daí para adiante evoluem e melhor se articulam as idéias de educação escolar e de integração ensino especial – ensino regular. Tal abordagem se baseia numa perspectiva individualista e normalizadora, que crê nas condições pessoais e nas possibilidades de adaptação dos alunos ao processo escolar, valendo-se do modelo terapêutico ligado ao diagnóstico clínico e psicopedagógico.

Na década de 90 também emerge o conceito de inclusão no Brasil, que adere à Declaração de Salamanca. A proposta inclusiva provoca uma mudança de foco, até então centrado no aluno e que passa a se acomodar na escola. As diferenças individuais, físicas, culturais e sociais dos alunos são reconhecidas e sobre a escola é colocada a necessidade de aceitação dessas diferenças, demandando uma série de mudanças em suas estruturas (pedagógicas, curriculares, nas práticas escolares, físicas, na formação docente, etc). A escola deve adequar-se aos alunos, de modo a responder à defesa do ensino público ou privado e do direito de todos à educação.

A proposta inclusiva no Brasil ganha contornos que defendem a inserção da Educação Especial na educação geral através de um discurso delineado pelo sentido do favorecimento da aprendizagem dada pelo convívio com as diferenças. Nas palavras de Lopes:

“O convívio de alunos com necessidades especiais de aprendizagem de forma integrada com os demais alunos, freqüentando a mesma escola, participando de atividades comuns, interagindo e compartilhando o espaço comum da sala durante todo o tempo de aula é assegurado por lei e indicado como a forma mais adequada de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No sistema educacional orientado pelo modelo inclusivo, todas as crianças devem estar matriculadas em escolas regulares e freqüentando classes comuns. (...) A proposta inclusiva pressupõe, assim, uma revisão nos paradigmas que orientam a sociedade como um todo, de modo a permitir uma consolidação efetiva do projeto de construção de uma escola onde a diferença e a diversidade humana sejam valorizadas e respeitadas. Desta forma, convivendo num grupo heterogêneo, todos os alunos terão oportunidade de desenvolver um maior respeito à diferença, o espírito de cooperação e de solidariedade humana” (2005, p. 28).

Segundo Tiballi, citado por Pedreira em sua dissertação de mestrado (2006, p. 51), há três proposições nos discursos educacionais brasileiros em favor da inclusão escolar: 1) a proposição política em obediência aos textos legais e aos

²⁸ Em 1993, muda-se a ênfase, no capítulo específico, do portador de deficiências para o portador de necessidades especiais. Mas é só em 1996 que o referido texto é, finalmente, aprovado.

documentos oficiais sobre a inclusão; 2) a proposição de respeito às diferenças como o novo paradigma para a inclusão social dos excluídos; 3) a proposição da integração sócio-afetiva das pessoas com necessidades, formulada em geral pela medicina, psicologia e fonoaudiologia.

Sem desconsiderar o valor e a importância dos benefícios trazidos pelas políticas de inclusão, e também sem pretender, nesse trabalho, discutir as origens, a natureza e os sentidos da inclusão, quero apenas compartilhar a concordância com Pedreira, que em sua dissertação de mestrado (2006), aponta alguns “poréns” das políticas de inclusão educacionais, que normalmente são invisibilizados, como por exemplo, a ocultação das desigualdades sociais, a permanência das relações de poder dentro dessa inclusão do outro deficiente, a isenção das responsabilidades do modelo econômico vigente, dentre tantas outras coisas. O tema é complexo e plural. No entanto, mesmo que hoje se tenha consciência das restrições e das críticas que devem ser feitas a tal perspectiva, é sabido que, em várias partes do Brasil, o cumprimento da legislação não está sendo rigorosamente efetivado. Há um grande contingente de crianças e jovens com deficiência que continuam fora do sistema público educacional. Por isso, ainda é um grande desafio para as Políticas de Educação Inclusiva superar os elevados índices de exclusão social desses sujeitos. São poucos os contextos que investem grandiosamente em políticas de inclusão de qualidade. Mas, apesar das críticas, volto à lógica da inclusão com a intenção de perceber que representação esta política teve no Estado de Pernambuco durante o final da década de 90.

No âmbito do Estado de Pernambuco, nos anos de 1999 e 2000, tem-se uma discussão latente sobre o respeito às diferenças com intuito de incrementar os processos de inclusão vividos neste Estado. Uma discussão que não se encaixa apenas num respeito que mantém distância da diferença. A nova busca é por um respeito que vá além da tolerância e que se coloque numa posição de troca de experiências entre sujeitos diferentes, no caso específico entre a pessoa com deficiência e a pessoa “dita normal”. No âmago dessa nova perspectiva vem o reconhecimento da alteridade deficiente como uma alteridade que está circunscrita em aspectos sócio-culturais. Sobretudo, os indivíduos com deficiência passam a ser visto como seres que têm

diferenças que se constituem como cultura, como um modo de ser e de estar no mundo²⁹.

Diante disso, a Diretoria Executiva de Educação Especial, juntamente com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, promove uma série de encontros para discutir a temática da diferença num programa intitulado “*Discriminação em Questão*”, com o objetivo de pensar, fazer e construir novas representações sociais sobre as pessoas com deficiência.

O programa “*Discriminação em Questão*” foi criado no ano 2000 com a justificativa de “... apoiar e assessorar a rede municipal de ensino no atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais”. Segundo informações contidas nos documentos do referido programa, nesse período, dos 185 municípios do Estado de Pernambuco 32 atendiam alunos com deficiência, porém apenas 9 deles possuíam uma política de Educação Especial. Essa ausência denotava a falta de compromisso político das gestões municipais no que se refere à implantação de ações efetivas que fossem capazes de iniciar um processo de reversão social envolvendo segmentos historicamente excluídos da sociedade.

O programa “*Discriminação em Questão*” estava amparado nos pressupostos da Pedagogia da Diferença que tem como objetivo central: buscar meios de lidar com a diversidade e com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, ou seja, intenciona buscar metodologias pedagógicas que respeitem as diferenças existentes entre os alunos. Essa metodologia preza a busca por atividades e situações de aprendizagem que sejam significativas e mobilizadoras, incorporando as diferenças pessoais e culturais dos alunos, visando a garantia de que todos tenham acesso ao conhecimento. Propõe uma diferenciação das situações didáticas, que devem ser abertas, variadas e sensíveis às diferenças.

Um dos principais estudiosos deste tema é o sociólogo suíço Philippe Perrenoud³⁰. Segundo este autor:

“Diferenciar o ensino é ‘fazer com que cada aprendiz vivencie, tão freqüentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem’ (Perrenoud, 1996b). Para executar essa idéia simples, é preciso mudar profundamente a escola. Acrescentemos de imediato que adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais.

²⁹ Num discurso que levanta a bandeira do direito à diferença deficiente (Lacerda, 2005).

³⁰ Perrenoud também se dedica a temas como: ofício dos alunos e dos professores, formação a partir de competências, ciclos escolares e avaliação.

Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível do ensino se eleve” (Perrenoud, 2000, p. 9).

Através dos Colegiados de Educação Especial, a Diretoria Executiva de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco repensava o conceito de inclusão junto à comunidade escolar, às autoridades políticas e outras instituições ligadas ao ensino. É nesta última que o Projeto Pátio da Fantasia se inseria como representante da Universidade Federal de Pernambuco. Esse “repensar” o conceito de inclusão empreendido por esta Diretoria buscava re-significar paradigmas estigmatizantes em relação à pessoa com deficiência. Por isso, o programa “*Discriminação em Questão*” tinha como diretrizes:

- a) Construir uma política de Educação Especial a partir das singularidades dos sujeitos que têm diferenças físicas, sensoriais e/ou mentais.
- b) Construir noções éticas, filosóficas, históricas e antropológicas, base para a pedagogia da diferença, que rompam com as noções discriminatórias e binárias – cego/vidente, surdo/ouvinte, etc. – presentes nos modelos de Educação Especial vigentes.
- c) Construir novas representações sociais e ideológicas.
Das: Diferenças *como* Deficiência
Para: Diferenças *como* Potencialidades + Direitos
- d) Potencializar ações culturais e artísticas na construção de linguagens específicas.
- e) Produzir ações e programas contra a discriminação das diferenças.
- f) Discutir a dinâmica curricular para as classes especiais.
- g) Avaliar em rede o desempenho dos alunos com deficiências.
- h) Promover programas voltados para o mercado de trabalho articulados com o ensino médio (educação profissional).
- i) Construir perspectivas de diagnóstico no qual não sejam avaliadas as “deficiências”, mas as potencialidades dos alunos.
- j) Valorizar e divulgar o trabalho dos professores dos alunos de Educação Especial em Pernambuco.
- k) Interiorizar e ampliar o atendimento aos alunos com diferenças físicas, sensoriais e/ou mentais.

O programa “*Discriminação em Questão*” que se estruturava e desenvolvia por meio de sete projetos, demonstrados nos quadros a seguir:

Projeto 1 - Seminários
Promover debates e construir novas representações sociais das diferenças.

Projeto 2 - Boletim Informativo
Fomentar e divulgar a produção escrita dos educadores na reconstrução dos paradigmas e das práticas educativas.

Projeto 3 - Cultura
Viabilizar o acesso dos alunos aos bens culturais e socializar suas produções.

Projeto 4 – Especial NET
Construção de um site para debater, divulgar, atualizar e sistematizar com os professores e a comunidade as ações político-pedagógicas.

Projeto 5 – Mídia
Dialogar, informar à comunidade as ações e as Políticas da Educação Especial.

Projeto 6 – Histórias Infantis
Instaurar a reflexão sobre a representação social da deficiência no contexto da Literatura Infantil.

Projeto 7 – Se imagine no lugar do outro
Construir junto às escolas uma pedagogia da diferença, rompendo os modelos binários e normalizadores.

O Pátio da Fantasia estava inserido no Projeto 3 e daí vem a justificativa metodológica para construção de quadros teatrais que trabalhassem em cima das formas de percepção e de entendimento de mundo específicas de crianças cegas, surdas e/ou com deficiências mentais.

Além disso, o Projeto 3 promovia discussões nas escolas, utilizando peças teatrais como instrumentos que mobilizavam debates acerca de preconceitos e discriminações.

Pois bem, agora, direcionarei a lógica de minhas considerações implicando-as nos campos do ensino e da produção de arte para crianças e para

crianças com deficiência. Intento com isso alinhar os eixos temáticos que envolvem os interesses desta pesquisa.

2.4

Ensino de arte, produção de arte e respeito às diferenças

Dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2000 mostram que 12,5% da população brasileira tem algum tipo de deficiência. Isso equivale a 24,5 milhões de pessoas, sendo ainda, a maioria delas, invisível no sentido de não exercerem plenamente seus direitos de atuar como cidadãos. Esse mesmo censo aponta para o fato de que pelo menos um terço desse percentual não ultrapassou três anos de escolarização.

Para além da questão educacional, é ainda relevante que se diga que essa parcela da população brasileira sofre com as dificuldades de ter acesso à saúde, ao trabalho, ao lazer, aos bens culturais e a toda sorte de atividades humanas que são consideradas, inclusive legalmente, direito de todos. Em nossos tempos, ainda ocorrem preconceitos tão extremos que muitas vezes se vive situações de alijamento do convívio social de modo integral.

Dando especial atenção à questão do acesso aos bens culturais, interessamos pensar como se acomodam os temas relativos ao ensino e à produção de arte, particularmente a teatral, voltados para as pessoas com deficiência.

A obrigatoriedade do ensino de arte no Brasil é bem recente, datando de 1971, a partir da promulgação da lei 5692/71. Porém, não reside nesta data a origem de tal ensino. O ensino formal da arte aqui no Brasil foi iniciado com a chegada da missão francesa e com a fundação da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, em 1816, por D. João VI. Este ensino seguia o modelo europeu que, a partir de uma pedagogia tradicional, privilegiava o desenvolvimento de habilidades técnicas e a formação técnica de mão de obra.

Importa salientar que esse modelo europeu de ensino persistiu em nosso país do início do século XIX, quando da fundação da Academia de Belas Artes, até início do século XX. As mudanças de perspectiva em relação ao ensino da arte surgiram sob influência do Movimento Modernista no Brasil que tinha como uma de suas intenções a construção de uma identidade cultural e artística tipicamente

brasileira. Os novos valores estéticos e culturais da Arte Moderna repercutem também no ensino da arte. Como nos diz Ana Elisabete Lopes: *“A valorização da expressão individual, da pesquisa e da experimentação estética são princípios que passam a influenciar a educação artística, substituindo o esquema rígido da tradição européia”* (2004).

Essas mudanças foram se incorporando à prática do ensino de arte através do Movimento Escolinhas de Artes do Brasil (MEA). E foi basicamente a partir da fundação do MEA do Brasil, em 1948, que também se iniciou a preocupação com o ensino de artes para pessoas com deficiência. Lopes, em sua tese de doutorado, faz um estudo da história dos projetos pioneiros e da prática de arte-educadores que desenvolveram ações e pesquisas visando introduzir arte na educação de crianças, jovens e adultos com algum tipo de deficiência. Segundo ela:

“O Movimento Escolinha de Arte rompia não só com a proposta conservadora de ensino da Arte, como também com a forma assistencialista e segregada de atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais de aprendizagem” (Lopes, 2004, p. 57).

Hoje, essa articulação entre o ensino da arte e a educação especial está, cada vez mais, sendo fomentada por pesquisas e práticas que buscam encontrar caminhos que possibilitem o encontro indiscriminado de todos os cidadãos com a arte. No entanto, percebo que, no tocante às pesquisas acadêmicas, tal discussão concentra-se mais em algumas linguagens artísticas que em outras. A linguagem das artes plásticas e visuais e a da dança estão mais presentes nestas discussões do que a linguagem teatral, por exemplo. E quando a especificidade adentra o campo da(s) Infância(s), ou seja, pesquisas e até práticas que possibilitem o acesso à linguagem teatral por parte das crianças com deficiência o estado da pesquisa se faz ainda mais escasso.

Algumas experiências aparecem neste sentido, mas não se constituem como produções especificamente teatrais e não partem do pressuposto do respeito às diferenças e às necessidades de um público composto por crianças com deficiência. Tais experiências, não se constituem como práticas que foram até essas crianças para com elas pensar e criar uma forma de fazer teatro a partir das necessidades e do ponto de vista delas.

Para finalizar, gostaria ainda de ressaltar a importância das iniciativas empreendidas pelo MEA, tanto no que se refere ao ensino de arte que considerava as especificidades da criança, quanto no tocante aos espaços que este Movimento abria para o ensino da arte para pessoas (crianças, adolescentes, jovens e adultos) com deficiência. Nas palavras de Azevedo:

“A criança, nessa escola, não era pensada como miniatura do adulto, mas valorizada e respeitada em seu próprio contexto, com sua forma peculiar de pensar/agir no mundo, possuindo uma expressão original, que deveria ser comunicada através de seu gesto-traço, de seu gesto dramático/teatral e seu gesto sonoro” (apud, Lopes, 2005, p. 56).

Lopes completa quanto à questão das pessoas com deficiência:

“A Escolinha de Arte do Brasil foi, também, um dos primeiros espaços a incorporar crianças, jovens e adultos com deficiência como alunos de suas oficinas, e se propôs a pesquisar alternativas de trabalho com arte numa perspectiva inclusiva. Os alunos com necessidades especiais não eram segregados em classes especiais, mas participavam das atividades artísticas, incluídos no grupo, junto com os demais participantes” (Ibid.).

Com relação aos processos de produção de arte para a infância, na década de 50 do século XX havia um desejo de busca de uma nova arte. Assim aconteceu com o chamado Teatro Infantil, que neste período era um dos reflexos da modernização do Teatro Brasileiro. Campos, citado por Silva (2000, p. 38), assim contextualiza: *“O teatro infantil nasceu junto com o moderno teatro brasileiro”*. No entanto, a história do teatro para crianças no Brasil não começa aí.

Antes de continuar sinto necessidade de posicionar minhas reflexões em torno da questão das nomenclaturas teatro infantil, teatro *para* crianças (com as variantes: feito por crianças e feito por adultos), e teatro *com* crianças. Faz-se necessário esclarecer a qual delas irei me referir neste trabalho.

O termo teatro infantil traz algumas particularidades. Poderia usá-lo com o respaldo do diálogo com algumas definições que a Sociologia da Infância propõe, mas, estritamente no campo do teatro, este termo me parece difuso porque nele não podemos enxergar se tal atividade é feita por crianças, para crianças ou com crianças, embora seja esta a expressão mais usada para designar o teatro que se destina a este público. Além disso, apesar de todo conhecimento sobre a infância e de sua valorização, no âmbito do senso comum, nossa sociedade tem um olhar pejorativizante perante aquilo que é particular da criança, e o mundo do teatro

também compartilha desse ponto de vista minimizador, muitas vezes caracterizando este tipo de produção como menor e menos qualificada.

O termo teatro *para* crianças também acomoda a indefinição dos atores sociais que o produzem, porém tende a não assimilar o tom pejorativo. Já no termo teatro *com* crianças repousam as idéias de uma produção artística onde os modos de fruição estética da criança, que segundo Pareyson (1997) baseiam-se no fazer, sejam trabalhados. Portanto, para percorrer a história do teatro destinado a um público composto predominantemente por crianças, ficaremos com o termo teatro *para* crianças e suas variantes.

Segundo Isa Vianna³¹, ainda no século XVI, o teatro religioso didático do padre jesuíta José de Anchieta contava com atores e público infantis. A participação ativa de crianças nos autos religiosos “...se devia, em grande parte, à sutil compreensão do jesuíta do impacto que tais presenças e participações infantis teriam na formação e conversão religiosa e moral dos nossos índios”.

Nos séculos XVII e XVIII, espetáculos de teatro de marionetes e fantoches eram apresentados nas ruas, ao ar livre, portanto as crianças assistiam essas divertidas apresentações. No entanto, Vianna traz a ressalva de que os temas e as formas de representação deste teatro estavam mais próximas do público adulto do que do infantil.

Ainda no século XVIII e início do XIX, via-se no Brasil, com certa frequência, crianças representando para adultos, isto é, companhias infantis formadas por jovens estrelas de 9 a 14 anos que brilhavam nos palcos, cantando, dançando e representando.

No século XIX, surge o “teatro escolar”, que se constituía de monólogos de cunho moralizador escritos por autores famosos da época para serem representados ou recitados por crianças em datas comemorativas, nas casas de espetáculo ou em escolas.

Apenas em meados do século XX, mais exatamente em 1948, com a estréia de *O Casaco Encantado*³², texto de Lúcia Benedetti, surge o primeiro espetáculo escrito, dirigido e representado por adultos, com a temática, a estrutura dramática, a linguagem e, provavelmente, certo estilo de representação, pensados para um público composto por crianças. Até essa data, nunca se tinha pensado,

³¹ Ver em: http://www.cbtij.org.br/arquivo_aberto/historia.htm# - (acessado em 23/01/2008).

³² Esse texto foi escrito em 1947.

aqui no Brasil, numa dramaturgia especialmente voltada para crianças, numa linguagem específica do universo infantil. Tal ofício não se constituía como uma atividade empresarial, a cargo dos artistas de teatro.

Até a década de quarenta o teatro infantil esteve nas mãos de educadores, tendo caráter puramente pedagógico e patriótico. Quer dizer, era representado por crianças sobre a tutela de educadores. E na maioria das vezes, eram produzidos com a finalidade de encantar os adultos, quase sempre parentes dos pequenos atores.

Na década de cinquenta, Maria Clara Machado e O Tablado³³ impulsionaram ainda mais este novo gênero. Porém, segundo Marco Camarotti³⁴ (2002), apenas nos anos setenta, este teatro passou a interessar um maior contingente de pessoas, principalmente jovens escritores. Camarotti salienta ainda que também neste período a imprensa, as instituições culturais do país, empresários, novos atores e encenadores começaram a se interessar por esta área.

No estado de Pernambuco os caminhos da história do teatro para crianças não foram muito diferentes das realidades expostas acima. Ainda segundo Camarotti, foi o Grêmio Cênico Espinheirense, dos irmãos Augusto e Coelho de Almeida, que deu os primeiros passos na criação de um teatro infantil representado por crianças na cidade do Recife. O espetáculo foi realizado em 5 de março de 1939, com o nome “*Branca de Neve e os sete Anões*”, uma adaptação de Coelho de Almeida.

No Grupo Gente Nossa, fundado por Samuel Campelo em 1931, foi criado, por Valdemar de Oliveira, o Teatro Infantil de Pernambuco que encenou, entre 1939 e 1941, três operetas infantis: “*Terra Adorada*”, “*A Princesa Rosalinda*” e “*Em Marcha, Brasil*”³⁵. Sob a batuta de Oliveira, as produções infantis do grupo Gente Nossa se diferenciaram das dos irmãos Almeida porque saíam na defesa de um teatro infantil também feito por atores adultos.

³³ O Tablado foi fundado em 1951, por Maria Clara Machado.

³⁴ Marco Camarotti (1947-2004) foi ator, encenador, escritor e arte-educador. Mestre em Teoria da Literatura (UFPE) e Doutor em Teatro (University of Warwick - Inglaterra), foi professor do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da Universidade Federal de Pernambuco. Escreveu os livros: “A linguagem no teatro infantil”, “Diário de um corpo a corpo pedagógico”, “Resistência e voz: o teatro do povo do Nordeste”, “O palco no picadeiro: na trilha do circo-teatro”. Além disso, foi idealizador e autor do Projeto estudado nesta pesquisa: O Pátio da Fantasia.

³⁵ Essas operetas são de autoria de Valdemar de Oliveira (1900-1977), também criador e fundador do TAP – Teatro de Amadores de Pernambuco, em atividade desde 1941.

Continuando o percurso empreendido pelo Teatro Infantil em Pernambuco, Camarotti acrescenta que “... *foi na década de sessenta que o teatro infantil começou a se afirmar como uma atividade artístico-profissional em Pernambuco*”³⁶.

No ano de 1966, e no ano seguinte aparecem duas companhias de teatro que fincam o teatro infantil em Pernambuco. Foram elas: o Teatro da Criança do Recife e o Clube de Teatro Infantil de Pernambuco. A primeira foi fundada em 1966 e começou realizando seus espetáculos (montagens de grandes sucessos como alguns textos de Maria Clara Machado) apenas em escolas, posteriormente passou a se apresentar em espaços teatrais cumprindo temporadas fixas. Já a segunda teve como sede o Teatro do Parque, localizado no centro do Recife. Em relação ao Clube de Teatro Infantil de Pernambuco, Camarotti³⁷ diz:

“... funcionava com características semelhantes às de um clube, pois as crianças recebiam carteiras de sócio e, com estas, passavam a pagar apenas a metade do valor do ingresso para os espetáculos realizados pelo Clube. O Clube de Teatro Infantil promoveu inúmeras montagens” (Ibid.).

Nas duas últimas décadas do século XX, tornaram-se cada vez mais numerosas as produções teatrais voltadas para crianças, chegando, em determinados momentos, a superar em número aquelas destinadas ao público adulto. Porém o aumento da quantidade dessas produções não tem significado a permanência da qualidade do ponto de vista artístico-pedagógico. Apenas uma mínima parcela deste tipo de espetáculo fez jus à célebre frase de Stanislavski³⁸ que diz que o teatro para crianças tem de ser igual ao teatro para adultos, só que melhor.

Este breve histórico das manifestações teatrais nos mostra que o teatro para crianças como conhecemos hoje, ou seja, feito por adultos para crianças (com dramaturgia, encenação, linguagem, temática apropriadas para o universo infantil) é bem recente.

No contexto atual o que vemos, majoritariamente, é o teatro para crianças virar objeto mercadológico, onde o interesse pelo lucro em cima de produções

³⁶ Disponível em: http://www.cbtij.org.br/arquivo_aberto/historia.htm

³⁷ Disponível em: http://www.cbtij.org.br/arquivo_aberto/historia.htm

³⁸ Constantin Stanislavski (1863-1938) foi um dos fundadores do Teatro de Arte de Moscou. Este ator russo também foi criador do *Sistema Stanislavski* de atuação realista, ainda hoje básico na arte da representação.

teatrais voltadas para este público supera e sufoca os cuidados que se deve ter com as linguagens dramaturgica e cênica. Sufoca ainda toda ordem de cuidados com a qualidade estética e o devido respeito que se deve ter à criança e a tudo que a rodeia. Em muitas destas produções ainda impera a falsa concepção de que para criança tudo que se fizer serve.

Extrapolando um pouco a história do desenvolvimento desta forma de fazer e pensar teatro no Brasil, cabe ainda salientar que, de modo geral, o nascimento do teatro para crianças acompanhou a evolução conceitual sobre a infância. Ariès (1978) nos aponta as diferentes visões da criança e do seu lugar na história da cultura ocidental. A criança, então, foi cada vez mais assumindo centralidade na cultura ocidental, sendo representada como diferente do adulto em termos psicológicos, afetivos, cognitivos e culturais. Isso demandou um espaço social também diferenciado, assim como produções artísticas e culturais fundadas nesta distinção.

Pensando nisso, vejo-me direcionada a mergulhar nas compreensões que as pessoas de teatro (sejam elas pesquisadoras, professoras, encenadoras, enfim, pessoas que lidam com a questão do teatro como ensino e como obra artística) têm sobre as especificidades dessa linguagem da arte quando direcionada às crianças.

No entanto, antes de finalizar esse trecho queria ressaltar uma diferença em relação aos processos de ensino e de produção de arte voltados para as crianças e para as crianças com deficiência. Vimos em páginas atrás que, no que tange ao ensino de arte, as diferenças das crianças vão sendo consideradas ao longo do século XX, e as diferenças das crianças com deficiência também. A linguagem das artes plásticas e visuais sai na frente nos dois sentidos, mas é possível acharmos experiências que também tenham esse respaldo na linguagem teatral. Porém, quando entramos nos meandros da produção teatral, uma ausência se estabelece: não existem produções teatrais que considerem as crianças com deficiência. Encontramos experiências com grupos de teatro formados por pessoas com deficiência mental, montagens teatrais feitas por surdos, cegos, enfim. Mas uma produção teatral (feita por profissionais da área) especialmente voltada para dialogar com as diferenças das crianças com deficiência, resalto: que leve em consideração a diferença de ser criança e a de ser criança com deficiência, ainda não existe aqui no Brasil.

Algumas tentativas já estão começando a borbulhar na superfície desta necessidade por ser cada vez mais visível a urgência do reconhecimento (e de uma resposta a esse reconhecimento) de determinados grupos de pessoas que são literalmente alijadas de seu direito a ter acesso aos bens culturais. Vários grupos são atingidos por essa exclusão, devido a questões de ordem econômica, social, de classe, enfim. Vou tratar aqui de apenas um deles: o das crianças com deficiência.

Em março de 2007, uma reportagem³⁹ que anunciava a estréia de um espetáculo em São Paulo dizia assim: “*Homens-aranha urbanos ganham peça em São Paulo*”. Depois vem a breve explicação:

“...De tão comuns no cotidiano da cidade, são poucos os que ainda observam os limpadores de janelas e fachadas de prédios nas alturas, em andaimes pendurados nos arranha-céu da metrópole. Pois o dramaturgo Sergio Roveri não só observou os ‘homens-aranha’, como resolveu escrever uma peça sobre eles” (Jornal O Globo, 24/03/2007).

E em seguida uma ressalva: “*O espetáculo é o primeiro na América Latina a oferecer um serviço voltado para os deficientes visuais*”.

Segundo a reportagem, o texto da peça fala sobre “os homens invisíveis” da cidade. Por fim, mais um esclarecimento, aos cegos que desejassem aparecer para conferir a obra era disponibilizado: a sinopse da peça escrita em Braille e fones de ouvido para que as pessoas cegas pudessem acompanhar as movimentações cênicas através da narração de um locutor que descrevia o que estava se passando em cena. Além disso, havia a recomendação para que este público chegasse um pouco antes do início do espetáculo para conversar com os atores e assim gravar as vozes de quem faz cada personagem, e também para tocar no cenário construído.

Gostaria de expor algumas reflexões a respeito deste acontecimento. Se pudermos fazer uma relação entre as abordagens educativas de assistência às pessoas com deficiência e a situação da produção teatral atual, eu diria que no campo do teatro, estritamente falando de uma perspectiva de produção teatral, estamos começando agora a considerar uma abordagem integradora desses sujeitos. Isso porque a questão da deficiência é vista como um problema dos sujeitos que a tem, sendo eles quem tem que se adaptar aos espaços que os integram. No referido espetáculo, faz-se justo reconhecer que há uma inclinação

³⁹ Essa reportagem foi publicada no Jornal *O Globo* no dia 24/03/2007.

para a perspectiva inclusiva quando este ajusta sua estrutura para receber na platéia pessoas cegas. Esse ajuste, no entanto, se resume na descrição dos acontecimentos das cenas. Nenhuma mudança real foi feita em torno da encenação. A lógica hegemônica do sujeito que vê prevaleceu⁴⁰.

Sem desmerecer a inovação empreendida pelo espetáculo acima mencionado, a insurgência da nova necessidade, que envolve a questão da democratização da arte também entre pessoas com deficiência, precisa vir à tona com maior impulso. Há outros “indivíduos invisíveis” que precisam ser falados pelas linguagens das artes e principalmente seduzidos pelos sabores, cheiros, tormentos e encantos que as artes provocam. Mas esses indivíduos com deficiência, invisíveis no mundo teatral, precisam ser referendados como sujeitos cujas diferenças deficientes imprimem em suas vidas modos de ser e de existir que não precisam ser vistos apenas do ponto de vista da deficiência, da limitação e da ausência.

Se inserirmos essa discussão no mundo do teatro para crianças a invisibilidade aumenta. Aí, chego ao ponto que envolve as questões de minha pesquisa, que concerne à reflexão sobre uma experiência realizada por um grupo de professores e estudantes universitários do Curso de Educação Artística/Artes Cênicas da Universidade Federal de Pernambuco. Essa experiência consistiu exatamente na produção de espetáculos teatrais para e com crianças com deficiência. Voltarei a este assunto no próximo capítulo.

Quanto às especificidades da linguagem teatral que precisam ser agraciadas no teatro para crianças, no próximo tópico, apresento as defesas de alguns estudiosos da questão.

⁴⁰ O que quero dizer não é o que esse espetáculo deveria ou não fazer, não é essa a intenção. Até porque me parece bem claro que a proposta de encenação não era privilegiar a questão da diferença deficiente. Foi aberto um espaço com um mínimo de adaptação para que pessoas cegas pudessem ter o direito de usufruir uma obra teatral com maior satisfatoriedade e independência. E isso já é válido demais. No entanto, mesmo nessa experiência há pontos que precisam melhorar. Citei esse espetáculo com o intuito apenas de trazê-lo como exemplo da invisibilidade da pessoa com deficiência no meio teatral.

2.5 A Linguagem no Teatro Infantil

O primeiro aspecto importante a ser pensado neste tópico é sobre os modos e os fins da arte para criança e para o adulto. Importante porque os modos de fruir e conhecer arte são diferentes no adulto e na criança. Enquanto a fruição da arte no adulto se dá baseada na apreciação, a da criança ergue-se no fazer. *“Para a criança a arte se constitui mais numa atividade, num fazer, do que num objeto a ser fruído. A arte tem-lhe importância na medida em que constitui uma ação significativa, e não por proporcionar-lhe oportunidades para a experiência estética”* (Duarte Jr., 1988, p. 111 e 112). A arte para as crianças não tem um valor estético, ou seja, não está pautada em determinados padrões ou códigos estabelecidos socialmente, nem visam à produção de obras belas e harmoniosas.

“...a arte produzida pelo adulto visa a concretização de sentimentos, segundo determinadas regras e códigos estéticos, já a arte infantil não se pauta por padrões a ela exteriores. Nela, a criança se exprime de acordo com seus processos de sentir, pensar e perceber, que são diversos dos processos adultos e sofrem uma variação e evolução segundo seu crescimento.” (Ibid., p. 116).

Luigi Pareyson (1997, p. 26) traz, em seus estudos, um conceito de arte como formatividade que pode ajudar a compreender os sentidos da arte para a criança. Ele diz que os aspectos essenciais da arte são: o produtivo, o realizativo e o executivo. A arte é produção e realização em sentido intensivo, eminente e absoluto. Mas a arte não é somente executar. O simples fazer não basta para definir sua essência. A arte também é invenção, é *“...um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. É uma atividade na qual execução e invenção procedem simultâneas e inseparáveis”* (Ibid.). Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, de modo que, pode-se dizer que a atividade artística consiste propriamente no formar, isto é, exatamente num executar, produzir e realizar, que é, ao mesmo, tempo, inventar, figurar, descobrir.

Compreender o teatro para crianças significa, também, compreender a arte como um fazer e um executar. Significa entender que ambos os aspectos habitam os modos de entendimento e de fruição da arte por parte das crianças. E implica também no reconhecimento dos espaços ocupados por elas em nossa cultura. As crianças têm suas próprias características, por isso a produção de arte voltada para elas precisa considerar as especificidades que dizem respeito aos seus modos de

ser e de existir enquanto crianças, ou seja, enquanto sujeitos que passam por uma determinada fase da vida. Além disso, as crianças precisam ser percebidas dentro de seus contextos sociais, como sujeitos criados na cultura e pela cultura (Kramer, 1998, p. 7).

Se as formas de fruir e conhecer arte por parte dos adultos e das crianças são diferentes, as linguagens da arte devem levar essas diferenças em consideração. Nessa pesquisa daremos ênfase à linguagem teatral.

Pois bem, em relação ao teatro feito para crianças, vamos defender aqui que este deve orientar-se não através da ótica do adulto, mas sim da ótica das crianças. Um texto teatral voltado para este público deve ser o mais aberto possível, permitindo à criança vasculhá-lo concreta ou imaginativamente, com possibilidades para desconstruí-lo e reconstruí-lo através de uma intervenção espontânea e do exercício de sua imaginação criadora.

No que se refere à linguagem cênica⁴¹, Fátima Ortiz⁴² opina:

“O estudo da linguagem cênica no teatro para crianças, abre a possibilidade de esclarecimentos, idealizações numa esfera pouco percorrida. Sabe-se da carência de registros e também da falta de tempo e disciplina, que impede os autores e atores de teatro infantil de elaborar mais adequadamente seus trabalhos, e igualmente de realizar avaliações e traçar metas precisas para a evolução e o aprimoramento das linguagens às quais se propõem. A escrita compromete e registra. O que importa que se registrem as experiências de teatro para crianças. A falta tem sido dos autores, diretores e atores. Porém, se os próprios artistas não incluírem na sua prática a documentação e os registros, fica difícil ou até impossível, para os teóricos da arte ou da educação fazê-lo”.

As dificuldades de encontrar referências sobre o assunto são realmente grandes. Faz-se necessário o estímulo à prática do estudo, da pesquisa, do registro e da reflexão sobre o teatro para criança, para que este se torne mais rico, atual e verdadeiramente capaz de cumprir sua função primordial, que é colocar a criança diante de uma das mais antigas formas de comunicação e expressão humana, fazendo jus à expectativa de um público tão especial.

⁴¹ Por linguagem cênica entende-se o conjunto de elementos audiovisuais que permite aos artistas se expressarem no palco, somam-se a eles os aspectos narrativos que remetem àquilo que vai se desenvolvendo ou acontecendo durante a ação. A linguagem cênica será, pois, o encontro da forma adequada, para dizer ou expressar o que deve ser dito. O equilíbrio entre forma e narrativa é o que gera o interesse do público.

⁴² Fátima Ortiz é atriz, diretora e dramaturga com destacado trabalho em Curitiba. Citação disponível em: http://www.cbtij.org.br/arquivo_aberto/artigos.htm - (Acessado em janeiro de 2008).

A falta de reflexão implica também outra ausência: o não reconhecimento das conquistas realizadas pelas diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, a pedagogia, a psicologia e a sociologia. Disso resultam visões equivocadas sobre a criança, ora vendo-a como um ser puro (o bom selvagem), ora como um ser que repousa no porvir, derivando daí posturas pejorativas em relação aos mundos infantis. Em muitos meios teatrais não são reconhecidas as diferenças das crianças. Sugere-se atenção a outras áreas do conhecimento que nesse sentido estão bem mais avançadas.

No entanto, me valerei das poucas, mas existentes, considerações registradas na literatura sobre a temática do teatro para crianças. Tomarei como referência as reflexões de Camarotti e de Ortiz. Estes dois estudiosos vão nos trazer alguns esclarecimentos sobre os aspectos dramaturgicos e cênicos no teatro para criança. Começarei pelas questões dramaturgicas.

Camarotti (2004) compreende dramaturgia como o desenvolvimento de um drama proposto como cena, através de ações que giram em torno de um ou mais conflitos. Ele relaciona o texto teatral mais à cena do que à literatura, principalmente quando se trata de um texto destinado ao público infanto-juvenil. Isso não por rejeição à literatura, mas pela intenção de libertar o texto dramático do rigor formal com as palavras o que é próprio do texto literário e corresponde, em certa medida, à expectativa estética do público adulto.

Os elementos nucleares de toda e qualquer dramaturgia são: conflito, enredo e ação. No teatro para crianças, comumente, alguns desses elementos aparecem de forma equivocada. Segundo Camarotti (Ibid.), um dos equívocos mais comuns tem sido o de se confundir ação com movimento, para ele a “... *ação pode se expressar por meio de movimento, contudo fatigantes correrias pelo palco não representam, necessariamente, uma ação ou conjunto de ações*”.

O enredo significa o estabelecimento cronológico e lógico dos acontecimentos que constituem o esqueleto da história representada. Esse é o modelo narrativo tradicional, que ainda persiste, apesar de ter sido bastante transgredido pelas poéticas narrativas surgidas no século XX.

No que tange ao conflito, este se constitui como um fato que, em seu conjunto, acaba por proporcionar explicações sobre as coisas da existência, da vida e do comportamento humano. Camarotti acredita que este é um fator

fundamental a ser considerado no teatro para crianças. Sua defesa reside na crença de que:

“... a expectativa maior de uma criança que generosamente senta num teatro, durante cinqüenta a sessenta minutos, para apreciar o desenvolvimento de um espetáculo teatral a ela dirigido, é a de poder defrontar-se com a vida, seus perigos, seus caminhos e descaminhos, passando por todas essas experiências sem nenhum risco pessoal, protegida que está pela fantasia que o espetáculo lhe oferece” (2004).

Feitas as observações sobre os elementos básicos, o texto teatral para crianças também requer atenção nas questões que dizem respeito à comunicação. Camarotti as divide em dois tópicos: os elementos complementares e os elementos acessórios. No primeiro é pontuada a atenção perante os seguintes aspectos:

- a) A necessidade de falas curtas - O caráter abstrato da linguagem verbal pode dificultar a comunicação com a criança, pois a aquisição desse tipo de inteligência só se dá no começo da adolescência. Como o mundo da criança até esse momento é dominado pelo concreto, ela percebe com mais propriedade aquilo que vê do que aquilo que ouve.
- b) Ausência de subterfúgios, complexidades e subjetividades - Por causa da mesma dificuldade no que diz respeito à abstração.

No segundo, elementos acessórios:

- a) Animismo⁴³ - Se a criança busca, na ficção teatral, acompanhar o desenvolvimento de situações que ela já enfrentou, enfrenta ou haverá de enfrentar, na tentativa de aprender a lidar com essas dificuldades, o recurso ao animismo reforça o poder comunicativo dessa representação, atuando como um excelente facilitador.
- b) Música - é um elemento motor, capaz de exercer uma função geratriz sobre o interesse e a criatividade da criança. Além disso, ajuda a inspirar emoções e compor ambientes.
- c) Maniqueísmo - Deixar claro, por meio da ação e não do discurso, o bem e o mal, com suas naturezas distintas.

⁴³ Acontece quando, por meio da representação, características e personalidades humanas são dadas a objetos e a animais.

Para finalizar, Camarotti arremata:

“Qualquer poética dramatúrgica voltada para a criança, precisa absorvê-la não apenas como espectadora, mas, sobretudo, como co-autora do espetáculo, sem que isso seja confundido com a provocação e a histeria coletiva que muitos espetáculos praticam. A participação autoral da criança deve resultar de um envolvimento espontâneo de cada criança com as situações propostas em cena, de forma tranqüila e criativa, não massiva, gradual e coordenada. O que, sem dúvida, requer encenadores e elencos devidamente preparados” (2002 e 2004).

Portanto, o evento teatral para as crianças deve abrir espaços à possibilidade de sua espontânea intervenção, concreta ou imaginativa.

“O requisito indispensável para que se tenha teatro infantil é colocar a criança como elemento prioritário, respeitando-a em toda a dimensão de sua realidade. Teatro infantil é, pois, aquele em que a criança ou é responsável pela atividade como um todo ou se constitui na fonte principal de sua alimentação, isto é, um teatro no qual é a linguagem da criança e o seu ponto de vista que predominam e orientam todos os setores de sua realização” (Camarotti, 2002, p. 161).

Pois bem, vamos nos ater agora às especificidades dos aspectos formais⁴⁴. Uma devida preocupação com os símbolos e signos é fundamental para que a comunicação com a criança se estabeleça. Para Ortiz (1999), os elementos formais deverão servir aos acontecimentos ditados pela dramaturgia. Ou ainda:

“...tudo o que é posto em cena expressa uma idéia ou um conteúdo – tudo que se vê no palco, e não só a palavra, ‘fala’. Por isso diz-se que é mais difícil o fazer teatral para crianças: pois o pensamento racional, tão enfatizado em todos os processos humanos, inclusive nos processos de criação, deve ser revisto ou revestido. O mundo do sentir é mais vivificado no teatro para crianças. Ou ainda o pensamento é primeiramente sentido e depois racionalizado”.

Falando mais diretamente dos elementos da cena, em concordância com o autor anterior, Ortiz ressalta o papel fundamental das músicas especialmente compostas para uma peça teatral. Acredita que elas têm “*função de comentar ou completar o texto ou diálogos, de definir ou marcar a passagem de tempo ou mudança de situações*” (1999).

Cenários, figurinos, iluminação, sonoplastia, coreografia, maquiagem e adereços deverão, sobretudo, completar-se harmonicamente como em qualquer outro espetáculo. No entanto, é importante salientar que quanto aos elementos visuais, o essencial é que estes sejam sugestivos, visando alimentar a imaginação

⁴⁴ Refiro-me aos aspectos relativos à cena como cenário, figurino, iluminação, sonoplastia, etc.

criadora das crianças. E, além de tudo isso, é muito importante que no teatro destinado a este público tenha-se maior preocupação com o mostrar que com o dizer. A construção de signos visuais é mais necessária que a de signos lingüísticos (Camarotti, 2002, p. 165). Chegamos ao âmago da questão, que diz respeito ao equilíbrio entre a ação e o verbal. Ortiz afirma que, no teatro para crianças, a ação deverá englobar, e até sobrepor o verbal.

Quanto à duração do espetáculo há uma consideração similar nos dois autores citados. Ambos acreditam que, para crianças pequenas, espetáculos com duração em torno de sessenta minutos pode tornar-se cansativo, mesmo tratando-se de uma encenação bem realizada. A natureza inquieta da criança imporá muitas regras, que deverão ser respeitadas e, ao mesmo tempo, encaradas como estímulo à busca de soluções criativas.

O apanhado apresentado deixa transparecer que no ambiente teatral as considerações sobre as especificidades das crianças estão apenas começando. Em meus estudos constatei que as diferenças reconhecidas por alguns poucos estudos nessa área abrangem os aspectos cognitivos e psicológicos, os aspectos sociais, de classe e étnicos dos sujeitos que são crianças. No entanto, não há nenhuma referência, e até preocupação, registrada em relação à questão da criança com deficiência.

Nesse sentido, a importância do Projeto Pátio da Fantasia, objeto de minha pesquisa, ecoa como uma grande relevância. Proponho aqui refletir sobre tal Projeto incidindo sobre ele um olhar cujo sentido é perceber:

- 1) *Como o Projeto Pátio da Fantasia elaborou produções artísticas de natureza teatral tendo como princípio poético o respeito às diferenças das crianças e das crianças com deficiência?*
- 2) *Com quais limitações e possibilidades essas produções artísticas se depararam?*
- 3) *Que recomendações as experiências realizadas nos deixaram como contribuição para futuros trabalhos com esse público?*

Para tanto, aponto agora para o próximo capítulo, onde apresentarei a história, as intenções e as experiências do Projeto Pátio da Fantasia.

3 História do Projeto Pátio da Fantasia

O Projeto Pátio da Fantasia nasceu em 1998 dentro do Núcleo de Pesquisa em Artes Cênicas (NUPAC) do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Seu idealizador foi o Prof. Dr. Marco Antonio Camarotti Rosa (1947 – 2004), que em seu percurso de vida, sempre lutou pelas causas relativas à arte e à educação.

Desde 1997 o NUPAC desenvolvia um trabalho de resgate e registro de dramas circenses. Posteriormente, a esse trabalho foram somadas pesquisas relacionadas ao universo do teatro infantil. As duas vertentes de estudos permaneceram como objetos de pesquisa do núcleo até meados de 1998, quando o interesse pela segunda linha ganhou maior força. Nesse período, a intenção era trabalhar com o teatro infantil discutindo as idéias de *teatro para criança* e *teatro com crianças*. O NUPAC defendia a necessidade de um novo olhar para a produção teatral voltada para um público composto por crianças. Acreditava que os espetáculos deveriam ser *para e com* crianças, e que estas deveriam intervir no mesmo, deveriam apreciar criando. Essa crença estava respaldada nos pressupostos de que as crianças fruem as artes pautadas mais pelo fazer que pelo simples apreciar.

A pesquisa sobre teatro infantil almejava desenvolver atividades teatrais *para e com* crianças de diversas faixas etárias, tendo como elemento prioritário a participação das crianças não apenas como espectadoras, mas especialmente como co-autoras. Ou seja, nessas atividades teatrais, as crianças poderiam ter responsabilidade autoral, sua relação com a peça poderia se dar através do exercício de sua imaginação criadora.

Até o final do ano de 1997, a equipe que formava o NUPAC ainda não tinha a intenção de trabalhar com crianças com deficiência. Intencionava apenas desenvolver um trabalho voltado para crianças de um modo geral, entendendo-as como criadoras e possíveis co-autoras das atividades teatrais. No entanto, no início do ano de 1998, um contato foi estabelecido com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Esse contato se deu através do comparecimento do Profº. Camarotti a uma reunião do colegiado da Diretoria de Educação Especial desta mesma Secretaria. A relação estabelecida com a Diretoria Executiva de

Educação Especial impulsionou a pesquisa do grupo no sentido de encaminhar suas ações para um trabalho que, também, considerasse crianças e adolescentes com deficiências ou que se encontrasse em situação de hospitalização.

Os vínculos estabelecidos com a Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação de Pernambuco direcionaram o público alvo do Projeto do Pátio e, também, os lugares onde realizar as apresentações: as escolas da Rede Estadual da Região Metropolitana da cidade do Recife. Para contemplar as crianças hospitalizadas, o NUPAC propôs à Pró-Reitoria de Extensão da UFPE a extensão universitária de suas pesquisas atuando no Hospital das Clínicas (Hospital Universitário). Assim, mais um vínculo institucional foi conquistado, além da concessão de três bolsas de extensão para alguns alunos/participantes da pesquisa.

Acredito que o estabelecimento das relações institucionais, acima sinalizadas, acolheu as inquietudes do grupo em relação à exclusão das crianças com deficiência (sensoriais, físicas e mentais) e das crianças hospitalizadas, no que diz respeito à oportunidade de expressar-se através da arte.

Essas complementações de interesses trouxeram duas modificações importantes: uma pequena mudança no nome do núcleo de pesquisa e o batismo do Projeto que, até então, não tinha denominação. De NUPAC, como já foi referido acima, para NEPAC – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Artes Cênicas, que era ligado ao LAC – Laboratório de Artes Cênicas da UFPE. E a criação de um nome para o Projeto: “Pátio da Fantasia”. Segundo a documentação verificada e os depoimentos de alguns dos ex-integrantes desse Projeto, os motivos para tal nome relacionam-se com o fato da idéia trazida pela palavra Pátio indicar um lugar de acesso comum e indiscriminado, e a palavra Fantasia, além de simbolicamente também ser um espaço de acesso comum e indiscriminado, é o espaço do sonho, da imaginação e da brincadeira.

Diante dos significativos ajustes de interesses, o objetivo geral⁴⁵ do Projeto Pátio da Fantasia passou a ser: *desenvolver atividades teatrais com crianças de diversas faixas etárias, priorizando aquelas que apresentam necessidades especiais (como as que se encontram em situação de hospitalização ou que têm alguma deficiência física, sensorial e/ou mental), tendo como elemento prioritário*

⁴⁵ O objetivo geral foi retirado dos documentos do Pátio da Fantasia, acessados durante a realização dessa pesquisa.

a participação das crianças não apenas como espectadoras, mas principalmente como autoras.

Para realizar esta empreitada o Projeto⁴⁶ teve que, primeiramente, aumentar seu número de integrantes. Neste período havia cerca de 5 ou 6 componentes, todos alunos do Curso de Educação Artística / Habilitação em Artes Cênicas da UFPE. A solução para o dilema foi continuar angariando integrantes no curso acima referido. Para tanto, foram feitas divulgações nas aulas do próprio coordenador do Projeto e também nas aulas de outros professores do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística. É nesse período que uma professora deste Departamento se une ao Prof. Marco Camarotti para com ele dividir a coordenação do Pátio da Fantasia. Além dessa estratégia, os antigos componentes do grupo convidaram amigos que pudessem se interessar pelo tema a ser trabalhado.

A “campanha” empreendida para conquistar novos participantes foi um sucesso, despertando o interesse de mais ou menos 30 pessoas, presentes na primeira grande reunião do Projeto. Em minhas investigações, confirmadas pelas entrevistas de alguns ex-integrantes, cheguei à conclusão de que essa primeira grande reunião deve ter acontecido em meados do segundo semestre de 1998. Foi um encontro onde teve atividades práticas de sensibilização para a temática a ser estudada. Os informantes desta pesquisa e também alguns documentos acessados relatam essa grande reunião como: a primeira oficina realizada pelo Projeto, cujo objetivo era o regate da criança interior. As lembranças compartilhadas nas entrevistas trazem relatos que apontam grandes significados para esta primeira experiência vivida.

Depois dessa conquista veio a necessidade de planejamento e estruturação das ações a serem realizadas. O esquema proposto foi que, inicialmente, toda a equipe passaria por um processo de preparação composto por estudos teóricos (leituras, seminários e pequenos cursos) e práticos (oficinas, experimentações, e visitas/intervenções nas instituições); num segundo momento ficaria o trabalho de criação das atividades cênicas a serem desenvolvidas para e com as crianças; por fim, o terceiro momento correspondia às apresentações propriamente ditas nas instituições.

⁴⁶ Toda vez que aparecer Projeto; Pátio da Fantasia; Pátio; e Projeto do Pátio estarei me referindo ao Projeto Pátio da Fantasia.

O Pátio da Fantasia acreditava que qualquer poética teatral voltada para crianças requer encenadores e elencos devidamente preparados, detentores de conhecimentos gerais e específicos sobre o mundo infantil, suas características, necessidades e interesses. Por tais questões as preparações de ordem teórica fortaleciam, encaminhavam e justificavam as ações do Projeto.

Uma característica que não pode deixar de ser sinalizada neste trabalho é o espírito de descoberta, pesquisa e experimento que circundava todas as suas ações. Todos os sujeitos diretamente envolvidos no Projeto lidavam com situações de experimentação. E estavam todos, alunos e coordenadores, aprendendo com tais experimentos através de um processo de criação e de construção coletivas.

Pois bem, tendo os rumos bem definidos, a segunda metade de 1998, todo o ano de 1999 e a primeira metade do ano de 2000 foram destinados à elaboração das idéias e das práticas do Pátio da Fantasia. Apesar do processo de preparação teórica e prática ter acontecido concomitantemente, vou falar de cada um deles separadamente. Primeiro cuidarei de trazer as informações relativas à preparação de ordem teórica e depois as de ordem prática.

Vários estudos teóricos foram feitos em cima dos seguintes campos do conhecimento: educação; teatro; arte-educação; teatro-educação; psicologia do desenvolvimento; educação especial; características de algumas deficiências sensoriais, físicas e mentais; infância; teatro infantil; etc. Esses estudos aconteceram através de seminários, palestras e pequenos cursos, realizados durante as reuniões semanais da equipe.

A cada semana uma pessoa ficava responsável pela leitura de um livro sobre uma das temáticas acima citadas e pela apresentação deste livro em forma de seminário. Em relação às palestras foram realizadas no Hospital das Clínicas com o objetivo de repassar alguns conhecimentos sobre o cotidiano hospitalar, as rotinas de atendimento na pediatria e as condições de saúde de algumas crianças. Já os pequenos cursos teóricos foram: Libras (Língua Brasileira de Sinais), Braille e um curso de maior duração chamado: “Como trabalhar com crianças especiais”. No curso de Libras foram dadas noções da Língua de Sinais para que o grupo pudesse, posteriormente, criar um quadro teatral que se desenvolvesse em duas línguas, Libras e Português. Já o de Braille veio para que os integrantes do Projeto conhecessem um pouco mais sobre o mundo dos cegos sem ter que necessariamente utilizar o Braille no quadro específico. Estes cursos foram

ministrados, respectivamente, por uma professora cega e por uma professora surda. As duas professoras, além dos aspectos formais da escrita e leitura em Braille e das peculiaridades da LIBRAS, também ajudaram a equipe do Pátio a se apropriar um pouco das formas de ser e de estar no mundo das pessoas que são cegas e surdas.

Por fim, um dos integrantes da equipe do Pátio fez um curso chamado: “Como trabalhar com crianças especiais”. A idéia era que uma pessoa fizesse esse curso, que era extra-universitário, e depois repassasse para toda equipe os conhecimentos adquiridos. Nele, foram compartilhados conhecimentos relacionados às patologias das deficiências e também uma abordagem educativa a ser direcionada às crianças com deficiência com cunho fortemente ligado aos saberes clínicos e terapêuticos. O objetivo do curso foi compartilhar conhecimentos sobre os modos de desenvolver processos educativos para essas crianças, sobre o desenvolvimento psicológico e cognitivo delas, e sobre a história social desses indivíduos. Esse curso aconteceu durante o 2º semestre do ano de 2000 e o 1º de 2001, na Fundação Joaquim Nabuco, sob a orientação da psicóloga Luzinete Beltrão. Teve a duração de oito meses, mas as contribuições trazidas para o Projeto foram pequenas já que a abordagem defendida pelo Pátio da Fantasia não focava tanto os conhecimentos patológicos sobre as deficiências.

Além das pesquisas teóricas, pesquisas práticas começaram a ser desenvolvidas. Várias oficinas foram direcionadas para a formação dos integrantes do Projeto. Tais oficinas tinham intenções bem diversificadas, mas sempre relativas ao trabalho que o Pátio se propunha. Algumas delas foram dirigidas ao grupo todo, outras apenas a um pequeno subgrupo que iria se dedicar a um tipo de deficiência, por exemplo, oficina de mímica para o grupo que iria trabalhar com crianças surdas.

Antes de entrarmos nos detalhes das oficinas quero esclarecer sobre a questão da divisão da equipe do Pátio em subgrupos. No segundo semestre de 1999 esta equipe começou a se subdividir em quatro subgrupos que criariam quadros teatrais voltados para algumas especificidades das crianças com deficiência. Eram considerados quatro grupos de especificidades: a surdez, a cegueira, a deficiência mental e situação de hospitalização. O Projeto entendia por

crianças com deficiência⁴⁷ aquelas que têm comprometimentos físicos, sensoriais e/ou mentais. Além disso, também considerava aquelas que se encontram em situação especial, como é o caso das crianças hospitalizadas.

Bom, tendo explicado sobre a divisão interna que ocorreu no Projeto do Pátio podemos seguir retomando a linha de raciocínio anterior. A primeira grande oficina realizada foi uma cujo objetivo, segundo depoimentos do ex-integrantes e documentos do Pátio, era “resgatar a criança interior” que vive adormecida dentro de cada um de nós. Essa oficina contemplava toda a equipe, já que todos deveriam se apropriar do “universo da criança”. Ela foi especialmente valorosa porque correspondia a uma característica estética do Projeto, que era criar espetáculos onde as crianças pudessem intervir ativamente nos quadros teatrais. Acreditava-se então que para que ocorresse essa intervenção a equipe precisaria de uma preparação que a ajudasse a entender e a lidar com o mundo infantil.

Outras oficinas que aconteceram com toda a equipe foram as de: Musicalização, Percussão, Rítmica, Expressão Corporal, Alongamento, Manipulação de Bonecos, Mímica, Palhaço, Técnicas Circenses, Improvisação, Interpretação e Dramaturgia. As oficinas de Musicalização, Percussão, Rítmica, Técnicas Circenses, Mímica, Manipulação de Bonecos, Expressão Corporal e Alongamento serviram para que a equipe pudesse dispor de um aparato de possibilidades técnicas a serem utilizadas nos quadros, atendendo, desta forma, alguns requisitos básicos dos espetáculos destinados a crianças. As de Musicalização, Percussão e Rítmica, por exemplo, eram fundamentais porque a música é considerada um elemento imprescindível para o teatro infantil por ser capaz de gerar o interesse e a criatividade da criança. As de Técnicas Circenses, Mímica e Manipulação de Bonecos exercitavam habilidades diversas que interessam e encantam as crianças como a mágica, o malabarismo, a acrobacia, os jogos de cenas de palhaços, a comunicação através do corpo e de bonecos. Estes últimos, em muitos momentos, atuavam como objetos facilitadores da

⁴⁷ Na época do Pátio da Fantasia o termo que se usava para denominar as pessoas que têm alguma deficiência era: “portadores de necessidades especiais”. Todos os documentos do Projeto utilizam este termo e os entrevistados, na maioria das vezes, também o utilizam. No entanto, eu considerarei o termo hoje aceito que é: “pessoas com deficiência”. No caso específico do Pátio da Fantasia utilizarei, em muitas ocasiões, “crianças com deficiências”. Noutros momentos me referirei às crianças cegas, ou crianças surdas, pois é assim que, hoje, esses grupos querem ser chamados por entenderem que a cegueira e a surdez não é uma deficiência, mas um modo de ser e de existir no mundo e isso define suas diferenças em termos culturais também. Para maiores explicações sobre essa questão da nomenclatura ver o capítulo de fundamentação.

comunicação com as crianças. Essas habilidades contribuía para o enriquecimento dos quadros porque aumentavam as possibilidades criadoras da equipe do Pátio. As de Expressão Corporal e de Alongamento auxiliaram na preparação física dos integrantes do Projeto.

O objetivo principal das oficinas foi o favorecimento de algumas técnicas (corporais, teatrais, musicais, circenses, etc.) aos integrantes do Projeto, para que eles pudessem criar quadros teatrais que seriam apresentados em instituições voltadas para as crianças com algum tipo de deficiência.

Paralelamente às oficinas e às pesquisas teóricas, realizavam-se também visitas a instituições escolares (inclusivas e especiais), a associações e a hospitais. Dentre estas, cinco foram mais freqüentemente visitadas: a Escola Especial Ulisses Pernambucano⁴⁸, a Escola Especial Instituto de Cegos de Pernambuco⁴⁹, o Hospital das Clínicas de Pernambuco (Hospital Universitário), a Associação de Surdos de Pernambuco (ASSPE)⁵⁰ e o Centro Suvag de Pernambuco⁵¹.

O objetivo dessas visitas foi o estreitamento dos conhecimentos sobre as realidades com a quais o Pátio iria trabalhar. Havia um interesse em perceber, através do convívio, como as pessoas com deficiência vivem e interagem com o mundo. Havia também um interesse pela troca de conhecimentos e experiências que pudessem contribuir para o trabalho a ser realizado.

A busca pelos conhecimentos teóricos, práticos e pelas experiências nas instituições aconteceram simultaneamente. Houve um período em que as reuniões da equipe aconteciam duas e até três vezes por semana, se alternando entre encontros para realização de seminários, oficinas e visitas. No período de dois anos, entre meados de 1998 e meados de 2000, o Pátio da Fantasia se dedicou à formação de seus integrantes, buscando suprir as possíveis necessidades que estes encontrariam quando iniciassem as intervenções nas instituições a que o Projeto iria se vincular.

⁴⁸ Escola Especial voltada para crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência mental. É mantida pelo Governo do Estado e existe há 60 anos. Atualmente atende a 280 alunos nos três turnos e é referência no Estado de PE no que tange ao atendimento de pessoas com deficiência mental.

⁴⁹ Fundada em 1909, a escola recebe crianças, adolescentes, jovens e adultos cegos.

⁵⁰ Esta associação foi fundada em 1985.

⁵¹ O Centro SUVAG de Pernambuco é uma instituição privada sem fins lucrativos, de utilidade pública federal, fundada em 1976 por um grupo de pais de surdos. Atualmente tem como filosofia de trabalho o bilingüismo.

Esclarecidos os processos de preparação, entrarei nos aspectos que definiram o segundo passo dado pelo Projeto Pátio da Fantasia: o trabalho de criação das atividades cênicas a serem desenvolvidas para e com as crianças. Por fim, falarei um pouco das apresentações propriamente ditas nas instituições.

Para cada uma das especificidades das crianças com deficiência (consideradas no Projeto), foi criado um quadro teatral que buscava corresponder às respectivas diferenças dessas crianças, mas não apenas a elas, os quadros teatrais eram para crianças de um modo geral, dando maior relevância às necessidades específicas das crianças com deficiência. Os nomes dos subgrupos que passaram a compor o Pátio da Fantasia foram os nomes dados aos quadros teatrais. Foram eles: “*A História do Arco-Íris*” (que trabalhava com crianças surdas); “*O Retorno dos Piratas*” (para crianças hospitalizadas); “*O Carro Alopchado*” (crianças com deficiência mental) e “*A Fazenda Encantada*” (destinado às crianças cegas).

Para melhor entender como passou a ser a nova estrutura do Projeto Pátio da Fantasia, ver figura abaixo:

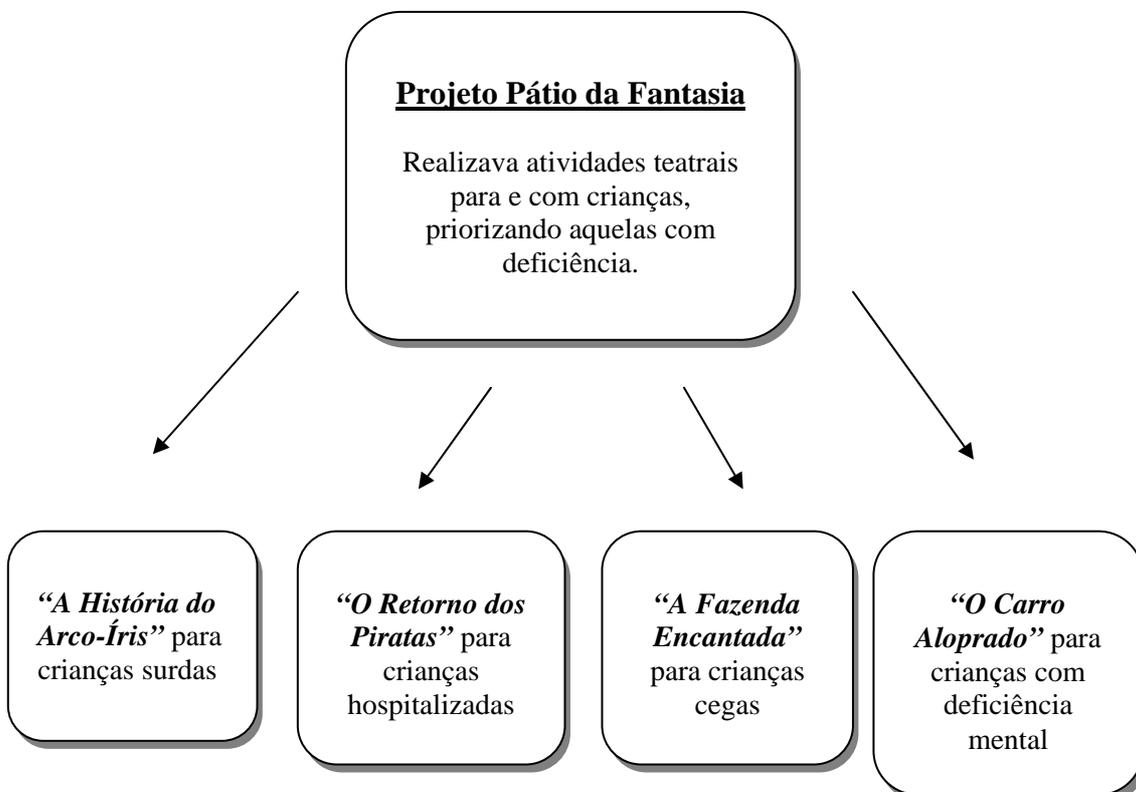


Figura 1- O esquema mostra a estrutura organizacional do Projeto Pátio da Fantasia.

O processo de criação e construção dos quadros teatrais iniciou dentro do processo vivido nas oficinas. Depois de sensibilizado e estimulado por uma série de preparações técnicas e de estudos sobre os temas relacionados ao Projeto, o grupo começou a desenvolver oficinas de dramaturgia, improvisação e de interpretação. Foi na experimentação dessas oficinas, em especial na de dramaturgia, que brotaram as sementes dos quadros. As oficinas de improvisação e de interpretação foram desenvolvidas através de diversos jogos dramáticos e teatrais realizados com a intenção de proporcionar a criação coletiva das estruturas cênicas dos quatro quadros teatrais.

Cabe aqui, antes de continuarmos, esclarecer a concepção de espetáculo que o Pátio da Fantasia tinha. O Projeto não via seus quadros teatrais como espetáculos tradicionais, costumeiramente fechados e acabados no que diz respeito ao processo de criação. Ao contrário disso, os quadros teatrais do Projeto estudado se constituíam mais como atividades cênicas que como espetáculos, pois sua estrutura era flexível e aberta às intervenções das crianças. O texto dramático, a “escrita” cênica (encenação), a interpretação dos atores, enfim, eram totalmente flexíveis, permitindo a intervenção das crianças na história, possibilitando inclusive que elas conduzissem o desfecho da ação dramática.

Retomando a descrição do processo de criação e de construção dos quadros teatrais, na oficina de dramaturgia, após muitos jogos de imaginação, improvisação e criatividade, uma atividade diferente foi proposta aos alunos: a criação de pequenas histórias para crianças. Estas histórias surgiram de algumas perguntas provenientes dos clássicos questionamentos que passam pela cabeça de uma criança quando ela está se esforçando para entender o mundo e seus fenômenos. A equipe levantou algumas dessas perguntas e, dentre elas, escolheu quatro para serem respondidas através de justificativas lúdicas e fantasiosas. Algumas das perguntas propostas foram:

- 1) Por que o carro precisa de gasolina para andar?
- 2) Por que existe o arco-íris? Ou Porque ele aparece quando chove?
- 3) Por que a lua não cai?
- 4) Por que o burro relincha?
- 5) Por que o papagaio fala?
- 6) Por que o céu é azul?

- 7) Por que as flores são perfumadas?
- 8) Por que o elefante tem tromba?
- 9) Por que temos o dia e a noite?
- 10) Por que não existem mais piratas como antigamente?
- 11) Por que o medo faz empalidecer?
- 12) Por que uma coisa que não é verdadeira é chamada de mentira?
- 13) Por que damos risadas?
- 14) Por que os cabelos crescem?
- 15) Por que falamos?

Para cada subgrupo da equipe do Pátio escolheu uma pergunta para responder. As selecionadas foram:

- 1) Porque o carro precisa de gasolina pra andar?
- 2) Porque o arco-íris aparece quando chove?
- 3) Por que não existem mais piratas como antigamente?
- 4) Por que temos o dia e a noite?

Escolhidas as perguntas, os subgrupos as responderam escrevendo textos narrativos que contavam uma história. Depois o texto narrativo foi transformado em texto dramático e foi iniciado o processo de criação cênica.

A criação e a construção desses quadros ficaram sob a responsabilidade dos subgrupos. Estes, coletivamente, criaram e desenvolveram os personagens, as histórias e todas as movimentações cênicas. Os coordenadores do Projeto propiciavam as oficinas e, enquanto as situações e os personagens estavam sendo criados, sugeriam e discutiam mudanças junto aos integrantes dos trabalhos desenvolvidos.

A concepção dos elementos cênicos que compõe o todo da encenação (figurino, cenário, adereços, sonoplastia e iluminação⁵²) também ficava a cargo de cada subgrupo, já a execução desses elementos era de responsabilidade de uma cenotécnica⁵³. Os quadros deveriam ser bem enxutos em matéria de cenário, sendo este composto por elementos que davam a sugestão do ambiente ou situação

⁵² Não eram utilizados recursos para iluminação. Os espetáculos aconteciam à luz do dia.

⁵³ Esta pessoa era funcionária da UFPE, e atuava na função de cenotécnica no Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística.

dramática. A sonoplastia era concebida pelo grupo e realizada ao vivo pelos atores⁵⁴, que cantavam e/ou tocavam instrumentos.

Em relação aos quadros teatrais desenvolvidos pelo Pátio da Fantasia interessa para esta pesquisa perceber como a concepção da encenação e da dramaturgia buscou atender as diferenças (físicas, sensoriais e/ou mentais) das crianças com deficiência. Por isso, vou tentar trazer à tona quais foram as concepções dessas duas instâncias que compõe a cena. Segue a descrição dos quadros criados:

3.1 “A História do Arco-Íris”

Este quadro conta a história de uma lagartinha chamada Íris que é muito curiosa e sonhadora. Íris vive fazendo perguntas sobre tudo e dizendo que acredita em fadas. Para Íris, as fadas moram depois das nuvens num reino chamado: fantasia. Certo dia, depois de transformada em borboleta, Íris decide ir atrás do reino da fantasia e voa em direção ao céu, voa tão alto que acaba sentindo muito frio e morre congelada em cima de uma nuvem que ficava perto do tão procurado reino. Uma das fadas desse reino, a Fada Chorona, chorava porque tinha perdido seus amigos raios, e seu choro molhava todas as coisas inclusive a nuvem onde Íris estava. A nuvem ficou cheia de lágrimas e, por isso, a borboletinha começou a derreter. As cores das asas dela começaram a se espalhar pelo céu formando um grande e colorido arco, o arco de Íris. A Fada Chorona achou o arco tão bonito que decidiu que a partir daquele dia, toda vez que chovesse, ela iria fazer aparecer um arco bonito e colorido como aquele, e em homenagem à borboletinha Íris ele iria ser chamado de Arco-Íris.

O quadro da História do Arco-Íris destinava-se às crianças surdas. Nele, não houve uma preocupação tão grande em relação à temática a ser abordada na história, isso porque a especificidade das crianças surdas exigia que a preocupação estivesse mais centrada na forma como apresentar essa história. Portanto, em relação ao desenvolvimento cênico, esta fábula era bilíngüe, com diálogos simultâneos em português e em Libras.

⁵⁴ Refiro-me aos integrantes da equipe do Pátio, em sua maioria alunos do curso Educação Artística /Arte Cênicas, dentre os quais muitos já atuavam como atores na cidade do Recife.

Havia uma grande preocupação com a construção imagética desse quadro teatral, o que buscava considerar a cultura visual dos surdos. Por isso, foi dada maior atenção ao trabalho corporal de seus integrantes. As técnicas da mímica também foram exploradas com a intenção de ajudar e enriquecer a comunicação entre surdos e ouvintes. O figurino e os materiais cênicos eram sugestivos, ou seja, em relação ao figurino, os atores tinham uma roupa básica sobre a qual vestiam adereços⁵⁵ que identificavam seus personagens, como, por exemplo, o casulo para a lagarta e asas para a borboleta. Respaldados pelos conhecimentos adquiridos no período de estudos teóricos, a equipe do Pátio acreditava que as crianças, principalmente as menores, precisavam de elementos concretos que as ajudassem a subjetivar os personagens e as situações apresentadas. Portanto, era importante que sempre houvesse elementos concretos que pudessem ser vistos pelas crianças, sendo tais elementos, na maioria das vezes, sugestivos.

Neste quadro não havia cenário, a ambientação dos espaços vividos na história era criada com a ajuda de materiais cênicos e da representação dos atores. Por exemplo, o céu foi caracterizado por uma nuvem, feita por um ator que, sentado no chão, tinha sobre seu colo um pano branco com textura parecida à de algodão. Além disso, outro ator representava o vento vestindo um manto largo e transparente. Ver fotos 1 e 2.

⁵⁵ Havia réplicas desses adereços para as crianças.



Foto 1: Apresentação da “História do Arco-Íris” durante um seminário de apresentação dos projetos de extensão da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco.

Outro aspecto a ser levantado e que aparece na foto acima é o da busca pela participação da criança. Como já falamos anteriormente, todos os textos dramáticos criados possuíam a característica de ser abertos às possíveis intervenções das crianças. Além do texto, havia um cuidado na encenação tanto no que diz respeito aos elementos formais da cena, quanto à interpretação dos atores que se prepararam⁵⁶ para saber dialogar com a imaginação criativa das crianças. Na foto 1, no canto esquerdo, podemos ver que uma criança vestiu o manto branco para representar o vento. Podemos ver ainda que ela recebe instruções, em Libras, de como ela pode proceder em cena.

⁵⁶ Através das oficinas realizadas no período de estudos e de preparação. Um dos exemplos dessas oficinas é a de “resgate da criança interior”.



Foto 2: Cena em que a Fada chora em cima da nuvem onde a borboleta Íris morreu congelada. Foto tirada durante apresentação realizada na Escola Marcelino Champagnat, localizada no subúrbio de Recife.

3.2 “O Retorno dos Piratas”

Este quadro era voltado para as crianças hospitalizadas. As temáticas da morte, do perigo e da susceptibilidade diante da vida entram na pauta da história justamente para trazer à tona e trabalhar, de forma lúdica, os medos, as dúvidas e as incertezas das crianças que se encontram em situação de hospitalização.

“O Retorno dos Piratas” conta a história de três irmãos que, para resolver os conflitos pelos quais passam, precisam enfrentar um temido Jacaré. Pimpilena e Poncho são dois piratas aventureiros, mas medrosos, e Maria Dorminhoca é a pequena e sonolenta irmã dos piratas. O conflito gira em torno da busca por um tesouro. Os três irmãos têm um mapa que estrategicamente fica aos cuidados de Maria Dorminhoca, isso porque os piratas acreditam que ninguém que deseje roubar-lhes o mapa irá imaginar que ele estará sob os cuidados de uma criança tão pequena. Acontece então o inesperado, a menina, confusa entre o sono e a vigília, entrega o mapa que os levaria até o tesouro para o Jacaré. O conflito se desenrola e resolve com a ajuda da pequena Maria que precisa enfrentar o Jacaré para reaver o mapa. Com a ajuda de seus irmãos piratas que despistam o vilão, ela consegue recuperar o mapa perdido.

Este quadro possuía características próprias para ser desmembrado, podendo ser desenvolvido em pediatrias, para grupos de crianças, ou para uma criança presa em seu leito. Na verdade, a história acima descrita servia mais como mote para o desenvolvimento de novas situações dramáticas, que como uma história fixa a ser dramatizada. Pelos relatos dos entrevistados, aconteceram vários encontros com as crianças no Hospital das Clínicas (H.C.) onde esse enredo propriamente dito não foi vivenciado. Ou seja, na primeira apresentação⁵⁷ realizada neste Hospital a história foi dramatizada na íntegra, isso com o intuito de apresentar a história de vida dos personagens dentro de um conflito inicial. Mas as apresentações seguintes tiveram a estrutura do enredo apenas como mote, durante o desenvolvimento da história as crianças iam acrescentando novas situações e acabavam transformando o enredo inicial. Como o subgrupo que desenvolvia esse quadro fazia as intervenções no H.C. duas vezes por semana, era bem comum encontrar o mesmo grupo de crianças várias vezes⁵⁸. Portanto esse quadro era composto por personagens fixos que tinham suas histórias de vida e que se encontravam com as crianças para criar, junto com elas, novas situações, desafios e conflitos a serem resolvidos.

Quanto aos aspectos cênicos, esse quadro tinha que levar em conta os cuidados da rotina hospitalar. Isso implicou na seleção apurada dos elementos que pudessem ser utilizados e com o figurino. Como não seria possível colocar materiais de cena e adereços em meio a uma enfermaria, a caracterização da história do quadro foi enfatizada nos personagens. O figurino precisou ser mais elaborado e menos sugestivo. Além disso, houve grande destaque para os jogos de cena entre atores e para a música cantada ou tocada com pequenos instrumentos (ex: pandeiro e ganzá).

A participação das crianças era total, transformando este quadro, literalmente, numa atividade teatral. Alguns entrevistados relataram que em muitas ocasiões, quando chegavam ao Hospital, se separavam e iam, individualmente ou em duplas, para um quarto de enfermaria. Neste quarto, desenvolviam pequenas situações dramáticas que se relacionavam tanto com os personagens em si, quanto

⁵⁷ Desenvolver uma apresentação dentro de uma enfermaria ou de um quarto de hospital não era viável. Fazer essa apresentação numa sala específica do setor de pediatria de um hospital também nem sempre era possível, além de não ser desejável porque exclui as crianças que não podem sair de seus leitos.

⁵⁸ Isso acontecia por uma característica deste hospital que buscava internar crianças com estados de saúde mais complicados do ponto de vista médico, exigindo um maior tempo de internação.

com as situações reais vividas pelas crianças no período de internamento. A sequência de fotos abaixo expressa o que agora foi citado.



Foto 3: Duas integrantes do quadro “O Retorno dos Piratas”, representando os personagens: Maria Dorminhoca e Pimpinela, desenvolvem atividades teatrais na Pediatria do Hospital das Clínicas de PE.



Foto 4: Dois integrantes do quadro no corredor da Pediatria do Hospital das Clínicas de Pernambuco.



Foto 5: Representação da personagem Maria Dorminhoca, desenhada por uma criança durante atividade recreativa do Hospital das Clínicas.

3.3 “A Fazenda Encantada”

Preparada para atender as necessidades de crianças cegas, essa experiência dramática era desenvolvida em cortejo, durante o qual as crianças eram colocadas em diferentes perspectivas e situações dramáticas, nas quais se priorizavam as sensações táteis, olfativas e sonoras.

Esse quadro conta a história de uma fazenda encantada onde os bichos falam e vivem como seres humanos. Esta fazenda é composta por uma comunidade de animais que é regida por um cachorro mandão e autoritário chamado Rex. Incomodado com o barulho de sua comunidade, Rex determina uma lei que obriga todos os moradores da fazenda a ficarem trancados em casa, sem fazer barulho, tudo para não atrapalhar o seu precioso sono. Acontece que o sol, descontente com a nova lei, ameaça nunca mais voltar a trazer luz para o lugar caso o cachorro não acabe com a estranha determinação. Sabendo disso, todos os bichos se unem e, sob protestos, vão à procura do cachorro Rex para pedir que retire a lei.

O tema trabalhado nessa história tem um aspecto interessante no sentido de mobilizar a reflexão para a coletividade, para a questão da união de forças

dentro de um grupo visando fortalecer a luta pelos direitos deste mesmo grupo. Essa mensagem é trazida pela dramaturgia sempre de forma lúdica.

Quanto à encenação, tudo foi criado pensando nas formas de percepção de mundo da pessoa cega. A convivência com tais indivíduos no Instituto dos Cegos, ou em eventos organizados pela comunidade de cegos como: festas, missas, palestras, seminários, etc., possibilitou o estreitamento com os modos de ser e de perceber o mundo da pessoa que não vê ou que tem subvisão. Dessa percepção resultou o quadro “A Fazenda Encantada” que, no que tange à encenação, era desenvolvido da seguinte maneira: num espaço amplo e vazio, como um galpão ou uma quadra, a equipe da “Fazenda” organizava as estruturas cênicas que auxiliavam a representação deste quadro. Essas estruturas tinham o objetivo de ambientar as situações dramáticas explorando os sentidos da audição, do tato (aqui se compreende não só a percepção pelas mãos, mas por todas as partes do corpo) e do olfato. Então, por exemplo, essa história se passava numa floresta e para dar a sensação na platéia de que se estava dentro de uma floresta, ela era conduzida para um corredor formado por galhos de árvores que eram manipulados pelos atores. Outro exemplo é a ambientação da casa do “Porco Tonhão”, um dos personagens da trama. O ambiente da casa e o personagem são representados pela simulação de uma pocilga, criada através da mistura de argila com água revestida em um plástico e disposta em cima de uma grande lona. A platéia passava pela pocilga sem sujar os pés. Além disso, uma essência feita de fumo e ervas também foi usada para simular o cheiro de uma pocilga. Resultado: o Porco Tonhão era mal cheiroso, tinha uma voz grave e encorpada, e ninguém queria chegar perto dele.

Assim como foi criado o ambiente onde vivia o Porco Tonhão e as características que o definiam como porco, se criou o ambiente da casa da “Formiga Cinderela”, da “Galinha Anastácia”, o calor do Sol era sentido através de um refletor de 1000w colocado, à distância, acima da cabeça das pessoas, etc.. A platéia era guiada por monitores que indicavam onde aconteciam as ações. E como, desde o início da representação, as pessoas eram colocadas, diretamente, na cena, a participação/interação para resolução dos conflitos apresentados nesse quadro teatral, era bem intensa.

3.4 “O Carro Alopado”

Este foi o quadro preparado para as crianças com deficiência mental. Sua história era simples, com um enredo facilmente assimilável por quem apresenta comprometimentos mentais. A trama fala sobre um Bruxo chamado Piolhão que assola uma pequena cidade com suas travessuras. Sua principal vítima é o Carro Alopado, que tem um de seus parafusos roubado. A dona do Carro Alopado, a repórter Maria Bolinha, desesperada com o padecimento de seu automóvel, chama uma porção de médicos para examiná-lo, mas nenhum deles resolve o problema. Até que aparece uma fada que ajuda Maria Bolinha a, finalmente, chamar um mecânico, que descobre qual é o mal do carro. A fada desconfia que foi o Bruxo Piolhão quem roubou o parafuso e, junto com o mecânico, vai atrás do Piolhão para prendê-lo e assim recuperar o parafuso.

Segundo informações trazidas pelos entrevistados desta pesquisa, as características deste quadro foram: história simples, com apenas um conflito para ser resolvido; falas curtas e objetivas; todos os elementos, objetos e personagens a que se fazia referência na história apareciam concretamente em cena; tinha música; trabalhava-se o animismo; abusava-se das pantomimas⁵⁹, eram usados bonecos, marionetes, fantoches, ventríloquo para facilitar a relação com as crianças; havia cuidado no uso das cores, não utilizando as que são demasiado fortes; e adereços eram usados para compor os personagens médicos (ortopedista, dentista e oculista) e o mecânico. Estes personagens eram representados pelas crianças.

Esse foi o subgrupo que passou por maiores dificuldades durante o período de estudos (teóricos e práticos) e de criação/elaboração do quadro. Primeiro porque houve rejeição, por parte dos integrantes do Pátio, ao público para o qual este quadro se destinava, resultando na dificuldade de formação deste subgrupo. Isso implicou num atraso em relação aos outros quadros. Segundo, as diferenças dentro dessa diferença, a deficiência mental, eram muito grandes. Então, numa só platéia tinha crianças autistas, com síndrome de down, com paralisia cerebral,

⁵⁹ É um teatro gestual que faz o menor uso possível de palavras e o maior uso de gestos. A arte de narrar com o corpo, uma modalidade cênica que se diferencia da expressão corporal e da dança. Basicamente é a arte objetiva da mímica, um excelente artifício para comediantes, cômicos, clowns, atores, bailarinos, enfim, os intérpretes. (Informação disponível em: <http://www.wikipedia.org/>)

com deficiência mental, com distúrbios mentais, etc., e, segundo as experiências vividas pelos participantes do Pátio, essas diferenças demandavam relações e atuações distintas.

As dificuldades de relação com o outro que tem deficiência mental, os medos, os receios e os preconceitos afloraram logo nos primeiros contatos com essas crianças. Dessas vivências foi criada a primeira versão do quadro, que quando foi apresentada mostrou clara necessidade de reformulação. Havia um exagero nas cores, na quantidade de objetos utilizados, na interpretação dos atores, na complexidade do enredo, enfim, tudo isso favorecia: a dispersão das crianças e uma grande ausência de comunicação. O primeiro grupo formado deixou de fazer apresentações com o intuito de refazer o quadro. Mas, as pessoas que compunham este subgrupo acabaram se dispersando e saindo do Projeto. Só em 2001, com a entrada de novos integrantes, “O Carro Alopchado”, que até esse período tinha feito apenas duas apresentações, foi refeito levando-se em consideração as características acima citadas. O quadro voltou a se apresentar em meados de 2001, quando a segunda versão estava pronta. O resumo da história acima referida é desta segunda versão do Carro Alopchado⁶⁰.



Foto 6: Foto da primeira apresentação do Carro Alopchado na Escola Especial Ulisses pernambucano. Foi a partir desta apresentação que a equipe deste quadro resolveu reformulá-lo.

⁶⁰ Não há registros fotográficos da segunda versão deste quadro, nem do próximo quadro a ser falado, o da “A Fazenda Encantada”.

Portanto, pensando nas principais características dos quadros teatrais elaborados pelo Pátio da Fantasia, esquematizamos a seguinte tabela:

Quadros Teatrais	Dramaturgia	Encenação
“O Retorno dos Piratas”	Temas: morte, perigo e medo	História e encenação desmembráveis amparadas nos personagens.
“A História do Arco-Íris”	Temas: sonho e encantamento	Bilíngüe (desenvolvia-se em Português e em Libras) além de explorar as imagens cênicas.
“A Fazenda Encantada”	Tema da coletividade	Criada para explorar os sentidos.
“O Carro Aloprado”	História simples com texto claro e objetivo	Utilizava recursos como: animismo, bonecos, pantomimas.

Pois bem, após os detalhamentos em relação aos quadros teatrais, retomo o percurso da história do Pátio da Fantasia. Este Projeto levou cerca de um ano e meio para criar e construir todos os seus quadros teatrais. Depois da fase de estudos, de pesquisas e de criações o grupo iniciou as intervenções nas instituições. Essas intervenções foram planejadas para acontecer em três momentos: 1) Preparação/sensibilização dos profissionais das instituições para a apresentação dos quadros teatrais; 2) Intervenções com os quadros teatrais; 3) Capacitação dos profissionais das instituições para que eles atuassem como multiplicadores das ações do Pátio da Fantasia.



Foto 7: Oficina realizada na Escola Ulisses Pernambucano com alguns profissionais da Educação Especial do Estado de PE e representantes de comunidades de surdos. Um ex-integrante do Pátio da Fantasia está no centro da roda desenvolvendo uma atividade.



Foto 8: Idem foto 7.

No período entre fins do ano de 1999 até meados de 2000, os integrantes do Pátio da Fantasia ministraram algumas oficinas em instituições da Rede Estadual de Ensino⁶¹ e no Hospital das Clínicas. Essas oficinas objetivavam sensibilizar os profissionais das instituições para as ações que o Pátio realizava com as crianças.

Quando os quadros teatrais começaram a entrar em campo com as apresentações propriamente ditas, alguns detalhes precisaram ser revistos e até reformulados - como aconteceu com a primeira versão de “O Carro Alopado” - para melhor se adequarem às necessidades dos indivíduos com os quais o Projeto trabalhava.

Em relação às alterações realizadas, não houve necessidade de modificações no quadro que se desenvolvia no espaço hospitalar. Em matéria de criação e de construção cênicas, este quadro se desenvolveu com mais facilidade porque ele não exigia concepções cênicas tão complexas como as dos outros três, já que as diferenças das crianças em situação de hospitalização se aproximavam mais do que comumente é feito no teatro para crianças. Já nos quadros que se destinavam às crianças surdas e às crianças cegas, surgiram aspectos que precisaram ser melhorados. Tais aspectos foram, sutilmente, sinalizados pelas próprias crianças. Essa era mais uma característica do Projeto estudado: não considerar suas produções acabadas. A equipe do Pátio da Fantasia acreditava que

⁶¹ Alguns exemplos dessas instituições são: a Escola Especial Ulisses Pernambucano e o Jardim de Infância Ana Rosa (Centro de Educação Infantil situado no Bairro de Santo Amaro que fica no centro da cidade de Recife).

as crianças iriam indicar o que funcionava e o que não funcionava em suas criações. Para perceber essas indicações, em todas as apresentações um dos integrantes da equipe ficava como observador, com olhos e ouvidos atentos, para perceber a recepção desse público e colher informações como: dúvidas que com recorrência surgiam diante de determinada cena, ou o não entendimento das crianças diante de uma solução cênica apresentada, assim como também para confirmar o sucesso de outras soluções criadas.

No quadro da “História do Arco-Íris” houve a necessidade de enfatizar o trabalho corporal dos atores e de buscar um maior domínio da Língua de Sinais - LIBRAS. Em “A Fazenda Encantada” o desafio se mostrou através da necessidade de tornar as cenas, situações e personagens criadas mais perceptíveis pelos sentidos e em certos momentos até mais palpáveis, visto que muitas crianças demonstraram grande interesse e curiosidade em tocar, explorando literalmente, todos os personagens. Alguns entrevistados que trabalhavam neste quadro como atores ou guias contam que certos personagens eram caracterizados apenas com alguns elementos, por exemplo, o ator que fazia o cachorro se caracterizava com um par de orelhas, luvas e botas feitas de pelúcia, além do trabalho de interpretação. No entanto, as crianças⁶² queriam tocar no personagem por inteiro, explorando-o e percebendo-o por completo através de seu sentido tátil.

“A História do Arco-Íris” foi o primeiro quadro a ficar pronto e a se apresentar. Sua estréia ocorreu em novembro de 1999 numa escola da Rede Estadual de Educação do Estado de Pernambuco, tendo crianças surdas como público. O número de apresentações feitas por este subgrupo foi de 20 a 25.

“O Retorno dos Piratas” foi o segundo a estrear, em dezembro de 1999 num evento organizado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFPE. Esta estréia, no entanto, não foi realizada com o seu público específico. Só em junho de 2000 esse quadro pôde vivenciar experiências teatrais com crianças hospitalizadas, realizando, no Hospital das Clínicas, dois encontros por semana até início de 2001.

A estréia de “O Carro Aloprado” ocorreu em maio de 2000 num pequeno Festival de Arte, organizado pela Escola Municipal João Pernambuco, chamado “Porta Aberta”. O público presente no Festival de Arte da Escola João Pernambuco não era, em sua maioria, de crianças com deficiência. Apenas em

⁶² Nesse quadro às crianças que não eram cegas, pedia-se que colocassem uma venda nos olhos para que elas pudessem se envolver e adentrar melhor na magia do espetáculo.

junho de 2000 este quadro se apresenta para as crianças da Escola Especial Ulisses Pernambucano. No entanto, nesta apresentação a equipe do Pátio percebeu que o espetáculo precisava ser reformulado. Foi preciso um período para refazê-lo e somente em meados de 2001 o quadro do “Carro Aloprado” foi re-estreado.

A primeira apresentação de “A Fazenda encantada” aconteceu em maio de 2001 num dos Colegiados de Educação Especial, da Diretoria Executiva de Educação Especial da Secretaria de Educação de Pernambuco, para pais e profissionais que lidam com a pessoa com deficiência. Posteriormente, ele fez mais duas apresentações no Instituto dos Cegos, primeiramente para pais e professores do Instituto e, só depois, para os alunos.

O total de apresentações de cada quadro foi bem reduzido, coincidindo o período de intervenções nas instituições com o fim do Projeto. Os grupos que mais fizeram apresentações foram, respectivamente, “O Retorno dos Piratas”, com cerca de 30 intervenções e “A História do Arco-Íris”, com aproximadamente 25 apresentações. “O Carro Aloprado” fez apenas duas intervenções na sua primeira versão e, depois de reformulado, fez mais três. Já “A Fazenda Encantada” fez apenas três apresentações.

Em meados de 2000 o Projeto Pátio da Fantasia já estava estabelecido, mas a falta de recursos para dar continuidade às atividades em campo dificultava cada vez mais a realização do trabalho. Mesmo com a ajuda de algumas instituições, como a Pró-Reitoria de Extensão da UFPE (PROEXT) que inseriu o Projeto Pátio da Fantasia em seu programa de extensão no ano de 1999⁶³, ainda havia a necessidade de mais investimentos. A falta de condições financeiras prejudicou a continuidade do Projeto, chegando a levá-lo ao fim de suas atividades. As visitas que, por exemplo, no Hospital das Clínicas aconteciam duas vezes por semana foram espaçadas para uma vez a cada 15 dias e depois uma vez no mês, até chegar o ponto de não haver mais encontros. Assim como aconteceu neste Hospital, as intervenções feitas em outras instituições também foram cessando. As reuniões internas do Projeto foram diminuindo e seus integrantes saindo.

No segundo semestre de 2001 o Pátio da Fantasia desvinculou-se da Universidade Federal de Pernambuco, numa tentativa de adquirir maior liberdade para angariar investimentos financeiros, e passou a constituir-se como uma

⁶³ Através deste programa, o Pátio da Fantasia socializava vivências teatrais com crianças no Hospital das Clínicas e também com crianças da comunidade do entorno da UFPE.

Organização não Governamental - ONG. Foi preciso cerca de um ano para organizar e para legalizar o Projeto enquanto ONG. Em 2003, foi fundado o “Pátio da Fantasia – Centro de Estudos, Pesquisas e Ações em Arte-Educação e Cultura – CEPAC”. As atividades foram ampliadas passando a atuar junto a alguns grupos marginalizados socialmente. Os grupos que passaram a compor a ONG foram: Grupo de Teatro do Oprimido “Pressão no Juízo” que utiliza a poética do Teatro do Oprimido; Conjunto Dramático Pátio da Fantasia, que utiliza a poética do Teatro Popular; Grupo de resgate, registro e encenação de dramas circenses; Programa de Capacitação de profissional em Arte-Educação; Projeto de contação de histórias chamado “Era uma vez”, com idosos para ser desenvolvido em escolas; e o Projeto “Roda-Pião” que trabalha com crianças com deficiência. No entanto, apesar da criação da ONG e da expansão das atividades (também na intenção de conseguir financiamento), o Pátio da Fantasia não conseguiu manter seu trabalho. Em outubro do ano de 2004, o idealizador, coordenador geral e principal proponente do Projeto Pátio da Fantasia, o Profº. Dr. Marco Antonio Camarotti Rosa, faleceu. Hoje, apenas o grupo “Pressão no Juízo”, também ligado ao Teatro do Oprimido⁶⁴ de Augusto Boal⁶⁵, mantém suas atividades.

⁶⁴ **Teatro do Oprimido (TO)** é um método teatral que reúne Exercícios, Jogos e Técnicas Teatrais elaboradas pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal. Os seus principais objetivos são a democratização dos meios de produção teatrais, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do *diálogo* (tal como Paulo Freire pensou a educação) e do teatro. Ao mesmo tempo, traz toda uma nova técnica para a preparação do ator que tem grande repercussão mundial. Disponível em: <http://www.wikipedia.org/>

⁶⁵ **Augusto Pinto Boal** (Rio de Janeiro, 16 de março de 1931) é diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro, uma das grandes figuras do teatro contemporâneo internacional. Fundador do Teatro do Oprimido, suas técnicas e práticas difundiram-se pelo mundo, notadamente nas três últimas décadas do século XX, sendo largamente empregadas não só por aqueles que entendem o teatro como instrumento de emancipação política, mas também por profissionais da área social - educadores, psicoterapeutas, psiquiatras, entre outros. Disponível em: <http://www.wikipedia.org/>

4 Procedimentos Metodológicos

Antes de mergulhar no capítulo das análises faz-se necessário esclarecer como se deu o processo de investigação, ou seja, quais foram os procedimentos metodológicos utilizados. Assim sendo, apresento o caminho percorrido até chegar à produção desta dissertação de mestrado.

Tomando como ponto de partida parâmetros de pesquisa mais amplos e flexíveis Lincoln e Guba (1985), Becker (1993), Brito e Leonardos (2001), Gatti (2001, 2002), optei por descrever os caminhos trilhados em meu trabalho sem prescrevê-lo rigidamente num modelo de pesquisa. Para tanto as escolhas metodológicas empreendidas só têm função em relação ao objeto em questão.

Ciente de que toda pesquisa é sempre fruto de seu tempo, e que “... *pesquisa e pesquisador estão naturalmente mergulhados na corrente da vida em sociedade, com suas concepções, interesses e ambições ao lado da legítima busca do conhecimento científico*” (Pedro Demo apud Lüdke, 1986, p. 2), assumo as possíveis interferências de minhas subjetividades nas análises apresentadas.

O universo da educação esteve, sempre, presente no corpo de minhas investidas, reflexões e ações profissionais. Ocorre que, igualmente, sou uma pessoa do teatro e, por conseguinte, também falo a partir desse lugar. Nesse sentido irei refletir no presente trabalho de pesquisa alguns valores e princípios considerados importantes tanto num campo do conhecimento quanto no outro. Portanto, admito a carga de subjetividade que trago comigo e que expresso nesse trabalho, considerando com isso a possibilidade de outras leituras. Ainda de acordo com Lüdke:

“... não há possibilidade de estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda, e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer” (1986, p. 5).

A opção por estudar o Pátio da Fantasia denota a importância que destino a ele e ao papel da arte na formação dos seres humanos. Essa, no momento, é a minha visão de mundo, principalmente enquanto profissional, e isso não pode ser ignorado. Contudo, busquei controlar a subjetividade, exercendo uma vigilância

crítica em minhas reflexões. Empenhei-me no compromisso com a realidade na construção das análises e zelei pelo rigor, indispensável a toda atividade de pesquisa.

O desejo de perceber como se deram as ações e as práticas do Projeto Pátio da Fantasia num contexto específico, me levou a optar pela pesquisa qualitativa. Segundo Bodgan e Bilklen (apud André e Ludke, 1986, p. 11 a 13) as pesquisas qualitativas têm cinco características básicas que as configuram: 1) o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior que com o produto; 4) o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Dentre essas cinco características as três últimas, em especial, habitaram o presente trabalho.

As questões que encorparam e direcionaram meu olhar para entender o trabalho desenvolvido pelo Projeto Pátio da Fantasia foram:

- 1) *Como o Projeto Pátio da Fantasia elaborou produções artísticas de natureza teatral tendo como princípio poético o respeito às diferenças das crianças e das crianças com deficiência?*
- 2) *Com quais limitações e possibilidades essas produções artísticas se depararam?*
- 3) *Que recomendações as experiências realizadas nos deixaram como contribuição para futuros trabalhos com esse público?*

Avaliando as possibilidades de instrumentos de coleta a serem utilizados, escolhi desenvolver este trabalho com o amparo do material documentado pelo Pátio da Fantasia e das entrevistas semi-estruturadas realizadas com alguns ex-integrantes e com alguns profissionais das instituições participantes do Projeto estudado. A opção pelas entrevistas semi-estruturadas justifica-se pela possibilidade de perceber a subjetividade dos sujeitos que foram entrevistados, considero e privilegio os significados e sentidos dados pelos informantes às experiências e ao trabalho desenvolvido pelo e no Pátio da Fantasia. Isto é, como eles percebiam e compreendiam as ações desenvolvidas no Pátio. Tal escolha

também se justifica pela possibilidade de poder investigar os caminhos traçados por esses sujeitos no Projeto em estudo. Como afirma Duarte:

“Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados” (2004, p. 215).

Após cada entrevista fiz anotações sobre como os encontros com os informantes aconteceram e sobre as reações que estes tiveram ao longo da conversa. Julguei necessário acrescentar anotações pessoais sobre como percebi cada entrevista por concordar com Thiollent (1980) quando este diz que o entrevistador precisa ter uma “atenção flutuante”, estando atento não apenas ao roteiro estabelecido e às respostas verbais, mas a “... *toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito*” (apud Lüdke, 1986, p. 36).

A escolha do material documental veio como justificativa para informar, respaldar e confirmar os meandros da História do Pátio da Fantasia. Sobre esse tipo de instrumento, Guba e Lincoln, citados por Lüdke (Ibid., p. 39), concordam que ele apresenta muitas vantagens por ser uma fonte de informações estável e rica, dando maior respaldo aos resultados obtidos nos estudos. Eles resumem suas defesas ao uso de documentos afirmando que uma fonte repleta de informações sobre a natureza do contexto estudado nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.

A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu da seguinte maneira: para ter uma visão mais ampla e aprofundada a respeito das ações do Pátio, julguei ser imprescindível obter informações tanto das pessoas que participaram diretamente desse Projeto, quanto das pessoas que, como representantes das instituições profissionais frequentadas pelo Pátio, poderiam me mostrar outros olhares a respeito de suas práticas. Entretanto, tinha uma dificuldade para resolver, porque, no total, daria um grupo muito grande de informantes, o qual eu não teria

condições de absorver. Então como selecionar, dentro deste grande grupo, as pessoas que seriam minhas informantes? Além disso, como juntar pessoas que vivenciaram, direta ou indiretamente, um Projeto que iniciou suas atividades há pelo menos 10 anos atrás?

O primeiro passo foi definir as características desses dois grupos de pessoas a serem entrevistadas. Decidi que no grupo dos ex-integrantes do Pátio eu teria que tentar entrevistar os coordenadores dos subgrupos⁶⁶ e ao menos dois ou três integrantes de cada subgrupo. Se eu tivesse três de cada quadro do Pátio já comporia um total de 12 informantes. Além deles eu achei imprescindível fazer a entrevista com a professora que dividia a coordenação geral do Projeto do Pátio com o Prof^o Marco Camarotti, ela iria me sinalizar o que acontecia por trás dos bastidores de todas as ações do Projeto. Na prática, eu não consegui entrevistar todos os coordenadores dos subgrupos do Pátio, mas em compensação consegui encontrar 5 componentes do subgrupo que preparava seu quadro teatral para crianças hospitalizadas; 7 componentes do quadro para crianças cegas; 5 componentes do quadro para crianças com deficiência mental e 3 pessoas que representavam o quadro para crianças surdas⁶⁷. No total foram entrevistados 14 ex-integrantes.

O perfil dos entrevistados ex-integrantes do Pátio pode ser assim definido: a maioria era estudante do Curso de Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Artes Cênicas da UFPE, 11 no total, na época em que as ações do Pátio foram realizadas. Hoje, 9 dessas pessoas trabalham como atores, diretores e/ou professores de teatro. Duas pessoas dentro desse grupo tomaram rumos profissionais um pouco diferenciados dos outros, uma pessoa trabalha como funcionário público e outra cursa uma faculdade de administração e não trabalha mais na área teatral. Dos três restantes que compuseram o quadro de informantes deste trabalho, um era ator e veio do meio teatral da cidade de Recife, e o outro era psicólogo de formação, mas não exerceu a função de psicólogo no grupo, trabalhava como ator. Além deles, contamos também com o depoimento de uma professora universitária do curso acima citado.

⁶⁶ Num determinado momento de seu trabalho, a equipe do Pátio da Fantasia se subdividiu em quatro subgrupos para que cada um compusesse um quadro teatral que atenderia mais especificamente uma das necessidades das crianças com deficiência.

⁶⁷ Algumas dessas pessoas faziam parte de dois subgrupos, ou seja, trabalhavam em dois quadros teatrais. No total entrevistei 14 ex-integrantes do Projeto.

Em relação às instituições, eu tinha uma grande lista de escolas nas quais poderia ir, mas levando em consideração a fluidez da permanência de professores nas unidades escolares, o largo tempo passado, e a pouca possibilidade de encontrar professores que tenham tido relação com o Projeto estudado, decidi escolher as instituições pelas quais o Projeto não apenas passou com algumas apresentações, mas estabeleceu vínculos maiores, ou seja, esteve mais perto desde o período de pesquisa e de investigação sobre as especificidades das pessoas com deficiência. Assim decidido, as instituições escolhidas foram: Instituto dos Cegos de Pernambuco; Hospital das Clínicas de Pernambuco; Centro Suvag de Pernambuco; e a Escola Especial Ulisses Pernambucano. Nestas instituições o Pátio da Fantasia não só fez apresentações como também participou de oficinas e as ofereceu, fomentando uma proposta de troca de conhecimentos.

Eleitas as instituições, o desafio agora era pensar que profissionais dentro delas escolher. Depois de muitas reflexões decidi selecionar um profissional de cada uma, privilegiando aqueles que, dentro do contexto atual, julguei serem os que mais conheciam ou tiveram aproximações com as ações do Pátio. Os profissionais escolhidos foram: uma Professora do Instituto dos Cegos⁶⁸ que, na época em que o Projeto do Pátio estava em fase de preparação, ministrou uma oficina de Braille para a equipe do Pátio e também compartilhou alguns modos de ser, perceber e estar no mundo enquanto cego. Além disso, essa professora acompanhou de perto algumas apresentações realizadas neste mesmo Instituto. Outro representante foi um psicólogo da Pediatria do Hospital das Clínicas. Durante o período em que o Pátio interagiu com as crianças internadas neste hospital, tal psicólogo compartilhou, com maior proximidade, os processos vividos. Este informante foi uma das pessoas que ajudou a equipe do Pátio a se estabelecer na Instituição Hospitalar, sinalizando desde os cuidados relativos ao ambiente hospitalar até a saúde das crianças. Além disso, também era a pessoa que repassava como tinha sido o feedback das crianças depois das apresentações, então ele indicava os ecos deixados pelo Pátio na instituição após o término de cada encontro. Na Escola Especial Ulisses Pernambucano, escolhi entrevistar uma representante da direção desta escola, que na época das intervenções do Pátio

⁶⁸ Essa professora é cega e seu depoimento foi especialmente rico porque, além dela opinar sobre a recepção e/ou os significados que pais e alunos do Instituto dos Cegos deram aos quadros teatrais do Projeto do Pátio, ela relatou sua própria experiência de participar de um espetáculo de teatro voltado para crianças que não vêem.

ocupava a função de vice-diretora. Por fim, a última representante falava em nome da comunidade de surdos, mas além desta comunidade, também respondia pelas ações políticas realizadas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, pois na época do Pátio ela estava ocupando o cargo da Diretoria de Educação Especial. Tal informante foi por duas vezes Diretora Executiva de Educação Especial do Governo do Estado de Pernambuco em gestões distintas.

No quadro abaixo, sintetizo os perfis dos informantes desta pesquisa:

Perfis	Aspectos Comuns	Aspectos Diferentes
Ex-Integrantes (8 mulheres e 6 homens)	11 Ex-estudantes do curso de Lic. em Artes cênicas; Hoje professores, atores e diretores de teatro	1 - Psicólogo; 1 - Ator; 1- Professora Universitária
Representantes das Instituições (3 mulheres e 1 homem)	2 pessoas com formação em Pedagogia e 3 em Psicologia	1 - Direção da Escola Ulisses Pernambucano 1 - Prof ^ª . Inst. dos Cegos 1 - Psicólogo da Pediatria do Hospital das Clínicas do Hospital das Clínicas 1 - Direção do Centro Suvag; e representante da Secretaria de Educação PE

Para realizar as entrevistas elaborei roteiros⁶⁹ em função dos objetivos de meu trabalho. Como tinha dois grupos para entrevistar com olhares diferentes a respeito do Pátio, diferenciei os roteiros de um grupo e de outro. No roteiro destinado aos ex-integrantes do Projeto estudado busquei saber sobre detalhes dos processos de estudos/pesquisas, ou seja, os processos de preparação anteriores às apresentações; questionei sobre como eles percebiam as apresentações, como era a recepção das crianças segundo os pontos de vista deles, etc.. Também fiz uma diferenciação na entrevista da professora universitária que coordenava o Projeto estudado. O objetivo foi encontrar em sua fala especificidades que diziam respeito aos processos de criação e de construção da metodologia de trabalho criada para o desenvolvimento do Projeto do Pátio junto ao Prof^º Camarotti. Já no roteiro destinado aos profissionais das instituições a preocupação maior residia em entender como eles, com o olhar de quem está de fora, percebiam o trabalho desenvolvido pelo Pátio da Fantasia.

⁶⁹ Os roteiros das entrevistas encontram-se em anexo.

As entrevistas com os ex-integrantes do Pátio tiveram durações bem diferenciadas. Mas, de um modo geral, posso dizer que elas oscilaram entre 40min à 1h 30min. Já as entrevistas com os profissionais das instituições foram mais sucintas, com durações oscilando entre 15 e 30 minutos.

Realizei o trabalho de campo em 20 dias. Comuniquei-me com os possíveis sujeitos da pesquisa anteriormente, através de e-mail. Quando cheguei a Recife, a maioria deles já aguardava minha ligação telefônica. Deixei o lugar de encontro para realização das entrevistas à escolha dos informantes. Então elas aconteceram em lugares diversos, sempre privilegiando a facilidade de acesso do informante ao lugar de encontro. Pois bem, os locais de entrevista foram: quatro delas aconteceram nas residências dos entrevistados; três em praças de alimentação de pequenos shoppings⁷⁰; duas em uma biblioteca pública; duas na UFPE; uma numa livraria; duas no Instituto dos Cegos; uma numa unidade do SESC de Pernambuco; uma no SUVAG; uma no Hospital das Clínicas e a última na Escola Ulisses Pernambucano⁷¹. Fiz cerca de duas e, às vezes, três entrevistas por dia, o que tornou a tarefa muito cansativa.

O grupo de entrevistados que denomino de ex-integrantes tinham vínculos afetivos muito fortes com o Pátio. Quase todos eles se sentiram honrados, felizes e muito emocionados por estarem participando desta pesquisa. Todos ficaram aliviados por ver a experiência vivida no Pátio ser registrada de maneira sistemática e ganhar um respaldo acadêmico.

Fui integrante do Pátio da Fantasia e o exercício de distanciamento de um projeto do qual fiz parte foi muito difícil, exigindo de mim eterno autopolicimento. A força com que o Projeto do Pátio tocou e transformou a vida de alguns de seus integrantes foi tão grande que acabou levando-os para caminhos profissionais muito diferenciados daquilo que eles mesmos planejavam. Muitas pessoas se descobriram profissionalmente neste Projeto. Além disso, a maioria de seus ex-integrantes estava começando sua carreira profissional e responsabilizou o Pátio por muitas aprendizagens significativas. Desse contexto resultou que vários

⁷⁰ Esses shoppings eram pequenos e os encontros aconteceram em horários com pouca circulação de pessoas, de modo que não tinha barulho intenso no local.

⁷¹ As entrevistas realizadas com os profissionais das instituições aconteceram em seus ambientes de trabalho, mas isso não foi empecilho para o bom desenvolvimento das mesmas. Apenas uma das entrevistas foi desmarcada devido à necessidade do informante cumprir suas obrigações profissionais, mas no dia seguinte essa pessoa me recebeu.

informantes debitavam ao Pátio da Fantasia responsabilidades por dar profundidade às suas formações.

A maioria dos relatos aconteceu de forma bastante emocionada, mas certas situações de entrevistas mexeram comigo de maneira mais enfática porque alguns informantes não contiveram as lágrimas ao relatar as experiências vividas. Eu, diante desse contexto, não sabia exatamente como reagir. Como essas situações me pegaram de surpresa, ou seja, não previa que alguns entrevistados se emocionariam tanto, optei por acolher o choro dos informantes em silêncio, dando tempo para as pessoas se restabelecerem. Foram momentos muito difíceis para mim enquanto pesquisadora, porque ao mesmo tempo em que as falas dos informantes me traziam detalhes do trabalho do Pátio por mim desconhecidos, elas também traziam lembranças das quais eu compartilhava ou nas quais eu fazia parte do contexto como ex-integrante que também sou. A autovigilância e a eterna busca por distanciamento me traziam um forte cansaço depois de um dia de entrevistas e me deixava em pleno estado de exaustão.

Apesar disso, acredito que a proximidade com o objeto de estudos contribuiu para o enriquecimento dos resultados do trabalho agora apresentado. Em relação à proximidade com algumas pessoas que entrevistei acredito que ela tenha me ajudado a dar profundidade ao conhecimento que buscava. Sobre a familiaridade pesquisador/pesquisado, Bourdieu (1998) traz um esclarecimento que ajuda a entender os pormenores da questão:

“(...) Quando o interrogador está socialmente próximo daquele que interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas, suas escolhas vividas, como livres (...). Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como o enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor” (1998, p. 697).

Viajei para Recife em busca do trabalho de campo em junho de 2007. Passei 20 dias realizando esse trabalho de coleta de materiais. Quando voltei para ao Rio com o material coletado na bagagem, iniciei o processo de transcrição das entrevistas e de leitura dos documentos. Mas isso não ocorreu logo quando

cheguei, não consegui iniciar imediatamente a depuração dos materiais. Os reencontros com amigos e conhecidos da época da universidade, o levantamento das lembranças do Pátio e o contato posterior das pessoas me escrevendo por e-mail para relatar a satisfação de terem encontrado comigo para falar sobre este assunto, me deixaram imbuída de fortes emoções. Optei por esperar um tempo, procurei descansar e assentar as informações obtidas. Um mês depois de minha chegada ao Rio de Janeiro iniciei o processo de transcrição das entrevistas que foi extremamente árduo e demorado. O resgate da história do Pátio já tinha sido iniciado por mim meses antes da realização das entrevistas. Gastei cerca de quatro meses para estruturar todo o material coletado.

Transcrevi as entrevistas na íntegra, mas quando fui utilizar trechos delas no corpo desta dissertação fiz algumas edições, como por exemplo: frases com sentido incompleto foram excluídas ou complementadas, visando esclarecer os significados que o informante pretendeu dar; vícios de linguagem foram retirados; expressões típicas do lugar/cidade dos informantes foram adaptadas; enfim, fiz alguns ajustes, mas sempre atenta ao cuidado de não trazer prejuízo para o conteúdo e para as colocações dos entrevistados. Quanto a essa opção metodológica Duarte (2004) esclarece que só é útil preservar as falas *ipsis literis* quando se está fazendo uma análise do discurso do sujeito. Caso contrário, a descrição literal das entrevistas servirá apenas para expor os informantes e cansar o leitor com um texto fatigante e carregado.

Diante de uma vasta gama de materiais disponíveis precisei selecionar aqueles que serviriam mais diretamente aos interesses da pesquisa ora apresentada. Disponha de 13 fitas de vídeo e de 210 fotografias contendo imagens de treinamentos, apresentações e oficinas realizadas pelo Pátio da Fantasia; documentos como: cadernos de anotações, atas de reuniões, declarações, ofícios, recibos, relatórios, anotações de alguns integrantes do Projeto, cartas, várias versões escritas do Projeto Pátio da Fantasia, artigos, reportagens de jornal, folder para divulgação dos espetáculos, listas de temas para seminários e palestras, planejamentos e cronogramas de atividades, atas de reuniões internas do Projeto e atas de alguns Colegiados de Educação Especial, relações das escolas para intervenção do Pátio da Fantasia e textos dos quadros teatrais.

Entrevistei um total de 18 pessoas, dentre elas 14 foram integrantes do Pátio da Fantasia e 4 representantes de Instituições participantes do Projeto.

Dentro desse grupo 7 são homens, com idades entre 27 e 49 anos; e 11 mulheres, com idades entre 25 e 50 anos.

Coloquei à disposição desta investigação uma grande massa de informações, mas não utilizei todas, o que não seria possível dentro dos limites desta proposta de trabalho. Busquei utilizar aquilo que respondia/atendia aos interesses da pesquisa. Segundo Duarte (2004) as informações obtidas nas entrevistas são utilizadas pelo pesquisador levando em consideração os objetivos da pesquisa. O que significa dizer que, diante da grande quantidade de informações obtidas, muitos aspectos são descartados porque aproveitar tudo que emerge nas entrevistas seria inviável para o cumprimento dos fins propostos para a investigação.

Pois bem, no tratamento das entrevistas busquei ressaltar tanto o que era recorrente quanto o que saltava como diferença. As relações de semelhança e de diferença presentes nas entrevistas sustentaram as minhas interpretações. Mas, além disso, e no intuito de buscar relacioná-las umas com as outras a partir daquilo que compreendia como o que era próximo e o que era distante entre elas, para analisá-las e para construir essa pesquisa precisei recortá-las. Recortando-as e tecendo novas costuras, que apontavam para a construção de uma trama maior, alinhavaei sentidos expressos nos depoimentos que, necessariamente, não foram feitos individualmente por cada informante.

Findadas as transcrições e a seleção do material coletado, iniciei o percurso das análises. Algumas categorias de análise foram esboçadas no início de minhas reflexões, mas ao longo do processo de investigação elas foram se reformulando e se acomodando melhor aos interesses e processos dessa pesquisa. Esse processo é chamado de indutivo, ou seja, os eixos de análise não são rigidamente fechados a priori (Lüdke e André, 1986), mas vão se construindo a partir do que emerge durante as investigações, sem nunca perder de vista os objetivos da pesquisa.

O uso do material documental no processo de análise se deu mais especificamente para ajudar na reconstituição da História do Pátio da Fantasia e na confirmação de informações trazidas nas entrevistas.

No tratamento dos materiais coletados trabalhei com o método hermenêutico-dialético, por considerá-lo o melhor para abranger o amplo e complexo universo estudado dando conta de uma interpretação mais aproximada da realidade. Este método não determina técnicas de tratamento de materiais e sim

sua autocompreensão. Ele é um “caminho de pensamento”. Para Gadamer, citado por Minayo (2004, p. 220), a hermenêutica é a busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre os seres humanos dentro de um determinado grupo social, num determinado tempo histórico e em determinadas condições sociais, considerando que os sujeitos nunca escapam da história. Ao contrário disso, fazem parte dela, sofrendo os conceitos e preconceitos de seu tempo. Em relação aos outros métodos de análise de materiais, a hermenêutica-dialética se diferencia e se mostra mais eficiente justamente por validar a análise em contexto.

Minayo nos apresenta um caminho possível para a tarefa interpretativa na análise hermenêutica, pontuando que o pesquisador deve preocupar-se em: 1) Diferenciar a compreensão do contexto da comunicação, da compreensão do contexto do próprio pesquisador; 2) Explorar e deduzir as definições de situação que o texto transmitido permite, a partir do mundo da vida do autor e de seu grupo social; 3) O pesquisador só pode compreender o conteúdo significativo de um texto quando está em condições de tornar presentes as razões que o autor teria para elaborá-lo, ou seja, ele busca entender porque o autor do texto o apresenta dessa forma e não de outra; 4) Ao mesmo tempo em que o analista busca entender o texto, tem que julgá-lo e tomar posição em relação a ele (2004, p. 222).

Em resumo, o método hermenêutico-dialético busca a compreensão do texto nele mesmo. Ele coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir de seu interior e no raio da especificidade histórica em que é produzida. Minayo utiliza a expressão “entender-se na coisa”, ultrapassando a simples tarefa de ser uma ferramenta de pensamento. Acrescenta ainda que a hermenêutica-dialética:

“... leva a que o intérprete busque entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social e de um processo de conhecimento, ambos frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico. Esse texto é a representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o acordo subsiste ao mesmo tempo que as tensões e perturbações sociais” (2004, p. 227-228).

Por fim, a escolha da hermenêutica-dialética como um caminho de pensamento para a interpretação de nossos materiais reafirma a nossa crença na pesquisa não como um ponto de chegada definitiva e intransponível, mas como um ponto de chegada que se assume, dialeticamente, também como ponto de partida para novos olhares investigativos.

5

Estética e Diferença no Projeto Pátio da Fantasia

Inspirada nas lutas pela democratização da educação e da arte, trago neste capítulo as interpretações que fiz a respeito do trabalho criado e desenvolvido pelo Projeto Pátio da Fantasia. Vários foram os questionamentos impressos pelo Projeto do Pátio durante o período em que o investiguei. Que aspectos abordar? Onde acomodaria as minhas dúvidas e inquietações diante de um objeto que me apresentava muitas possibilidades de olhares investigativos? Com a ajuda de reflexões teóricas que salientam o estado da pesquisa acadêmica sobre da arte teatral voltada para crianças, escolhi, dentro das ações empreendidas pelo Pátio da Fantasia, seguir o caminho focando meu olhar na produção de espetáculos para crianças, enfatizando-o na ausência de considerações, por parte dessas produções, em relação às crianças com deficiência.

Como já me referi no capítulo de fundamentação, a invisibilidade das pessoas com deficiência no campo da produção teatral é imensa. Se pensarmos a partir da lógica defendida neste trabalho de que a criança em si é um sujeito que possui uma “cultura” diferenciada da “cultura” do adulto (Kramer, 1998), e que ela têm modos de ser e de existir peculiares e sempre influenciados pelo contexto sócio-cultural em que vive, concluiremos que as produções artísticas a ela direcionadas devem levar essas diferenças em consideração. No entanto, essa mesma consideração não se mostra tão presente na maioria das produções teatrais que se destinam ao público infantil. Ainda, se ampliarmos as peculiaridades desse público considerando também a(s) criança(s) com deficiência, nos depararemos com a grande ausência de interesses, de pesquisas e de produções teatrais que contemplem essa temática.

Tomando esse contexto como ponto de partida, busquei dar relevância às duas características que mais significam o Projeto estudado: o respeito e a consideração às diferenças da(s) criança(s) e da(s) criança(s) com deficiência. Portanto, com o intuito de compreender as ações desenvolvidas pelo Projeto Pátio da Fantasia levanto as seguintes questões:

- 1) *Como o Projeto Pátio da Fantasia elaborou produções artísticas de natureza teatral tendo como princípio poético o respeito às diferenças das crianças e das crianças com deficiência?*

- 2) *Com quais limitações e possibilidades essas produções artísticas se depararam?*
- 3) *Que recomendações as experiências realizadas nos deixaram como contribuição para futuros trabalhos com esse público?*

Tentando dar respostas a essas perguntas estruturei minhas análises em uma grande categoria: Estética e Diferença no Pátio da Fantasia. Esta será sempre pensada a partir de três eixos: a criança, a criança com deficiência, e a poética teatral. A proposta lançada implica olhar para a categoria escolhida mirando a discussão em cada um dos eixos apontados.

Para melhor apropriação dos meandros desta grande categoria eu a dividi em duas subcategorias, que por sua vez também se subdividiram. Foram elas: ideais poéticos e normas poéticas. Tais subcategorias me ajudaram a perceber como o Projeto Pátio da Fantasia lidava com as questões de ordem estéticas para realizar seus trabalhos. Como já me referi no capítulo de fundamentação, entendo estética como filosofia da arte, um princípio norteador das produções artísticas. Sabendo que tais princípios demandam uma poética que lhes dê respostas como programas ou estilos de arte, e que por sua vez essa poética vem sempre movida por um ideal, tentei capturar quais foram os ideais que inspiraram as ações do Projeto estudado. Além disso, procurei perceber como o grupo atuou com tais ideais transformando-os em normas e programas de arte que culminaram na criação dos quadros teatrais para e com crianças com deficiência.

As subcategorias são divididas em outras partes, mas não me apressarei em explicá-las agora, falarei delas mais adiante. Para facilitar a visualização do todo que compõe a grande categoria escolhida estruturei o esquema a seguir. Ver figura 2.

Antes de começar, esclareço que elaborei estas análises considerando dois blocos de informantes: o dos ex-participantes do Projeto Pátio da Fantasia e o dos representantes das instituições colaboradoras.

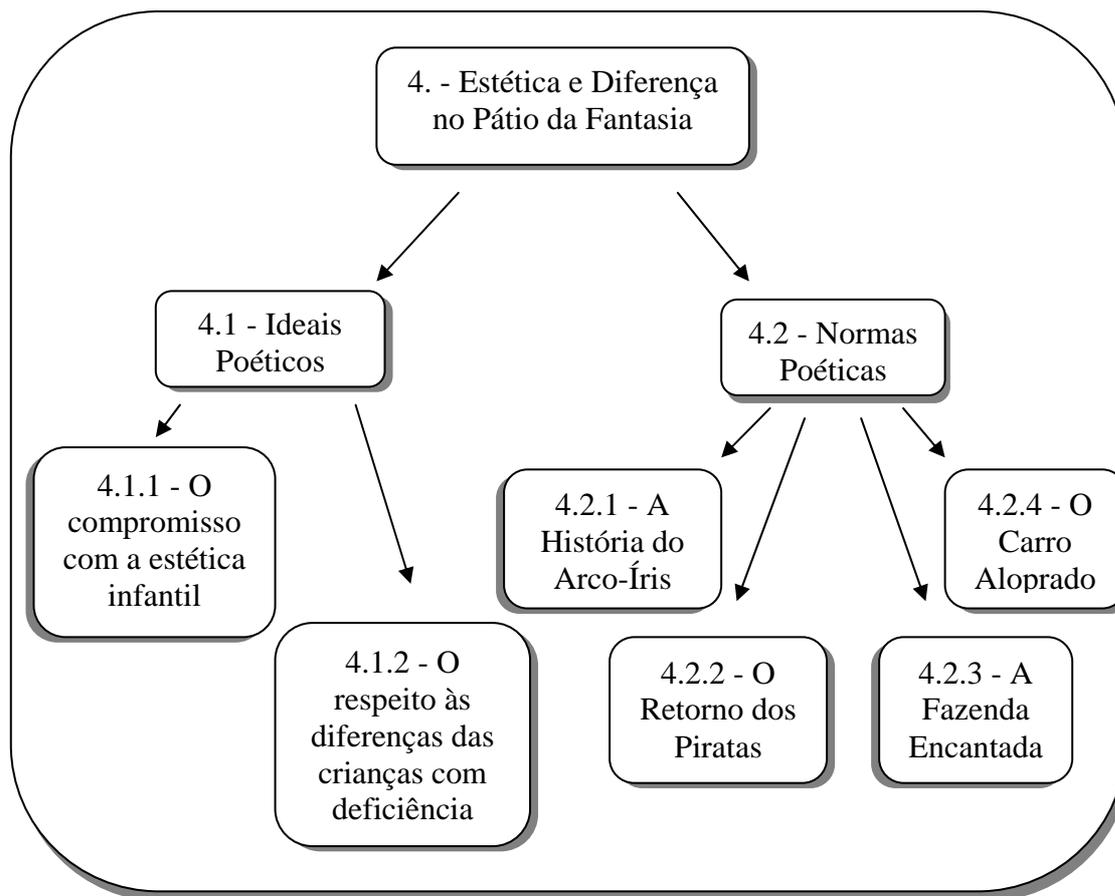


Figura 2: Esquema explicativo das subdivisões da categoria de análise.

5.1 Ideais Poéticos

Segundo Chauí (1998), no início do século XX, com todas as transformações trazidas pela experiência catastrófica da 1ª Guerra Mundial, as reflexões sobre estética são ampliadas ao deixarem de ser pensadas do ponto de vista da produção da beleza para serem vistas sobre outras perspectivas. Uma dessas perspectivas diz respeito à interpretação e à crítica da realidade social. Esse re-posicionamento reflexivo faz com que a idéia de gosto e de beleza perca o privilégio estético e que a estética se aproxime cada vez mais da idéia de poética. Por sua vez, poética constitui-se como um programa de arte, uma normatização que, sempre, dialoga com um determinado ideal. Este ideal, dentre outras coisas, pode ser reflexo do espírito de um tempo, pode relacionar-se com questões

relativas a problemas ou situações sociais de um determinado contexto temporal e espacial.

Pois bem, tomando essas reflexões como o chão onde vou acomodar minhas análises, em relação a esta primeira subcategoria, percebi como recorrência nas falas de praticamente todos os entrevistados, que havia dois ideais que respaldavam as ações do Pátio: o compromisso com a estética⁷² infantil e o respeito às diferenças das crianças com deficiência. Vejamos cada um deles separadamente.

5.1.1 O compromisso com a estética infantil

O aspecto que com maior recorrência ressaltou na fala da maioria dos informantes foi o compromisso com os modos de fruição da arte por parte das crianças. Também houve grande recorrência no detalhamento dos aspectos relativos às linguagens dramatúrgicas e cênicas dos espetáculos, o grupo entrevistado sinalizou que a grande preocupação do Pátio da Fantasia era garantir uma forma de fazer teatro que atendesse a uma característica peculiar da criança, que reside nos seus modos de fruição estética. Nas falas de alguns entrevistados⁷³:

Marina (ex-integrante do Pátio) – “A proposta era muito bem definida: para e com crianças especiais⁷⁴. Que era a interação, o espetáculo tinha que fazer com que as crianças interagissem com o que estava acontecendo. As crianças não eram meras espectadoras, eu lembro que isso era uma coisa bem colocada. Elas eram parte principal do espetáculo”.

Livia (ex-integrante do Pátio) – “Todas as histórias teriam que ter em algum momento uma forma em que a criança pudesse participar diretamente da ação. Então a gente não tinha textos dramáticos fechados, eram roteiros, eram enredos. (...) Mas esse enredo poderia mudar dependendo de como a criança participava. Se ela entrasse... Ela inclusive poderia entrar com um personagem que a gente nem sugeriu. E se ela entrasse com esse personagem a gente adaptaria as situações pra ele. Num segundo momento era... A partir desse enredo, dessas histórias que elas viveram, fazer surgir novas histórias, novos momentos, que aí eram os desdobramentos. Que aí a gente ficava muito mais como coadjuvantes mesmo. Enquanto que antes a gente

⁷² Estética é entendida aqui como percepção estética, como modo de fruição diante de uma experiência estética.

⁷³ Neste relatório, os nomes dos entrevistados foram modificados com o objetivo de preservar suas identidades, portanto, todos os nomes são fictícios.

⁷⁴ Praticamente todos os informantes usam o termo crianças especiais. No entanto, neste capítulo optei por permanecer utilizando o termo crianças com deficiência.

incentivava a participação dela, mas a criança ainda era coadjuvante, porque a ação toda ainda estava nas nossas mãos. A gente a adaptava, mas ela ainda estava nas nossas mãos. No segundo momento era o contrário. A gente dava os meios a ela, mas tudo que surgisse era dela. Então poderiam surgir histórias completamente diferentes. Histórias com os mesmos personagens, mas em situações diferentes. Ou a mesma situação com outros personagens. O que ela quisesse”.

Como já foi falado no capítulo de fundamentação, os modos e os fins da arte para crianças são diferentes dos modos e fins da arte para adultos. A base da fruição da arte na criança ergue-se no fazer, enquanto que no adulto ela se dá essencialmente através da apreciação (Duarte Jr., 1998). Nesse sentido o projeto estudado consagrava, literalmente, o que era postulado, já que abria espaços para a intervenção direta das crianças na cena.

Quero deixar claro que a defesa aqui apresentada em prol da consideração sobre os meios de compreensão e de apreciação da arte por parte das crianças, não descarta ou desprestigia as produções teatrais que não se baseiam em tais perspectivas. O intuito é ressaltar a importância de se ter consciência desta especificidade já tão conhecida por tantos estudiosos, mas ainda ausente no meio da produção teatral para infância em nosso país. Levar este aspecto em consideração não significa obrigatoriamente que tudo que se fizer para criança tem que ser pelo viés do fazer. Significa apenas a necessidade de ampliar a sensibilidade e o conhecimento em relação às crianças e aos seus modos de ser. Se isso é levado em consideração, uma produção teatral a elas destinada vai, certamente, absorver, com extrema sensibilidade, essa peculiar necessidade do mundo infantil mesmo que não construa um espetáculo aberto às suas interferências. A criança é capaz de apreciar um produto artístico. Agora, acreditamos que se a fruição se der em cima do fazer concreto ou imaginativo, a apreciação vai ser muito mais significativa para ela.

Uma atenção em relação à utilização das preposições *para e com* crianças faz-se necessária. Assim como Marina, a maioria dos informantes trouxe essas duas preposições quando intencionava definir as ações do Pátio. Quer dizer, o Projeto estudado não só fazia teatro *para* crianças como também *com* crianças, por isso a preocupação em expressar seus espetáculos como quadros teatrais, cujo intuito era não trazer a idéia clássica de um espetáculo teatral, geralmente entendido como um processo acabado no sentido conceitual e formal. Os

espetáculos ou quadros teatrais do Pátio da Fantasia constituíam-se como atividades cênicas, a serem realizadas, também, *com* as crianças.

Alice (ex-integrante do Pátio) – “A importância que se tinha de você não ter o texto fechado, de você não estar ali montando um espetáculo simplesmente e apresentando um produto. De você estar ali no papel de mediador estimulando um processo criador. (...) Porque aquilo ali, embora tenha todas as características do teatro infantil, não era simplesmente uma peça infantil. (...) Era um trabalho de arte-educação, sobretudo. Era um trabalho de mediação, era um trabalho de formação, de informação, entendeu? E era um trabalho onde, sobretudo, vocês possibilitavam a criação”.

Gabriel (ex-integrante do Pátio) – “A gente não estava em busca do produto estético e sim do processo estético. É esse processo que faz o ser humano mudar”.

As falas de Alice e Gabriel complementam a de Lívia quando assinala a dimensão educativa das ações do Projeto. Lívia, junto com mais dois ou três entrevistados, se refere aos desdobramentos em seu depoimento. Como contado na História do Pátio, a fase dos desdobramentos correspondia a um momento onde o papel de mediação dos processos de criação desenvolvido pelos integrantes do Pátio da Fantasia se expressava com maior clareza. Isso porque eles ofereciam toda estrutura cênica para que a situação dramática pudesse acontecer e mediavam alguns conhecimentos necessários para a cena (como posicionamento corporal e vocal), orientando todo o processo. Mas a parte de criação, de inventividade e de sua expressão ficava inteiramente a cargo das crianças.

Essa característica poderia trazer dimensões outras ao trabalho que se fazia, como por exemplo: a educativa e a terapêutica. Na proposta do Pátio essas dimensões eram trabalhadas sempre indiretamente, levando-se em consideração a idéia de que a arte é educativa enquanto arte e não enquanto arte educativa. Assim como a arte pode ser terapêutica enquanto arte e não enquanto arte terapêutica.

A particularidade de desenvolver um espetáculo *para* e *com* crianças, cultivada no trabalho do Pátio, se mostra muito interessante de discutir e avaliar. Primeiro porque ela é inovadora, nos estudos que fizemos não encontramos experiências teatrais para crianças que também adotassem tal perspectiva. Além disso, a interferência direta e transformadora de crianças na ação dramática pode possibilitar a construção de novas representações sobre esses sujeitos, inclusive, dadas por eles mesmos. Ou seja, abre espaço para que se reformule o espetáculo preparado para as crianças a partir da recepção e da fruição delas. Abre espaço,

principalmente, para a melhoria da percepção dos mundos e realidades das crianças, proporcionando assim maiores aproximações, encontros e diálogos por parte das produções de arte a elas destinadas.

Agora, o que essa perspectiva tem de interessante, também tem de desafiadora. Porque, levando-se em consideração que assim como existem especificidades na criança, no que diz respeito aos seus processos de desenvolvimento psicológico e cognitivo, também existem realidades sociais e culturais tão distintas que se faz necessário pensar a categoria criança sempre inserida num contexto sócio-cultural. Dessa constatação surge a noção de criança como uma categoria que deve ser mais ampliada e mais plural. Há especificidades nas crianças que são comuns e pertinentes a essa fase da vida, mas há também contingências sócio-culturais que podem distingui-las de formas extremas. Isso sem falar nas diferenças físicas, sensoriais e mentais, que são as diferenças privilegiadas pelo Projeto estudado, e que serão tratadas mais especificamente no tópico a seguir. Agora, qual o porquê da insistência nesta questão se as diferenças que vou tratar remetem a outros aspectos?

Percebi em minhas análises alguns hiatos nesse sentido. O Pátio da Fantasia enfatizou seus conhecimentos sobre a criança priorizando: as fases de desenvolvimento psicológico e cognitivo; as diferenças físicas, sensoriais e mentais; e alguns aspectos relativos à saúde (já que considerava as crianças em situação hospitalar). Contudo, quando o Pátio partiu para a prática, o campo de trabalho revelou outras faces presentes nos mundos infantis. Ao abrir espaço para as crianças entrarem nas propostas teatrais, elas trouxeram consigo tanto as características que definem as fases de seu desenvolvimento, como os conhecimentos e experiências que viveram nos espaços sociais e culturais em que estão inseridas. Afinal, as crianças também são sujeitos sociais, culturais e históricos.

Visto isso, o que as crianças trouxeram como contribuições nem sempre correspondia à idéia de criança como um ser protegido, que vai à escola, que vive num ambiente saudável, que tem família, etc. O que é bem comum de se constatar nas platéias dos espetáculos para crianças que entram em cartaz nos teatros das diversas cidades de nosso país. Em sua maioria, as platéias destes espetáculos são constituídas por pessoas que possuem algum poder aquisitivo que possibilite o acesso aos espaços formais que abrigam as produções das artes; que vivem em situações e condições de vida que possibilitam o acesso à educação, à saúde, à

segurança, ao lazer, enfim, que têm seus direitos como cidadãos minimamente contemplados. Como o Projeto Pátio da Fantasia se propôs a, preferencialmente, não se restringir às casas de espetáculos, abrangendo seu raio de ação nas escolas públicas especiais e inclusivas da cidade do Recife, em hospitais públicos, em espaços públicos (como associação de moradores, zoológico, etc.), e em orfanatos, ele colocou diante de si um dilema: há posturas muito diferentes de ser e estar no mundo enquanto crianças. O que deve ser feito diante disso?

As concepções tradicionais sobre infância, bem comuns no meio teatral, foram deslocadas e ampliadas. Com isso, muitas inquietações e até angústias, de ordens estéticas, morais e políticas, vieram à tona.

André (ex-integrante do Pátio) – “O Pátio era bem maior do que pensávamos e nós ainda não estávamos suficientemente preparados para encará-lo. Os fenômenos surgiam de forma totalmente desordenada, porque nós conseguíamos atingir a espontaneidade da criança ao ponto dela jogar a coisa pra gente e a gente estar desarmado, estar despreparado. (...) Nós não tínhamos uma maturação pra lidar com esses fenômenos, ficávamos pasmados. (...) Nós não estávamos preparados! (...) Nós arquitetamos trabalhar num Pátio pequeno. Aquilo não era um Pátio só, era um Estádio da Fantasia”.

Logo após esta afirmação André exemplifica com a seguinte situação:

André – “Nós fomos fazer uma apresentação no Zoológico de Dois Irmãos no dia das crianças e fizemos em um palco aberto uma apresentação do espetáculo que eu me inseri que foi ‘O Retorno dos Piratas’, que conta um conflito de um Jacaré que tenta seqüestrar... Acho que é seqüestrar... Uma menina muito generosa, não é? Eu não me lembro do nome da personagem...”.

Entrevistadora – “Maria Dorminhoca”.

André – “Maria Dorminhoca! Que era uma pessoa muito ingênua e que eu vi em Maria Dorminhoca a generosidade de muitas crianças e a ingenuidade de muitas pessoas que ainda caem em golpes. Vi no Jacaré os vilões da nossa vida de hoje, do nosso dia-a-dia... E o que mais me chocou foi assim: quando foi solicitado a essas crianças, de uma forma subjetiva, uma solução para aquele conflito, as crianças o fizeram de imediato. Elas sacaram aqueles recursos que elas tinham e que eram recursos do dia-a-dia da comunidade, ou seja, a utilização da arma como instrumento para solucionar conflitos. Eu mato, eu acabo, eu liquido, eu tiro ele da minha vida... Um outro foi a questão da violência física, que foi a questão do estupro e do suborno. Me lembro bem, me veio agora à mente que: Dá um real a ele! Dá um dinheiro a ele pra ele não mexer com ela. Essa foi a primeira experiência que me marcou muito, de ver como essas crianças começam a não só conviver, mas também a utilizar, como elementos de sobrevivência, os recursos que a comunidade oferece. O suborno, a arma, o estupro... Como a violência pra eles fazia parte do cotidiano. Pra eles era uma brincadeira”.

Outra situação muito significativa foi relatada:

Lívia (ex-integrante do Pátio) – “... quando a gente estava já fazendo a parte de desdobramentos com as crianças, que foi quando a gente se apresentou lá na associação... É! De pais e amigos da pessoa com síndrome de down. E tinha um aluno que ele era muito calado. Ele era muito na dele, ele não conseguia, de jeito nenhum, se enturmar. E a gente começou o trabalho lá antes de se apresentar. Foi um trabalho, a gente iniciou com um trabalho de arte-educação. (...) Aí a gente fez o ‘Carro Alopchado’. No outro dia que a gente foi pra lá, que a gente foi fazer os desdobramentos... Ele se apaixonou por um dos personagens, inclusive era o personagem mau da história, que era o Bruxo Piolhão. Ele se apaixonou pelo Bruxo Piolhão. E aí quando a gente foi fazer o desdobramento, que a gente levou todo o material e deu todas as orientações... Ele pegou o Bruxo Piolhão e começou a criar umas histórias. Aí começou a criar umas histórias de que ele era o melhor amigo do Bruxo e que eles iriam pegar o Carro Alopchado e iriam viajar pra São Paulo. Aí começou a pintar inúmeras, inúmeras histórias. E ele não parava, e começou a delegar funções pra tudo mundo. Ah! Você vai fazer a fadinha e a fadinha vai fazer isso. E aí teve uma hora que eu parei e comecei a olhar. Que delícia! E ele começou a brincar, a brincar com todo mundo. E todo mundo entrou também na história que ele criou. E quando eu vi aquilo eu fiquei impressionada. Depois foi que eu descobri o porque dele... Que foi uma coisa que também mexeu muito porque eu me apeguei muito a ele. Depois é que eu descobri que ele era abusado sexualmente. E que a escola sabia, mas que ninguém podia fazer nada. E eu fiquei com aquela dor. Logo em seguida a gente teve que sair de lá. Eles cortaram o programa. E aí eu fiquei com aquela sensação de que não pude fazer nada por ele”.

Os dois trechos de entrevistas são bem grandes, mas insisti em trazê-los aqui porque eles deflagram questões que são absolutamente imprescindíveis de serem discutidas. Não tenho a intenção de esmiuçar o problema da violência, até porque ele não é o foco desta pesquisa, porém não posso ignorá-lo, já que não foram apenas esses integrantes que registraram depoimentos nesse sentido. Infelizmente as situações relatadas indicam diferenças que subjagam os direitos⁷⁵ de muitas crianças.

Acredito que diante dessas situações qualquer pessoa tenderia a se impressionar, estando preparada ou não para elas. O que quero dizer não significa que a equipe do Pátio tivesse que prever todas as possíveis situações que encontraria. Porém, um estudo mais adentrado nos meandros das realidades

⁷⁵ Sarmiento e Pinto (1997) esclarecem os direitos das crianças como direitos de: **proteção** (do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos, etc.); **provisão** (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação, etc.); e de **participação** (nas decisões relativas à sua própria vida e à direção das instituições em que atua). Citando Jeffs (1995), Pinto e Sarmiento acrescentam que entre os três **p**, aquele sobre o qual menos progressos se verificam na construção de políticas e na organização e gestão das instituições para infância é o da **participação**.

infantis e em especial das realidades sociais das crianças de um modo geral e das crianças com deficiência, poderia forrar, mesmo que superficialmente, o campo de ação do Projeto em análise. As considerações sobre as diferenças e especificidades das crianças e das crianças com deficiência se deram muito em âmbitos cognitivos e psicológicos, por vezes desconsiderando as contingências apresentadas pelos âmbitos sociais. Como é dito por Pinto (1997), em citação neste trabalho, ao se pensar a perspectiva das crianças não se deve abstrair essas mesmas crianças da integração na dimensão mais ampla do sistema social.

Baseada nas diferenças que constituem as crianças e na crença de que essas diferenças também devem ocupar lugar na produção cultural voltada para elas, a equipe do Pátio procurou criar seus quadros teatrais levando em consideração: os modos de compreensão e de fruição estética das crianças; as fases de seu desenvolvimento psicológico e cognitivo; e suas diferenças físicas, sensoriais e mentais. Estando a abordagem defendida fortemente baseada na psicologia do desenvolvimento.

Passo agora a refletir sobre o segundo ideal apontado nas entrevistas.

5.1.2 O respeito às diferenças das crianças com deficiência

O Projeto Pátio da Fantasia estava inspirado na Política de Inclusão. Almejava dar acessibilidade à arte teatral pesquisando e ajustando estratégias para que seus espetáculos também pudessem receber crianças com deficiência em suas platéias. Ao estabelecer vínculos e parcerias com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, através da Diretoria de Educação Especial, o Pátio da Fantasia fortaleceu suas ações.

Já esclarecemos no capítulo 1 que os últimos anos da década de 90 trouxeram para as Políticas Educacionais do Estado de Pernambuco uma necessidade de re-significação em relação às pessoas com deficiência e à educação a elas destinada. A forma como a educação inclusiva estava se dando neste Estado passa a ser fortemente questionada e revista. De um processo inclusivo de caráter integrador, onde só se via as ausências dos sujeitos com deficiência e onde a restrita educação a eles destinada não levava em conta suas

necessidades e diferenças (sociais, culturais, físicas, etc.), passa-se a pensar num processo educativo que deve ser construído junto aos indivíduos que têm alguma deficiência e que deve ser pensado a partir de suas necessidades, levando em consideração suas diferenças, inclusive em termos políticos. Ou seja, questionando e revendo as relações de poder estabelecidas pelas lógicas hegemônicas de normalidade. Para tanto, essas mudanças de perspectiva se amparavam nas orientações da Pedagogia da Diferença.

Assim também aconteceu com os ideais que moveram o Pátio da Fantasia. Este Projeto buscava encarar as crianças com deficiência como indivíduos que tinham características físicas, sensoriais e/ou mentais que se constituíam como modos de ser e de estar no mundo. Estas características deveriam ser respeitadas e consideradas por todas as atividades que se destinassem a esses sujeitos. Portanto, o Projeto do Pátio deveria buscar caminhos diferenciados para conduzir suas ações sempre tomando as pessoas com deficiência como sujeitos, ou seja, olhando-as no lugar da possibilidade e não na instância da deficiência.

De todos os entrevistados, contando com os profissionais e com os ex-integrantes, 75% disseram que o Pátio respeitava as diferenças das pessoas com deficiência buscando caminhos diferenciados para realizar suas atividades. Também 75% dos entrevistados disseram que o Pátio encarava as pessoas com deficiência como sujeitos que tinham conhecimentos e saberes para compartilhar e contribuir. Interessante perceber que essas afirmações encontram correspondência tanto no grupo de entrevistados que produziram as ações do Pátio, quanto no grupo que as observou ou passou por elas enquanto espectadores. Todos os profissionais representantes das instituições em que o Pátio da Fantasia atuou fizeram tais afirmações.

Nos roteiros das entrevistas havia uma pergunta que pretendia perceber, a partir do olhar do informante, como o Pátio da Fantasia lidava com as diferenças das crianças especiais. Quando perguntei à Dora, uma entrevistada que nesta pesquisa representa umas das instituições a que o Pátio se vinculou, sobre como ela percebia as ações do Projeto, ela respondeu:

Dora (cega, professora do Instituto dos Cegos de PE) – “O Pátio nos valorizou, ele respeitou, ele teve aquele cuidado. E nos colocou... Porque, olha, é muito difícil a gente falar de integração. É muito difícil você ver uma pessoa deficiente da mesma forma como você vê outra pessoa que aparentemente é normal, não é? (...) Para aquela época, imagine? Que ainda

não estava nem em moda a palavra... A palavra inclusão, a palavra igualdade, não é?”.

Simone também confirma a resposta de Dora quando diz:

Simone (representante, na época, da Secretaria de Educação do Estado de PE) – “Inclusive também o que me chama a atenção é que vocês, diferentes das outras pessoas, dos outros educadores, dos psicólogos que têm toda uma visão estereotipada, vocês não viam aquele outro no lugar da deficiência. Sempre viam o outro no lugar de pessoas que tinham uma cultura e que podiam contribuir de uma certa forma e aprender nas suas diferenças”.

Lúcia, quando abordada sobre tal assunto, responde:

Lúcia (representante da Escola Especial Ulisses Pernambucano) – “Eu acho que havia um trabalho com respeito à construção subjetiva das crianças especiais, das crianças... Principalmente as mais comprometidas. E assim, como era uma atividade de livre expressão, era uma atividade artística... Eu acho que é uma das formas... O trabalho com arte é um caminho, eu acho que é um meio que viabiliza várias formas de expressão dessas crianças, viabiliza mais uma alternativa de comunicação, de se expressar, de estar no mundo. (...) Sim! Eu acho que existia um respeito aos sujeitos. Aos sujeitos da diferença... Existia uma condição de acreditar”.

Pois bem, percebe-se que nas intenções do Pátio havia uma condição de respeito às pessoas com deficiência buscando conceber a deficiência como um modo de ser e de estar no mundo e não como ausência e impossibilidade. Uma quebra à lógica hegemônica da normalidade se faz aqui. Os duplos, as lógicas binárias: deficiência/eficiência, normalidade/anormalidade, são repensadas visando à desestabilização, mesmo que em pequenos graus, das imposições hegemônicas que restringem e até limitam o acesso aos bens (sociais, culturais, econômicos, políticos) a que todos temos direitos enquanto seres humanos.

Percebe-se também uma consonância com as lutas políticas que emergiram nas décadas de 60 e 70 em todo mundo. No Brasil essas lutas ganharam força na década de 90, trazendo visibilidade para os movimentos sociais, que, com foco nas questões de etnia, raça, idade, sexualidade, incapacidade física, injustiça social, etc., buscavam esquemas políticos que discutissem e modificassem as formas – sociais, culturais e econômicas - como essas diferenças eram tratadas.

Os ex-integrantes do Projeto do Pátio também confirmam a postura de oposição à idéia de que as pessoas com deficiência devem ser consideradas por

suas ausências, ou seja, que suas diferenças físicas, sensoriais e/ou mentais venham antes de suas condições de sujeitos, de indivíduos. Para este grupo de entrevistados o Pátio da Fantasia buscou encarar as crianças com deficiência como sujeitos que vivem em situações físicas, sensoriais e/ou mentais diferentes e que essas diferenças constituem seus modos de ser e de estar no mundo.

Vitor quando perguntado sobre a importância do Projeto Pátio da Fantasia responde:

Vitor – “Acho que é lançar o devido olhar a essas necessidades. É... É perceber que pode funcionar muito mais com eles se a gente tiver uma linguagem própria pra eles. E que eles precisam disso. Assim, quando eu penso em teatro, tão necessário às crianças... Tão necessário às crianças surdas, tão necessário às crianças com deficiência mental, tão necessário a todas as crianças... Eu percebo que o teatro que se faz não contempla todas essas necessidades. Então o Pátio lançava o devido olhar a elas dizendo: É aqui que a gente também quer chegar. Então eu acho que esse era o grande... Era o grande mérito”.

E Francisco:

Francisco – “Eu acho que até pesquisando também como lidar com essas outras, essas crianças especiais, como lidar com elas. Porque se tem tão pouco. Ao mesmo tempo em que se fala muito de inclusão... A gente vê, se nós formos comparar com uns anos atrás é claro que mudou muito essa abertura, pelo menos. Mas concretamente, a gente ainda não está lidando com como realmente desconstruir. Porque na verdade eu acho que a gente tem que desconstruir. Desconstruir pra reconstruir com elas. Então essa é a grande questão. De como reconstruir algo”.

Entrevistadora – “O Pátio conseguiu fazer isso?”.

Francisco – “Ainda não. Eu acho que ainda não, porque a gente não teve tempo suficiente”.

Vitor e Francisco reforçam as intenções que moviam o Pátio e ao mesmo tempo apontam buracos na proposta de inclusão social. Vitor fala da ausência de produções teatrais que contemplem as necessidades de crianças com deficiência e Francisco sinaliza a precisão de mudanças nas representações sociais dessas alteridades. O final da fala de Francisco entra em conformidade com Skilar (1999) quando este fala da necessidade de se compartilhar as narrativas que os sujeitos com deficiência têm sobre si mesmos. Esse compartilhamento aqueceria a revisão das narrativas que os sujeitos ditos normais constroem sobre os sujeitos com deficiência e, simultaneamente, sobre si mesmos por reforçar os padrões hegemônicos da normalidade. Em relação aos surdos Skliar diz:

“De um lado estariam as formas de narrar os surdos por parte dos ouvintes, a invenção da surdez. De outro, as narrações dos surdos sobre eles mesmos. Dar lugar às narrações surdas sobre a surdez constitui, dessa forma, um processo de desouvintização. O processo de desouvintização mencionado pressupõe, entre outras coisas, uma denúncia acerca das práticas colonialistas dos ouvintes sobre os surdos e, ao mesmo tempo, uma desmistificação das narrativas ouvintes hegemônicas sobre a língua de sinais, a comunidade e as produções culturais dos surdos” (Ibid., 1999: 24).

Outra crença do Pátio da Fantasia era a de que nos indivíduos com os quais trabalhavam, antes de existir a condição de deficiência, existia a condição de ser criança, de ser gente, de ser sujeito, de ser indivíduo. Havia uma preocupação de que o sujeito, o indivíduo, deveria vir antes da deficiência.

Alice (ex-integrante do Projeto) – “E a idéia era que os integrantes do Pátio que estivessem envolvidos nesse processo de criação pudessem estimular a participação dessas crianças, sejam elas especiais ou não, com aquela diferença ou não, mas que elas pudessem se envolver dentro daquele processo como criadoras. (...) Ao menos a proposta não era que essas crianças ficassem como espectadoras passivas e sim que elas interagissem dentro da limitação delas, enfim. E que a estética era trabalhada em função de estimular a participação dessas crianças”.

O reconhecimento dos indivíduos com deficiências como sujeitos criadores provoca uma mudança significativa no que se refere às representações pejorativas que historicamente vêm sendo destinadas a essas pessoas. Vimos esse percurso de re-significação sendo construído ao longo da história no capítulo de fundamentação.

Em algumas entrevistas essa idéia aparece expressada nas lembranças das orientações dadas pelo coordenador do Projeto, o Prof^o. Marco Camarotti. Essas orientações mostravam que o caminho que deveria ser perseguido pelos integrantes do Pátio durante as apresentações, era o caminho do encontro com a criança, orientado pelo respeito às diferenças que elas trazem consigo.

Gabriel – “... Camarotti até dizia: dentro da criança que chegou ali não há incapacidade mental. Elas são capazes! Elas só têm uma forma diferente de organizar o raciocínio. Então se não há incapacidade, cante que ela vai entender. Bote a cor que ela vai ler essa cor, bote o carro aqui que ela vai entender que é um carro independente dela falar claramente CARRO. Ou falar com a língua embolada pela sua dificuldade, mas ela vai reproduzir, ela vai entender. Então... Eu acho que a base da nossa busca pela estética estava naquela coisa da expressão estética da criança. É pra criança. E como Camarotti dizia: Se for para criança tem que fazer muito bem feito. É igual ao do adulto, só que um pouquinho melhor”.

O ser criança vem antes do ser deficiente. O reconhecimento da identidade da criança impera diante da, também, consideração da diferença deficiente. E em relação a isso a gente pode ver que há uma consideração tanto da idéia de criança ligada à infância como fase da vida, que demanda especificidades na ordem de seus processos de desenvolvimento psicológico e cognitivo, como também um respeito a suas possíveis diferenças físicas, sensoriais e mentais.

Porém, encarar a criança com deficiência como um sujeito criador, e abrir espaço para sua intervenção nos quadros teatrais, pressupõe a necessidade de um grande redirecionamento em relação à deficiência e a ampliação de conceitos que abranjam os aspectos sócio-histórico-culturais em relação a essas mesmas crianças.

Assim como acontece no item anteriormente trabalhado, as considerações sobre as diferenças deficientes e as diferenças das crianças não se alastram muito nos âmbitos sócio-culturais que também, e até principalmente, constituem esses indivíduos. Os ideais do Pátio levavam em consideração as diferenças físicas, sensoriais e/ou mentais dos sujeitos com deficiência, mas não compreendiam esses indivíduos como sujeitos históricos, sociais, culturais e políticos.

Nesse sentido, apesar dos depoimentos dos representantes das instituições ressaltarem a questão do respeito à diferença, a idéia de diferença relacionada à alteridade/deficiente, trazida pelos ex-integrantes do Pátio, me parece muito presa a uma concepção biológica e psicológica dos sujeitos com deficiência.

Levando-se em consideração o reconhecimento das múltiplas identidades que temos e que em diferentes momentos e situações da vida assumimos, Mercer K. (apud Hall, 2005, p.21), devemos questionar as visões homogeneizantes e naturalizantes desses sujeitos como se o que os definisse fosse somente as suas diferenças/deficientes. Um reforço é dado a essa visão homogeneizadora por parte do grupo de entrevistados ex-integrantes do Pátio.

A idéia de considerar as crianças como criadoras era um aspecto que, como vimos no capítulo de fundamentação, ainda hoje não se encontra fortemente respaldada pela grande maioria das produções teatrais voltadas para esse público. O Projeto Pátio da Fantasia levava em consideração a importância do fazer para a criança. Agora, quando essas considerações entraram no campo da deficiência, das crianças com deficiência, apareceram muitas inseguranças e dúvidas.

Gabriel (ex-integrante do Pátio) – “Ela tinha um comprometimento mental, e era bem mais velha. Tinha acho que coisa de 8 ou 9 anos e os meninos com 6 ou 7 anos perturbavam muito. E no dia que a gente levou o “Carro Alopchado”, que a gente pedia a intervenção das crianças no desfecho da história, ela foi a primeira que levantou a mão e o plano dela precisava de pessoas que executassem as ações que ela estava prevendo. Isso pra poder pegar o bruxo, tomar o parafuso e fazer o carro andar. E na hora ela fez: Eu preciso de... Vem cá tu, tu e tu. E ela foi chamando justamente os meninos que mais a sacaneavam, que mais a perturbavam. Eu disse: Pronto! Essa menina não vai conseguir resolver nada. E os meninos fizeram tudo do jeito que ela mandou. (...) Os meninos seguiam, assim, hipnotizados pela palavra dela. Tudo que ela mandava eles fazerem, eles faziam. E conseguiram, pegaram o parafuso e todos entraram no carro juntos e todos foram passear com o carro. Sem a distinção que eles mesmos propunham quando estavam fora daquele espaço. Então é aquele negócio... Eu enquanto arte-educador entendo que aquele era um momento mágico, um momento em que aquela criança supera aquela condição que ela tem, que ela é respeitada, que ela é vista como uma criança igual, ela mostra a habilidade que ela tem, sua capacidade intelectual, estética, sensível... Mas o negócio comigo foi também muito forte. Que... O fato de eu poder enxergar isso, pra mim era muito transformador porque eu não era capaz de ver isso. (...) E o fato da menina lá pegar o... De arquitetar um plano dentro da sua dificuldade de organização mental propor e ainda convencer e executar... Pô! Numa coisa assim de cinco minutos... E o fato de eu poder enxergar aquilo pra mim também é transformador. É poder olhar o mundo e vê que existem imagens nesse mundo que são... Que são fortes, elas são poéticas, elas comunicam...”.

O encontro, o diálogo e o corpo-a-corpo com as crianças com deficiência não se deram de maneira fácil, tranqüila e segura. Muitos sentimentos de insegurança, medo, preconceito, descrença, incapacidade, intolerância e repulsa perpassaram as ações desenvolvidas pelo Projeto estudado. Dentre as entrevistas feitas com os ex-integrantes do Pátio da Fantasia, 60% dos depoimentos registraram sentimentos de preconceitos.

Lívia – “Na realidade foi um período muito difícil. Acho que um dos mais desafiadores. Porque a gente tinha que enfrentar muitas questões internas, de preconceitos internos. Porque a gente ia pras instituições, passava um tempo naquelas instituições, conversava, via as crianças nas suas atividades diárias e depois a gente se reunia todo mundo junto e debatia sobre o que é que a gente tinha visto, o que é que a gente tinha achado, o que é que a gente tinha sentido. E aí eu me lembro que teve algumas instituições que foram muito difíceis. Como quando a gente foi pra Ulisses Pernambucano, pra Escola Ulisses Pernambucano, que trabalhava principalmente com crianças com deficiência mental”.

Quando pergunto sobre o que foi mais marcante na experiência vivida no Pátio da Fantasia, outra ex-integrante responde:

Sofia – “Engraçado é que, assim, sempre as visitas eram muito marcantes. Os cegos... Dava uma agonia vê-los enxergando a gente... E assim, a gente conversando... Dava uma aflição ver o movimento físico mesmo dos olhos deles que ficavam virando assim e você... Dava uma certa agonia. Os surdos tentando falar. Quando eu fui ao SUVAG, aí eu cheguei lá e eu não sabia direito os códigos. Aí eu ficava tão angustiada, tão angustiada... Assim, querendo... Querendo dar voz pra eles. Ah meu Deus! Se eu pudesse, não é? Se fosse fácil... Então estes momentos sempre foram muito marcantes”.

Ao perguntar a outra ex-integrante sobre como era lidar com a diferença da criança especial através do teatro, ela responde:

Marta – “No início não era tão simples não, mas era porque a gente olhava meio como os normais. Eu! Estou falando de mim. Não sei se acontece com todo mundo, mas não era uma coisa que a gente tinha contato no dia-a-dia da gente, de trabalhar com cegos, trabalhar com surdos, trabalhar com crianças hospitalizadas, ou trabalhar... Então como não era o dia-a-dia da gente, a gente olhava como: Ah! Eu sou normal e ele não é. Ah! Coitadinho eu estou com pena dele, entendeu? Acho que no início foi assim”.

Uma recorrência considerável incidiu em relação aos preconceitos diante das crianças com deficiência mental.

Vitor – “Os deficientes mentais foi o que eu não consegui me adaptar, de jeito nenhum. Assim, pra mim era muito doloroso. E foi uma coisa que eu não consegui superar enquanto processo dentro do Pátio. (...) A primeira sensação eu acho que era meio de repulsa. Soa horrível essa palavra, mas eu acho que é meio isso mesmo. Quando você não se adapta, ou alguma coisa faz com que você... Você afasta. Eu acho que isso aconteceu logo no começo em relação às crianças com deficiência mental. Eu fiquei... (...) Por exemplo, quando você trabalha com a criança surda há um... O relacionamento é muito A e B. Muito cotidiano. É o que eu tenho com você, é o que eu tenho com a minha mãe, o que eu tenho com um grande amigo... Mas com as deficiências mentais não é. Não é A e B. Na verdade é como se fosse um A e C. Porque há um universo aqui que eu nunca consegui penetrar. Como se eu ainda tivesse que caminhar muito pra poder entender aquilo que estava acontecendo”.

Nos quatro depoimentos acima fica clara a dificuldade no estabelecimento de relação com as pessoas com deficiência sem olhá-las pelo viés do preconceito, da incompletude, da impossibilidade, enfim. Dentre os quatro relatos dois merecem ser esmiuçados.

No depoimento de Vitor percebemos uma supervalorização da deficiência em detrimento do sujeito que a tem. Uma consideração da deficiência mental, mais especificamente, como impossibilidade, e até certa inviabilidade de relação, de encontro e de diálogo com o outro. A lógica normalizante também persiste em

sua fala quando se refere a padrões de relacionamento - A e B X A e C - este último fugindo do padrão de relacionamento considerado normal.

Na de Sofia aparece a idéia de deficiência como um mal a corrigir. Fica claro que para a maioria dos ouvintes e dos que vêm a surdez e a cegueira representam a perda da comunicação, um protótipo de auto-exclusão, de solidão, de silêncio, de obscuridade e de isolamento. Em nome dessa representação se praticaram e se praticam as mais inconcebíveis formas de controle dos corpos, mentes e linguagens de sujeitos com deficiência (Skliar, 1999: 21 - grifos meus).

Todavia, ao mesmo tempo em que houve desabafos dos próprios preconceitos durante as entrevistas, também percebemos que em outros trechos das conversas, os ex-integrantes afirmaram ter superado a barreira do medo e do preconceito em relação ao outro diferente.

Laura – “Eu lembro que eu estava logo no início do Pátio e eu confesso que, além disso, eu estava me sentindo entrando ainda. Então: O que é que eu devo fazer? Falo assim, ou falo assado? Eu tinha muitas dúvidas ainda. É... Mas mesmo assim você vê que, na verdade, os bloqueios estão na sua cabeça. Quer dizer, basta você chegar e agir naturalmente. E... E tocar naturalmente. E falar naturalmente. Claro, respeitando a situação de cada um. Eu acho que... O desafio foi muito mais esse. De você se re... De repensar, de refletir, de: Não! Eu não preciso me preocupar com isso. Eu só preciso agir natural. Só preciso lidar com eles, brincar com eles como pessoas normais, como tal, como eles são na verdade. Acho que foi muito mais nesse sentido”.

Em outra entrevista, pergunto a Júlia como o Projeto Pátio da Fantasia se preparava pra lidar com as crianças com necessidades especiais, e ela responde:

Júlia – “Preparava-se no sentido de que cada um... A gente não via o pessoal como pessoas deficientes, por exemplo. E isso era uma visão de Camarotti que cada um, sem forçar a barra, foi chegando à conclusão. E uma das coisas que eu achei mais salutares em relação a isso foi o conhecimento. O conhecimento quebra qualquer preconceito. (...) Porque a gente, a sociedade, tem mania de dar sentenças. E a gente jamais pode dar sentenças. A gente leu muitas literaturas verdadeiras, que são literaturas de comprovação que mostram que o diagnóstico ele é... Ele é uma ilusão! Porque muitas pessoas vão além do diagnóstico. E eu aprendi isso no Pátio da Fantasia”.

Assim como Laura e Júlia, a maioria dos ex-integrantes do Pátio, cerca de 80%, também apontou mudanças de visão perante as crianças com deficiência. Essa mesma quantidade de entrevistados disse que não conhecia e nunca tinha trabalhado com estas realidades. Essas pessoas assumiram que na época do Pátio

da Fantasia, principalmente no início do trabalho, tinham visões descrentes, preconceituosas, de medo, de pena, etc., em relação a essas pessoas com deficiência. Mas o confronto com a diferença/deficiente, da maneira como foi proposto pelo Pátio da Fantasia, deslocou e até diluiu essas visões. Os outros 20% disseram não ter conseguido superar a barreira do preconceito em relação às crianças com deficiência mental, radicando a deficiência no indivíduo que a tem.

Vitor – “(Tempo) Toda vez que... É... Já me vem em mente de novo a questão com os deficientes mentais. Que foi o que eu não consegui chegar mais próximo. Eu não consegui vencer essa barreira. Essa coisa que é o limiar que você tem que ter de olhar, sentir a diferença, mas guardar, canalizar e trabalhar com aquilo da melhor forma. Eu conseguia perceber a diferença e trazer para mim. Na hora de canalizar ela não se canalizava. Ela não decantava. Ela ficava girando, girando, girando, girando... E não encontrava um equilíbrio que me deixasse num bem estar. Eu acho que essa era a dificuldade. E que era muito específica dos deficientes mentais. Bem específica. E que eu acho que tinha muita relação com essa coisa da estética, essa diferença muito visível. Da diferença física. Que é meio agressiva porque não tem como você não olhar. De você... Fingir que não está vendo. Não tem como!”.

Mas uma vez aparece a idéia de deficiência como um problema do deficiente, de suas famílias ou dos especialistas. Novamente, Skliar nos diz que a deficiência esta relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade. Assim, a deficiência não é uma questão apenas biológica, e sim uma retórica social, histórica e cultural. (1999, p. 18).

O encontro com os novos conhecimentos, o corpo-a-corpo com as diferenças dessas crianças e as primeiras vivências com elas, trouxeram muitas contribuições para os sujeitos envolvidos nessa pesquisa e também para algumas instituições nas quais o Pátio fez intervenções. Posso resumir essas contribuições em poucas palavras: as ações empreendidas pelo Pátio da Fantasia provocaram quebras e/ou desestabilizações das concepções limitadas que se tinha sobre as pessoas com deficiência. Todos os informantes, inclusive os profissionais representantes das instituições, se referiram, explicita ou implicitamente, a esta questão. Vou trazer um conjunto de pequenas falas, de diferentes pessoas, que abordam tais aspectos para depois refletir sobre elas.

Gabriel (ex-integrante do Pátio. Fala emocionado) – “... Também foi de me mostrar o quanto eu era preconceituoso com as diferenças, com as pessoas diferentes. Até então eu nunca tinha pensado sobre a minha relação com a pessoa que tem uma condição especial. Eu acho que essa coisa de poder

reconhecer o ser humano que tem... Que tem nos outros e que tem em mim, não é? Foi... Foi forte...”.

Alice (ex-integrante do Projeto) – “O Pátio da Fantasia fez história... E era um momento muito especial. Só que nem a gente tinha essa consciência. Nós estávamos fazendo intervenções importantíssimas na vida de pessoas, em gestões políticas, como quando a gente fechou parceria com a Secretaria de Educação. Nós estávamos fazendo essas intervenções não só políticas, como eu falei, mas também pedagógicas”.

A próxima informante fala em relação ao espetáculo para crianças cegas:

Dora (Professora do Instituto dos Cegos de PE. Dora é cega.) – “... Teve mãe que saiu chorando, porque dizia: Agora eu senti o que meu filho sente, como é a vida do meu filho, como ele imagina”.

Lúcia (profissional da Escola Especial Ulisses Pernambucano) – “Então na época, quando o grupo chegou aqui era a possibilidade de um trabalho novo, de um trabalho diferente... Eu acho que o trabalho, em si, deu uma interrogativa pra escola pensar outras formas de expressão. Pensar em outras formas de estar com esses sujeitos na escola. Pensar em outras formas de educação, porque as pessoas têm uma vivência de que educação é só conteúdo, papel e lápis. E muitas vezes, você sabe, a expressão maior dessas crianças não é em cima de uma folha de papel”.

A grande maioria dos depoimentos aponta que as ações empreendidas pelo Pátio da Fantasia provocavam surpresas e até certas “redenções”. Isso aconteceu tanto por parte de alguns entrevistados, quanto por parte de outras pessoas (professores e pais de crianças e de adolescentes com deficiência), com as quais os entrevistados compartilharam as mobilizações provocadas pelo Projeto. Novas posturas e visões se colocavam diante dessas pessoas instigando-as a refletir sobre a necessidade de novas percepções representacionais em relação às pessoas com deficiência.

A surpresa vinha como se o potencial criador das crianças com deficiência nunca tivesse emergido, por uma crença exagerada nas deficiências como limitação, incompletude, ausência e impossibilidades. Ou seja, esse potencial não aflorava devido à falta de reconhecimento das diferenças dos sujeitos com deficiência como modos de ser e de existir, e isso resultava na imposição de lógicas e de formas hegemônicas de ser e de estar com eles na escola ou nos espaços sociais onde são “permitidas” suas entradas.

Pois bem, finalizando esta subcategoria, os encaminhamentos dados pelo Pátio da Fantasia para o reconhecimento e o respeito às diferenças das crianças

com deficiência foram: conhecer as particularidades das deficiências consideradas (cegueira, surdez e deficiência mental) e da situação de hospitalização, tentando se apropriar do que elas trazem para a vida das pessoas através de pesquisa teórica, seminários, leituras, oficinas, da convivência com essas mesmas pessoas, etc.; conhecer alguns modos de percepção/compreensão do mundo das pessoas com deficiência, por meio de visitas a associações, escolas, participação em eventos promovidos pelas comunidades, etc.. O resultado de todo este trabalho implicou na criação de quadros teatrais.

5.2 Normas Poéticas

Como já foi falado na subcategoria anterior, um re-posicionamento reflexivo se instaurou nas concepções sobre estética no início do século XX fazendo com que as idéias de gosto e de beleza perdessem o privilégio diante da resgatada idéia de poética. A estética do século XX aproxima-se mais da idéia de poética, sendo esta caracterizada como um programa ou estilo de arte que se liga a um determinado ideal ou ideais. Estes ideais precisam virar programas de arte caracterizados por determinadas normas poéticas.

Sobre as transformações trazidas pelas experiências vividas no século XX, em relação à arte teatral Peter Brook⁷⁶, comentando a relação entre teatro e sociedade afirma:

“Uma sociedade estável e harmoniosa precisaria apenas procurar caminhos para refletir e reafirmar essa harmonia em seus teatros. Esse teatro poderia se estabelecer com elenco e platéia unidos num ‘sim’ mútuo. Mas um mundo caótico e em transformação, precisa escolher entre um teatro que ofereça um ‘sim’ espúrio ou uma provocação tão forte que estilhace sua platéia em fragmentos de intensos ‘não’” (apud, Berthold, 2000, p.539).

As artes de um modo geral refletiram e ainda refletem as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas que ocorreram em todo o mundo, resultantes dos processos de industrialização, de tecnologização, de globalização etc.. Para tanto, as lógicas da produção de arte, os conceitos e as formas de se fazer arte precisaram ser revistas, porque os seres humanos estavam se revendo, o mundo e os grupos sociais também. Nesse sentido, vou considerar as normas

⁷⁶ Peter Brook nasceu em Londres no ano de 1925, é diretor de teatro e cinema.

poéticas como forma de se pensar esteticamente um produto da arte dentro de um determinado contexto sócio-histórico.

Em relação à linguagem teatral, as normas poéticas dizem respeito a todos os elementos que compõem o evento/fenômeno teatral. Quanto a estes elementos, para os fins desta pesquisa, vou considerar: o texto dramático e o “texto” cênico (a encenação⁷⁷).

Nesta subcategoria vou tratar da questão das normas poéticas pensando separadamente cada quadro teatral criado e construído pelo Projeto Pátio da Fantasia. Ao abordar os elementos cênicos que constituem qualquer espetáculo (texto e encenação), buscarei pensá-los sob o ponto de vista dos dois eixos que importam para este trabalho: a criança e a criança com deficiência. Esses dois eixos serão atravessados pela temática da diferença.

Antes de entrar propriamente na análise dos quadros teatrais, quero tecer alguns esclarecimentos quanto à presença de características comuns em todos eles. Os elementos formais e narrativos (da cena e a dramaturgia, respectivamente) foram elaborados coletivamente pela equipe do Projeto e procuravam se enquadrar nas particularidades de cada grupo de crianças para os quais se destinavam. Para elaborar tais quadros houve um preparo durante o período de aproximadamente dois anos, como está referido no capítulo 2 que corresponde à História do Pátio da Fantasia. A preparação vinha como justificativa para a

⁷⁷ Encenação é a arte de pôr em cena um texto dramático, ou seja, transformar em espetáculo um texto escrito. A figura do encenador começa a surgir em fins do século XIX. Até então não existia, oficialmente, uma pessoa que cuidasse da concepção/criação cênica do espetáculo. Geralmente esse papel ficava a cargo do autor do texto dramático ou sob a responsabilidade de um ensaiador, que ajudava os atores durante os ensaios. Não havia a preocupação com a criação de uma encenação que ambientasse, coerentemente, o espetáculo no espaço e tempo em que ele se passava. No século XIX e com maior ênfase no século XX, surge a figura do encenador, representando mais um indivíduo criador que vem para compartilhar o complexo trabalho da criação teatral. O encenador apresenta a sua leitura da obra dramática, podendo por vezes até se opor às sugestões e indicações do autor do texto. Ao transformar em espetáculo um texto escrito, a encenação transpõe todo um mundo de imagens conceituais recriando-o em forma, movimento, som e cor. Nas palavras de Antônio Pedro, a encenação vai “... valorizar o verbo e corporificá-lo na carne das personagens, compondo o seu agir” (1962, p. 16). De um ponto de vista mais técnico, a encenação conta com determinados elementos que têm o objetivo de dar forma ao espaço, ao tempo e à ação da situação dramática a ser mostrada. Para tanto se serve de elementos concretos como o cenário, o figurino, a iluminação, a sonoplastia e os atores, que seguirão um estilo de representação para responder à concepção dada a encenação. O ator faz parte da encenação tanto como elemento do próprio cenário, quanto como intérprete. Por outras palavras, é através dele “... que a palavra do poeta se encarna e é pelo seu agir que se vivifica e transforma a potência em ato” (Ibid., p. 54). Esse conjunto de elementos, somados ao trabalho dos atores e ao texto dramático, vai compor o sentido geral da encenação.

necessidade de busca de conhecimentos sobre as crianças com as quais o Projeto iria lidar.

Alice (ex-integrante do Projeto) – “...Por exemplo, a questão teórica eu acho que a gente conseguiu dar uma valorização boa, quer dizer, os seminários que nós produzimos e, depois desses seminários, as práticas que nós produzimos por conta desses seminários. Então nós fizemos uma série de oficinas. E me lembro muito bem, que a gente começou essas atividades teóricas e práticas ao mesmo tempo. (...) A primeira preparação foi essa teórica. Essa bibliografia básica era uma bibliografia diversificada. Tinha fontes específicas da área da educação especial, dessas diferenças, tinha fontes relacionadas à arte-educação, tinha fontes relacionadas ao teatro-educação, tinha fontes específicas do teatro infantil... Então, na verdade, quando Camarotti preparou aquela bibliografia básica, ela não era uma bibliografia específica da nossa área, era uma bibliografia interdisciplinar. (...) Mas enfim, o fato é que sentimos necessidade, porque tinha algumas questões que a gente, mesmo lendo, não conseguia responder sozinhos. Então a outra parte do processo foi que a gente começou a visitar algumas instituições. Então as coisas nesse projeto elas iam surgindo a partir de uma necessidade. Mas essas necessidades elas foram sendo construídas. (...) Então, o quê que a gente começou a fazer? Começamos a ver espaços onde vocês pudessem vivenciar experiências mais pontuais nessas áreas de interesse de vocês. Então alguns alunos foram fazer cursos de Libras, foram fazer um estágio no SUVAG. É... No Instituto dos Cegos, alguém foi e fez um estágio lá, entendeu? Outros foram para o Ulisses Pernambucano. Então isso aconteceu, mas foi acontecendo dentro desse processo que foi sendo construído. (...) Então pra mim esse projeto tem uma dimensão estética valorosa por isso, porque no momento em que a gente criou subgrupos, esses subgrupos já iam pesquisar teoricamente sobre a sua diferença. E eles ficaram como que... É... No meu entendimento, mais aptos a responder por aquela demanda. E depois se cria uma receptividade dessa estética quando se começa a apresentar isso nas escolas, nos espaços específicos destinados à educação especial e até aqueles outros espaços que não eram de educação especial, mas que eram espaços considerados de inclusão. Aí os ajustes eram dados de acordo com essa recepção. A gente teve uma boa preparação”.

A maioria dos entrevistados ex-participantes da equipe do Pátio falou sobre o período de preparação nos termos como Alice coloca. Tomei a resposta de Alice como parâmetro aqui porque ela fez um apanhado do processo de preparação que contempla todas as fases vividas nesse período. Mas de um modo geral, todos os entrevistados apontaram esse processo de preparação acima comentado. Alguns ex-integrantes trouxeram lembranças das aprendizagens adquiridas nesse período com riqueza de detalhes, já outros não se lembravam de alguns pormenores.

Pois bem, segundo os ideais poéticos anteriormente explorados, as maiores relevâncias foram dadas às especificidades da fruição da arte por parte das

crianças, que consistia na sua participação, e também ao respeito às diferenças das crianças com deficiência. Para transformar esses ideais em normas/regras da arte teatral, a equipe deveria se preocupar com dois aspectos: a dramaturgia e a cena.

As indicações que dizem respeito às especificidades da dramaturgia e da cena no teatro para crianças, apontadas no capítulo 1, foram contempladas pelo Projeto Pátio da Fantasia. A busca pela clareza no texto, evitando uma linguagem verbal complexa e muito subjetivada; as falas curtas; a preocupação maior com o mostrar do que com o dizer; o animismo; a música; o maniqueísmo; a participação/intervenção direta da criança; o texto aberto para essa intervenção; etc., foram alguns dos aspectos considerados pelo Projeto.

Dando continuidade às reflexões, iniciarei a apreciação dos quadros teatrais buscando analisar as normas de arte criadas e construídas pelo Pátio. Entretanto, farei essa apreciação a partir dos comentários sobre as apresentações feitas nas instituições participantes. Optei por dar maior ênfase aos depoimentos que falavam das apresentações, porque no capítulo da História do Pátio faço um breve apanhado de como foram construídos os quadros teatrais, quais as características formais (relativas à dramaturgia e a cena) que eles tinham, quantas foram as apresentações realizadas, etc. Agora importa-nos saber como se deu a recepção das crianças, a partir do ponto de vista de quem fez os quadros e dos profissionais das instituições que os vivenciaram.

Então a idéia é perceber se o que foi criado funcionou ou não, o que precisou ser revisto ou não, ou seja, as tensões e descobertas vividas durante as apresentações. A equipe do Pátio criou produtos de arte para crianças, privilegiando as crianças com deficiência, e o que vai ser ressaltado agora é, a partir do ponto de vista dos entrevistados, como esses *outros* (crianças) responderam a essas criações.

Pois bem, quanto à poética, o Pátio da Fantasia se estruturava subdividindo-se em quatro grupos, cada um deles construiu um quadro teatral que acolheu mais diretamente uma especificidade. Portanto, havia um quadro voltado para crianças cegas, outro para crianças surdas, um para crianças com deficiência mental e, por fim, o último destinava-se às crianças em situação hospitalar. Vamos a eles!

5.2.1 “A História do Arco-Íris”

Para dar uma explicação lúdica ao fenômeno do arco-íris, foi criada esta história. Voltado para crianças surdas, este quadro desenvolveu uma encenação que trabalhava enfaticamente o aspecto visual. A ausência de cenário era uma característica de todos os espetáculos do Pátio, visto que uma encenação com elementos muito grandes tornaria a rotatividade dos quadros, nos diversos espaços em que iriam se apresentar, muito complexa. Essa característica dificultava especialmente o quadro da Íris, já que a ajuda de um aparato cenográfico facilitaria a composição espacial e temporal do mesmo.

Uma das soluções encontradas para o problema da ausência de cenário foi trabalhar a parte visual do espetáculo através do corpo dos atores, fazendo o uso de técnicas como: mímica e acrobacia, além de burilar exaustivamente a clareza dos movimentos corporais. Outra solução foi a utilização da LIBRAS. A Língua de Sinais foi um dos principais elementos constituintes desse quadro, que se desenvolvia em LIBRAS e em Português.

A dificuldade de comunicação foi o ponto mais relatado pelos entrevistados. Logo nas primeiras apresentações essa dificuldade apareceu porque a equipe não dominava a Língua de Sinais, mas apenas o vocabulário restrito à história contada. Como a proposta era que as crianças interferissem na cena, dialogando com os atores, acontecia de elas proporem saídas e dos atores não entenderem o que elas falavam. Com frequência a equipe teve dificuldades de dialogar com a platéia. Alguns entrevistados responsabilizaram a falta de domínio da Língua de Sinais e outros a pouca habilidade corporal para que a comunicação se desse através do trabalho de expressão do corpo.

Marta (ex-integrante do Pátio) – “Teve a questão da linguagem. O que era uma bobagem da gente, porque era só corpo, na verdade. A gente tinha que trabalhar mais o corpo, a gente não tinha que trabalhar tanto a Libras. Porque as crianças pequenininhas que a gente estava trabalhando não eram alfabetizadas. Eu lembro que isso aconteceu num espetáculo e eu pensava assim: Pena que elas não estão entendendo... Pena que elas não estão entendendo! Elas viam a imagem, mas... Os recursos cênicos da gente também não eram dos melhores, a indumentária não era das melhores. E a gente também tinha uma preocupação de falar Libras. Bobagem da gente porque a criança não nasce alfabetizada em Libras”.

Vitor traz uma opinião um pouco diferenciada da de Marta:

Vitor (ex-integrante do Pátio) – “A gente pensou na caracterização das personagens, a gente pensou nos elementos que poderiam ser utilizados... Mas a gente não se preocupou, por exemplo, se as crianças precisavam de todo esse apuro visual que a gente queria dar pra que a história pudesse ser contada. E aí eu me perguntava: Será que a gente não deveria ter investido numa outra coisa? Tipo, e se a gente tivesse investido mais em Libras? E aí de repente, será que esse tempo que a gente gastou fazendo com que o visual ficasse atrativo... É... Foi realmente necessário? Porque as crianças não ligavam para isso. As crianças não ligavam se você tinha uma coisinha assim ou uma coisinha assada. Havia elementos que eram fundamentais. Que a gente sabia que não podiam deixar de existir, como, por exemplo: a coroa do rei com o cetro do rei e as asas da borboleta, isso tinha que existir. Porque eram os elementos que, quando acabava o espetáculo, eram os elementos que as crianças mais pegavam para se apropriar. (...) Agora, a gente dedicou muito tempo a isso e não dedicou a Libras, por exemplo. A gente podia ter feito muito mais... Então a gente deveria ter ido mais ao Instituto dos Surdos, a gente deveria ter conversado mais, não deveria ter se contentado em fazer só aquele pequeno curso de Língua de Sinais que a gente fez no começo, na parte de instrumentalização do Pátio”.

Um impasse quanto à melhor estratégia a ser utilizada neste quadro apareceu nas repostas de alguns entrevistados. Apesar de ele ser todo desenvolvido em LIBRAS, a importância do uso da Língua de Sinais não foi um acordo no grupo de informantes que falaram sobre este “espetáculo”. Dentre os informantes desta pesquisa, 4 falaram da “História do Arco-Íris”, desses quatro apenas 1 se colocou com clareza na defesa do uso da Libras, um se opôs e os outros dois apenas informaram que o quadro era bilíngüe, realizado em Libras e em Português, não trazendo nenhum depoimento que problematizasse as apresentações.

Essas diferentes posturas em relação ao uso da Língua de Sinais, a meu ver, indicam o não esclarecimento e o conseqüente não reconhecimento das alteridades surdas em âmbitos sócio-culturais.

No entanto, em relação às diferenças das crianças Marta diz:

Marta – “Agora a gente não estava fazendo teatro para qualquer um. A gente sabia que tinha uma especificidade e a gente queria trabalhar com essa especificidade da melhor forma possível. A gente começou a entender, fomos entendendo, que teatro para adulto não era o mesmo que teatro para criança, então a gente tinha que ter mais cuidado com aquilo, entendeu? Prestar atenção em cada um, tentar perceber as pessoas que estavam na platéia, as crianças, quem estava mais aquecido, quem não estava. (...) Mas aí a hora que as crianças deveriam entrar no espetáculo era a mais... Enquanto a gente fazia o espetáculo, tudo bem. Mas quando chegava na hora da cartinha voar e ir parar nas mão de alguém... e... Era difícil! (...) Talvez eu achasse que fosse... Que não desse tão certo por conta da nossa própria urgência, não é? (...) Da urgência, às vezes, de não esperar o tempo da criança. De deixar ela se demorar, ela fazer no tempo dela... E aí seria realmente um jogo e deixaria de ser uma apresentação”.

Aqui Marta fala da dificuldade do encontro com a criança. O distanciamento adulto/criança também se faz presente neste quadro, por vezes dificultando a relação entre esses sujeitos. Todo trabalho desenvolvido pelo Pátio visava atingir as crianças a ponto delas se entregarem à atividade de criação. Quando as crianças finalmente topavam e entravam no jogo, as dificuldades de diálogo com elas também surgiam. Assim como Marta, outros integrantes falaram sobre esse desafio de provocar a criança para o jogo teatral e depois tentar acompanhá-la em sua imaginação criadora.

Por fim, o último ponto que saliento em relação a este quadro e que foi bastante falado nas entrevistas é o que diz respeito à inclusão. O quadro da “Íris” fez muitas apresentações em escolas inclusivas ou que estavam se preparando para receber crianças com deficiência. Como já foi falado, na época em que o Pátio da Fantasia desenvolveu suas ações, as Políticas Educacionais do Estado de Pernambuco estavam passando por reformulações. A inclusão da pessoa com deficiência estava sendo incentivada nas escolas regulares. Além disso, estava-se propondo re-significações em relação às perspectivas pejorativas sobre as alteridades deficientes.

O Pátio da Fantasia entrou nessa discussão trazendo uma abordagem nova a partir do momento em que encarava o outro com deficiência como um sujeito de trocas, de aprendizagens, como parceiro em processos de criação, enfim. No entanto, esse encontro e diálogo com as crianças e adolescentes com deficiência, nos espaços escolares, se davam de forma restrita, acanhada e tímida, ainda reprimida por preconceitos e discriminações.

Vitor (ex-integrante do Pátio) – “Geralmente quando a gente chegava pra apresentar a Íris... Vamos dizer que oitenta por cento do público que assistia não era surdo. A gente apresentava o espetáculo pra um público que não era aquele que a gente pensou pro espetáculo. Então as respostas que a gente tinha do que poderia vir a ser o espetáculo era de uns vinte por cento constrangido... Que assistia... Acanhado, no lugar, sem participar muito... Porque quando você misturava ouvintes e surdos, os ouvintes, obviamente, iriam entrar muito mais na brincadeira. E mais uma vez os surdos, as pessoas vão... Recuando. (...) Eu acho que a gente nunca teve uma platéia só de surdos pra que a gente pudesse... Experimentar o silêncio, por exemplo. E olhe que os surdos não são silenciosos. Eles fazem muito barulho. Mas o silêncio que eu digo é a não oralização do que se sente”.

5.2.2 “O Retorno dos Piratas”

Considerando o universo hospitalar, o espetáculo desenvolvia, lúdica e implicitamente, a temática da morte e da fragilidade diante de um mal, ao mesmo tempo em que inspirava esperança e força para enfrentar os problemas. Além desse aspecto, a dramaturgia era extremamente aberta, possibilitando seu desmembramento para que pudesse ser desenvolvida em cada enfermaria. Então, as partes da história se fechavam nelas mesmas. A narrativa possuía vários pequenos conflitos que deveriam ser resolvidos dentro deles mesmo. Esses pequenos conflitos resolviam o conflito maior.

A ênfase na temática da ameaça, do medo, do perigo, da morte, etc., ajudava as crianças que estavam internadas a entender a situação real pelas quais elas passavam. Na fala de um representante de instituição:

Joaquim (Psicólogo da Pediatria do Hospital das Clínicas) – “Eu acho que em relação ao paciente, sem dúvida nenhuma, qualquer atividade beneficia demais, principalmente uma atividade nessa área das artes cênicas. Contribuí muito para a adaptação do paciente no hospital. Pra ele entender o porquê que ele está aqui no hospital. Isso tudo era muito... É... Trazia muito benefício em relação a isso. Pra que a criança elaborasse a situação dela”.

Ainda em relação à temática explorada no quadro para o hospital, Joana, ex-integrante do Pátio que fazia parte desse quadro teatral, diz:

Joana – “Quando a gente pensa em criança, a gente pensa em tudo menos em doença. E eu trabalhei especificamente com as crianças hospitalizadas. Então a gente pensa em tudo menos numa situação daquela. (...) De que existe doença, existe tristeza. Existem situações que as crianças têm que enfrentar, que os familiares delas têm que enfrentar, que os médicos, os enfermeiros... (...) Aí na história eu fazia um jacaré. E o jacaré era o malvado que queria raptar e comer a Maria Dorminhoca. E as crianças se identificavam muito com a Maria Dorminhoca, não é? Era um personagem que causava simpatia nas crianças logo de cara. E identificação. E a gente tinha o mote da história e a história ia se desenvolvendo a partir daquilo que as crianças falavam”.

A dramaturgia e a relação ator/personagem/criança foram os elementos centrais que nortearam o trabalho deste subgrupo. Quanto à cena propriamente, não houve grandes preocupações com todos os elementos que a compõem (cenário, iluminação, etc.) até porque não seria possível utilizá-los dentro de um

hospital. Então houve uma preocupação maior com o figurino, com os adereços e com a música que era cantada e/ou tocada ao vivo pelos próprios atores.

O fato de se dividir muito a cena para apresentar parte dela em cada enfermaria causou problemas para os ex-integrantes deste quadro. Em diversos momentos das entrevistas eles sinalizaram que se sentiam perdidos durante as apresentações⁷⁸ e que muitas vezes iam apenas com os personagens, acompanhados pelo mote da história, para a instituição. O desenvolvimento, propriamente dito, da história dos Piratas, às vezes, nem acontecia. Como era comum as crianças passarem semanas e até meses internadas, elas já conheciam a história central e quando a equipe chegava na instituição com os personagens, construía outras histórias ao sabor dos desejos das crianças, sempre discutindo o tema do perigo, do medo, da morte e da fragilidade diante de um mal.

Joana – “É... Às vezes eu apanhava delas. E eu conversava com Camarotti sobre isso, porque que eu apanhava tanto, às vezes? E aí ele falava que as crianças tinham que pôr pra fora aquilo. Que eu representava a coisa malvada, que eu era a coisa ruim que estava ali querendo atrapalhar uma situação ideal, uma situação perfeita, uma situação de... Então, às vezes, elas davam em mim. Às vezes não! Elas davam bastante, na verdade. (Risos)”.

Dentre os recursos que as artes cênicas oferecem, foram utilizadas neste quadro, com maior ênfase, algumas técnicas trazidas do universo do circo. A mágica, a mímica, pequenas acrobacias, o malabarismo e os clássicos jogos de duplas de palhaços foram explorados pela equipe. O universo do palhaço possibilitava trazer para a resolução dos conflitos saídas como a relatada por Joana, que ao fazer o papel do vilão se surpreendia com a frequência com que “apanhava”⁷⁹ das crianças. Aproximo essa fala de Joana à fala de Joaquim, acima, quando ele aponta a forte contribuição deste quadro para o entendimento das crianças em relação ao seu estado de hospitalização.

⁷⁸ Chamo de apresentação, mas a intervenção no Hospital das Clínicas se dava mais no sentido de um encontro com as crianças. Assim como está referido no capítulo 2, a equipe freqüentava duas vezes por semana o mesmo hospital e com muita recorrência passava um período de tempo encontrando as mesmas crianças. Por isso as “apresentações” tinham como estrutura e mote o enredo da história dos Piratas, e, junto com as crianças, outras situações dramáticas eram desenvolvidas a partir dos personagens centrais da história e dos personagens criados pelas próprias crianças.

⁷⁹ A punição dada ao vilão, em todos os quadros criados pelo Pátio, era sempre realizada de forma lúdica. Então, por exemplo, no quadro dos Piratas havia: um grande martelo de brinquedo, feito de plástico e que buzinaava quando era usado; bolinhas de sabão que ao tocar em alguém fazia a pessoa morrer de rir; uma máquina fotográfica mágica que colocava em sono profundo quem fosse por ela fotografado, etc.

Para finalizar, concluo que este quadro buscou tanto trabalhar sua dramaturgia quanto sua encenação adaptando-as aos limites e às possibilidades oferecidos pelo espaço hospitalar. O resultado deste trabalho foi satisfatório. Todos os entrevistados que falaram deste quadro afirmaram que os encontros realizados no Hospital, na maioria das vezes, tinham bons resultados. A esse respeito Francisco e Júlia opinam:

Francisco (ex-integrante do Pátio) – “Funcionavam! Não era sempre, mas funcionavam. (...) Porque depois eu fui vendo que é o simples. É no simples que a gente vai conseguindo trazer aquela alegria pra criança. É nesse simples. Às vezes eu queria uma coisa talvez teórica... (...) Mas enfim, depois eu fui vendo que não. Que era o simples que funcionava. Tanto é que os momentos que eu acho que funcionou foram esses. Foram esses momentos muito simples, muito singelos, muito delicados. Muito... Muito, assim, às vezes parecia que a gente não fazia nada e fazia”.

Júlia (ex-integrante do Pátio) – “As visitas ao hospital eram... Era aquela coisa mesmo da criança doente, vulnerável, mas quando uma criança era tocada por um palhaço, porque a gente era tudo palhaço, elas se transformavam. (...) E é interessante que a criança ela não... Não era uma criança triste. Era uma criança vulnerável, é diferente. Era uma criança que tinha limites, era uma criança que... Mas quando a gente, quando alguma coisa tocava nelas era como se elas desabrochassem”.

5.2.3 “A Fazenda Encantada”

Este quadro teatral foi especialmente criado a partir do que a equipe do Pátio passou a entender sobre o mundo das pessoas cegas. A encenação tinha como objetivo principal criar um ambiente de plena experimentação dos sentidos. Para isso, o grupo criou uma situação cênica que acontecia numa fazenda encantada onde os bichos falavam e as crianças não viam ou ouviam a situação dramática de longe, mas, ao contrário disso, precisavam passar e sentir a situação vivendo-a.

A Fazenda Encantada era uma experiência dramática desenvolvida em cortejo. Neste cortejo, as crianças⁸⁰ eram colocadas diante de diferentes

⁸⁰ Os espetáculos eram abertos a todas as crianças. Então tinham crianças cegas e crianças que viam. Quem via era convidado a usar uma venda para que pudesse apreciar melhor o “espetáculo”. A proposta era claramente, privilegiar o ponto de vista de quem não vê, provocando as pessoas que vêem a se colocarem no lugar do outro, com a intenção de favorecer a reflexão sobre as representações limitadoras dadas aos sujeitos cegos.

perspectivas e situações, nas quais se priorizavam as sensações táteis, olfativas e sonoras. A história, seqüencialmente, ia se desenvolvendo ao passar por todas as situações vividas no drama, desde o estabelecimento, passando pelo ápice até chegar ao desfecho do conflito. Alguns informantes falam sobre essa experiência:

Dora (Professora do Instituto dos Cegos de PE. Dora é cega) – “...Então eles prepararam todo ambiente. Porque o Pátio da Fantasia, que eu me lembro, era todo a partir da exploração dos sentidos. Pra gente ver através dos sentidos. As pessoas que enxergavam entravam com vendas, para elas sentirem, imaginarem aquilo que estavam sentindo, que estavam escutando. Por exemplo, o chão da floresta, a gente quando entrava estava descalço, a gente sentia... Parecia que estávamos mesmo dentro de uma floresta. Aparecia... Eu não sei o que eles botavam que aparecia um bocado de árvores. A gente entrava e aí parecia que a gente estava dentro de uma floresta mesmo. A gente se sentia dentro de uma floresta, pelos efeitos sonoros que eles colocavam lá e pelas coisas que eles usavam. Eu não sei bem, porque eu não vejo, não é? E ninguém via, quando a gente entrava ali ninguém via, entendeu? Não sei se eles ficavam segurando algum... Eu imaginando... Depois eu fiquei imaginando que eles seguravam algum galho de árvore e quando a gente ia andando... Agora eu estou me lembrando... Até o cheiro eles faziam, teve cheiro de... De floresta. Um vento, eu me lembro que tinha uma ventania. Eu acho que era um ventilador (Risos). A gente sentia aquela ventania, ficávamos até com medo, entendeu? Exploraram mesmo todos os sentidos, porque nós somos sentidos. Aonde nós chegamos, a gente vai... É... Vai trabalhando, percebendo tudo através dos sentidos, do olfato, da audição, do tato. E a coisa que eu me lembro mais é aquela galinha, ela passando pelos pés da gente, quando ela falava... Aí depois a gente veio saber que era só um espanador (Risos)”.

A principal preocupação da equipe do Projeto era tentar se aproximar ao máximo das crianças e das crianças com deficiência, das formas como elas percebem, interpretam e se fazem no mundo. Mas ao lado disso soma-se a dificuldade e o desafio de narrar a alteridade segundo o seu próprio ponto de vista. A esse respeito, muitas situações vividas pela equipe são relatadas nas entrevistas.

Vitor (ex-integrante do Pátio) – “Tudo era maravilhoso até se apresentar para as crianças. Porque... Eu me lembro que quando a gente foi se apresentar no Instituto dos Cegos e que se montou tudo... Estava tudo lindo... A lona estava esticadinha, o portal estava no lugar... Todos os elementos distribuídos e a gente pronto pra começar. E as crianças eufóricas do lado de fora. Mas quando a gente começou a fazer o espetáculo, elas meio que se dispersaram do que estava sendo contado. Porque as personagens por si só já davam um teor de curiosidade tão grande que elas se bastavam nas personagens. Então eu me lembro do dia em que eu fui fazer o cachorro e que uma menina corria, desesperada, porque queria pegar no meu rabo. Só que o meu figurino não tinha rabo (Risos). O cachorro só tinha as orelhas (Risos). E ela pegou nas orelhas e disse: Mas eu quero ver o rabo! E eu tive que sair correndo porque se ela fosse pegar ela veria minha calça jeans. E aí

eu disse: Meu Deus! Como é que a gente vai lidar agora com as crianças que querem ver essas personagens como um todo? Não querem ver somente a orelha... Resultado, a história não foi contada patavina nenhuma. A gente só fazia rir e correr. Mas quando a gente apresentava o espetáculo pra adultos, funcionava maravilhosamente bem. Porque o adulto dentro da sua estética de só apreciar e apreciar, mesmo num espetáculo em que ele tenha que participar, ele só aprecia. Então os adultos se contentavam de ir só na filinha, passando por todas as etapas que a encenação construía pra eles passarem. Mas as crianças não! As crianças grudavam lá e se tinha uma personagem queriam pegá-la. Mas nós não estávamos preparados pra isso. E aí foi quando a gente começou a perceber que o figurino tinha que ser completamente diferente. A gente precisaria realmente de roupas que contemplassem o corpo inteiro e que tivessem uma textura muito específica pras crianças poderem comprar a idéia. Porque elas são cegas e é claro que elas vão querer tocar. E é claro que elas não iriam querer tocar só na orelha do cachorro, ou na asa da galinha... Todo mundo achava que só a sugestão do personagem, através desses pequenos elementos, funcionava, mas, na prática, não funcionava”.

A fala de Vitor explicita as especificidades que devem ser levadas em consideração na produção teatral voltada para as crianças. Aponta uma peculiaridade da forma, então há a necessidade de dar concretude ao que é falado durante a dramatização através dos elementos de cena. Uma indicação é dada a esses elementos no sentido de que eles podem ser sugestivos, mas em relação às crianças cegas essa sugestão precisou ser revista. Outro aspecto que também aparece é a comparação da fruição do adulto em relação a fruição da criança (Duarte Jr., 1988). Ressalta ainda a questão do fazer, o quanto essa característica é importante para a fruição da arte por parte das crianças (Ibid., 1988; Pareyson, 1997; Camarotti, 2002). Além disso, também adverte sobre o distanciamento adulto/criança como sendo um aspecto que dificultou a montagem dos quadros.

No entanto, o que soou mais importante em seu depoimento foi o desencontro entre o que se percebeu e entendeu a respeito das necessidades das crianças cegas, antes da apresentação do quadro, e o que elas mostraram que precisavam através da suas recepções. Por fim, Vitor trouxe à tona uma importante característica do Projeto: considerar as primeiras apresentações como ensaios finais abertos ao público. A equipe do Pátio acreditava que as crianças iriam apontar onde houvesse inadequação entre forma, conteúdo e suas necessidades enquanto sujeitos que fruem arte de maneira diferenciada. Foi o que aconteceu com “A Fazenda Encantada”.

Outro ponto bastante abordado pelos entrevistados que falaram sobre este quadro foi que o desafio de juntar duas diferenças, da criança e da criança com

deficiência, era sempre uma tarefa difícil. Alguns depoimentos, com certa surpresa, até falam da constatação do “esquecimento” em relação a uma dessas diferenças.

Lívia (ex-integrante do Pátio) – “Porque era um espetáculo, de todos o mais desafiador no sentido de como construir mesmo a história. (...) Como encenar esse enredo de forma que aticasse os outros sentidos? (...) E aí foi até engraçado porque quando a gente apresentou pras crianças a gente decidiu que a gente precisava retomar o trabalho. Porque quando a gente tinha apresentado pros adultos todo mundo saiu encantado: Ai que maravilha! Muito bom! Fantástico! Mas quando a gente apresentou pras crianças, a gente percebeu que a gente não tinha contado com um detalhe: na “Fazenda Encantada” você entra na história mesmo, do início ao fim. E aí quando a gente apresentava pros adultos... A gente os guiava, e eles: Lindo! Paravam, a gente chegava na casa do porco, aí eles ficavam lá na casa do porco e toda a ação ia se desenvolvendo. Quando a gente se apresentou pras crianças, a gente não se ligou no fato de que criança é criança. Então quando elas entravam no portal mágico... Meu Deus do céu! Era uma loucura! Porque elas saíam andando. E aí a gente: Não! Tinha que voltar pra um canto, só que elas já estavam noutra. As crianças emburacavam na história completamente. Mas era muito gostoso, porque elas começavam a participar mais. E aí como a gente tinha feito essas apresentações pros adultos a gente não tinha se ligado nisso, de que com a criança a gente iria ter muito mais”.

Se colocar no lugar do outro cego e procurar explorar os sentidos da audição, do tato, e do olfato na encenação, foram as estratégias mais faladas pelos entrevistados. Dentro do grupo de 18 pessoas entrevistadas, 9 falaram sobre a experiência vivida no quadro da “Fazenda”. Dessas 9 pessoas, 7 foram integrantes do respectivo subgrupo. Pois bem, das 9 pessoas que falaram do quadro da “Fazenda” 8 afirmaram as estratégias acima.

Em relação à inadequação do texto dramático e ao texto cênico, ou seja, forma e conteúdo, retomo a fala de Vitor:

Vitor – “...Quanto mais você desse, melhor pra elas. Porque elas não iriam querer outra coisa. Elas iriam querer pegar mesmo. Não é à toa que a história, às vezes, se diluía. Muitas vezes você não conseguia contar a história toda. Às vezes, você tinha que pular, drasticamente, de uma cena para outra cena pra tentar tampar o buraco dessa... Dessa afoitice da meninada querendo pegar em tudo. Então quando ia passar pela argila do porco... Ave Maria! Empacava todo mundo. Perguntavam: O que é isso? Pueft, pueft, pueft... Na argila. E a gente: Como é que a gente vai fazer pra tirar as crianças da argila? E elas lá. Aí a gente tinha que pegar o cheiro do porco pra passar no nariz dela, pra elas verem o fedor... E elas: Ah!!! Pra poder sair. E dizer: Olha! É a casa do porco. E elas poderem sair por causa do cheiro. Era uma luta! Era uma ginástica que se fazia pra conseguir... Mas era uma delícia!”

Havia certo descompasso entre dramaturgia e encenação, já que esta última, em muitos momentos, impossibilitava o desenvolvimento do conteúdo do drama. Todos os aspectos que dizem respeito à linguagem cênica e dramatúrgica, sinalizados no capítulo de fundamentação, tinham sido considerados. Mas a adequação forma e conteúdo não tinha atingido sua apuração.

Vitor – “A gente tinha um conteúdo muito legal, mas a forma não era apropriada pra que o conteúdo pudesse vingar. E a gente não conseguiu se desenvolver nesse aspecto. Porque isso que eu acho que a prática que a gente fez no Pátio foi fundamental... Era como se... Se a gente se juntasse agora pra fazer os espetáculos de novo, eu saberia pontuar exatamente o que a gente precisaria modificar pra fazer uma nova tentativa. E, provavelmente, depois dessa nova tentativa, a gente teria que voltar, rever de novo pra jogar novamente. E só depois de não sei quantas vezes da gente fazer isso é que a gente teria uma... Uma substância pra dizer: Ó, o caminho mais acertado é esse daqui. Mas a gente já conseguiu fazer esse primeiro jogo”.

O pouco tempo vivido nessa fase de apresentações deixou, nos ex-integrantes do Pátio, uma sensação de incompletude no que tange ao cumprimento de todas as fases do Projeto. A falta de recursos e de investimentos financeiros também comprometeu sua continuidade.

Vitor – “Se pudesse na época... Se tivesse investido, se tivesse grana mesmo pra investir. Porque depois da gente ter percebido a prática... O que a gente precisaria modificar e modificasse e entrasse em cena de novo. Eu acho que seria... Assim, teria sido um sonho. Porque era você realmente... Agora a gente chegou no processo onde a gente percebeu as fragilidades, mas a gente não pode reverter as fragilidades. A gente nunca conseguiu reverter as fragilidades, por exemplo, do espetáculo da Fazenda. Porque a gente não tinha como. E aí a gente começa a chegar numa sensação de frustração. Porque a gente já sabia o que ia apresentar e a gente já sabia que iria passar pelas mesmas dificuldades. Não deixava de ser lúdico, não deixava de agradar, não deixava de divertir, a gente não perdia nada disso. Nada! Mas ele não chegava além”.

5.2.4 “O Carro Aloprado”

O Carro Aloprado foi pensado para ser apresentado para crianças com deficiência mental. As estruturas normativas (dramáticas e cênicas) deste quadro passaram por diversas reformulações até que ficassem prontas. A dificuldade de diálogo com as crianças com deficiência mental foi o que motivou os ajustes. Quando perguntei à Marina, uma das ex-integrantes do Projeto estudado, sobre as apresentações realizadas ela respondeu:

Marina – “Era difícil! Era difícil porque a concentração deles era diferente. A apresentação que a gente fez, que era pra crianças que não tinham nenhum tipo de problema excepcional, assim, foi linda. As crianças adoraram, mas pras crianças do Ulisses Pernambucano... As crianças corriam pra um lado e pro outro, ninguém prestava atenção (Risos)... Mas assim... E engraçado, depois a gente começou a fazer a proposta de Camarotti que era fazer as crianças participarem, não dava pra juntar muitas crianças especiais, porque é muito difícil você pegar a atenção de todas elas. Tinha que ser em grupos menores. Tinha que ser uma peça mais lenta, mais calma...”. (...) No meu grupo que era o dos deficientes mentais a gente, a princípio, achou que estava fazendo um trabalho... Que estava sendo competente, mas quando a gente começou a desenvolver, percebemos que era mais complicado porque, como eu já comentei, a criança deficiente é mais dispersa, o tipo de concentração é diferente. (...) Porque cada um tem um problema. Na deficiência você pega a síndrome de down, a oligofrenia, você pega o autismo... Então assim, desenvolver um espetáculo pra esses vários tipos de distúrbios é difícil. Porque se a gente tivesse só crianças autistas talvez a gente trabalhasse de uma forma, com síndrome de down trabalhasse de outra forma. Mas como no Ulisses Pernambucano tinha todos os tipos de deficiência eu acho que o mais difícil foi isso. Não era difícil trabalhar individualmente, era difícil trabalhar o conjunto entendeu?”.

Na resposta de Marina despontam muitas informações. Primeiramente, é a não adequação do quadro à realidade/necessidade das crianças com deficiência mental. A equipe percebeu o desencontro entre as estratégias usadas na criação do quadro e as necessidades dessas crianças logo na primeira apresentação. Como Marina, a maioria dos entrevistados também ressaltou essa dificuldade. Outro aspecto, trazido à tona nas entrevistas, foi a percepção das diferenças dentro da diferença. A concepção inicial da equipe, enquanto estava no período de preparação e de criação/construção dos quadros teatrais, compreendia a deficiência mental com uma totalidade, um conjunto homogêneo. Ao se deparar com a realidade, essa concepção precisou ser revista. Mas, nesse sentido, a posterior preocupação da equipe de Pátio com relação às diferenças na diferença se

deu em âmbitos mais biológicos, compreendendo as diferenças entre esses sujeitos a partir de suas limitações mentais.

No que diz respeito à naturalidade com que comumente as pessoas tomam as alteridades deficientes padronizando-as homoganeamente, Skliar escreve:

“A epistemologia tradicional da educação especial cedeu espaço a algumas representações sociais das identidades dos sujeitos deficientes, nelas os cegos, os surdos, as crianças com problemas de aprendizagem, são percebidos como totalidades, como um conjunto de sujeitos homogêneos, centrados, estáveis, localizados no mesmo contínuo discursivo. Assim, o ser deficiente auditivo, o ser deficiente visual, o ser deficiente mental, constituem, todavia, uma matriz representacional, a raiz do significado identitário, a fonte única de caracterização – biológica – desses outros” (1999, p. 20).

Ao lado dessa concepção, que privilegia as demandas biológicas dos indivíduos com deficiência, vinham representações que a reforçavam. Percebo que algumas escolhas feitas no drama e na cena de “O Carro Aloprado” contemplavam essa idéia restritiva das identidades das alteridades deficientes.

Há normas artísticas neste quadro que gostaria de problematizar, a começar pelo seu título: “O Carro Aloprado”. No dicionário a palavra *aloprado* (adj.) significa: adoidado, agitado, inquieto. Podemos entender como: aquele que foge a um padrão de normalidade comportamental. Outro ponto diz respeito ao conteúdo da dramaturgia proposta. No decorrer do drama o personagem principal, o Carro Aloprado, é vítima da ação de um vilão que rouba uma de suas peças, deixando-o sem funcionamento. Para solucionar o problema, médicos são consultados. Por fim, o conflito é resolvido com a recuperação da peça roubada e a retomada do funcionamento natural do protagonista da história.

Considero essas escolhas bastante significativas. Elas nos mostram que todos somos sujeitos contextualizados histórica e culturalmente, e que mesmo que tentemos reavaliar algumas situações em que vivemos, transformando-as, os valores que temos, os significados e os sentidos que damos ao mundo que nos rodeia estão em eterna tensão entre aquilo que somos e aquilo que queremos ser.

Ficou clara a intenção de mudança por parte das ações empreendidas pelo Pátio da Fantasia. No entanto, se uma das propostas do Pátio era: respaldar uma ação política da Secretaria de Educação do Estado de PE, desestabilizando preconceitos através da busca de novas representações sociais para a pessoa com deficiência, as

escolhas citadas acima não foram acertadas. Isso porque nelas aparecem as idéias de deficiência como problema, como doença, como algo que precisa ser curado, resolvido, ali a deficiência pode ser compreendida como um mal.

Sei que toda interpretação é sempre limitada em relação ao todo que compõe a realidade interpretada. Mas, considerando que “*todo ponto de vista é a vista de um ponto*” (Boff, 1998, p. 9), e que, portanto, para ler e interpretar é essencial conhecer o ponto de vista de quem olha, acredito que a partir do lugar (contexto social) de onde o Pátio falava, um contexto de tentativa de mudança de representações pejorativas e limitantes das alteridades deficientes, as escolhas de conteúdo e tema narrativo precisavam ser revistas.

Segundo alguns teóricos, as concepções biologizantes resultam em processos de correção das diferenças (Tomasini, 1998 - grifos meus). Como salienta Foucault (2001), o paradigma normal e seu opositor anormal aprisionam o sujeito que foge dos padrões hegemônicos na sua diferença, por vezes reduzindo-o a ela. A diferença é vista como inata ao ser do indivíduo, como produto da natureza, e não como produto das atividades dos grupos sociais (Tomasini, 1998).

Tendo em vista as dificuldades de proporcionar o encontro com a criança com deficiência mental, a equipe refez o quadro “O Carro Aloprado”. Essa revisão, no entanto, não contemplou os aspectos relativos ao título e ao conteúdo da história.

A segunda versão do Carro Aloprado deteve sua atenção às formas como a dramaturgia e a cena estavam elaboradas. A dramaturgia foi repensada para desenvolver apenas um conflito a ser resolvido; as falas foram encurtadas para dar mais clareza (objetividade) ao drama; todos os elementos, objetos e personagens a que se fazia referência na história apareciam concretamente em cena; havia réplicas de alguns adereços⁸¹ que representavam os personagens para as crianças usarem; a música era executada ao vivo pelos atores; trabalhava-se o animismo; abusava-se das pantomimas, eram usados bonecos/marionetes/fantoches/ventríloquo para facilitar a relação com as crianças; havia maior equilíbrio no uso das cores, não utilizando as que são demasiado fortes.

Uma referência especial ao trabalho com o animismo foi freqüentemente relatada na fala dos informantes.

⁸¹ Os adereços usados eram os que representavam os médicos e o mecânico, personagens representados pelas crianças.

Sofia – “Eu tenho a impressão de que eles se envolviam muito com a imagem, assim, da fantasia mesmo. Como é que eu posso dizer? A imagem fantástica daqueles personagens. Um carro que fala, por exemplo, um carro que chora. Uma... Um bruxo, aquele boneco, aquele bruxo... Um Bruxo Piolhão que roubava o parafuso do carro e o carro parava de andar. Então a situação fantástica é que eu acho que fazia eles prestarem atenção. Esses elementos fantásticos, pra mim, eram a chave para o trabalho com os deficientes mentais. A presença da fadinha que também era uma boneca... Que resolvia e que chegava lá... Era o elemento da bondade ali que chegava lá e... Não só da bondade, mas que resolvia a situação. O Bruxo Piolhão se dava mal por causa dela. Ele morria de medo da fadinha. Um boneco enorme e a fadinha bem pequenininha. Então... Pra mim, esses elementos fantásticos eram muito importantes pra eles. E eram coisas grandes. O carro era grande, não é? (Tempo) O carro era grande, a bonequinha era pequena... Assim, os poderes das coisas como eram distribuídos. Essa simbologia que se criava dentro de cada elemento que estava ali construído. Porque quando a gente foi montar essas coisas apareciam e depois a gente refletia, assim, como a gente poderia simbolizar aquele elemento dentro da história. Como é que ele poderia alcançar as crianças? Mas só na prática mesmo é que a gente via os resultados. (...) Então esses elementos que ganham vida, que se transformam em gente... Eu acho que é muito bom pro deficiente mental”.

Para finalizar este capítulo, alinhavando-o a alguns conceitos trazidos na fundamentação teórica, farei uma aproximação entre as idéias e ações empreendidas pelo Projeto Pátio da Fantasia e os pressupostos da Pedagogia da Diferença.

A Pedagogia da Diferença tem como objetivo central: buscar meios de lidar com a diversidade e com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, ou seja, intenciona buscar metodologias pedagógicas que respeitem as diferenças existentes entre os alunos.

Aproximo a metodologia de trabalho do Pátio da Fantasia dos pressupostos da Pedagogia da Diferença porque o Projeto do Pátio:

- 1) Buscou reconhecer as diferenças das crianças e das crianças com deficiência.
- 2) Concebeu suas ações e estratégias metodológicas de trabalho para que os produtos e processos de arte criados por ele e, posteriormente em conjunto com essas crianças, respaldassem e fizessem sentido para o público a que se destinava.
- 3) Buscou favorecer o processo inclusivo das pessoas com deficiência no âmbito escolar através da arte. Para tanto, considerava as pessoas com deficiência como sujeitos de conhecimentos, de saberes, de trocas e, principalmente, como sujeitos criadores.

- 4) Tentou encontrar meios para lutar contra a indiferença e o não reconhecimento das crianças com deficiência dentro do campo da produção teatral para crianças, com o intuito de favorecer a democratização da arte e de seu ensino para todos, respeitando as diferenças.
- 5) Intencionou desestabilizar representações discriminatórias em relação ao indivíduo com deficiência.
- 6) Entendia que seus produtos artísticos não estavam terminados enquanto concepção cênica. Ou seja, que a encenação de seus quadros teatrais poderia ser modificada, principalmente se essas modificações (que buscavam atender às necessidades das crianças) fossem sugeridas pelos sujeitos com os quais o Projeto estudado lidava. Essa estratégia intencionava afinar a qualidade dos produtos criados a partir da recepção das crianças, isso resultava na diminuição da distância adulto/criança e na diminuição das idéias limitadoras e equivocadas sobre as alteridades deficientes.

A fala de uma das ex-integrantes do Projeto expressa essa busca por caminhos diferenciados.

Sofia - “O quanto o outro... O outro... O quanto é bom quando o outro se conecta. E pra se conectar você precisa dar alguma coisa. Então o que é isso que você dá? Está dentro das coisas que eu encontrei no Pátio. Sabe? Essa sinceridade, esse desejo de estar realmente ali. De deixar os códigos acessíveis... De... De escolher os elementos todos, pensar o tempo inteiro em transformar... Em... Sempre oferecendo mais, mais. (...) Mas, às vezes, a palavra é difícil, não é? Às vezes, a gente descobre que não tinha tanto assim pra dar naquela hora. Que estávamos precisando, na verdade”.

Na referida pedagogia, as diferenças individuais, físicas, culturais e sociais dos alunos são reconhecidas, e sobre a escola é colocada a necessidade de aceitação dessas diferenças, demandando inclusive uma série de mudanças em suas estruturas (pedagógicas, curriculares, nas práticas escolares, nas estruturas físicas, na formação docente, etc). A escola deve adequar-se aos alunos, de modo a responder à defesa do ensino público e gratuito e o direito de todos à educação. Ainda, a diferenciação é, sobretudo:

“... aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores” (André, 1999, p. 22).

Em todos os quadros percebemos que houve dificuldades para lidar com as diferenças das crianças e das crianças com deficiência. Seus ex-integrantes apontaram desde algumas inadequações nas estratégias utilizadas para desenvolver os quadros, a preconceitos e resistências em relação às diferenças dessas crianças. Porém, ao lado dessa constatação, grande parte desses mesmos entrevistados também apontou uma exaustiva busca pelo acerto. A meu ver, todas essas dificuldades aproximam ainda mais o trabalho desenvolvido pelo Pátio de alguns pressupostos da Pedagogia da Diferença. Nas palavras de Marli André:

“... Para pôr em prática o ensino diferenciado é preciso vencer uma série de preconceitos e resistências. (...) Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço de sala de aula não funciona com esses alunos, se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles, se enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir” (Ibid., p. 21 e 22).

6

Considerações Finais

Inquietada com a ausência de práticas e de pesquisas que contemplem a temática da produção e do ensino do teatro para crianças com deficiência, propus esta pesquisa objetivando refletir sobre o trabalho realizado pelo Projeto Pátio da Fantasia, do qual fui integrante.

As perguntas que mobilizaram essa pesquisa foram:

- 1) *Como o Projeto Pátio da Fantasia elaborou produções artísticas de natureza teatral tendo como princípio poético o respeito às diferenças das crianças e das crianças com deficiência?*
- 2) *Com quais limitações e possibilidades essas produções artísticas se depararam?*
- 3) *Que recomendações as experiências realizadas nos deixaram como contribuição para futuros trabalhos com esse público?*

Pensando a partir da perspectiva estética, defini meu olhar investigativo recortando a categoria de análise escolhida em duas partes. A finalidade foi perceber como o Projeto Pátio da Fantasia criou produções teatrais que respeitassem às diferenças das crianças e das crianças com deficiência.

Os resultados obtidos no processo investigativo apontaram que o Pátio buscou respeitar as crianças considerando as diferenças que as constituem como sujeitos que estão numa determinada fase da vida, portanto, os aspectos que dizem respeito aos seus processos de desenvolvimento psicológico e cognitivo. Em relação às crianças com deficiência esse respeito se deu a partir da consideração de suas diferenças físicas, sensoriais e/ou mentais. A forma encontrada para dar concretude a esse respeito foi: em relação às crianças, a construção de uma linguagem apropriada para o entendimento e a fruição estética delas. Quanto às crianças com deficiência, tudo que foi produzido, dramatúrgica e cenicamente, visou atender as necessidades físicas, sensoriais e/ou mentais desses indivíduos. Além e a partir dessas adaptações houve também uma tentativa de busca de re-significações a respeito das alteridades deficientes.

Em relação às crianças em situação de hospitalização, além dos aspectos acima citados, foram considerados alguns cuidados relativos à saúde dessas crianças e aos limites e possibilidades oferecidas no ambiente hospitalar.

Baseada nas diferenças concernentes às fases da vida que constituem as crianças e às necessidades físicas, sensoriais e/ou mentais das crianças com deficiência, a equipe do Pátio criou quadros teatrais que levassem em consideração: os modos de compreensão e de fruição estética das crianças; as fases de seu desenvolvimento psicológico e cognitivo; e suas diferenças físicas, sensoriais e/ou mentais. Portanto, as abordagens defendidas estavam fortemente baseadas nas compreensões biológicas das diferenças das crianças e das crianças com deficiência. Este enquadramento resultou, por vezes, na limitação da criança à idéia de criança como sujeito subserviente às contingências que definem as fases de seu desenvolvimento e à idéia de criança com deficiência como um sujeito que se restringe à própria deficiência. Esmiuçando um pouco mais, o que se deu foi: a pouca compreensão da criança como um sujeito social, influenciado pela cultura e pelo contexto histórico, social, político e econômico em que vive. Em relação às crianças com deficiência, também houve uma particular não consideração desses sujeitos como sujeitos sócio-político-culturais. A esse respeito Skliar diz:

“A alteridade deficiente raras vezes é vista como pertencendo a uma nação, sendo cidadão e sujeitos políticos, articulando-se em movimentos sociais, possuidores de sexualidade, religião, etnia, classe social, idade, gênero e atores/produtores de narrativas próprias” (1999, p. 16).

O Pátio da Fantasia, em suas ações, tentou sorver algumas das identidades citadas pelo autor acima e isso se deu mais precisamente quando seus quadros teatrais estavam à disposição das crianças. Como os quadros eram abertos à intervenção criadora de quem o apreciasse, as próprias pessoas tinham a chance de se narrar, mostrando assim outras identidades que também as constituíam como sujeitos. Ou seja, as intenções primeiras do Projeto não compreendiam, plenamente, as crianças como sujeitos sócio-culturais. Mas durante as suas ações esse posicionamento precisou ser reconsiderado, visto que o Projeto do Pátio abria espaço para as crianças, sendo estas deficientes ou não, se narrarem. Ao narrarem-se, as crianças mostravam que estavam imbuídas de outros determinantes, tais como: os sócio-culturais, os econômicos, os políticos, os históricos, etc. O resultado dessa experiência foi o encontro mais aprofundado entre sujeitos

diferentes. Foi, principalmente, um encontro onde o respeito aos modos de ser e de existir das alteridades deficientes, minorias historicamente discriminadas e pejorativamente narradas pelos padrões hegemônicos de normalidade, pôde ser minimamente vivenciado.

As reflexões analíticas desta pesquisa apontaram que uma das grandes dificuldades encontradas pelo Pátio da Fantasia foi o enfrentamento dos participantes deste Projeto com os seus próprios preconceitos em relação à diferença deficiente. Nas falas de quase todos os ex-integrantes do Pátio, houve grande recorrência de depoimentos que sinalizaram esse preconceito. Mas, ao mesmo tempo, essas mesmas falas também sinalizaram o processo de mudança de concepção a respeito do outro deficiente ao longo do período de trabalho dentro do Projeto. Algumas posturas preconceituosas e limitantes sobre as alteridades deficientes foram desestabilizadas. Digo desestabilizadas porque não foram desfeitas por completo. Isso implicaria um processo maior e mais aprofundado, um processo que demandaria mais tempo e mais trocas entre os sujeitos diferentes para que os estigmas pejorativos fossem paulatinamente diluídos, provocando assim uma verdadeira mudança de postura, tanto nos sujeitos que propuseram e concretizaram as ações do Projeto estudado, quanto nos sujeitos que vivenciaram essas mesmas ações.

Tentando entender as ações do Pátio da Fantasia e aproximá-las do campo da Pedagogia, inseri em minhas reflexões os pressupostos da Pedagogia da Diferença. Percebi aproximações entre alguns aspectos da referida Pedagogia e as ações empreendidas pelo Projeto do Pátio, porque este último:

- 1) Buscou reconhecer as diferenças das crianças e das crianças com deficiência.
- 2) Concebeu suas ações e estratégias metodológicas de trabalho para que os produtos e processos de arte criados respaldassem e fizessem sentido para o público a que se destinavam.
- 3) Buscou favorecer o processo inclusivo das pessoas com deficiência no âmbito escolar através da arte. Para tanto, considerava as pessoas com deficiência como sujeitos de conhecimentos, de saberes, de trocas e, principalmente, como sujeitos criadores.

- 4) Tentou encontrar meios para lutar contra a indiferença e o não reconhecimento das crianças com deficiência dentro do campo da produção teatral para crianças, com o intuito de favorecer a democratização da arte e de seu ensino para todos, respeitando as diferenças.
- 5) Intencionou desestabilizar representações discriminatórias em relação ao indivíduo com deficiência.
- 6) Entendia que seus produtos artísticos não estavam terminados enquanto concepção cênica. Ou seja, que a encenação de seus quadros teatrais poderia ser modificada, principalmente se essas modificações (que buscavam atender às necessidades das crianças) fossem sugeridas pelos sujeitos com os quais o Projeto estudado lidava. Essa estratégia intencionava afinar a qualidade dos produtos criados a partir da recepção das crianças, isso resultava na diminuição da distância adulto/criança e na diminuição das idéias limitadoras e equivocadas sobre as alteridades deficientes.

As mudanças de posturas, provocadas pelo Pátio nos sujeitos que trabalhavam no Projeto e nos sujeitos (pais e professores de crianças com deficiência) que assistiram as apresentações dos quadros teatrais, são importantes e significativas. Mas estas posturas precisam, a todo o momento, ser colocadas em cheque, com o intuito de alcançar olhares cada vez menos discriminatórios diante das diferenças das pessoas com deficiência.

Problematizar as diversas representações sociais impostas às alteridades deficientes ao longo da história, e buscar considerar os conceitos de deficiência como diferença implica o novo desafio a ser ultrapassado pelo trabalho de criação e produção de espetáculos teatrais que recebam em suas platéias crianças com deficiência. Sejam quais forem as diferenças das crianças, é preciso entendê-las de forma ampla, considerando que essas diferenças constituem identidades e culturas e que têm dimensões políticas.

Segundo Skliar as diferenças:

“Não são uma obviedade cultural nem uma marca de ‘pluralidade’, constroem-se histórica, social e politicamente, não podendo caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre

diferenças, não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade; dentro de uma cultura devem ser defendidas como diferenças políticas – não simplesmente como diferenças formais, textuais e lingüísticas; ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação a outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; existem independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade” (1999, p. 23).

Retomando os discursos que emergiram sobre as alteridades deficientes na década de 90, mas sem o anseio de enquadrar as ações do Pátio neles, percebo que as intenções e ações do Pátio da Fantasia se acomodavam no caminho entre a proposta inclusiva e a Pedagogia da Diferença. Nem em um, nem em outro discurso, mas na tensão entre um e outro. O Pátio se aproximava da Pedagogia da Diferença na medida em que concebia todo seu trabalho a partir das necessidades das crianças, sejam elas deficientes ou não, e, principalmente, quando propunha a quebra das concepções binárias normalidade/anormalidade, eficiência/deficiência, etc.. No entanto, também se aproximava da perspectiva inclusiva quando, no início de suas atividades, limitava a compreensão sobre as alteridades, criança e deficiência, às suas diferenças biológicas, e quando defendia e trabalhava em prol da inclusão da pessoa com deficiência na escola regular.

Outro aspecto importante de ser considerado por novas produções teatrais para crianças é não ver a diferença das crianças e a diferença deficiente como uma totalidade homogênea. As crianças, sendo estas cegas, surdas, com deficiência mental, em situação de risco, em situação de hospitalização, etc., não devem ser vistas como totalidades que se resumem ao ser criança, ao ser criança com deficiência ou ao ser criança hospitalizada. Para além desta visão, as crianças devem sempre ser vistas como sujeitos cujo pertencimento a realidades culturais, históricas, sociais, políticas, também as definem como indivíduos de múltiplas identidades (Pinto, 1997; Kramer, 1998; Skliar, 1999; Hall, 2005).

A partir dessas considerações finais, e com a ajuda da empiria, apresento alguns encaminhamentos que, espero, contribuam para o aprofundamento das questões aqui discutidas e possibilitem reflexões em outros contextos com situações semelhantes. Não tenho a pretensão de generalizar os dados produzidos nesta investigação, quero apenas trazer o que foi evidenciado na análise, a fim de levantar hipóteses e indicar caminhos para novos debates.

Pois bem, pensando a partir da lógica de construção de uma poética que respeite as diferenças das crianças e das crianças com deficiência proponho, no campo da produção teatral:

Quanto às idéias

- A idéia de infância deve ser entendida como uma construção social e não como um dado universal, nem natural. Assim como também idéia de deficiência deve ser vista como uma construção social e histórica.
- A(s) infância(s) e as alteridades deficientes são variáveis de análises social, histórica, geográfica, política, etc, não dissociável de outras variáveis, tais como as de gênero, idade, etnia, religião, etc. Elas não compõem totalidades homogêneas.
- As crianças e as alteridades deficientes são e devem ser vistas como seres ativos face ao seu mundo próprio e face à sociedade em que vivem e não como sujeitos passivos das estruturas e processos sociais.

Quanto à forma

- Contemplar as necessidades das crianças no que diz respeito às suas formas de fruir arte, flexibilizando uma abertura nas produções teatrais para possíveis intervenções das crianças na cena.
- Contemplar as necessidades das crianças no que diz respeito à adequação da linguagem cênica aos seus modos de compreender o mundo, que correspondem às fases de seu desenvolvimento psicológico e cognitivo. E levar em consideração as contingências sócio-culturais em que vivem essas mesmas crianças.
- Contemplar as diferenças das crianças com deficiência não só adaptando, mas compondo a encenação em cima de suas necessidades físicas, sensoriais e/ou mentais. Sempre entendendo essas diferenças dentro de seus contextos históricos, políticos e sócio-culturais.
- Compartilhar o processo de concepção cênica com as comunidades de pessoas com deficiência visando trocas de experiências e trocas de olhares diante do que é produzido. Com isso o encontro entre sujeitos diferentes

pode se dar de modo mais aprofundado, favorecendo o resultado das produções teatrais.

Igualmente importante a essas proposições acima dispostas, é o registro daquilo que se produz teatralmente. Encenadores, diretores, atores e produtores de teatro para crianças precisam inserir seus trabalhos em reflexões escritas. Certamente, existem produções teatrais para infância que desenvolvem trabalhos de grande qualidade. Mas isso não é divulgado, senão em programas de espetáculos. Acredito que o registro crítico das produções teatrais para infância poderá mobilizar maiores reflexões, inclusive em âmbito acadêmico, sobre o que se faz no teatro para infância e juventude hoje, possibilitando assim significativas transformações.

As contribuições que trago nesta pesquisa são limitadas e passíveis de questionamentos. Reconheço seus limites e, principalmente, minha circunstância de pesquisadora iniciante. No entanto, falo a partir do lugar da grande ausência de reconhecimento das diferenças (físico-sensoriais, mentais, culturais, sociais, econômicas, etc.) das crianças no campo da produção teatral a elas destinada. Há ainda grandes negações sendo vivenciadas nesse campo, curiosamente num contexto onde muitas discussões (políticas, culturais e sociais) estão sendo realizadas na tentativa de buscar solução para a invisibilidade, já anunciada, de certas diferenças e dos tratamentos discriminatórios dados a elas. Em relação a isto, um hiato abismal sobrevive nas produções teatrais para as crianças.

Nesse sentido, acredito na contribuição que as reflexões aqui apresentadas trazem. Assim como também acredito na importância das ações empreendidas pelo Projeto Pátio da Fantasia. Muitos poréns podem ser apontados a suas práticas, mas não podemos deixar de reconhecer o valor de suas tentativas de reconhecimento de algumas diferenças das crianças e das crianças com deficiência. A urgência de suas ações e a busca de soluções para o problema da discriminação (pensando a partir do campo da arte e da democratização da arte) junto às comunidades escolares, às associações e comunidades de surdos, cegos e de pessoas com deficiência mental, já valida seu mérito. As idéias do Pátio da Fantasia, por si só, já trariam essa validação, mas como esse Projeto, além das idéias, nos apresentou outras contribuições, finalizo meu trabalho de pesquisa retomando a epígrafe apresentada nas primeiras páginas desta dissertação.

Após dez anos desde o início das atividades do Pátio da Fantasia, não se tem conhecimento de nenhuma pesquisa acadêmica que tenha contemplado a questão da produção teatral para crianças nos termos como o trabalho desenvolvido pelo Projeto do Pátio contemplou. Entretanto, ao longo deste período, a necessidade desse tipo de pesquisa não se diluiu, pelo contrário, se faz cada vez mais imprescindível.

O meu reencontro com o Projeto Pátio da Fantasia, foi fortemente motivado pela esperança de ver as suas idéias gerando idéias outras a respeito: da democratização da arte e de seu ensino, discutindo sua acessibilidade para as crianças com deficiência; e das representações limitantes em relação às crianças, e em especial à invisibilidade das crianças com deficiência no campo da Produção Teatral para Infância.

Enquanto arte-educadora e atriz, identidades construídas, também, com a ajuda do Pátio da Fantasia, aproximo minhas esperanças às palavras de Adélia Prado (1975) quando ela diz:

*“Eu sempre sonho que uma coisa gera,
nunca nada está morto.
O que não parece vivo, aduba.
O que parece estático, espera”.*

7

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli (org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ANTÔNIO PEDRO. **Pequeno Tratado de Encenação**. Confluência: Porto, 1962.

ANTUNES, Ângela. **O eu e o outro compartilhando diferenças, construindo identidades**. Texto produzido para o V Seminário Nacional de Educação “Utopias Humanas: sonhos! Liberdade, inclusão e emancipação. Por que não?” para apresentação em 21.05.2004 em Caxias-RS. Disponível em: <http://www.kinderland.com.br/anexo%5C1092005027654.doc> – Acessado em janeiro de 2008.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. Tr: Marco Estevão e Renato Aguiar. São Paulo: HUCITEC, 1993.

BIANCHETTI, Lucídio. **Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes**. In: Um olhar sobre a diferença: interação trabalho e cidadania. Orgs. BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria. 5ª ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis/RJ, Ed. Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Compreender**. In: BOURDIEU, P. (Org.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. CAP.V.

BRITO, A. X. & LEONARDOS, A. C. **A identidade das pesquisas qualitativas: a construção de um objeto analítico.** In: Cadernos de Pesquisa, n 113, 7-38, 2001.

CAMAROTTI, Marco. **História do Teatro para Crianças em Pernambuco.** In: http://www.cbtij.org.br/arquivo_aberto/historia.htm

_____. **Dramaturgia no Teatro para Infância e Juventude.** In: 8ª e 9ª Revista do Festival Nacional de Teatro Infantil de Blumenau – Fenatib, 2004.
http://www.cbtij.org.br/arquivo_aberto/artigos.htm

_____. **A linguagem no Teatro Infantil.** 2ª ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 1998.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Art. 208.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da Infância: pesquisa com crianças.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago., 2005.

DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília, MEC/SEESP, 2001.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Revista Educar. Curitiba: Editora UFPR, n.24, p. 213 – 225, 2004.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da educação.** Campinas, SP: Papyrus, 1988.

FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A Educação Especial na nova LDB. In: ALVES, Nilda; VILLARAI, Raquel (Org.). Múltiplas leituras da nova LDB. Rio de Janeiro: Qualitymark / Dunyaed, 1997, p. 17 – 23.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte.** Tr. Leandro Konder. 7ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FOUCAULT, Michael. **Os Anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GATTI, Bernardete A. **Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 65-81, julho/2001.

_____. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tr. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro – 10. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HÜHNE, Leda Miranda. **Arte e Estética**. In: Fazer Filosofia. São Paulo: UAPÊ, ano. p. 123 -138.

JAVEAU, Claude. **Criança, Infância(s), Crianças: Que objetivo dar a uma Ciência Social da Infância**. In: Educação & Sociedade, Campinas: vol. 26, n. 91, p. 379-389. Maio/Ago. 2005.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel F. P. (Orgs). **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papyrus, 1998.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **A estética antes da estética: de Platão, Aristóteles, Agostinho, Aquino e Locke a Baumgarten**. Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

LACERDA, Patrícia Monteiro; BANNELL, Ralph Ings (Orientador). **De perto, ninguém é anormal: a construção discursiva de identidades, em narrativas de trajetórias escolares longas, de 'pessoas com deficiência'**. Rio de Janeiro, 2006. 255. Tese de Doutorado - Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio.

_____. **Ser diferente é normal?** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Cultura(s) e Educação: Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho; SOUZA, Solange Jobim (Orientadora) **Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica**. Rio de Janeiro, 2004, 262 p. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas públicas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

ORTIZ, Fátima. **A Linguagem Cênica no Teatro para Crianças**. In: 3ª Revista do Festival Nacional de Teatro Infantil de Blumenau – Fenatib, 1999. http://www.cbti.org.br/arquivo_aberto/artigos.htm

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Tr. Maria Helena Nery Garcez. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PEDREIRA, Silvia Maria Figueiro; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Porque a palavra não adianta: um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro, 2006, 205p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Tr. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIERUCCI, Antonio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo/Editora 34, 1999.

PINTO, Manuel. **Infância como construção social**. In: SARMENTO, M J. e Pinto, M. (Org). As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997, p. 33-73.

PLAISANCE, Eric. **Para uma sociologia da pequena infância**. In: Educação & Sociedade, Campinas, n.86, p. 221-241, jan./abr. 2004.

PORCHER, Louis (org.). *Educação Artística: luxo ou necessidade?* Tr. Yan Michalski. 5ª ed. São Paulo: Summus, 1982.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1975.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **No reino da desigualdade: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ROCHA, Vera Lourdes Pestana da. **Ensino de arte (novas diretrizes curriculares/ novas propostas): formação continuada**. Revista de educação CEAP: Centro de estudos e assessoria pedagógica. Salvador, n. 43, p. 13-21, dez., 2003.

ROSENFELD, Kathrin H. **Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: SARMENTO, M J. e Pinto, M. (Org). As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997, p. 7-30.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Livreto Vida Independente: história, movimento, liderança,

conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.
Disponível em:
[http://www.cnbb.org.br/documento_geral/RomeuSasakiComoChamaraspe
ssoas.doc](http://www.cnbb.org.br/documento_geral/RomeuSasakiComoChamaraspe
ssoas.doc) – Acessado em fevereiro de 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO/
Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. **A discriminação em
questão**. Recife: Secretaria de Educação, 2000.

SILVA, Zanilda Terezinha Gonçalves da; GOUVÊA, Maria Cristina Soares.
**Nos bastidores do teatro infantil: estudo de uma produção cultural
para crianças**. Belo Horizonte, 2000, 154p. Dissertação de Mestrado –
Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de
Minas Gerais – UFMG.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a
partir dos significados da normalidade**. In: Revista Educação e
Realidade, vol. 23, nº 2, pgs.15 a 32. Porto Alegre, 1999.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à Estética**. 4ª ed. Recife: Ed. Universitária
da UFPE, 1996.

TOMASINI, Maria Elisabete Archer. **Expatriação social e segregação
institucional da diferença: reflexões**. In: Um olhar sobre a diferença:
interação trabalho e cidadania. Orgs. BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida
Maria. 5ª ed. São Paulo: Papirus, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:
A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Isa. **História do Teatro para Crianças no eixo Rio-São Paulo**.
In: http://www.cbtij.org.br/arquivo_aberto/historia.htm

ANEXOS

Roteiros das entrevistas:

Roteiro 1 - Para os ex-integrantes do Projeto Pátio da Fantasia – P.P.F.

Memórias sobre o Pátio da Fantasia

- 1) Quando você pensa no Projeto Pátio da Fantasia qual a primeira coisa que te vem à lembrança? Por quê?
- 2) O que foi mais marcante para você neste Projeto?
- 3) Como você entrou no Pátio da Fantasia? Quando isso aconteceu?

Entrando no Projeto Pátio da Fantasia

- 4) Porque você quis participar do Pátio da Fantasia? O que o/a motivou?
- 5) E como foi o seu início nesse Projeto? Você encontrou dificuldades? Quais?
- 6) Como era organizado o Pátio da Fantasia? O que vocês faziam neste Projeto? E o que você fazia? De que subgrupo você fazia parte?

A experiência no P.P.F.

- 7) Como vocês se preparavam para o trabalho com as crianças especiais? E como você se preparava?
- 8) Vocês encontraram dificuldades na elaboração dos quadros teatrais que seriam apresentados para as crianças especiais? Quais?
- 9) Como aconteciam as apresentações? Quais estruturas elas tinham?
- 10) Vocês encontraram dificuldades durante os momentos de apresentações dos quadros teatrais? Quais?
- 11) Houve alguma apresentação que não deu certo? Como foi? E porque você acha que (sim ou não) funcionou?
- 12) E você, particularmente, sentiu dificuldades durante o período de treinamento e preparação para as apresentações? Quais? Dê exemplos.
- 13) E nos momentos de intervenção do Pátio nas instituições, você sentiu dificuldades? Quais? Dê exemplos.
- 14) Você acha que a formação recebida durante o período de preparação para as apresentações foi suficiente?
- 15) Em sua opinião, qual a importância do Projeto Pátio da Fantasia? E para você?

A filosofia do P.P.F.

- 16) Em sua opinião, o que o Projeto Pátio da Fantasia desejava?

Lidando com a diferença/deficiência no P.P.F.

- 17) Como era lidar com a (diferença - deficiência) da criança com necessidades especiais através do teatro? Os quadros teatrais/espetáculos funcionavam? Porque sim ou não?
- 18) E para você? Como foi lidar com a diferença dessas crianças? Como você se sentiu? E como foi para você atuar para elas?
- 19) O que o Pátio da Fantasia fazia para através do teatro dar conta das especificidades das crianças com as quais trabalhava? Que estratégias ele escolhia? Dê exemplos.
- 20) Quais foram os principais desafios encontrados pelo grupo do Pátio para lidar com a diferença das crianças especiais?

Ética e estética no P.P.F.

- 21) O que é ética para você? E você acha que o Pátio da Fantasia estabelecia relações com a ética? Como? Dê exemplos.
- 22) Que estratégias estéticas o P.P.F. criou para dar conta das necessidades específicas das crianças para as quais trabalhava? Como isso aconteceu? Dê exemplos.

Ética, estética e diferença no P.P.F

- 23) Para você é possível fazer teatro para e com crianças especiais? O P.P.F. fazia isso? Para e com crianças? Como? Funcionava? O que deu certo e o que deu errado?
- 24) Em quais aspectos você acha que o Projeto Pátio da Fantasia poderia ter sido diferente?
- 25) E se a gente pudesse voltar no tempo, o que você faria diferente?
- 26) A experiência no P.P.F. mudou algo na sua vida pessoal e profissional? Como?
- 27) Estamos terminando nossa entrevista, você gostaria de acrescentar alguma coisa?

Obrigada!

Roteiro 2 - Para um dos coordenadores do Projeto Pátio da Fantasia – P.P.F.

Memórias sobre o Pátio da Fantasia

- 1) Quando você pensa no Projeto Pátio da Fantasia qual a primeira coisa que te vem à lembrança? Por quê?
- 2) O que foi mais marcante para você neste Projeto?
- 3) Como você entrou no Pátio da Fantasia? Quando isso aconteceu?

Entrando no Projeto Pátio da Fantasia

- 4) Porque você quis participar do Projeto Pátio da Fantasia? O que o/a motivou?
- 5) Como a coordenação deste Projeto elaborou a estrutura do P.P.F.?
- 6) Como era o planejamento das atividades que vocês desenvolviam com os integrantes do Projeto?
- 7) Que objetivos o P.P.F. tinha?

A experiência no P.P.F.

- 8) Como vocês preparavam os integrantes do Projeto para o trabalho com as crianças especiais? Por quê?
- 9) Em sua opinião, o grupo encontrou dificuldades na elaboração dos quadros teatrais que seriam apresentados nas instituições que recebiam crianças especiais? Quais?
- 10) Como aconteciam as apresentações? Quais estruturas elas tinham?
- 11) O grupo encontrou dificuldades nos momentos de apresentações nas instituições? Quais?
- 12) Houve alguma apresentação que não deu certo? E porque você acha que (sim ou não) funcionou?
- 13) Você acha que a formação recebida durante o período de preparação para as apresentações foi suficiente?
- 14) Qual a importância da experiência do P.P.F.? E para você?

A filosofia do P.P.F.

- 15) Em sua opinião, o que o Projeto Pátio da Fantasia desejava?
- 16) Como você e Camarotti, enquanto coordenadores do Pátio da Fantasia buscavam relacionar a filosofia de trabalho do Pátio e a realidade vivida pelo grupo?

Lidando com a diferença/deficiência no P.P.F.

- 17) Como foi lidar com a (diferença - deficiência) da criança com necessidades especiais através do teatro? Os quadros teatrais/espetáculos funcionavam? Porque sim ou não?
- 18) Como a coordenação do Projeto buscou lidar com a diferença da criança especial dentro do P.P.F.?
- 19) Como você percebia os alunos/integrantes do Projeto lidando com essa diferença?
- 20) E para você? Como foi lidar com a diferença dessas crianças?
- 21) Quais foram os principais desafios encontrados pelo grupo do Pátio para lidar com a diferença das crianças especiais?
- 22) O que o P.P.F. fazia para tecnicamente dar conta das especificidades das crianças com as quais trabalhava? Que estratégias ele escolhia? Dê exemplos

Ética e estética no P.P.F.

- 23) O que é ética para você? E você acha que o Pátio da Fantasia estabelecia relações com a ética? Como? Dê exemplos.
- 24) Que estratégias estéticas o P.P.F. criou para dar conta das necessidades específicas das crianças para as quais trabalhava? Como isso aconteceu? Dê exemplos.

Ética, estética e diferença no P.P.F

- 25) Para você é possível fazer teatro para e com crianças especiais? O P.P.F. fazia isso? Para e com crianças? Como? Funcionava? O que deu certo e o que deu errado?
- 26) Em quais aspectos você acha que o Projeto Pátio da Fantasia poderia ter sido diferente?
- 27) E se a gente pudesse voltar no tempo, o que você faria diferente?
- 28) A experiência no P.P.F. mudou algo na sua vida pessoal e profissional? Como?
- 29) Estamos terminando nossa entrevista, você gostaria de acrescentar alguma coisa?

Obrigada!

Roteiro 3 - Para os profissionais das Instituições participantes.

Memórias sobre o Pátio da Fantasia

- 1) Pensando na experiência ou presença do Projeto Pátio da Fantasia na instituição em que você trabalha/trabalhava qual a primeira coisa que te vem à lembrança? Por quê?
- 2) O que foi (ou o que você viu de) mais marcante neste Projeto?

Entrando no Projeto Pátio da Fantasia

- 3) Como foi estabelecida a relação entre o Projeto Pátio da Fantasia e a instituição onde você trabalha/trabalhava?

A experiência no P.P.F.

- 4) Em sua opinião, qual a importância do Projeto Pátio da Fantasia?
- 5) E o que o P.P.F. fazia funcionava? Você acha que o grupo estava preparado pra lidar com crianças especiais ou hospitalizadas?

A filosofia do P.P.F.

- 6) Em sua opinião, o que o Projeto Pátio da Fantasia desejava?
- 7) E em sua instituição, você acha que o Projeto atingiu os objetivos que tinha? Por quê?

Lidando com a diferença/deficiência no P.P.F.

- 8) Como você percebia o P.P.F. lidando com a diferença - deficiência? Os quadros teatrais/espetáculos funcionavam? Porque sim ou não?
- 9) O que o Pátio da Fantasia fazia para através do teatro dar conta das especificidades das crianças com as quais trabalhava? Que estratégias ele escolhia? Dê exemplos.
- 10) Quais foram os principais desafios encontrados pela instituição na qual você trabalha/trabalhava a partir do momento que o Pátio da Fantasia entrou nela?

Ética e estética no P.P.F.

- 11) O que é ética para você? E você acha que o Pátio da Fantasia estabelecia relações com a ética? Como? Dê exemplos.
- 12) Você percebia se o P.P.F. criava estratégias estéticas para dar conta das necessidades específicas das crianças para as quais trabalhava? Como isso aconteceu? Dê exemplos.
- 13) Em quais aspectos você acha que o Projeto Pátio da Fantasia poderia ter sido diferente?
- 14) A experiência no P.P.F. mudou algo na instituição onde você trabalha/trabalhava? Como? E porque?
- 15) Estamos terminando nossa entrevista, você gostaria de acrescentar alguma coisa?

Obrigada!

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)