

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 “elevantar” 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, ressalto: 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.