

Ciências Humanas



Eutiquio Fernandes da Fonseca

DO TEATRO AO PROCESSO PEDAGÓGICO

Possíveis interlocuções entre o processo colaborativo
e as práticas pedagógicas na educação especial
na APAE de Ouro Preto

DO TEATRO AO PROCESSO PEDAGÓGICO

Possíveis interlocuções entre o processo colaborativo
e as práticas pedagógicas na educação especial
na APAE de Ouro Preto



UFOP

Universidade Federal
de Ouro Preto

Reitora

Cláudia Aparecida Marlière de Lima

Vice-Reitor

Hermínio Arias Nalini Jr.



editora**UFOP**

Diretor Executivo

Prof. Frederico de Mello Brandão Tavares

Coordenador Editorial

Daniel Ribeiro Pires

Assessor da Editora

Alvimar Ambrósio

Diretoria

Débora Cristina Lopez (Coord. de Comunicação Institucional)

Ida Berenice Heuser do Prado (PROEX)

José Rubens Lima Jardimino (Presidente do Conselho Editorial)

Lisandra Brandino de Oliveira (PROPP)

Marcílio Sousa da Rocha Freitas (PROGRAD)

Conselho Editorial

Profa. Dra. Elisângela Martins Leal

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino

Profa. Dra. Lisandra Brandino de Oliveira

Prof. Dr. Paulo de Tarso Amorim Castro

Eutiquio Fernandes da Fonseca

DO TEATRO AO PROCESSO PEDAGÓGICO

Possíveis interlocuções entre o processo colaborativo
e as práticas pedagógicas na educação especial
na APAE de Ouro Preto

1ª Edição

Ouro Preto
2023



© EDUFOP

Coordenação Editorial

Daniel Ribeiro Pires

Capa

Editora UFOP

Diagramação

Ana Clara Delella

Ficha Catalográfica

(Elaborado por: Elton Ferreira de Mattos - CRB6-2824, SISBIN/UFOP)

F676t Fonseca, Eutiquio Fernandes da.

Do teatro ao processo pedagógico [recurso eletrônico] : possíveis interlocutores entre o processo colaborativo e as práticas pedagógicas na educação especial na APAE de Ouro Preto / Eutiquio Fernandes da Fonseca. – 1. ed. – Ouro Preto : Editora UFOP, 2023.

1 recurso on-line (150 p.: il. : color.) : pdf

1. Teatro - Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Pedagogia do teatro.
4. Educação especial. I. Título.

CDU: 792:37

ISBN 978-65-981751-7-7

Todos os direitos reservados à Editora UFOP. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida por qualquer meio ou forma sem prévia permissão por escrito da Editora. A originalidade dos conteúdos e o uso de imagens são de responsabilidade do autor da obra.

Obra aprovada no Edital Discente - 02/2019 e publicada apenas no ano de 2023 em decorrência dos prejuízos operacionais causados pela PANDEMIA DO COVID-19.

EDITORIA UFOP

Campus Morro do Cruzeiro

Centro de Comunicação Institucional, 2º andar

Ouro Preto / MG, 35400-000

www.editora.ufop.br / editora@ufop.edu.br

(31) 3559-1463

Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isso é um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender e crescer com os alunos. Naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deve ser coberto com couraça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças.

Murray Schafer (1991, p. 282)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e mencionar cada uma das pessoas que se fizeram presentes e importantes durante essa jornada, porém, minha mente não permite, o risco da minha memória me pregar uma peça é grande e eu tenho medo de não ser perdoado e/ou de não me perdoar. No entanto, alguns nomes não podem ficar de fora. Começo agradecendo minha mãe, Andreлина, que além de excelentes qualidades que poderia ficar horas citando, abriu novamente as portas de casa quando eu precisei voltar para terminar este trabalho. Agradeço às professoras que aceitaram o convite de participar da banca de Defesa, Tereza Castro e Libéria Rodrigues Neves. Agradeço muito e de coração ao meu orientador, Professor Dr. Marco Antonio Melo Franco pelas orientações, pela paciência e compreensão, e por sempre tentar traçar uma estratégia para que eu conseguisse caminhar. Estendo o agradecimento para o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial os membros do Colegiado, que tive a honra de fazer parte e aprender sobre outro lado da Academia que poucos discentes chegam a conhecer. Agradeço à Laila Vieira, Mariana Gomes e Maria Carolina, pois além de serem amigas de conversas intermináveis, me ajudaram em algum momento na revisão e/ou na formatação do texto desta obra, Rafael Messias que além de ser meu amigo há décadas, me deu uma força com o abstract, e a todas as incontáveis pessoas que se ofereceram para ler meu texto. Agradeço a todas e todos os amigos e amigas, de Ouro Preto e Mariana, de Juiz de Fora, de Rio das Ostras e todos os outros lugares do Brasil e do Mundo (valeu TC!) pela parceria, compreensão e, muitas vezes, conforto. Sem vocês essa jornada teria sido ainda mais difícil. Não menos importantes, sou muito grato às psicólogas e aos psiquiatras que estiveram comigo ao longo de todo o processo do Mestrado, em especial a Carolina Miranda, que muito ouviu sobre esse texto e ajudou a eu me encontrar e concluir esta pesquisa. Às pessoas com que me relacionei durante esse período e me ajudaram em vários momentos difíceis, sou sinceramente grato

independentemente de não ter havido um “Disneylândico” felizes para sempre ou sequer mesmo um final feliz. Finalmente agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo fomento à pesquisa, sem o qual dificilmente teria conseguido executá-la.

Esta obra foi selecionada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, a partir do Edital nº 002/2019 da Editora UFOP, para editoração eletrônica de trabalhos originados de teses e dissertações.

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor Prof. Dr. Sérgio Francisco Aquino

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenador Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo

Orientador Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco

Comissão Editorial

Profa. Dra. Margareth Diniz

Prof. Dr. José Rubens Jardimilino

Prof. Dr. Carlos Bauer Souza

Prof. Dr. Gilberto Aparecido Damiano

SUMÁRIO

17	APRESENTAÇÃO
19	PREFÁCIO
23	INTRODUÇÃO
27	PRÓLOGO
	CAPÍTULO 1
31	PROCESSO COLABORATIVO E PEDAGOGIA DO TEATRO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA
31	1.1 O processo colaborativo de criação teatral
32	1.1.1 A criação coletiva dos anos 1970 e o dramaturgismo dos anos 1980: a base
36	1.1.2 Características e procedimentos do processo colaborativo
38	1.2 Considerações sobre o Teatro na Comunidade
42	1.3 Teatro: pedagogia no século XX
45	1.4 Cultura e processo colaborativo no ambiente escolar
	CAPÍTULO 2
51	ASPECTOS METODOLÓGICOS
52	2.1 Primeiro momento: o estudo de caso
53	2.1.1 Fase exploratória
53	2.1.2 Coleta de dados
55	2.1.3 Análise dos dados
57	2.2 Segundo momento: o conhecimento em (re)construção
	CAPÍTULO 3
63	CONTEXTUALIZANDO A APAE DE OURO PRETO E O CIA. DA GENTE
64	3.1 O projeto de extensão Cia. da Gente
68	3.2 Apresentando as APAEs no contexto nacional
72	3.3 Conhecendo a APAE de Ouro Preto
73	3.3.1 Organização pedagógica e administrativa

76	3.3.2 Espaço físico e infraestrutura
78	3.4 O Cia. da Gente e o teatro na APAE de Ouro Preto
81	3.5 Poesia nos Trilhos: uma experiência sobre o processo colaborativo e teatro na comunidade

CAPÍTULO 4

105	PROCESSO COLABORATIVO E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS: ENTRE FALAS E ALGUMAS OBSERVAÇÕES
105	4.1 O olhar para a deficiência: Ensino regular e educação especial
108	4.2 O Olhar sobre o processo colaborativo
109	4.2.1 O termo processo colaborativo ou processo colaborativo de criação teatral
112	4.2.2 Características do processo colaborativo
112	4.2.2.1 Delimitações de funções e coletividade
114	4.2.2.2 O tema e a pesquisa
116	4.2.2.3 Os ensaios: jogos teatrais e improvisações
118	4.2.2.4 A dramaturgia em processo
119	4.2.3 Considerações gerais sobre o processo colaborativo na visão da pedagoga e das professoras
120	4.3 Processo colaborativo e práticas pedagógicas: possíveis diálogos
120	4.3.1 Entre a participação e a prática pedagógica das professoras
126	4.3.2 O processo colaborativo nas práticas das professoras
133	CONSIDERAÇÕES FINAIS
139	REFERÊNCIAS
147	APÊNDICE
149	SOBRE O AUTOR

LISTA DE FIGURAS

- 80 FIGURA 1 - Convite do XIII Festival de Artes APAE de Ouro Preto de 2017
- 91 FIGURA 2 - Integrantes, estudante e professora da APAE em atividade
- 93 FIGURA 3 - Partitura da música “Eu Vou de Trem”
- 100 FIGURA 4 - Espaço ocupado pelos músicos durante o espetáculo

LISTA DE QUADROS

56 QUADRO 1 - Categorias de análise

67 QUADRO 2 - Principais atividades desenvolvidas nas instituições

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DEART	Departamento de Artes Cênicas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FG	Fundação Gorceix
NARC	National Association for Retarded Children
PCD	Pessoa com Deficiência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
TO	Teatro do Oprimido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UPIAS	Union of the Physically Impaired Against Segregation

APRESENTAÇÃO

O diálogo entre diferentes campos de conhecimento tem se mostrando cada vez mais necessário. Sabemos que explicar as realidades a partir de um único ponto de vista se traduz em uma visão reducionista. O estudo, aqui referido, traz uma proposta de diálogo entre a Arte e a Educação. Ao longo do texto são apresentados ao leitor elementos desses campos de conhecimento que, em interação, podem contribuir de forma significativa para processos e práticas educativas e pedagógicas voltadas para o atendimento à diversidade. A obra nos leva em uma viagem por diferentes abordagens teóricas sobre os estudos do teatro e da educação. Para tanto, tem como ponto de partida um projeto extensionista desenvolvido por professores e alunos dos cursos de Artes Cênicas, Música e Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto. Tal projeto denominado Cia da Gente tem sua centralidade na inclusão e inserção social de diferentes sujeitos e busca realizar ações pedagógicas de cunho artístico e cultural contribuindo assim, para que o público atendido possa desenvolver diferentes habilidades motoras, sensoriais, criativas, artísticas, entre outras. Este estudo se concentrou em um espaço específico de atuação do Cia da Gente, no caso, a APAE de Ouro Preto. Tendo como base o processo colaborativo de criação teatral a atuação do Cia da gente procura envolver professores e alunos no arranjo do teatro. A utilização das diferentes linguagens se faz presente no processo colaborativo e resulta em movimentos diversos que vão desde a organização pedagógica da instituição ao envolvimento dos alunos e de seus familiares. O estudo buscou desvendar os bastidores desses movimentos e compreender como os diferentes sujeitos se envolvem e se deixam envolver pela magia da linguagem teatral em diálogo com a linguagem pedagógica. Assim, o texto evidencia como a proposta de trabalho com as diferentes linguagens adotadas pelo teatro e pela música, de alguma maneira, influenciam as ações pedagógicas de professores, coordenadores e da própria insti-

tuição no que tange ao trabalho educativo de pessoas com deficiência. O texto vai, aos poucos, desvendando as diferentes perspectivas de como os sujeitos envolvidos compreendem o processo, no caso professoras da APAE; de como essas perspectivas influenciam as ações pedagógicas que desenvolvem, bem como as implicações dessas ações no desenvolvimento dos alunos. Cada uma à sua maneira as professoras percebem, de forma diferente, as atuações do Cia da Gente na APAE. Essas percepções evidenciam, de alguma forma, as subjetividades e maneiras de compreender o universo das Artes e da Pedagogia em diálogo. Embora saibamos que, no campo educacional, muito se discute sobre o trabalho interdisciplinar, ainda há uma distância importante entre o debate sobre o tema e sua materialização nas práticas escolares. Desta arte, em uma certa dimensão, as evidências dessa distância aqui se apresentam, porém, por outro lado, o estudo revela possibilidades de aproximações e diálogos dos diferentes campos de conhecimento capazes de nos mobilizar na tentativa de se construir espaços educativos que dialoguem com a diversidade ampliando assim, as possibilidades de participação de todos.

Marco Antonio Melo Franco

PREFÁCIO

Dônonimo de Alice Dayrell Caldeira Brant), possuem esse “brilho”. Nesse livro, com vivacidade e bom humor, uma garota de província, do final do século XIX, desenha um retrato vivo de sua história passada em Diamantina, Minas Gerais, entre os anos de 1893 e 1895. Dessa obra, guardo a angústia que senti ao ler a descrição da morte de sua avóado que sempre me despertou interesse e motivação de estudo. Diários transformados em livros, como o Minha vida de menina, de Helena Morley (pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant), possuem esse “brilho”. Nesse livro, com vivacidade e bom humor, uma garota de província, do final do século XIX, desenha um retrato vivo de sua história passada em Diamantina, Minas Gerais, entre os anos de 1893 e 1895.

Dessa odônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant), possuem esse “brilho”. Nesse livro, com vivacidade e bom humor, uma garota de província, do final do século XIX, desenha um retrato vivo de sua história passada em Diamantina, Minas Gerais, entre os anos de 1893 e 1895. Dessa obra, guardo a angústia que senti ao ler a descrição da morte de sua avóado que sempre me despertou interesse e motivação de estudo. Diários transformados em livros, como o Minha vida de menina, de Helena Morley (pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant), possuem esse “brilho”. Nesse livro, com vivacidade e bom humor, uma garota de província, do final do século XIX, desenha um retrato vivo de sua história passada em Diamantina, Minas Gerais, entre os anos de 1893 e 1895. Dessa obra, guardo a angústia que senti ao ler a descrição da morte de sua avóado que sempre me despertou interesse e motivação de estudo.

Diários transformados em livros, como o Minha vida de menina, de Helena Morley (pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant), possuem

esse “brilho”. Nesse livro, com vivacidade e bom humor, uma garota de província, do final do século XIX, desenha um retrato vivo de sua história passada em Diamantina, Minas Gerais, entre os anos de 1893 e 1895. Dessa obra, guardo a angústia que senti ao ler a descrição da morte de sua avóado que sempre me despertou interesse e motivação de estudo. Diários transformados em livros, como o Minha vida de menina, de Helena Morley (pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant), possuem esse “brilho”. Nesse livro, com vivacidade e bom humor, uma garota de província, do final do século XIX, desenha um retrato vivo de sua história passada em Diamantina, Minas Gerais, entre os anos de 1893 e 1895. Dessa obra, guardo a angústia que senti ao ler a descrição da morte de sua avóado que sempre me despertou interesse e motivação de estudo. Diários transformados em livros, como o Minha vida de menina, de Helena Morley (pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant), possuem esse “brilho”. Nesse livro, com vivacidade e bom humor, uma garota de província, do final do século XIX, desenha um retrato vivo de sua história passada em Diamantina, Minas Gerais, entre os anos de 1893 e 1895. Dessa obra, guardo a angústia que senti ao ler a descrição da morte de sua avóado que sempre me despertou interesse e motivação de estudo. Diários transformados em livros, como o Minha vida de menina, de Helena Morley (pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant), possuem esse “brilho”. Nesse livro, com vivacidade e bom humor, uma garota de província, do final do século XIX, desenha um retrato vivo de sua história passada em Diamantina, Minas Gerais, entre os anos de 1893 e 1895. Dessa obra, guardo a angústia que senti ao ler a descrição da morte de sua avóado que sempre me despertou interesse e motivação de estudo. Diários transformados em livros, como o Minha vida de menina, de Helena Morley (pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant), possuem esse “brilho”.

vivacidade e bom humor, uma garota de província, do final do século XIX, desenha um retrato vivo de sua história passada em Diamantina, Minas Gerais, entre os anos de 1893 e 1895. Dessa obra, guardo a angústia que senti ao ler a descrição da morte de sua avó que sempre me despertou interesse e motivação de estudo. Diários transformados em livros, como o *Minha vida de menina*, de Helena Morley (pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant), possuem esse “brilho”. Nesse livro, com vivacidade e bom humor, uma garota de província, do final do século XIX, desenha um retrato vivo de sua história passada em Diamantina, Minas Gerais, entre os anos de 1893 e 1895. Dessa obra, guardo a angústia que senti ao ler a descrição da morte de sua avó que sempre me despertou interesse e motivação de estudo. Diários transformados em livros, como o *Minha vida de menina*, de Helena Morley (pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant), possuem esse “brilho”. Nesse livro, com vivacidade e bom humor, uma garota de província, do final do século XIX, desenha um retrato vivo de sua história passada em Diamantina, Minas Gerais, entre os anos de 1893 e 1895.

Alice Dayrell Caldeira Brant), possuem esse “brilho”. Nesse livro, com vivacidade e bom humor, uma garota de província, do final do século XIX, desenha um retrato vivo de sua história passada em Diamantina, Minas Gerais, entre os anos de 1893 e 1895. Dessa obra, guardo a angústia que senti ao ler a descrição da morte de sua avó que sempre me despertou interesse e motivação de estudo. Diários transformados em livros, como o *Minha vida de menina*, de Helena Morley (pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant), possuem esse “brilho”. Nesse livro, com vivacidade e bom humor, uma garota de província, do final do século XIX, desenha um retrato vivo de sua história passada em Diamantina, Minas Gerais, entre os anos de 1893 e 1895.

Dessa obra, guardo a angústia que senti ao ler a descrição da morte de sua avó que sempre me despertou interesse e motivação de estudo. Diários transformados em livros, como o *Minha vida de menina*, de Helena Morley (pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant), possuem esse “brilho”. Nesse livro, com vivacidade e bom humor, uma garota de província, do final do século XIX, desenha um retrato vivo de sua história passada em Diamantina, Minas Gerais, entre os anos de 1893 e 1895. Dessa obra, guardo a angústia que senti ao ler a descrição da morte de sua avó que sempre me despertou interesse e motivação de estudo. Diários transformados em livros, como o *Minha vida de menina*, de Helena Morley (pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant), possuem esse “brilho”. Nesse livro, com vivacidade e bom humor, uma garota de província, do final do século XIX, desenha um retrato vivo de sua história passada em Diamantina, Minas Gerais, entre os anos de 1893 e 1895.

INTRODUÇÃO

A trajetória que levou ao tema desta obra começou na minha graduação em Licenciatura em Música na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), primeiramente com o processo colaborativo de criação teatral (processo colaborativo), e logo depois com este procedimento aplicado na educação especial. Participando de alguns projetos de extensão ao longo do curso, tive experiências que dificilmente entraria em contato caso seguisse a grade curricular padrão.

Meu primeiro contato com o processo colaborativo foi quando ingressei no projeto de extensão Mambembe – Música e Teatro Itinerante, um projeto de extensão que consiste em um grupo de teatro de rua. Este grupo tem como principais características construir espetáculos cênicos-musicais tendo como estímulos primários textos da literatura brasileira e o principal: a maioria dos espetáculos nascem de processos colaborativos. Além de ser meu primeiro contato com o processo colaborativo, foi um dos meus primeiros contatos com o teatro de maneira geral. Anos depois, noto o potencial pedagógico do processo colaborativo no Mambembe ao perceber que mesmo sem ter experiências significativas com as artes cênicas, fui diretor musical e ator no espetáculo “Destinerantes”.

Outro projeto que despertou o meu interesse em relação ao teatro e ao processo colaborativo foi o Cia. da Gente. O Cia. da Gente, que apresentaremos mais detalhadamente no decorrer desta obra, é um projeto de extensão que atua em cinco instituições na cidade de Ouro Preto e engloba os cursos de Artes Cênicas, Música e Pedagogia. Após um ano em meio no projeto, me transferi para a instituição que atuava na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Ouro Preto, onde mais uma vez participei de um processo de criação colaborativo como bolsista de música e músico do espetáculo. Foi nesta instituição que também tive contato pela primeira vez com a educação especial.

A minha participação nas oficinas semanais de teatro na APAE despertou uma curiosidade que foi o embrião para a gênese desta pesquisa. Ao longo do processo, descobri que a temática trabalhada no espetáculo também era trabalhada nas aulas das outras disciplinas. Certa vez uma professora me mostrou os materiais didáticos que ela utilizava, incluindo cadernos de alguns estudantes. Naquele momento, percebendo aquela aproximação entre o teatro e as disciplinas do currículo da escola me surgiram algumas questões. Qual a relação que as oficinas semanais de teatro oferecidas pelo Cia. da Gente têm com o aprendizado dos alunos desta escola de educação especial? Será que por surgir da criação individual de cada membro o processo colaborativo estimula a autonomia dos alunos com necessidades especiais? As professoras se apropriam de alguma forma do processo colaborativo nas suas práticas pedagógicas e, em caso positivo, como?

Esta última pergunta é a que norteia esta pesquisa. A partir dela pretendi saber qual é a visão das professoras sobre o processo colaborativo, se elas acreditam que são influenciadas ou não. Elas têm consciência que o tipo de processo do qual participam tem as especificidades de um processo colaborativo? Essas questões que me induziram a submeter um projeto de pesquisa para o Mestrado em Educação com o objetivo de compreender as influências que o processo colaborativo de criação teatral pode gerar na constituição de práticas pedagógicas de professores no ensino de crianças com deficiência em uma escola de educação especial no município de Ouro Preto. Para isso, busquei identificar como a proposta do processo colaborativo é desenvolvida no interior da escola de educação especial; identificar o conhecimento das professoras sobre o processo colaborativo; identificar e analisar como a proposta e os conhecimentos característicos do processo colaborativo são apropriados pelas professoras; compreender como os professores da escola de educação especial fazem uso das técnicas e características do processo colaborativo, no ensino de pessoas com deficiência.

No primeiro capítulo, abordaremos as bases e as características do processo colaborativo, entraremos um pouco no âmbito do teatro na comunidade, que mesmo não sendo o foco principal do estudo, mostrou-se de grande relevância para a pesquisa. Também mostraremos como a pedagogia do teatro se constituiu ao longo do século XX. Finalizando o capítulo, discutiremos sobre a cultura e o processo colaborativo no ambiente escolar.

No segundo capítulo abordaremos os aspectos metodológicos da pesquisa. Primeiramente explicamos o que é a abordagem qualitativa de pesquisa e o estudo de caso e o porquê destas escolhas. Em seguida detalhamos como fizemos as três etapas do estudo de caso: fase exploratória, coleta e análise dos dados. Na sequência explicamos os procedimentos adicionais que percebemos necessários para que a pesquisa se fizesse de maneira adequada.

No terceiro capítulo traremos o que é o Cia. da Gente, a relação pessoal com o projeto, e como ele está ligado diretamente com a música e o teatro, principalmente com o processo colaborativo de criação teatral e com o teatro na comunidade; apresentaremos a APAE de Ouro Preto, sua organização como associação de pais e como Escola de Educação Especial. Mas antes, contextualizaremos como surgiu o movimento das APAEs no âmbito nacional. Apresentarei a experiência pessoal durante o processo de criação e apresentação do espetáculo “Poesia nos Trilhos”, no ano de 2015. Neste relato será apresentado como funcionou o processo de criação dentro da APAE. Também faço, neste capítulo, aproximações entre o trabalho desenvolvido pelo Cia. da Gente na APAE de Ouro Preto com o processo colaborativo e o teatro na comunidade.

No quarto capítulo apresentaremos os resultados do estudo de caso que aconteceu na APAE de Ouro Preto no ano de 2017. Este capítulo visa responder quais são as possíveis contribuições que o processo colaborativo pode trazer à prática pedagógicas das professoras, como elas se apropriam dos elementos deste processo de criação e se estes se fazem presentes em suas práticas. Para isso, buscamos entender quais as visões

das professoras sobre público-alvo da educação especial e sobre o processo colaborativo e para depois analisar possíveis interlocuções entre estes. A análise foi feita buscando sempre entender o olhar das professoras e da pedagoga entrevistadas.

PRÓLOGO

Escrever uma pesquisa de mestrado é um processo de criação, assim como é no teatro. Senti isso ao olhar de madrugada minha mesa de trabalho com apenas a luz da luminária refletindo sobre o computador, canecas de café e chá, anotações, papéis grudados na parede, chocolate, inseticida... e pensei ser isso uma bela cenografia para uma peça, talvez um monólogo. Boal diz que “todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas”. Uma pesquisa é política, começando pelo tema, ou melhor, pela área da pesquisa. “Por que você pesquisa isso?” “Você acredita nisso ou faz pelo título?” Provavelmente quem já passou pelo mestrado, já ouviu isso em algum momento. Além disso, um título de mestre ou doutor nasce de forma muito parecida como nasce um espetáculo em um processo colaborativo de criação teatral. Primeiro a fase de escolha do tema seguido pela pesquisa sobre este, que pode ser transfigurado para a fundamentação teórica. Depois e/ou simultaneamente vêm ensaios, onde os jogos, as improvisações dos atores que começam originar as cenas: a coleta de dados, a sistematização destes, as categorias utilizadas para análise já dão uma ideia em que direção a pesquisa vai. O dramaturgo ou o dramaturgista está no processo para transformar esse emaranhado de cenas em uma dramaturgia, assim como nós pegamos esses dados e os apresentamos e discutimos em forma de dissertação ou tese. Eventualmente algumas cenas são apresentadas isoladamente antes ou depois do espetáculo ficar pronto, olha os nossos encontros, simpósios, seminários e artigos aí. Eis o dia da estreia, a apresentação do espetáculo ou, no nosso caso, a defesa. O público é relativamente parecido de quem vai assistir uma peça: família, amigos e interessados no tema. Muitas vezes, em ambos os casos há um discurso emocionado ao final agradecendo a todos, às vezes não. Geralmente ambos provêm

de um processo longo, com desgastes ao longo do caminho, às vezes acarreta perdas, mas ao final o grande dia chega, mas não para por aí, pois o show tem que continuar.

|

CAPÍTULO 1

PROCESSO COLABORATIVO E PEDAGOGIA DO TEATRO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o processo colaborativo e trazê-lo para dentro do ambiente escolar. Para isso organizamos este capítulo da seguinte maneira. Nossa abordagem se inicia no teatro brasileiro do século XX, pois neste recorte temporal encontramos movimentos teatrais que dialogam com nosso objeto. Dentro desse contexto, caracterizamos o processo colaborativo a partir dos procedimentos teatrais que foram importantes para a sua constituição; descrevemos aspectos metodológicos do teatro na comunidade; fazemos um apanhado da pedagogia do teatro a partir de bibliografia específica da área; abordamos relações entre a cultura e o processo colaborativo no ambiente escolar.-

1.1 O processo colaborativo de criação teatral

O espírito de coletividade nos grupos teatrais e a presença do dramaturgista¹ na sala de ensaio em décadas anteriores foram fatores indispensáveis para o surgimento do processo colaborativo nos anos 1990. É fundamental entender com clareza o que é o processo colaborativo visto que vamos buscar suas interferências nas práticas pedagógicas durante esta pesquisa. Para isto, julgamos importante apresentar os principais procedimentos anteriores ao processo colaborativo, mas que foram de grande influência, e em seguida descrevê-lo.

¹ O termo dramaturgista origina-se da palavra alemã Dramaturg, termo cunhado para diferenciá-lo do Dramatiker (que identificamos como dramaturgo na língua portuguesa) e pode ter alguns sentidos como diretor artístico, crítico ou outras relacionadas ao auxílio ao diretor. Quando nos referimos ao termo dramaturgista neste texto, nos referimos à função de escrita e adaptação de um texto ou uma dramaturgia; dramaturgismo é seu ofício (FRAGA, 2009; CABRAL, 2015; NICOLETE, 2005).

1.1.1 A criação coletiva dos anos 1970 e o dramaturgismo dos anos 1980: a base

O teatro brasileiro do início do século XX era fortemente comercial, mantendo as influências do século anterior. Sua evolução foi mais lenta rumo ao modernismo se comparado a várias outras expressões artísticas como a música, artes visuais ou literatura. Notamos uma evolução no teatro brasileiro em meados do século XX. Apesar das dificuldades encontradas por causa do regime autoritário da época, formaram-se, nos anos 1950 e 1960, grupos que tinham em sua essência a contestação política e social. Stela Fischer (2010) aponta alguns grupos como o Teatro de Arena (1953), o Teatro Oficina (1958), o Centro Popular de Cultura (CPC) (1961) e o Opinião (1964).

Nos anos 1970, a ditadura militar – sistema político de governo da época, no Brasil – era ainda mais rígida que na década anterior. O Governo tentava controlar de maneira mais severa os meios de comunicação, a produção acadêmica e diversas formas de expressão artística, censurando – muitas vezes de forma violenta² – quem se posicionasse de maneira oposta aos ideais políticos vigentes. Durante o regime militar, artistas e demais pensadores eram perseguidos por tentar expressar suas ideias, sendo acusados de serem subversivos. Muitos foram exilados, sofreram tortura, foram assassinados ou desapareceram.

No entanto, mesmo com toda a repressão da ditadura, outra forma de expressão teatral começava a surgir: grupos que se reuniam para praticar teatro de maneira livre, evitando hierarquias, sem rigidez em relação à forma tradicional de fazer teatro, que usavam a arte para expressar suas vontades e inquietações políticas. Esses grupos, muitas vezes formados por jovens de classe média, sofreram duras críticas pelo jeito

² O humorista, ator, diretor e escritor Jô Soares comentou, em um programa de entrevistas, sobre a truculência que existia nesta época a partir de uma experiência enquanto trabalhava no Teatro Oficina. Ele disse: “O pessoal do C.C.C. entrou e deu porrada nos atores. Mesmo. E armado, gente armada”. A íntegra da entrevista pode ser acessada no canal do Programa do Porchat no YouTube, na página <https://www.youtube.com/watch?v=VuusLJYTVys>. Acessado no dia 29 de jun de 2018.

diferente de fazer teatro. Julgados como “alienados”, que usavam o palco para fazerem “exercícios de expressão corporal” (NICOLETE, 2005, p. 6). Nascia nessa época a criação coletiva.

Segundo Antônio Carlos de Araújo Silva (Antônio Araújo)³ em sua tese de doutorado, muitos motivos foram importantes para o surgimento da criação coletiva no Brasil, como as questões políticas e a contracultura que marcavam a época, a luta pela liberdade, a ausência de material dramático que abordasse as questões sociais da época, a busca de uma relação maior com o público (SILVA, 2008, p.28). Buscando aproximação com os espectadores, os grupos começaram a tentar alternativas diferentes do palco italiano (ou palco à italiana)⁴, como as intervenções em ruas, praças ou outros locais públicos, onde os atores interagiam com os transeuntes e pessoas que frequentavam tais lugares. Após as apresentações, poderia haver rodas de discussão com o público, onde os espectadores podiam falar suas impressões e dar suas opiniões. Essas características faziam com que a peça nunca fosse a mesma: de acordo com as reações e as opiniões da plateia, o grupo modificava-a (SILVA, 2008, p. 29-33).

Na criação coletiva não há uma dramaturgia pré-fixada, rígida ou textocêntrica. O processo se dá a partir das improvisações dos atores, oriundas da pesquisa do grupo. Cada integrante tem sua pesquisa, que é pessoal, no entanto, dialoga com a pesquisa pessoal de todos os outros. Quando o processo se dá a partir de um texto preexistente, esse funciona como estímulo ou inspiração para um trabalho coletivo de construção do espetáculo. Fazendo uma analogia a uma orquestra, o texto que embasa uma criação coletiva é diferente de uma partitura, que tem que ser seguida à risca, para um maestro e os outros músicos.

Nesse tipo de teatro há uma diluição das funções e horizontalidade hierárquica, todos participam no papel de diretor, dramaturgo, cenógra-

³ Diretor da Companhia do Latão, uma das primeiras companhias a “se apropriar e difundir o termo” processo colaborativo (FISCHER, 2010, p.66).

⁴ Segundo o Léxico de Pedagogia do Teatro, “o palco à italiana corresponde a uma forma quase sempre retangular subdividida entre o palco e a plateia” (LIMA, 2014, p.136).

fo, ator, etc. Sobre o processo de criação do grupo Arena, Gianfrancesco Guarnieri, dramaturgo e ator, diz em entrevista que:

No grupo não havia diferença de função. Nós éramos os diretores no sentido geral daquele grupo, e tínhamos uma responsabilidade individual. Havia o diretor do espetáculo, que coordenava tudo, mas nós decidíamos juntos o caminho. (GUARNIERI apud ALMEIDA et al. 2005)

O diretor quase sempre é ocultado e, quando ele existe, não tem o caráter autoritário e soberano. O diálogo coletivo, que é realizado durante meses no processo de criação, é o que provoca a construção cênica. Normalmente, na criação coletiva não há apenas um autor, mas o resultado final vem de um processo feito por todos os integrantes.

Ainda neste contexto de resistência, luta política e criação coletiva, surge o Teatro do Oprimido (TO) de Augusto Boal. Doutor em Engenharia Química, se mudou para os Estados Unidos da América para se especializar em Dramaturgia (TEIXEIRA, 2007). Boal afirma que “todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas” (BOAL, 2005, p. 11). A partir das suas experiências com o Teatro de Arena e dialogando com a Pedagogia de Paulo Freire, Boal passou a desenvolver um trabalho com a comunidade que levava as pessoas a perceber que eram oprimidas e a partir desta conclusão, contestar e se opor ao autoritário sistema político vigente. (TEIXEIRA, 2007). O TO inaugurou o que conhecemos hoje como teatro na comunidade.

O teatro na comunidade é um tipo de expressão teatral que se desenvolveu para além da criação coletiva dos anos 1970, sendo praticado mundialmente nos dias de hoje. O processo colaborativo, por também ter raízes na criação coletiva, tem semelhanças com o teatro na comunidade. Percebemos que a atuação do Cia. da Gente na APAE de Ouro Preto tem características de ambos e que um não exclui o outro. Apesar de nosso foco ser o processo colaborativo, julgamos necessário apresen-

tar, ainda neste capítulo, as características do teatro na comunidade para extrair resultados mais ricos em nossa análise.

Seguindo adiante, em 1979 a Lei da Anistia⁵ foi sancionada, a ditadura militar entrou em um estágio mais ameno no sentido de repressão. Apesar de ainda existirem problemas estruturais no país, o teatro como meio de contestação social perdeu suas forças. A criação coletiva já não era mais tão praticada, o teatro comercial voltava à sua hegemonia, e neste cenário há uma abertura para o destaque da figura do diretor ou encenador como característica peculiar do teatro da década de 1980.

Fischer (2010), aparentemente, aborda tal mudança como um passo para trás no processo de criação, ao dizer que nessa estrutura, onde o diretor assume o controle, existe “a volta de uma estruturação hierárquica similar ao do teatro comercial”. No entanto, como a autora mesmo reconhece em seguida, a década de 1980 “não significou em sua totalidade um retrocesso da arte teatral brasileira” (FISCHER, 2010, p. 45). Ela destaca a evolução estética dos espetáculos teatrais e a interação com outras expressões artísticas como o cinema, as artes visuais, a música dentre outras, principalmente com a performance.

Adélia Nicolette destaca outro ponto interessante nesta década, a figura do dramaturgista no processo de criação, explicando que:

Além do trabalho sobre um texto já pronto, o dramaturgista pode também se encarregar da escrita, adaptação de um texto. É essa particularidade que interessa o presente estudo – sua responsabilidade de confeccionar, organizar, estruturar o roteiro ou texto, além de amparar os estudos teóricos necessários à montagem – sempre vinculado ao trabalho do encenador [...] (2005, p.17)

O dramaturgista difere do dramaturgo, pois ele não escreve um texto original que será ensaiado e encenado ao pé da letra. Ele trabalha

⁵ O Art. 1º da lei No 6.683, de 28 de agosto de 1979 reza que “É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais” (BRASIL, 1979)

juntamente ao diretor na sala de ensaio, adaptando o texto para o contexto específico daquele espetáculo, daquele grupo. O dramaturgista, ao acompanhar todo o processo de criação *in loco*, faz suas anotações e, com base na experiência prática, molda a dramaturgia de acordo com sua visão. O encenador ainda tem a palavra final, muitas vezes cortando ou pedindo alterações no texto.

1.1.2 Características e procedimentos do processo colaborativo

Sobre o processo colaborativo e sua origem proveniente dos procedimentos comuns em décadas anteriores, Adélia Nicolete afirma que:

Tais características de trabalho coletivo, aliadas à necessidade da presença do dramaturgo em sala de ensaio, fazem pensar no processo colaborativo como uma espécie de superação, ou de sequência natural da criação coletiva, que teve nos anos setenta seu período mais produtivo no Brasil, e da prática do dramaturgismo, que se destacou na década seguinte, com a projeção da figura do encenador. (NICOLETE, 2005, p. 5)

Grupos já existentes nos anos 1980, que tinham uma abertura relativamente maior para a coletividade no processo criativo, foram referência no desenvolvimento de tal procedimento na década seguinte, como os grupos: Galpão (1982), Lume (1985), Intrépida Trupe (1988), dentre outros (FISCHER, 2010, p.48).

No processo colaborativo, todos os integrantes formam a gênese das cenas e, conseqüentemente, o espetáculo. Existe um período que antecede o período de ensaios que é o da pesquisa do grupo. É nessa fase que o grupo decide coletivamente o tema a ser pesquisado e busca-se materiais que servem de estímulos para a criação: textos literários, poemas, músicas, notícias, dentre outros (SANTOS, 2010, p. 29). Na

verdade, a pesquisa acontece durante todo processo de criação, mas nesse período inicial ela é desenvolvida de maneira mais intensa. O próximo passo no processo colaborativo se dá na sala de ensaios (que não necessariamente tem que ser uma sala, pode ser um outro ambiente como praça ou parque). A partir de jogos teatrais, muitas vezes recebendo estímulos verbais ou físicos do diretor, os atores vão trabalhando na prática os temas anteriormente pesquisados, construindo com seus corpos movimentos, danças, músicas. Neste momento do processo colaborativo, é vital a presença de um dramaturgo ou dramaturgista na sala de ensaios, onde este com seu olhar atento e sensibilidade artística faz suas anotações que futuramente, depois de lapidadas, construirão a dramaturgia do espetáculo.

Sobre as características inerentes ao processo colaborativo, Stella Fischer define-o da seguinte forma:

Conceitualmente, entende-se por processo colaborativo o procedimento de grupo que integra a ação direta entre ator, diretor, dramaturgo e demais artistas, sob uma perspectiva democrática ao considerar o coletivo como principal agente de criação e aglutinação de seus integrantes. Essa dinâmica propõe um esmaecimento das formas hierárquicas de organização teatral, embora com imprescindível delimitação de áreas de trabalho e delegação de profissionais que as representam. Ao estabelecer um organismo no qual todos os responsáveis pelos diversos campos partilham de um plano de ação comum, o trabalho em equipe baseia-se no princípio de que todos têm o direito e o dever de contribuir com a finalidade artística e a manutenção das equipes de trabalho. Seu caráter processual delega à obra uma moldagem que vai se desenhando conforme a sua elaboração em conjunto, a partir do cruzamento das diferentes áreas, desde o momento inicial até o encerramento das apresentações, considerando também o público como colaborador desse complexo coletivo e aberto. (FISCHER, 2010, p.61-62)

Como o trecho acima bem define, o processo colaborativo é uma maneira na qual a cena é criada em conjunto com a cenografia, a iluminação, a música e os outros setores, sofrendo influências diretas uns dos

outros. No entanto, no caso do processo colaborativo, diferentemente da criação coletiva, as funções são divididas em setores e têm seus respectivos responsáveis. Antônio Araújo, em entrevista à autora Stela Fischer explica que: “Tem alguém que responde pela dramaturgia, alguém que responde pela direção, pela luz, pelo figurino. Só que essa criação vai sofrer contaminações, interferências, sugestões, propostas de todo mundo” (ARAÚJO apud FISCHER, 2010, p. 62). Logo, essa flexibilização entre os setores possibilita uma organização mais horizontal em termos de hierarquia, pensada no sentido de haver uma interação maior entre os setores, na intenção de que todos se sintam no direito e no dever de contribuir com a criação artística como um todo.

1.2 Considerações sobre o teatro na comunidade

Primeiramente, gostaríamos de salientar que não é tarefa simples definir o que é teatro na comunidade, afinal, existem diversos tipos de ações teatrais relacionadas e diversas nomenclaturas diferentes. Para termos uma ideia, o verbete homônimo à este tópico no Léxico de Pedagogia do Teatro diz sobre esta modalidade teatral que “É mais fácil defini-la pelo que ela não é: não é teatro comercial, cultura de massa ou teatro da elite” (NOGUEIRA, 2015, p. 183). Para definir o teatro na comunidade nos baseamos principalmente em Cohen-Cruz (2008) e Nogueira (2007; 2008; 2015), mas outros autores também foram consultados.

Além de ser diverso em suas características, existem muitas maneiras de nomear o teatro na comunidade. Nogueira apresenta diversas destas em seus idiomas originais e sua tradução para o português, como: *Community Theatre* (Teatro na Comunidade); *Community-based performance* (teatro baseado em comunidades ou performance baseada em comunidade⁶); *Applied Drama* (drama aplicado); *Applied Theatre* (te-

⁶ Nogueira (2008, p. 131) traduz o termo como “Teatro baseado na comunidade”. No entanto, no texto de Jan Cohen Cruz, encontrado traduzido no mesmo periódico, o termo é encontrado é “performance baseada na comunidade” (COHEN-CRUZ, 2008, p. 95). Manteremos as palavras de acordo com cada tradução, associados ao termo escolhido nesta pesquisa, teatro na comunidade.

atro aplicado); *Popular Theatre* (teatro popular) (NOGUEIRA, 2008, p. 130-133). Narciso Telles (2003) utiliza o termo *teatro comunitário*. Adotamos o termo teatro na comunidade por se encaixar perfeitamente na nossa pesquisa, mas não objetamos o uso de outros termos que tratam do teatro feito na e com a comunidade.

O verbete *comunidade* no Dicionário do pensamento social do século XX começa a defini-lo como “Um dos conceitos mais vagos e evasivos em ciência social” (SHORE, 1996, p. 155-117). Consideramos que a comunidade não é meramente territorial e que os indivíduos que moram numa mesma localidade automaticamente não formam uma comunidade simplesmente por isso, preferimos uma visão que engloba os símbolos e a construção do sentido. Ao explicar o conceito de comunidade no teatro pelo ponto de vista de Antony Cohen (1998), Marcia Pompeo Nogueira a descreve como “um símbolo de algo comum” (2008, p. 129). A comunidade é vista de maneira diferente por cada um de seus integrantes, as afinidades e divergências entre seus membros a constituem a partir de uma “construção de sentido” (ibid). Nogueira se apropria do termo “comunidade de interesse”, de Baz Kershaw para exemplificar, e para a autora, esta “é formada por uma rede de associações que são predominantemente caracterizadas por seu comprometimento em relação a um interesse comum” (KERSHAW apud Nogueira, 2007, p. 1). Estas associações se dão de maneira individual, mas têm relação com o interesse coletivo. Jan Cohen Cruz sintetiza o conceito de comunidade aplicada ao teatro escrevendo que “A performance baseada na comunidade encontra-se nesta tradição, comprometida com formas e conteúdo culturais que são expressões de um grupo de pessoas conectadas pelo local, tradição, história, e/ou espírito” (COHEN-CRUZ, 2008, p. 95).

Nogueira identifica três tipos de teatro na comunidade: teatro *para* comunidades, teatro *com* comunidades e teatro *por* comunidades (NOGUEIRA, 2007, p. 2-3; 2015, p. 184, grifos da autora). O primeiro diz respeito a um teatro que é feito totalmente fora da comunidade e apresentado nesta em uma relação *de fora pra dentro*; o segundo é feito por artistas que pesquisam determinada comunidade para alimentar a cria-

ção teatral, mas *de longe*, sem o contato presencial nesta comunidade; já o terceiro é o tipo que exploraremos nesta pesquisa, no qual *a comunidade pode estar presente em todas as partes* do processo teatral.

Sempre que buscamos informações sobre o teatro na comunidade, sua origem, metodologia e disseminação, um nome vem à tona: Augusto Boal. Durante a ditadura militar, Boal foi perseguido, preso e torturado e depois exilado. Em seu exílio escreveu diversas obras sobre o Teatro do Oprimido (TO), que foram traduzidas em vários idiomas, sistematizando-o metodologicamente (TEIXEIRA, 2007). Continuou escrevendo sobre o tema e poucos meses antes de morrer, em 2009, finalizou o livro “A Estética do Oprimido”, no qual o autor faz um apanhado geral desta ideologia orientou o TO ao longo de tantos anos (BOAL, 2009). Segundo Tânia Márcia Baraúna Teixeira, O TO tem aspectos paralelos à Pedagogia de Paulo Freire (1921-1997), tais quais a educação como ato dialógico, a ênfase nas experiências de vida dos sujeitos, um projeto político pedagógico que visa libertar o oprimido do opressor, e “*planejamento comunitário, participativo*”, dentre outros (2007, p. 121-122, grifo da autora). Segundo o Dicionário Brasileiro de Teatro, o objetivo principal do TO “é fazer o público repensar a realidade e reformulá-la, uma vez que se conscientize estar a sociedade dividida entre opressores e oprimidos” (FRAGA, 2009b, p. 254). Segundo o Léxico de Pedagogia do Teatro, o TO tem três premissas básicas: a primeira trata da necessidade de “estimular a cultura e a arte de cada grupo social”; a segunda aborda que “todas as formas de criação artística enriquecem a sensibilidade e a inteligência, e se congregam no teatro”; e a terceira trata da necessidade de “um plano de conversão do espectador em ator” (GUSMÃO, 2015, p. 175).

Para o TO acontecer, Boal se apropria e desenvolve um repertório de inúmeros jogos teatrais, os quais devem se relacionar com a realidade dos sujeitos abordados. A partir daí que o sujeito dessa transformação, além de conhecer seu corpo como ator, desenvolve a linguagem e o discurso teatral. O envolvimento da plateia em cena, atuando, também é uma característica marcante do Teatro do Oprimido (HANSTED; GOHN,

2013). Hoje em dia o TO é praticado em mais de 70 países (PEIXOTO FILHO; MARQUES, 2012). Nunca é demais destacar que o TO foi uma atividade pioneira que abriu portas para que outros pesquisadores, como os citados neste tópico, pudessem analisar o teatro na comunidade em diversos contextos e tentar buscar uma metodologia própria.

O teatro na comunidade vem se desenvolvendo no Brasil em diferentes situações através de ONG's, políticas públicas, grupos independentes, instituições educativas, grupos religiosos, dentre outros (TELLES, 2003; NOGUEIRA 2007; 2015). Esta é uma forma criativa que surge a partir da cultura da comunidade, os artistas que são de fora interagem com ela de maneira que no fim das contas a força coletiva do trabalho desenvolva um processo que faça surgir um resultado artístico que tem uma estética particular, um público específico e, na maioria das vezes, busque mudanças sociais. Baseia-se na histórias das pessoas ali inseridas, estas que não costumam ser ouvidas. Na maioria das vezes, é apresentada ali mesmo, não em teatro ou salas formais de apresentação, como diria Cohen-Cruz, “é mais aberto do que apresentações tradicionais para crédulos” (2008, p. 101).

O teatro na comunidade se baseia na arte popular, no entanto o artista local acaba saindo um pouco do lugar do anonimato que é característico desta, a criação é um misto complexo da conexão entre a comunidade e os artistas envolvidos com ela.

A performance baseada na comunidade recupera a base coletiva da arte do povo, combinando-a com um papel central para o artista como na arte popular, e, caindo em algum lugar entre as duas, continua a incorporar uma contribuição da comunidade. (ibid, p. 99)

Este “fica de um lado do *continuum* de teatro popular, ao qual o “público-como-comunidade” é envolvido ao máximo no processo criativo” (ibid, p. 99, grifo da autora).

Cohen-Cruz identifica quatro princípios que fundamentam essa prática teatral. Estes são *contexto comum*, *reciprocidade*, *hifenação* e *cultura*

ativa. O *contexto comum* é a visão que liga o(s) artista(s) com a comunidade no sentido os primeiros estão a serviço da segunda. A *reciprocidade* é a relação entre artista e comunidade que alimenta o processo artístico. Os artistas são flexíveis para *ouvir* as pessoas da comunidade, essa troca é enriquecedora para o processo: os artistas podem oferecer a parte técnica e a comunidade o conteúdo. A autora destaca que o ouvir envolve o *respeito* ao ponto de vista da comunidade. Hifenação é relacionada à eficácia e ao entretenimento do teatro na comunidade. Este vai além da função de entretenimento da arte, ele é hifenizado de acordo com outras disciplinas, outras funções, com o social. O princípio da cultura ativa está ligado ao fato que é pode ser mais produtivo para o sujeito fazer arte do que recebe-la pronta, passivamente. Isto envolve uma sensibilidade dos artistas para desvendar o potencial artístico de cada membro da comunidade ao realizar um processo de criação.

A partir desta contextualização poderemos fazer conexões sobre o teatro na comunidade e o Cia. da Gente. Percebemos os integrantes do projeto como artistas facilitadores, que atuam nas comunidades de Ouro Preto, buscando algo em comum e desenvolvendo a prática artística, teatral. Cada equipe tem suas características particulares, mas ao observar o trabalho realizado em cada uma das instituições é possível afirmar que todas têm características de teatro na comunidade. Mais especificamente na APAE de Ouro Preto, chegamos à conclusão preliminar que o Cia. da Gente baseia seu *projeto político pedagógico* no teatro na comunidade e sua *metodologia de criação* no processo colaborativo. Obviamente não há como delimitar precisamente esta divisão, visto que ambos os processos têm características artísticas e pedagógicas muito similares entre si.

1.3 Teatro: pedagogia no século XX

Os estudos que relacionam o teatro à educação surgiram no início do século XX e se desenvolveram a partir dos estudos de Jean-Jacques Rou-

sseau, filósofo que tinha como base epistemológica o pedocentrismo⁷ e a autonomia da criança no seu aprendizado. Estes estudos foram essenciais para o surgimento do movimento Escola Ativa, conhecida no Brasil por Escola Nova (JAPIASSU, 2003) ou Pedagogia Nova (CHARLOT, 2013), tendo como principal precursor o estadunidense John Dewey. Também inspirado no pensamento de Rousseau, que apesar de não tratar do teatro na educação de maneira específica, mas defendia o uso dos jogos na educação infantil, Caldwell Cook desenvolveu o método de ensino no livro *The Play Way*, de 1917, que trabalha o que chamamos no Brasil de jogos dramáticos. Estes são jogos em que os estudantes executam um tipo de teatro baseado em cenas improvisadas para a compreensão de disciplinas de diversas áreas do conhecimento. Estes têm o que é chamado de caráter tecnicista em relação ao teatro, pois não há uma preocupação técnica ou estética, sua intenção é propiciar o aprendizado do conteúdo da disciplina estudada explorando a espontaneidade da criança.

Na década de 1950 o inglês Peter Slade se apropria da ideia do jogo dramático, reivindicando um espaço específico para o teatro na escola. No entanto, este não tem, necessariamente, como principal objetivo o ensino do teatro, mas sim o “desenvolvimento da criatividade da criança, da sua livre expressão, da sua moral” (CHARLOT, 2013, p. 203). Ele publica o livro *Child Drama* (1954), traduzido em uma versão reduzida no Brasil como *O Jogo Dramático Infantil*, na década de 1970. Esta obra é referência no que se denomina de abordagem anglo-saxônica do teatro na educação. Esta abordagem, “defende que o drama deve ocupar posição central no currículo, constituindo uma espécie de eixo em torno do qual poderiam se articular as demais áreas do conhecimento” (HANSTED; GOHN, 2013, p.206). Logo, Slade sugere um trabalho interdisciplinar envolvendo os jogos dramáticos. Lembramos que os jogos dramáticos têm como principal objetivo o ensino das diversas disciplinas da escola, não propriamente o ensino do teatro.

⁷ Pedocentrismo é o termo utilizado para definir uma pedagogia focada no estudante como centro do processo pedagógico (JAPIASSU, 2003).

Na segunda metade do século XX surge um novo procedimento, muito utilizado até hoje no ensino de teatro e na construção de espetáculos: o jogo teatral. A pesquisadora estadunidense Viola Spolin foi a pioneira a sistematizar este tipo de jogo. O jogo teatral “caracteriza-se como uma abordagem da improvisação teatral cercada por regras precisas, entre as quais se destacam o acordo grupal, o foco, a instrução e a avaliação” (PUPO apud HANSTED; GOHN, 2013, p. 206). Assim como no jogo dramático, as cenas do jogo teatral são desenvolvidas a partir das improvisações do jogador. No entanto, a diferença é que nos jogos dramáticos todos os jogadores improvisam livremente a partir do tema preestabelecido sem interferência do professor, já nos jogos teatrais existem regras bem definidas a serem seguidas em cada rodada e há uma alternância enquanto a função dos jogadores: enquanto uns atuam, outros assistem, constituindo assim uma plateia, depois os jogadores invertem seus papéis. Spolin caracteriza como três essências do jogo teatral o *foco*, “um problema essencial para o jogo que pode ser solucionado pelos participantes”; a *instrução*, “o enunciado daquela palavra ou frase que mantém o jogador com o foco”; e a *avaliação*, questões que “lidam com o problema que o foco propõe e indagam se o problema foi solucionado” (SPOLIN, 2007, p. 32-34). Na parte da avaliação, há um debate mediado pelo professor (ou diretor se o contexto não for a sala de aula) com o objetivo de fazer uma reflexão sobre o jogo proposto. Neste debate os alunos dão suas opiniões como atores e como plateia. Para além do contexto educacional, os jogos teatrais são muito utilizados na preparação dos atores e na construção de cenas teatrais, principalmente no processo colaborativo.

Além destas correntes internacionais, uma importante metodologia de ensino na história do teatro no Brasil é o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. Como já mencionado, o TO surgiu nas décadas de 1960-70 em São Paulo como uma prática pedagógico-social em comunidades, baseado na criação coletiva, que utilizava jogos teatrais e improvisações na construção dos espetáculos (NOGUEIRA 2007; TELLES 2003). Atualmente ele ainda é muito utilizado no ensino de teatro em comunidades em diversos países (PEIXOTO FILHO; MARQUES, 2012).

1.4 Cultura e processo colaborativo no ambiente escolar

Bernard Charlot (2013) questiona qual seria o lugar do ensino das artes na escola contemporânea, mantendo o foco principal no ensino do teatro e da dança. O autor afirma que o ensino das artes nas sociedades ocidentais vem sendo marginalizado desde sua fundação e mostra como principal fator o forte controle do corpo e do desejo, principalmente pelas sociedades que têm imbricadas em suas culturas as tradições cristãs. Mas antes de aprofundar especificamente no tema ensino de teatro, vamos pensar um pouco sobre a cultura.

Primeiramente, temos de ter a consciência que não podemos utilizar a ideia de cultura “como um conceito claro e operatório”, como menciona Jean-Claude Forquin (1995, p. 10), pois a cultura pode ter vários significados e se modifica ao longo das eras. Forquin também afirma que educação e cultura têm “uma relação íntima, orgânica” e que “a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos” pode se chamar de “cultura” (FORQUIN, 1995, p. 10).

Na escola, ainda segundo Forquin, não se ensina

“a cultura” ou nem mesmo “uma cultura” no sentido de unidade, mas algo da cultura, elementos da cultura. Não é somente na escola que adquirimos cultura, mesmo porque certas coisas como “fraude, crime e violência” não são ensinadas nas instituições formais, mas encontram-se presentes na nossa sociedade. Mas o que é ensinado nas escolas, a “seleção cultural escolar”, é fruto de uma seleção, movida por “relações de forças simbólicas” (FORQUIN, 1995, p. 14-16).

Relacionando essa “seleção” ao ensino marginalizado das artes, o ensino do teatro era somente aceito nas sociedades tradicionais como o texto clássico, assim como a dança era somente aceita como balé, tal

como a pedagogia tradicional engessava os corpos dos alunos e o conteúdo das aulas (CHARLOT, 2013, p. 187-194).

Com o advento da modernidade, “a cultura”, citando Forquin, “perdeu seu norte” (1995, p. 18). Existe um novo ritmo de mudança social; estas são constantes, acontecem mais rapidamente e influenciam as relações entre educação e cultura, como menciona o mesmo autor. Stuart Hall compactua da mesma opinião e se apropria do argumento de Anthony Giddens para afirmar que o passado e as tradições eram venerados nas sociedades tradicionais e na modernidade as práticas sociais se modificam constantemente por causa da velocidade das informações (HALL, 2006, p. 14-15).

O desejo, antes reprimido, torna-se primordial para o consumo e para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Charlot expressa tal liberdade ao declarar: “Acabou o mundo da norma que constrange o desejo” (CHARLOT, 2013, p. 221). Neste período, como destaca o mesmo autor, surgem novas expressões, como a *pop art*, com John Cage na música, Andy Warhol nas artes plásticas e o dadaísmo de Marcel Duchamp com seu famoso urinol assinado em uma exposição de artes (ibid., p. 223). Surge nessa época o teatro do absurdo, de Ionesco e Becket e o teatro épico de Brecht, montando o panorama do teatro contemporâneo que “rejeita as grandes narrativas unificadoras” (ibid., p. 224). Instituída as narrativas fragmentadas, o próximo passo foi a inserção da ação do espectador no interior do espetáculo, como o espectATOR no Teatro-Fórum⁸ de Boal, (ibid., p. 226) e na criação coletiva da década de 1970.

Bernard Charlot afirma que hoje em dia há um consenso em ensinar teatro a partir dos jogos teatrais e inclusive, para justificar seu argumento, faz uma lista de vários livros bastante conhecidos entre os arte educadores traduzidos ou escritos em língua portuguesa que utilizam esta prática (ibid., p. 213-214). Ele enumera três dificuldades em relação aos jogos teatrais como pedagogia do teatro. Acreditamos que a utilização

⁸ Teatro-Fórum: tipo de processo de ensino e criação específico do Teatro do Oprimido. Segundo o Léxico de Pedagogia do Teatro, “Nesse teatro-debate, o espectador assume o papel de protagonista na cena e transforma a ação dramática proposta, experimentando diretamente as ações que considera pertinentes à situação mostrada” (GUSMÃO, 2015, p. 179)

do processo colaborativo no ensino de teatro pode ajudar a superar estas dificuldades. A seguir discutiremos cada delas e algumas alternativas envolvendo o processo colaborativo.

A primeira dificuldade apontada é *se os jogos teatrais realmente visam ao ensino de teatro e buscam a teatralidade do jogador ou se eles têm como objetivo principal a reflexão*. O autor questiona se as reflexões políticas e sociais têm lugar maior que a busca da teatralidade. No caso do processo colaborativo, acreditamos que a reflexão que há nas rodas de conversa durante ou após os ensaios deve tratar de assuntos relacionados ao jogos e improvisações feitos na sala de ensaio e suas características plásticas e/ou estéticas. Obviamente, por se tratar de um processo subjetivo, construído a partir de da experiência de cada um, outras reflexões são trazidas pelos atores, e estas são extremamente importantes para a construção do espetáculo. O ator carrega em suas práticas, inclusive tecnicamente, tudo o que já viveu e tudo que acredita. No entanto, para o bom andamento do processo, é essencial ter foco nas práticas desenvolvidas.

A segunda dificuldade tem a ver com *a aprendizagem das técnicas teatrais através de criações espontâneas*. O autor cita Viola Spolin, que afirma que o ator, através da experimentação de várias formas de atuação, vai descobrindo uma técnica própria e apurada, sem perder a espontaneidade. No entanto Charlot duvida que um professor sem ou com pouca experiência em teatro faça a mediação entre espontaneidade e técnica, visto que boa parte da literatura sobre o ensino de jogos teatrais são direcionados para este público pelos próprios autores. Murray Schafer, respeitado compositor e educador musical fala a respeito do ensino de música: “Não permitiríamos que alguém que tivesse frequentado um curso de verão em física ensinasse a matéria em nossas escolas. Por que haveríamos de tolerar essa situação com respeito à música?” (1991, p.303). Da mesma forma, por que deveríamos tolerar essa situação com respeito ao teatro? Marcelo Gianini ao tratar de processos de criação como prática pedagógica questiona se “um *não artista* pode ensinar arte? Parece-me difícil, pois se essa

pessoa não tem a experiência da criação de fissuras, como ensiná-las, como provoca-las?” (2008, grifo do autor). Acreditamos que no contexto ideal, o profissional que deve ensinar teatro tem que ter sólida formação na área, assim como acontece (ou deveria acontecer) com as demais disciplinas do currículo escolar.

A terceira e última questão lançada pelo autor é que o ensino de jogos teatrais só leva em conta o ator e não existe a preocupação com os demais setores do teatro, como figurino, maquiagem, iluminação, etc. No caso do processo colaborativo, este problema é minimizado ou não até mesmo existe. Nicolete explica: “Em geral, o ator é o elemento central do processo e, a partir de suas improvisações, podem surgir, além do texto, ideias de cenários, figurinos, luz etc.” (NICOLETE, 2002, p. 319). O ator ainda é elemento central, mas todas as outras funções são divididas entre os membros do grupo e todos os integrantes, como já mencionado, contribuem opinando em todos os setores, sendo estas interferências momentos de aprendizagem sobre as demais funções.

Forquin nos chama atenção que na modernidade não podemos adotar um discurso puramente instrumentalista que busca apenas “formar espíritos ágeis e personalidades adaptáveis” e nem buscar uma autonomia da pessoa que tem como “fim em si”, que nega “o imperativo da cultura”, construída ao longo do tempo (FORQUIN, 1995, p. 20). O processo colaborativo no contexto educacional seria uma forma de buscar a autonomia dos alunos, no entanto sem se perder na espontaneidade exagerada percebida por Bernard Charlot (2013) no ensino de jogos teatrais e nem cair no puro instrumentalismo da abordagem anglo-saxônica dos jogos dramáticos com objetivo de aguçar outros objetivos pedagógicos, como percebido por Ricardo Japiassu (2003). Traçando um paralelo, Charlot explica que a “estrutura antropológica da educação requer atividade e patrimônio; desconectados ambos perdem seu valor educativo” (2013, p. 229). O que significa que o aluno deve participar criando ativamente (atividade), mas não deve ignorar a os conhecimentos de “gerações anteriores” (patrimônio).

CAPÍTULO 2

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos deste trabalho utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa. Sobre esta abordagem Marli André, que explica que

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. (2013, p. 97)

Segundo a autora, a fundamentação desta abordagem é concebida em um processo social, depende de sujeitos e de suas interações. Jean-Pierre Deslauriers e Michèle Kérisit tratam do “caráter pessoal” da pesquisa qualitativa e do envolvimento do pesquisador com o seu objeto, sendo que este “é, portanto, emocional e constituiria o ponto de partida” (2008, p. 133). Lüdke e André (1986) também chamam atenção para o interesse pessoal do pesquisador sobre a pesquisa. Esses mesmos autores explicam que a pesquisa em educação dificilmente aceitaria uma abordagem totalmente experimental, em que caberia uma “perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador, e seu objeto de estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4), por isso a abordagem qualitativa é uma abordagem ideal para pesquisas em educação.

Dentro desta abordagem optamos pelo estudo de caso, pois este, segundo Antonio Chizzotti, tem sua constituição em “uma busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como ‘caso’” (2006, p. 136). Stake explica quando o estudo de caso deve ser tomado como metodologia ao escrever o seguinte trecho:

Estudamos um caso quando este tem um interesse muito especial em si mesmo. Buscamos o detalhe da interação com seus contextos. O estudo de casos é o estudo da

particularidade e complexidade de um caso singular, para chegar a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes. (1999, p. 11, tradução nossa)⁹

Lüdke e André, de uma maneira bem similar, apontam que fazemos um estudo de caso “quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). De acordo com as definições de Stake (1999), este é um tipo de estudo de caso do tipo intrínseco, pois é uma pesquisa de uma situação específica, não querendo justificar um contexto mais amplo, ou criar teorias a partir deste, mas sim analisar suas particularidades, intrínsecas em seu próprio contexto. Pesquisamos aqui um tipo específico de processo de criação teatral que acontece em uma escola de educação especial. Neste contexto singular, buscamos compreender se tal atividade influencia as práticas pedagógicas das professoras desta instituição através do estudo deste caso específico e intrínseco.

Nossa pesquisa pode ser dividida em dois momentos importantes. Acharmos fundamental descrever cada um deles para que o leitor compreenda melhor como chegamos ao formato deste livro. A princípio não faremos uma caracterização geral do contexto da APAE de Ouro Preto, esta pode ser encontrada no próximo capítulo. O motivo desta escolha será elucidado na descrição do segundo momento da pesquisa.

2.1 Primeiro momento: o estudo de caso

No primeiro momento seguimos as orientações de Marli André sobre como realizar um estudo de caso. Este momento aconteceu no período compreendido entre o início da pesquisa e o exame de qualificação, cerca de 21 meses depois. Segundo a autora, o estudo de

⁹ Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

caso geralmente é dividido em três fases: exploratória; coleta de dados; análise de dados (ANDRÉ, 2013, p.98). Começamos a pesquisa nos apoiando nessas três fases, descritas a seguir.

2.1.1 Fase exploratória

A fase exploratória iniciou-se em uma reunião com o presidente da APAE de Ouro Preto, onde foi apresentada a proposta da pesquisa e a carta de anuência, a mesma assinada pelo presidente. Também foi feito o contato com uma pedagoga da instituição, e combinamos de encontrarmos em outra ocasião para tratar de assuntos específicos da pesquisa. Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), realizamos uma entrevista com esta pedagoga com a intenção de compreender como a escola se organiza em termos administrativos e pedagógicos e definir quais professoras seriam entrevistadas e suas respectivas turmas observadas. De acordo com a explicação da pedagoga de como funciona a organização das turmas, definimos que o ideal seria entrevistar e realizar algumas observações das professoras das três turmas do terceiro turno pois todas as professoras participam semanalmente das atividades do Cia. da Gente; são turmas que abrangem o primeiro segmento do Ensino Fundamental (do primeiro ao quinto ano) e são turmas do Ensino de Jovens e Adultos (EJA),

2.1.2 Coleta de dados

Os dados foram coletados ao longo do ano letivo de 2017. Utilizamos como principal instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Também recorreremos aos documentos da APAE de Ouro Preto para apresentar a instituição em relação ao espaço físico, à organização

legal e pedagógica. Quanto à observação, não foi possível realizá-la a contento. Dessa forma, apresentaremos, na análise dos dados, apenas alguns poucos episódios do que foi possível captar.

Qualitativamente, podemos destacar que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134). A partir da troca de informações entre o entrevistador e o entrevistado, podemos observar qual o ponto de vista do sujeito em relação aos questionamentos feitos. Utilizamos entrevistas semiestruturadas, um tipo comum de entrevista nas pesquisas qualitativas e nos estudos de caso. Estas têm um caráter mais parecido com uma conversa, buscando uma maior liberdade do entrevistado para tratar do assunto abordado. A entrevista semiestruturada não segue um roteiro do tipo ‘perguntas e respostas’, mas o entrevistador tem um roteiro de assuntos que ele pretende saber e através deste vai conversando com o entrevistado. Como as perguntas não são fechadas, existe uma chance maior do entrevistado fornecer informações relevantes à pesquisa que o pesquisador não havia previsto na preparação do seu roteiro inicial (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As entrevistas foram realizadas no ambiente escolar e gravadas em áudio para transcrição a posteriori. Foram realizadas entrevistas com uma das pedagogas da escola, citada anteriormente e três professoras das turmas de EJA. Os roteiros das entrevistas encontram-se no Apêndice A.

Primeiramente realizamos a entrevista com a Pedagoga. Buscamos saber sobre a organização da APAE como ONG e como Escola Especial; sobre quanto tempo o Cia. da Gente atua nesta instituição; sobre o caráter das oficinas deste projeto: faz parte de alguma disciplina ou é uma atividade extracurricular. Outra intenção dessa entrevista foi tentar compreender qual o ponto de vista por parte da coordenação pedagógica sobre o processo teatral praticado naquela escola; se conhece o termo processo colaborativo de criação teatral e o que entende por isso; como ela considera o envolvimento das professoras durante as oficinas

e se esse envolvimento traria implicações nas práticas docentes destas; indagar se este, na sua opinião como pedagoga, traz ou não benefícios aos alunos e à escola; qual sua opinião sobre a influência do processo colaborativo na autonomia dos alunos.

O roteiro de perguntas das professoras foi direcionado ao processo colaborativo e às suas práticas pedagógicas em sala de aula. Nas entrevistas buscamos saber as concepções teórica e metodológica de processo colaborativo de criação teatral pelas professoras; o envolvimento das professoras nas oficinas semanais de processo colaborativo e implicações pedagógicas desse envolvimento; a relevância/ importância das oficinas semanais para os alunos a partir do ponto de vista das professoras; a concepção das professoras sobre as práticas pedagógicas no ensino de pessoas público-alvo da educação especial; se as professoras conheciam o termo processo colaborativo; a visão das professoras sobre o processo colaborativo de criação teatral e construção da autonomia dos alunos com deficiência; a apropriação do processo colaborativo de criação teatral pelo docente nas suas práticas pedagógicas.

2.1.3 Análise dos dados

André (2013) cita alguns passos para analisar os dados de um estudo de caso. O primeiro destes é organizar todo o material coletado e no nosso caso separamos os dados por entrevistas e por observação, arquivados digitalmente em ordem cronológica. O segundo passo é reler todo o material para identificar os pontos importantes que serão a base da construção das categorias de análise que, segundo a autora, “serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente em que aspectos comuns serão reunidos, pontos de destaque separados e realizadas novas combinações ou desmembramentos” (ANDRÉ, 2013, p. 101). Juntamente com a releitura do material coletado, baseamos nos nossos objetivos para fazer conexões entre esses dados e o que queremos compreender. Portanto, concluindo este passo, buscando compreender

como o processo colaborativo pode influenciar a constituição das práticas pedagógicas de professoras de uma escola de educação especial no município de Ouro Preto, chegamos ao seguinte quadro com o conjunto inicial das categorias de análises:

Quadro 1 – Categorias de análise

Sobre as entrevistas:
• identificar como a proposta do processo colaborativo é desenvolvida no interior da escola de educação especial • identificar o conhecimento da pedagoga e das professoras sobre o termo “processo colaborativo” • identificar a concepção da pedagoga e das professoras sobre as práticas pedagógicas no ensino regular e na educação especial • identificar como se dá a participação das professoras no processo colaborativo • identificar e analisar como a proposta e os conhecimentos característicos do processo colaborativo são apropriados pelas professoras
Sobre as observações:
• Os poucos dados que possuímos serão utilizados como forma de acrescentar alguns elementos que contestem ou reforcem os dados das entrevistas.

Fonte: elaborado pelo autor.

André (2013) complementa que a análise não termina com a categorização dos dados, nem com a mera descrição dos fatos. O pesquisador precisa recorrer à fundamentação teórica e pesquisas que tenham assuntos ou contextos similares e buscar relações que tragam algumas descobertas reais, algo que faça que a pesquisa realmente acrescente algo (ibid, 2013). Ao fazer a análise preliminar no nosso primeiro momento, além de distribuir as falas das professoras em cada categoria, começamos a fazer uma discussão baseada no referencial teórico que escrevemos antes e paralelamente à nossa entrada no campo. Apresentamos aspectos teóricos sobre o processo colaborativo, pedagogia do teatro, cultura e processo colaborativo no ambiente escolar, práticas e saberes docentes, aspectos históricos sobre a educação especial e as APAEs e uma breve apresentação da APAE de Ouro Preto e do Cia. da Gente atuando nesta instituição. No entanto, percebemos que para fazer uma análise de qualidade, outras variáveis deveriam ser incorporadas no nosso trabalho. Eis que entramos no segundo momento da pesquisa.

2.2 Segundo momento: o conhecimento em (re)construção

Peres e Santos (2013) destacam três pressupostos epistemológicos inerentes à execução de estudos de caso. No primeiro apontam que é “necessário partir do princípio de que o conhecimento afigura-se como algo em constante (re)construção” e destacam a importância de haver um referencial teórico inicial, mas que ele seja como um “ponto de partida” e à medida que a pesquisa vai se desenvolvendo, o pesquisador deve estar aberto a perceber novas dimensões que podem ser importantes para a compreensão do fenômeno como um todo; no segundo declaram que é “preciso se ter em mente que o caso é um todo complexo, e não a mera soma de suas partes constituintes”, por isso a importância de observar a multiplicidade de aspectos que tornam o caso único, coletar “dados de diferentes ordens” e possivelmente utilizar “diferentes fontes de informação e técnicas de coleta de dados complementares”; no terceiro afirmam que “para que se possa executar adequadamente um estudo de caso é imprescindível admitir que a realidade pode ser compreendida a partir de diversas óticas”, ou seja, o pesquisador deve expor sua opinião de uma forma clara, mas não impositiva, deve oferecer ao leitor as informações necessárias para que ele tire as próprias conclusões (PERES; SANTOS, 2005, p. 114-115).

Apresentamos esses pressupostos epistemológicos para explicar que: quando fizemos a análise preliminar dos dados coletados até então, sentimos que precisávamos ampliar o processo pesquisado em algumas dimensões. Apesar do subtítulo fazer alusão ao primeiro, os três pressupostos são interligados entre si. Percebemos que o projeto Cia. da Gente, a APAE de Ouro Preto e mesmo o processo de criação que acontece nesse contexto não estavam bem representados na pesquisa. Percebemos que faltava a voz de pessoas com maior grau de protagonismo no processo colaborativo. Percebemos que existia um aspecto comunitário

muito presente no projeto, na instituição e no processo colaborativo que pesquisamos, e que este deveria ser explorado para que os resultados conseguissem uma amplitude maior.

Para contornar esses problemas nós tomamos algumas atitudes para a melhor compreensão do fenômeno estudado como um todo. A primeira foi em relação às vozes que faltavam serem ouvidas, por isso incluímos duas entrevistas, com uma integrante do Cia. da Gente a quem foi atribuída a direção do espetáculo e com uma das professoras mais envolvidas neste, que também ajuda na direção, principalmente nos ensaios que acontecem nos dias em que o Cia. da Gente não está na escola. Percebemos que mesmo sendo o alvo da pesquisa as práticas pedagógicas das professoras da APAE de Ouro Preto, entrevistar uma integrante do Cia. da Gente ajudaria a identificar melhor como funciona o processo metodologicamente falando e teríamos uma nova dimensão sobre a relação entre os integrantes do projeto e as professoras. Como mencionado anteriormente, as três professoras entrevistadas participam das atividades do processo colaborativo, mas julgamos que entrevistar uma das professoras que estivesse à frente do processo traria certa riqueza de dados para a pesquisa. Como o processo já havia terminado com a apresentação do espetáculo Acecirco, não vimos motivos para incluir mais observações, sendo as entrevistas e a revisão de documentos, como veremos melhor mais em frente, as principais fontes de dados complementares.

A segunda atitude que tomamos foi inserir na fundamentação teórica o teatro na comunidade para buscar relações intrínsecas entre ele e o processo colaborativo. Após introduzi-lo na fundamentação teórica, no primeiro capítulo, podemos fazer uma melhor contextualização do projeto de extensão Cia. da Gente, a APAE de Ouro Preto e o processo colaborativo desenvolvido por ambos em uma perspectiva comunitária e colaborativa no próximo capítulo. Para uma melhor compreensão do leitor sobre como é desenvolvido o processo que investigamos, na parte final do capítulo 3 exemplificamos com um relato de experiência do pesquisador, que agora falo em primeira pessoa, do ano de 2015, em que

participei como músico do processo de criação do espetáculo “Poesia nos Trilhos – Ouro Preto de Cantos e encantos”. Neste relato eu descrevi os procedimentos do processo de criação desde o início do ano letivo até a apresentação no final do ano. Ressaltamos que este é um relato reflexivo, enquanto narramos o processo, buscamos dialogar com os conceitos apresentados na fundamentação teórica desta pesquisa.

Tanto nas partes que contextualizam o objeto pesquisado, quanto no relato de experiência, buscamos informações em fontes documentais internas, pois segundo Stake:

Com muita frequência, os documentos servem como substitutos para registros de atividades que o pesquisador não pode observar diretamente. Às vezes, esses registros são observadores mais especialistas do que o pesquisador, naturalmente. (STAKE, 1999, p. 66, tradução nossa)¹⁰

Em consonância com esta afirmação, nos baseamos em documentos internos – tais como regimentos, planejamentos pedagógicos – e públicos – como *websites* e periódicos. Uma fonte muito importante para a elaboração do relato de experiência, por exemplo, foi o acesso aos grupos do Cia. da Gente (Geral e o da equipe da APAE) do *site* Facebook, principal canal de comunicação do projeto. Tal acesso possibilitou uma riqueza de detalhes e precisão cronológica dos eventos.

¹⁰ Bastante a menudo, los documentos sirven como sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente. Algunas veces, estos registros son observadores más expertos que el investigador, naturalmente.

CAPÍTULO 3

CONTEXTUALIZANDO A APAE DE OURO PRETO E O CIA. DA GENTE

Este capítulo visa ambientar o leitor em relação ao Cia. da Gente, projeto de extensão universitária, e à APAE de Ouro Preto, instituição que abriga uma escola especial, onde encontra-se o objeto desta pesquisa. Caracterizar ambos de uma maneira impessoal não é apenas uma tarefa árdua, mas impossível de ser feita sem que haja perdas de informações, dados, importantes. Digo isto pois é fato que nos dois anos e meio que estive no Cia. da Gente absorvi emoções, aprendizados e conhecimento sobre o tal que não se pode achar em nenhum registro escrito. Por isso, neste capítulo eu, sujeito pesquisador, mas que também componho parte do objeto pesquisado, falarei sobre experiências vividas no tempo em que fui parte integrante como estudante de Licenciatura, estudante de Música, do projeto Cia. da Gente, principalmente durante o tempo que atuei na APAE de Ouro Preto por meio deste. Obviamente isto não significa que este capítulo será um relato nostálgico baseado em minhas opiniões. Buscarei também, neste capítulo, o máximo possível, somar minhas vivências com as informações em documentos e publicações oficiais.

Apresento primeiramente o Cia. da Gente, como o projeto se organiza, algumas de suas características. Em seguida consideramos como surgiu e como se desenvolve o trabalho das APAEs no Brasil. Em âmbito local, mostramos como a APAE de Ouro Preto também em termos de surgimento e organização. Depois apresentamos como o Cia. da Gente e a APAE de Ouro Preto atuam juntas – como os estudantes da UFOP integrantes deste projeto trazem as bases metodológicas para desenvolver o processo em comunhão com as professoras desta instituição. Finalizando, apresento a experiência de quando fui integrante do núcleo de música do projeto, no ano de 2015, com o espetáculo Poesia nos Trilhos, para que o leitor entenda melhor como funciona um processo feito nos moldes de nosso contexto.

3.1 O projeto de extensão Cia. da Gente

O Cia. da Gente, segundo seu regimento interno, é um projeto de extensão criado em 2005 pela Fundação Gorceix (FG)¹¹, com “a especial contribuição dos alunos dos cursos de Artes Cênicas e Música” (FUNDAÇÃO GORCEIX, 2017, p.45). Na publicação comemorativa dos 10 anos do Cia. da Gente podemos notar que esta contribuição foi realmente especial, visto que, após um pontapé inicial da FG, em parceria com a Prefeitura Municipal de Ouro Preto, ao fazer uma reforma e doações de equipamentos para a Santa Casa de Misericórdia desta cidade, os bolsistas estruturam ações artísticas contínuas não somente nesta instituição, mas também na APAE, no Lar São Vicente de Paulo e na Pastoral da Criança (FUNDAÇÃO GORCEIX, 2015, p.15). Posteriormente foi também cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UFOP, ampliando os laços institucionais com a Universidade. Todas as instituições atendidas situam-se no município de Ouro Preto e têm suas características particulares, distintas. Além das instituições mencionadas acima, em 2015 o projeto passou a atender mais uma instituição, o Centro de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência - CAPSi¹².

Segundo o artigo 6º do seu regimento interno,

O Cia da Gente tem por finalidade o desenvolvimento de projetos de ações sociais de caráter artístico, cultural e pedagógico por meio de atividades permanentes, semanalmente executadas junto aos cidadãos atendidos por Insti-

¹¹ A Fundação Gorceix é uma instituição sem fins lucrativos, foi criada em assembleia presidida pelo professor Theófilo Marques Álvaro da Silva, no Clube de Engenharia do Rio de Janeiro, em 5 de fevereiro de 1960 por ex-alunos da Escola de Minas de Ouro Preto. A partir de então, foi concebida como “uma entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, de utilidade pública para fins de pesquisa científica e tecnológica, de assistência social, de educação, de cultura e de incentivo a atividades voltadas para o desenvolvimento industrial brasileiro, priorizando em seus diversos projetos contratados a participação de professores e alunos da Escola de Minas de Ouro Preto.” (FUNDAÇÃO GORCEIX, 2016). Mais informações sobre a Fundação Gorceix podem ser encontradas no site <http://2016.gorceixonline.com.br>.

¹² Apesar de esta informação não estar presente nos documentos consultados, a inclusão desta instituição se deu enquanto eu era integrante do referido projeto. Aconteceu simultaneamente ao ano que o projeto comemorou 10 anos de atividades, marcado por uma intensa busca da história deste a partir de seus primeiros integrantes e por uma série de eventos comemorativos.

tuições assistenciais, de saúde e socioeducativas de Ouro Preto e região. (FUNDAÇÃO GORCEIX, 2017)

A finalidade do projeto vai ao encontro do estatuto da FG, que desenvolve e financia este projeto e como previsto em seu estatuto, realiza “ações sociais que, além de apoiar os alunos da Escola de Minas/UFOP, beneficiam toda a comunidade de Ouro Preto e região” (FUNDAÇÃO GORCEIX, 2016).

O Cia. da Gente é coordenado administrativamente por pelo menos um professor coordenador voluntário da UFOP e um funcionário da FG, sendo este último o Superintendente ou um funcionário indicado por este. O projeto também recebe o apoio de coordenadores bolsistas integrantes do Cia. No período em que aconteceu o campo desta pesquisa a coordenação do projeto contava com o professor Marco Flávio, do Departamento de Artes Cênicas e a professora Fernanda, do Departamento de Educação¹³; também conta com o apoio dos bolsistas coordenadores João Paulo Oliveira e Letícia Toledo e Mafra¹⁴. Os bolsistas são classificados, segundo o regimento interno, em três categorias: os já mencionados bolsistas coordenadores; os bolsistas de campo, que atuam semanalmente nas instituições; e os bolsistas de comunicação, que cuidam dos registros, da página eletrônica, do material de divulgação, entre outras funções¹⁵ (FUNDAÇÃO GORCEIX, 2017). De acordo com o Capítulo VII do mesmo documento, todos os bolsistas tem que cumprir seis horas semanais em atividades de campo, participar semanalmente das Assembleias Gerais e produzir relatórios sobre as atividades desenvolvidas (ibid).

Convém citar que noto, tanto na minha experiência, quanto anali-

¹³ O Professor Marco Flávio Alvarenga é Mestre em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Professor Assistente do Departamento de Artes Cênicas e a Professora Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva é Doutora em Educação pela) e Professora Titular do Departamento de Educação, ambos departamentos da UFOP (Fonte: Currículo Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5864434458843035> e <http://lattes.cnpq.br/5290386618057121>, respectivamente. Acesso em 15/01/2018).

¹⁴ Estudantes que assinaram o regimento interno do Cia. da Gente em 2017 (FUNDAÇÃO GORCEIX, 2017, p. 47).

¹⁵ O regimento interno do Cia. da Gente não especifica de qual curso deve ser o bolsista de comunicação (FUNDAÇÃO GORCEIX, 2017).

sando os documentos do projeto, certo protagonismo do curso de Artes Cênicas em relação aos outros em diversos aspectos. Em seu regimento interno, no primeiro capítulo, artigo 3º, podemos ver o trecho que cita o projeto como “cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão – PROEX pelo Departamento de Artes Cênicas – DEART/IFAC, apoiado pelos Departamentos de Pedagogia¹⁶ e Música” (ibid, p.45, grifo nosso). O artigo seguinte, reza que as “suas atividades administrativas [são] realizadas em instalações do DEART/IFAC/UFOP (...) e na Fundação Gorceix” (ibid, p.45). Era notável, durante o período em que participei do projeto, que nos processos seletivos para compor o quadro de bolsistas o número proporcional de alunos de Música e Pedagogia presentes era bem menor do que os de Artes Cênicas. É importante lembrar que os alunos do curso de Pedagogia passaram a fazer parte do Cia. da Gente apenas no ano de 2014, com a entrada da professora Fernanda do Departamento de Educação.

Chamo a atenção para este ponto, pois o projeto acaba tendo uma identificação bastante forte com as artes cênicas, principalmente o teatro, com o apoio da música. Conhecendo o trabalho de todas as instituições afirmo que mesmo quando a música é trabalhada, ela está compondo com as atividades cênicas: seja na palhaçaria utilizada na Santa Casa, nos jogos teatrais e jogos musicais ensinados na Pastoral da Criança, nas atividades acolhedoras do Lar São Vicente de Paulo, nas criações artísticas do CAPSi e no processo de criação que acontece na APAE, este último, alvo desta pesquisa. Os alunos de Pedagogia entram no fluxo, participam dos jogos, interagindo com os integrantes dos outros cursos. A parte pedagógica acaba se evidenciando ao longo do processo educativo por meio da própria prática artística. Esta característica teatral é talvez um dos grandes motivos pelos quais o processo colaborativo está presente nas práticas do Cia. da Gente.

A equipe de cada instituição tem autonomia para decidir sua metodologia e as temáticas que serão trabalhadas e é responsável por gerar

¹⁶ O texto provavelmente se refere ao Departamento de Educação, pois este é o departamento responsável pelo curso de graduação em Pedagogia ao qual se refere o texto e pelo programa de Pós-Graduação em Educação.

um planejamento pedagógico no início e um relatório de atividades ao final de cada ano, enviados à FG. A partir destes relatórios de equipe, os coordenadores apresentam um plano pedagógico e um relatório de atividades no início e no fim de cada ano respectivamente à FG e à PROEX. À critério da FG, podem ser exigidos outros relatórios, como por exemplo, entre o primeiro e o segundo semestre do ano letivo.

Como são instituições muito distintas umas das outras, o método de trabalho varia muito em cada uma delas. Mas convém reafirmar que muitas destas utilizaram ou utilizam o processo colaborativo em suas práticas. Recorremos à publicação da FG sobre suas Ações Sociais (FUNDAÇÃO GORCEIX, 2017) publicada em 2017 para fazer uma tabela com as principais atividades desenvolvidas pelas demais instituições atendidas pelo Cia. da Gente e a quantidade de pessoas atendidas nos anos de 2015 e 2016 por estas¹⁷. A APAE não se encontra na tabela pois trataremos dela mais detalhadamente na próxima seção.

Quadro 2 - Principais atividades desenvolvidas nas instituições.

Instituição	Principais atividades	Atendidos
Santa Casa de Misericórdia	-A palhaçaria no cuidado terapêutico: o riso como forma de conforto e humanização	2015: – 2016: –
Lar São Vicente de Paulo	-Apreciação musical -Festa Junina -Filmes/ Violão a quatro mãos/ Passeios ao ar livre/ Desenhos/ Natal	2015: 66 2016: 73
CAPSi	-Construção de falsa fogueira -Comemoração do dia das crianças -Trabalho de pesquisa sobre a vida do sapo – trabalho de coordenação motora -Confecção de convites -Comemoração do Natal -Festa de encerramento das atividades	2015: 150 2017: 250
Pastoral da Criança e do Adolescente	-Projeto identidade afro-ouropretana: um resgate histórico-cultural -Mapa dos desejos -Identidade local – raiz da taquara -Atividades lúdicas, musicais e teatrais	2015: 55 2016: 47

Fonte: elaborado pelo autor baseado em FUNDAÇÃO GORCEIX, 2017.

¹⁷ Não consta na publicação a quantidade de atendidos pela Santa Casa de Misericórdia nestes anos.

Podemos notar na tabela acima que a participação do Cia. da Gente não se resume à aulas de Música e/ou Teatro com o suporte de um(a) estudante de Pedagogia, mas além disso existe uma aproximação com a comunidade, uma relação de humanização entre os integrantes e os atendidos, uma participação nas festividades consagradas por nossa sociedade dentre outras atividades. Essa aproximação com a comunidade é percebida de maneira intensa e ao longo da pesquisa percebemos que *o teatro na comunidade* é um tema que importante para a essa discussão e será abordado ao longo do texto.

3.2 Apresentando as APAEs no contexto nacional

Antes de falar sobre a APAE de Ouro Preto é preciso contextualizar como surgiu e como funciona a APAE de uma maneira mais geral. Salientamos que por ter um caráter de associação, cada unidade da APAE tem características específicas, inclusive no sentido pedagógico, por exemplo, nem todas as APAEs são escolas. No entanto, por serem filiadas a uma federação nacional, as APAEs têm características em comum, como a preocupação com a educação e a assistência social de pessoas com deficiência.

Em 1954, um movimento que envolvia famílias de pessoas com deficiência e profissionais que ao perceber que o Estado fechava os olhos para esse público, “empreenderam estudos e pesquisas, buscaram informações em entidades congêneres no exterior”, como a National Association for Retarded Children (NARC), dos Estados Unidos da América. Neste panorama, no dia 11 de dezembro do corrente ano, na sede da Associação Brasileira de Imprensa, foi fundada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE, no Rio de Janeiro. Nesta reunião estiveram presentes além de George W. Bemis, presidente da NARC, “membros de uma elite social letrada” como observa Jannuzzi e Caiado (2013, p. 7-8). A APAE já nasce juridicamente forte, já com diretoria e estatuto, e na década seguinte continua se organizan-

do estruturalmente, e em 1962 é criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES, 201?) durante a Primeira Reunião Nacional das APAES, em 10 de novembro deste ano (JANUZZI; CAIADO, 2013). As APAES começaram então “a prestar serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles necessitassem” (FENAPAES, 201?).

No final desta década ainda não havia no Brasil uma sistematização do ensino público para alunos deficientes e isto fortaleceu o crescimento da educação especial nas instituições filantrópicas, como as APAE e Sociedade Pestalozzi¹⁸. Estas instituições firmaram parcerias com o governo, inclusive financeiras, e este se aproveitou disto para se eximir das responsabilidades relativas a esta modalidade.

É importante mencionar que neste período de criação e estabelecimento das APAEs, o conceito sobre a educação ou mesmo sobre a condição da pessoa com deficiência era diferente de como conhecemos hoje, principalmente no que tange à *inclusão*. A forma de se perceber a pessoa com deficiência, e por conseguinte educá-la, era pautado em uma tendência que durou até depois de meados do século XX que chamamos atualmente de modelo (ou perspectiva) médico de deficiência.

No modelo médico, as lesões¹⁹ do sujeito são os fatores que o fazem ser considerado deficiente, por isso um ser que precisa de cuidados médicos em busca de uma normalização, de estar mais próximo possível de um *padrão* físico ou mental. Neste modelo o sujeito é o principal culpado pela sua deficiência, sendo ele fadado a sofrer as consequências de sua lesão pelo resto de sua vida ou então, conseguir atingir o padrão de normalidade imposto pela sociedade. (DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; FRANCO 2015). Muitas vezes o termo *superação* é apli-

¹⁸ Em 1932, sob a influência de Helena Antipoff, foi criada a primeira Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em Belo Horizonte. Segundo Regina Helena de Freitas Campos (2003, p. 221), foi instituída “por um grupo de médicos, educadores e religiosos, por iniciativa e sob a presidência de Helena Antipoff, com o objetivo de promover o cuidado das crianças excepcionais e assessorar as professoras de classes especiais dos grupos escolares”. A Sociedade Pestalozzi atualmente tem abrangência nacional e é o mais antigo grande movimento envolvido na assistência de pessoas com deficiência. A Sociedade Pestalozzi cedeu à primeira sede da APAE, no Rio de Janeiro, espaço para a criação de duas turmas especiais com 20 alunos (JANUZZI; CAIADO, 2013).

¹⁹ Traduzimos do inglês o termo *impairment* como “lesão”, como já utilizado por diversos autores brasileiros (Diniz, 2007; Diniz; Barbosa; Santos, 2009; França, 2013), no entanto entendemos esse termo de maneira ampla, como alterações de fatores físicos ou biológicos.

cado à pessoas com deficiência que conseguem obter certo destaque social. Mas podemos notar que a utilização deste termo como um padrão a ser seguido é uma indicação de que a pessoa com deficiência sempre está um passo atrás dos ditos *normais* dentro deste modelo. A pessoa com deficiência, segundo este ponto de vista, não basta ser um sujeito, ele tem que ser um sujeito para além de suas especificidades, para além de suas *diferenças*. O fato de não se levar em consideração a diferença entre as pessoas cria um padrão de normalidade e quem não está dentro deste padrão acaba ficando à margem da sociedade ou, no mínimo, sofre com o estigma da deficiência.

Entretanto, a partir dos anos 1970, um grupo de intelectuais – muitos deles deficientes – na Inglaterra começa a pensar em uma nova abordagem, conhecida como *modelo social de deficiência*. Ao enviar uma carta para o jornal *The Guardian* em Londres, Paul Hunt plantou uma semente para criar um grupo de pessoas que discutiriam tal assunto e quatro anos depois cria-se a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação - UPIAS²⁰ (DINIZ, 2007, p. 14). Paul Abberley também foi um dos intelectuais criadores desse grupo, começou a experimentar a deficiência a partir dos seus cinco anos de idade depois de contrair uma poliomielite e em 1987 escreveu o artigo: “O conceito de opressão e o desenvolvimento de uma teoria social da deficiência”²¹, considerado um marco inicial do modelo social de deficiência (ABBERLEY, 1987). Diniz afirma que “Para o modelo médico, lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência” (ibid, p. 23). Segundo a autora, em tal abordagem a lesão não é a causa da deficiência, mas sim os sistemas sociais opressivos, que impõem barreiras, fazem com que estas pessoas experimentem a deficiência. Desta forma “a opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 67). Este é o modelo utilizado atualmente na discussão sobre a inclusão das pessoas com

²⁰ The Union of the Physically Impaired Against Segregation – UPIAS.

²¹ Tradução livre de “The Concept of Oppression and Development of a Social Theory of Disability”.

deficiência na sociedade e na busca dos direitos dos mesmos, inclusive no que diz respeito à educação inclusiva²².

As APAEs continuaram a se expandir ao longo dos anos, cada vez mais se organizando burocraticamente, ao ponto de ser considerada uma das mais expressivas entidades em relação à educação de pessoas com deficiência no Brasil e no mundo (SILVA, 2017; FENAPAES, 201?). Atualmente, segundo o site da FENAPAES, existem mais de duas mil unidades de APAEs por todo o Brasil e estas atendem mais de 250.000 pessoas com deficiências dos mais diversos tipos (FENAPAES, 201?).

Ao estudar a trajetória das APAEs chegamos a algumas considerações sobre o tipo de educação que é oferecida ao seu público-alvo. Criada por uma já mencionada elite letrada preocupada com o bem-estar das pessoas com deficiência, tem um caráter assistencialista. Nos primeiros anos de sua criação preocupa-se mais com a educação informal, sempre pensando no mercado de trabalho da pessoa com deficiência. No entanto, mantém classes especiais desde sua primeira sede no Rio de Janeiro (JANNUZZI; CAIADO, 2013). A partir dos anos 1990, intensifica-se a burocratização da instituição, principalmente na questão da educação formal, como escola especial (JANNUZZI; CAIADO, 2013; SILVA, 2017). Em Minas Gerais podemos ver convênios das APAES com a Secretaria de Estado de Educação e prefeituras municipais.

Não podemos ignorar a importância do movimento das APAEs na educação das pessoas com deficiência em um Estado que durante muitos anos ignora e até recusa essa parcela da população. No entanto, pontuamos que de certa forma a instituição caminha na contramão da chamada educação inclusiva que, baseada no modelo sociocultural de deficiência, tem como uma das principais premissas a educação das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. A Declaração de Salamanca e Estrutura de Ação em Educação Especial já afirma no artigo 9º que as escolas especiais “podem representar um valioso recurso para o desen-

²² Para ampliar o debate sobre os modelos de deficiência e sobre o modelo social de deficiência, recomendamos assistir o episódio “Deficiências e Diferenças”, do programa Café Filosófico CPFL com a professora Izabel Maior e com participação do professor Benilton Bezerra Jr, disponível em <https://youtu.be/jQKD5mIMJsM> (acesso em 06/02/2018).

volvimento de escolas inclusivas” devido ao conhecimento acumulado nessas instituições, servindo “como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Mas por outro lado, no artigo 8º deixa claro que “O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções” (ibid). Mesmo hoje em dia, existindo políticas públicas educacionais específicas para a educação especial (BRASIL, 2008), as APAEs não podem ser consideradas como inclusivas pelo seu caráter *unicamente* de escola especial. Ou seja, por atenderem somente pessoas com deficiência, seus estudantes permanecem segregados e excluídos do ensino regular. No entanto, não é objetivo desta pesquisa uma longa discussão sobre como as APAEs se enquadram nas discussões sobre a inclusão. Esta discussão é deveras importante e aparentemente escassa, mas acreditamos que deve ser feita em uma pesquisa que trata especificamente deste assunto. De qualquer forma, o fato de a APAE não ser considerada, de maneira geral, uma escola inclusiva (apesar de se autodenominar desta forma) não desqualifica o objetivo principal desta pesquisa, que tem a ver com como o processo colaborativo pode influenciar uma escola que tem como estudantes pessoas que vivenciam diversos tipos de deficiência no dia a dia.

3.3 Conhecendo a APAE de Ouro Preto

A APAE de Ouro Preto foi fundada em 17 de novembro de 1982, e tem seu nome registrado como “APAE, Farmacêutico Hélio Harmendani”. Segundo consta na parte denominada “Histórico” do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), exercício 2017/2019”, a “APAE de Ouro Preto tem como objetivo principal a integração e a orientação dos processos de educação e assistência a pessoa portadores de deficiências” (ASSOCIA-

ÇÃO DOS PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE OURO PRETO, 2017?). De acordo com Fabiana Siqueira Silva, na época de criação da APAE de Ouro Preto, “houve um aumento de matrículas nas instituições especializadas” no Brasil (SILVA, 2017, p. 68). A criação da APAE de Ouro Preto provavelmente surgiu de uma necessidade da comunidade ouropretana de educar as pessoas com deficiência, pois como visto anteriormente, o governo se esquivou durante muito tempo, inclusive nesta época, de criar um sistema que atendesse este público.

3.3.1 Organização pedagógica e administrativa

A princípio, segundo o documento anteriormente citado, a escola contava com duas professoras especializadas e quatro professoras voluntárias, hoje a escola conta com amplo corpo docente e profissional. Segundo Maria²³, uma das pedagogas da escola:

O estado ele cede professores, hoje nós somos 13 professores regentes de turma, cinco professores regentes de aula e um pedagogo. A prefeitura cede 11 professores efetivos, mais um convênio que ela passa para a APAE em espécie que atende hoje mais 33 funcionários. (MARIA)

Além dos professores cedidos, este convênio “em espécie” da Prefeitura Municipal de Ouro Preto atende os 33 funcionários acima citados e “também a parte de alimentação, a parte de material pedagógico, o transporte escolar, a manutenção dos transportes da APAE, o material de limpeza, material de higiene pessoal” (MARIA).

Maria chama atenção sobre a importância de dizer que a APAE de Ouro Preto “sobrevive de doações”. Sobre a aquisição de bens permanentes, ela diz que são feitas todas por meio de projetos através do Fun-

²³ Os nomes das pessoas entrevistadas na APAE de Ouro Preto foram modificados para preservar a privacidade das mesmas. Os nomes utilizados neste texto são fictícios, mas os depoimentos são reais.

do da Infância da Adolescência – FIA²⁴. Ela também diz que recebem doações da comunidade num valor aproximado de dois salários mínimos mensais, sendo que destas doações é pago o honorário do contador, equivalente a um salário mínimo, e resta aproximadamente um salário mínimo dessa verba para auxiliar na manutenção da escola.

A APAE de Ouro Preto é filiada à Federação Nacional da APAEs, registrada no CNAS (Conselho Nacional de Assistência Social), autorizada a funcionamento pela Secretaria de Estado de Educação Especial, possui CNES (Cadastro Nacional de Estabelecimento de Saúde), SUAS (Sistema Único de Assistência Social), SETAS (Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social), e CEBAS (Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (SILVA, 2017; ASSOCIAÇÃO DOS PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE OURO PRETO, 2017?).

Segundo a mesma entrevistada, a escola atende 226 alunos divididos em 23 turmas, “11 turmas de manhã, três à noite e nove à tarde” (Maria). As turmas são divididas da seguinte maneira de acordo com o depoimento de Maria:

Manhã: Ensino Fundamental, EJA séries iniciais, EJA anos finais (duas turmas), no total de 11 turmas.

Tarde: Educação Infantil, no total de nove turmas.

Noite: EJA séries iniciais, no total de três turmas.

A divisão dos alunos nas turmas é feita por idade cronológica. Maria explica que houve uma mudança na forma de organizar as turmas:

Há uns anos atrás a gente dividia os alunos de acordo com a idade mental. A gente achava que um menino que tinha 50 anos, ele podia tá na educação infantil porque a mentalidade dele era de uma criança na faixa etária da educação infantil. Hoje não, se ele tem sete anos, ele tá no segundo

²⁴ Segundo o site do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente de Minas Gerais, o FIA “foi criado para captar recursos destinados ao atendimento de políticas, programas e ações voltadas para a proteção pessoal e social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade”. Pessoas Jurídicas podem doar 1% e Pessoas Físicas 6% do imposto de renda para o FIA. Mais informações em <http://www.social.mg.gov.br/cedca/index.php/component/content/category/79-fia> (acesso em 19/02/2018).

ano, se ele tem dois anos ele tá no maternal, se ele tem 40, ele tá no EJA anos iniciais se ele não fez o percurso escolar e aí por diante. (MARIA)

Apesar da pedagoga citar de maneira espontânea e clara a mudança da divisão de idade mental para idade cronológica, a mesma não mencionou na entrevista o motivo desta. Aparentemente, essa mudança foi uma das muitas adaptações que tiveram que acontecer para a APAE de Ouro Preto se regularizar como escola especial na Secretaria Estadual de Educação.

A estrutura organizacional da APAE de Ouro Preto como escola é dividida basicamente em Direção Administrativa e Pedagógica. Maria diz que o presidente da associação responde pela direção administrativa e direção pedagógica está atualmente sob a responsabilidade das duas pedagogas da instituição. Segundo o Regimento Escolar da instituição no capítulo I, seção I, art.10º, é competência da administração da Escola:

- I - planejar junto com os Especialistas de Educação e Corpo Docente todo trabalho escolar;
- II - organizar, coordenar e avaliar os trabalhos educacionais desenvolvidos no estabelecimento de ensino;
- III - representar a escola perante os órgãos de ensino ou repartições públicas;
- IV - coordenar e supervisionar todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola;
- V - estabelecer diretrizes e instruções referentes ao regime disciplinar para o pessoal técnico-administrativo docente e discente;
- VI - promover o bom relacionamento de todo o pessoal da escola;
- VII - favorecer a integração da Escola com a comunidade através de mútua cooperação, na realização das atividades de caráter cívico, social e cultural.

(ASSOCIAÇÃO DOS PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE OURO PRETO, 2013)

O capítulo III, seção I do mesmo documento reza o seguinte sobre a equipe pedagógica:

Art.43º - A equipe pedagógica desenvolverá o trabalho integrado com a administração que tem por finalidade supervisionar, coordenar e desenvolver as atividades curriculares e articular ações que assegurem o cumprimento do projeto político-pedagógico, de forma a propiciar a aprendizagem do educandos, conforme prevê a legislação.

Art.44º - A equipe pedagógica será constituída por pedagogos, professores com formação mínima em magistério e formação/qualificação especializada para trabalhar com a educação especial.

Art.45º - A equipe pedagógica é responsável por buscar alternativas pedagógicas necessárias ao pleno desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. (ASSOCIAÇÃO DOS PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE OURO PRETO, 2013)

3.3.2 Espaço físico e infraestrutura

De acordo com o PPP, exercício 2017/2019 da APAE de Ouro Preto, sua instalação é composta por um prédio com 675,47 metros quadrados de área construída e seu respectivo terreno tem área total de 1876,18 metros quadrados. O prédio possui dezesseis cômodos, que têm as seguintes denominações:

Um banheiro masculino

Um banheiro feminino

Sala de Fisioterapia

Ambulatório médico

Um pátio coberto

Um refeitório

Uma cozinha

Sala de Administração

Sala de Administração Pedagógica
Sala Vermelha
Sala Azul
Sala Amarela
Sala de Psicomotricidade
Sala de Artes
Consultório Odontológico
Oficina de Fraldas
Sala de Informática e Educação para o Trabalho
Sala Bege
Sala Cinza
Oficina de Artesanato

Além dos cômodos citados no PPP, pude notar a existência de uma horta no quintal da escola que segundo depoimentos de professoras é mantida com o auxílio dos estudantes. Há uma quadra de esportes cercada, não coberta, com arquibancada ao longo de uma das laterais. A conservação da quadra pode ser considerada como regular. Também há um cômodo em fase avançada de construção que abrigará uma piscina térmica coberta.

As instalações encontram-se em bom estado de conservação, todas as salas de aula contam com armário, quadro branco, televisões de alta definição, mobiliário em boas condições. A sala de informática tem computadores com diversos tipos de adaptações de acessibilidade, além de televisão de alta definição e carteiras. A merenda é balanceada e farta (os alunos podem repetir) e certos ingredientes são retirados da horta da escola. Pude ver em diversos dias, na cozinha, na hora do intervalo, que a APAE de Ouro Preto recebe muitas doações de alimentos, como frutas e algumas outras sobremesas (iogurte, por exemplo). Acredito que o caráter de associação é muito importante para a boa manutenção da escola. Notamos que este caráter comunitário da APAE de Ouro Preto auxilia a captação de recursos através de doações da população local de forma

que eu não consigo perceber em escolas públicas, que geralmente ficam à mercê de verbas governamentais para sua manutenção.

3.4 O Cia. da Gente e o teatro na APAE de Ouro Preto

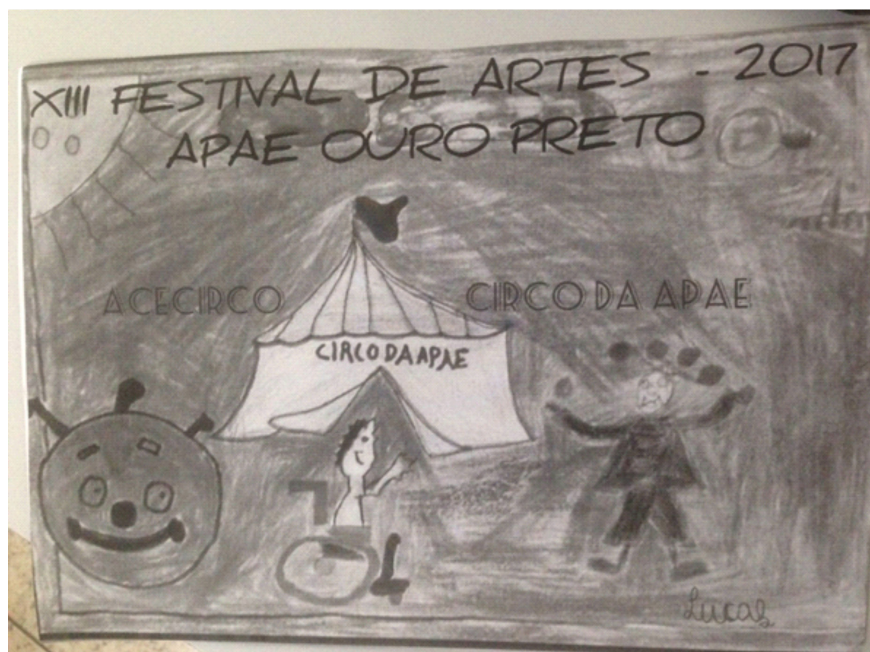
A APAE de Ouro Preto tem um histórico de envolvimento e criação teatral há muitos anos, segundo relatos da pedagoga e das professoras entrevistadas. Em 2017 o Espetáculo “Acecirco – Circo da Apae” integrou o décimo terceiro Festival de Artes da APAE de Ouro Preto, festival onde é apresentado o espetáculo produzido ao longo do ano letivo. Maria destaca a importância do teatro na APAE de Ouro Preto ao dizer que “esse trabalho é muito importante porque na verdade ele é feito um trabalho multidisciplinar. Na verdade esse teatro trabalha todos os conteúdos, ele se volta pra TODA a grade curricular da APAE durante o ano”. Nessa fala podemos entender que o processo colaborativo feito em parceria com o Cia. da Gente faz parte do currículo da APAE de Ouro Preto. No entanto, convém entender algumas especificidades desse currículo.

Existem na APAE de Ouro Preto diversos projetos, muitos deles de cunho artístico, outros voltados para a formação profissional e também os de cunho social dos estudantes desta instituição. Fabiana Siqueira Silva pesquisou um destes, o Congado de Nossa Senhora do Rosário e Nossa Senhora das Graças, em sua pesquisa de Mestrado em Educação e percebeu “que esses projetos atuam como uma adaptação curricular que ocorre no ensino da APAE-OP” (2017, p. 81). A APAE de Ouro Preto tem uma divisão formal de acordo com a idade dos estudantes, como já mencionado, no entanto, há uma grande diversidade no que diz respeito aos níveis de aprendizado em cada turma. A professora Marli, por exemplo, relatou ter alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, surdos e deficiência intelectual na mesma turma, “cada um num nível”. Mesmo separados por idade, ela diz que “o trabalho

é bem individualizado”. Temos essa especificidade, os estudantes de cada turma estão em níveis diferentes de aprendizado. Percebemos dentro desse contexto que os projetos são uma alternativa adotada pela escola para fortalecer o currículo diante dessa diversidade. Identificamos na fala da professora Helena essa característica artística da escola: “Dentro do currículo da APAE, qualquer área que você trabalhar música, arte, é..., teatro, dança, tudo é proveitoso, porque é conhecimento pra eles.” Ela descreve a importância desse currículo adaptado ao dizer que “tudo é conhecimento, tudo é aprendizagem. Às vezes ‘ah mas não tô escrevendo’. Mas ele tá adquirindo um conhecimento diferente. Em outra área, né? Naquilo que ele gosta”. Em relação à esses projetos ou oficinas, Silva (2017, p. 80) chega à seguinte conclusão: “Percebe-se que, com o intuito de “adaptar o currículo”, como assim é revelado nas entrevistas, há uma variedade de atividades extracurriculares desenvolvidas na APAE-OP”. O teatro em parceria com o Cia. da Gente é uma destas atividades e influencia, como o depoimento da Maria aponta, na maneira das professoras abordarem o conteúdo durante todo o ano.

Na APAE de Ouro Preto, a equipe do Cia. da Gente é composta por três integrantes do curso de Música, três integrantes do curso de Artes Cênicas e uma integrante do curso de Pedagogia. As oficinas na APAE de Ouro Preto são semanais, acontecem todas as sextas-feiras, e são oferecidas nos três turnos de aula (manhã, tarde e noite). No turno da manhã e no turno da noite, a duração de cada oficina é de uma hora e trinta minutos, no turno da tarde, a duração é de uma hora. O espaço utilizado é o pátio coberto e ocasionalmente a quadra de esportes da escola. Além das oficinas, os integrantes ainda participam de reuniões pedagógicas e operacionais do projeto, como já mencionado, e reuniões, não periódicas, com as professoras e equipe pedagógica da APAE de Ouro Preto. Sobre as reuniões entre a APAE e o Cia. da Gente, Marina acredita que poderia acontecer com mais frequência para que houvesse um diálogo melhor entre o projeto e a escola.

Figura 1 – Convite do XIII Festival de Artes APAE de Ouro Preto, 2017.



Fonte: APAE de Ouro Preto, 2017.

Durante as oficinas acontecem cortejos artísticos, alongamentos, rodas de música, jogos musicais, jogos teatrais, além dos ensaios propriamente ditos; as atividades variam ao longo do ano. Essas oficinas, com amplo uso de jogos, além de serem características do processo colaborativo, são elementos fundamentais do teatro na comunidade, e caracterizam-se “como uma ação pedagógica ativista, onde o professor\oficineiro direciona as atividades de forma a estabelecer um exercício dialético entre o seu conhecimento e o que os participantes trazem de seu universo sociocultural”, como Afirma Telles (2003, p. 70).

Nos primeiros meses o foco é colocado na apropriação do tema pelos alunos e isto é feito com jogos e brincadeiras, filmes, contação de histórias, passeios e atividades afins. Após algumas semanas trabalhando com os jogos, surgem as primeiras cenas de acordo com a improvisação dos alunos. Os integrantes (ou algum integrante específico com a ajuda dos demais) do Cia. da Gente no papel de dramaturgistas captam estas

expressões artísticas dos alunos e as registram na intenção de criar a dramaturgia. Geralmente depois das férias do meio do ano, o texto já começa a tomar forma e o foco passa a ser os ensaios. Esta parte acontece com maior participação das professoras da APAE, visto que durante a semana, quando os integrantes do Cia. da Gente não estão na instituição, elas organizam e realizam os ensaios, ocupando o papel da direção e adicionando elementos como figurino, cenografia e trilha sonora à medida que estes vão sendo finalizados. Ao final do ano há uma grande apresentação, geralmente no Teatro Ouro Preto²⁵, localizado no Centro de Artes e Convenções da UFOP. Nesta ocasião, cerca de 510 pessoas²⁶ assistem o espetáculo, estrelado por quase 200 estudantes, sendo a maioria parentes e amigos destes, lideranças locais e apoiadores da instituição. Durante todo o dia, logo pela manhã, Professoras e funcionários da APAE de Ouro Preto e integrantes de todas as equipes do Cia da Gente trabalham na montagem do palco e ficam até a desmontagem total do mesmo, já no final da noite. Também participam da produção do espetáculo parentes dos estudantes e das professoras, ajudando na vestimenta, maquiagem e locomoção dos atores e estudantes da UFOP, na iluminação, montagem da cenografia e em outras partes técnicas.

3.5 Poesia nos Trilhos: uma experiência sobre o processo colaborativo e teatro na comunidade

Aqui trarei para a pesquisa o processo e o espetáculo “Poesia nos Trilhos: Ouro Preto de Cantos Encantos” apresentado no XI Festival de Artes da APAE Ouro Preto²⁷ de 2015. Detalharei o processo de cria-

²⁵ Mais informações sobre o Teatro Ouro Preto podem ser encontrada no endereço eletrônico <http://www.centrodeconvencoesufop.com.br/teatro-ouro-preto> (acesso em 07 de agosto de 2018).

²⁶ No ano de 2017 uma mudança no calendário escolar do município fez com que a data da apresentação fosse antecipada, o que provocou uma mudança de local para o Teatro Municipal Casa da Ópera, que tem a capacidade máxima de 280 espectadores. Como consequência, os ingressos se esgotaram rapidamente e muitas pessoas não conseguiram assistir ao espetáculo, inclusive parentes dos alunos e autoridades locais. Algumas professoras estavam sugerindo uma nova apresentação no início do ano de 2018.

²⁷ Como nesta parte do trabalho abordamos apenas o contexto de Ouro Preto, me refiro a esta instituição apenas como APAE.

ção feito no molde colaborativo, tentando apresentar um teatro que tem base na comunidade, que sua dramaturgia leva em consideração a diferença: os estudantes são incluídos no espetáculo, apresentando histórias independentemente das suas deficiências. Este é um relato de experiência, produzido a partir das minhas memórias. No intuito de evitar perda de informações devido a esquecimentos, recorri aos documentos encontrados no arquivo digital da equipe do Cia. da Gente da APAE²⁸. Neste *website* encontrei documentos produzidos em todo o ano de 2015. Convém chamar atenção que como fui integrante do Cia. da Gente atuante no núcleo da música da equipe e como descrevo o processo a partir da minha visão, é de se esperar que essa se torne mais evidente no texto do que o ponto de vista das professoras e dos estudantes da APAE. No entanto, há um grande esforço de contemplar a participação de todos os segmentos do processo.

O processo começou no início do ano de 2015, antes mesmo das aulas começarem. Os integrantes do Cia. da Gente se juntaram em reuniões de equipe para produzir coletivamente o projeto pedagógico do corrente ano. Salientamos que este documento foi produzido de acordo com os anseios dos integrantes do Cia. da Gente e se somaria com o projeto pedagógico da instituição, transformando-se ao longo do ano. Neste momento, nós ainda não sabíamos qual seria a temática trabalhada no espetáculo, mas decidimos que o corpo dos estudantes seria o eixo norteador da criação. “É na autonomia e possibilidade de expressão que este projeto visa, *em caráter de experimentações corporais*, propor encontros de expressividade que contemplem os alunos da APAE de Ouro Preto” (CIA. DA GENTE, 2015, grifo nosso). A partir do trabalho corporal, um corpo que é ligado ao campo do pensamento, dos sentimentos e sentidos, o processo se desenvolveria a medida que o tema fosse escolhido pela comunidade escolar em conjunto com a equipe do Cia. da Gente na APAE.

²⁸ Este acervo encontra-se em grupo da rede social *Facebook* e o acesso é restrito a integrantes e ex-integrantes do Cia. da Gente da APAE de Ouro Preto.

Na criação cênico-musical, o referencial é o olhar sensível e cuidadoso sobre os alunos, *buscando na pluralidade de seus corpos* – diversidade de cognições e percepções – estímulos para os processos criativos e para a realização da encenação. (FUNDAÇÃO GORCEIX, 2015, p. 27, grifo nosso)

Podemos perceber a importância dada ao corpo dos estudantes nesse trecho escrito pelos próprios integrantes desta instituição na Revista de Responsabilidade da Fundação Gorceix, na seção sobre a APAE, no mesmo ano do processo analisado. Observamos, voltando ao projeto, a importância da música no processo de criação tanto na proposta das oficinas quanto na construção do espetáculo e no interesse dos integrantes do Cia. da Gente em “Utilizar elementos da musicoterapia como recursos didáticos” (CIA. DA GENTE, 2015), um dos objetivos específicos para o corrente ano. Não identificamos o termo *processo colaborativo* neste documento, mas o trabalho de criação é descrito como “um processo criativo coletivo entre educandos, equipe Cia da Gente e corpo docente da instituição”. Apesar de não caracterizar por si só, essa descrição é totalmente compatível com os procedimentos do processo colaborativo.

Quando as oficinas começaram, a primeira proposta utilizada para promover a aproximação entre equipe do Cia. da Gente e estudantes da APAE foi o aconchego. Todos os encontros no mês de março foram feitos com o intuito de socialização. Através de conversas, jogos teatrais e musicais, todos apresentavam-se e mostravam o que gostaram e que não gostaram do ano anterior, expressavam o que queriam e que não queriam neste ano. Essas informações foram registradas em grandes folhas de papel escritas pelos estudantes e bolsistas durante a atividade. Telles, ao falar de teatro na comunidade, justifica o uso de “exercícios de voz, corpo, jogos e improvisação” ao longo das oficinas porque “permitem que o material colhido na comunidade seja apropriado e canalizado para o desenvolvimento da criatividade e expressão cênica

dos participantes” (2003, p. 70). Neste período inicial, a APAE nos convidou para fazer uma apresentação teatral em um evento anual da instituição, a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla (geralmente chamado pelas professoras de Semana do Excepcional). A justificativa da instituição era que os estudantes sempre participavam como atores, mas estes não tinham costume de participar como espectadores. Então, a sugestão foi que fizéssemos um espetáculo para os estudantes em uma sala de apresentação formal, não dentro da escola. A ideia foi bem aceita pelo grupo e já pensamos na possibilidade de utilizar o Cine Teatro Vila Rica.²⁹

Dando continuidade ao trabalho, a equipe preparou oficinas para avançar no processo de criação. Insistimos em conhecer melhor os estudantes, vários “jogos de nomes” foram feitos nas primeiras aulas para os membros saberem melhor quem é quem. A partir disso, ao invés de apenas estudantes e professores, sujeitos foram surgindo, pessoas que têm desejos, afetos e desafetos. Nesta etapa, também foram feitos jogos que iam ao encontro da proposta do projeto pedagógico, o trabalho com o corpo. Destaco que nessa etapa trabalhamos com contação de histórias, exercícios musicais, jogos teatrais. No final das aulas fazíamos uma grande cantoria de músicas do agrado dos alunos: Pagode, Sertanejo, Funk, dentre outros. Nesta cantoria os músicos do Cia. da Gente faziam o acompanhamento instrumental, junto com alguns estudantes que também tocavam percussão. Este era um momento de autonomia para os estudantes da APAE, pois eles pediam as músicas, cantavam, dançavam juntamente com os integrantes do Cia. da Gente e as professoras da escola.

Alguns dos integrantes do Cia. da Gente, durante esse processo de conhecer melhor os estudantes, chamaram atenção do grupo para o fato de que muitos moravam em distritos de Ouro Preto, localizados longe da Sede, o que já era de conhecimento das professoras. Paralelamente,

²⁹ O Cine Teatro Vila Rica é um teatro tombado pelo patrimônio histórico que recebe diversos eventos culturais que acontecem na cidade, como o Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana, o Fórum das Letras e o Festival de Cinema de Ouro Preto. O Teatro foi inaugurado no ano de 1886. Fonte: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/07/25/interna_gerais,787320/tombado-pelo-patrimonio-historico-cine-vila-rica-de-ouro-preto-sera-r.shtml acesso em 26/06/18.

lembro-me de que no início do ano ouvi algumas professoras comentarem conosco que pretendiam trabalhar com os estudantes, no ano de 2015, a busca da própria identidade, inclusive como ouropretanos. Juntando a percepção do grupo de artistas com a intenção das professoras, chegamos a ideia de partir das histórias e brincadeiras originárias dos diferentes Distritos e da Sede como forma de empoderamento dos estudantes em relação à sua identidade ouropretana. A ideia teve o aval das professoras e coordenação pedagógica da APAE de Ouro Preto e este foi o mote que deu origem à temática do espetáculo.

Antes de dar continuidade ao processo criativo, é muito importante destacar que no dia 10 de abril do corrente ano aconteceu, durante uma Reunião Geral (com todas as equipes do Cia. da Gente), uma palestra que mudaria a visão dos integrantes sobre como desenvolver o trabalho na instituição. Trata-se da Palestra do Prof. Dr. Renato Tocantins Sampaio³⁰, professor do Departamento de Instrumentos e Canto (INC) na Área de Musicoterapia da Escola de Música da UFMG³¹. Durante a palestra o Professor fez um panorama geral sobre a Musicoterapia e abordou diversos pontos sobre Música e Neurociências. No entanto, o ponto crucial não foi a palestra em si, mas uma roda de conversa entre o Professor e os integrantes da equipe APAE sobre aspectos pedagógicos do trabalho desenvolvido na instituição. Nesta conversa fomos questionados sobre qual papel desenvolvemos na instituição: pedagógico, terapêutico ou artístico?

Esse questionamento surgiu quando comentamos nossos planos para 2015 que buscava no corpo dos estudantes os estímulos para a criação artística. De acordo com o Projeto Pedagógico da equipe, a metodologia de trabalho envolvia fazer “estudos de caso” com os estudantes da APAE visando trazer “diagnósticos” que supostamente auxiliariam os bolsistas a desenvolver as atividades com pessoas com deficiência, nas suas diversas formas. Além do intuito pedagógico desses estudos de caso, notamos uma intenção terapêutica no mesmo documento:

³⁰ Mais informações sobre o professor encontram-se no seu currículo Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8981208106060351> (acesso em 30 de abril de 2018).

³¹ Universidade Federal de Minas Gerais.

A partir de vivências sensoriais, buscaremos ferramentas na musicoterapia que ajudarão no crescimento psíquico-cognitivo dos educandos, visto que dentro desta vertente terapêutica encontram-se artifícios que atendem as suas especificidades – síndrome de down, microcefalia, dificuldades cognitivas, autismo, deficiência mental, hiperatividade, etc. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2015, não paginado)

Neste trecho é perceptível que nós, enquanto equipe, apesar de ter como um dos objetivos específicos “possibilitar a inclusão”, tínhamos uma visão mais associada à *integração*, proveniente do modelo médico de deficiência. Lembramos que o modelo médico, como já mencionado, é relacionado às lesões que os indivíduos possuem, estas encaradas como o motivo da deficiência no sujeito, ignorando as barreiras sociais que causam segregação para estas pessoas. Advinda de um processo histórico e com base neste modelo, o conceito de integração tem como principal objetivo *adaptar* esses sujeitos, e, de alguma forma, aproximá-los do padrão de normalidade para que esses *consigam* ser educados juntamente com outros sujeitos, aceitos dentro do padrão de normalidade (DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; FRANCO 2015).

Durante a roda de conversa não chegamos a problematizar essa questão da integração ou da medicalização do sujeito, mas fomos indagados se não estávamos querendo fazer mais do que poderíamos. A partir desta indagação que as questões já citadas surgiram: qual nossa função na APAE? Estamos lá para ensinar música e teatro, para diagnosticar e tratar ou para conduzir um processo artístico? Esses questionamentos não foram respondidos imediatamente, levamos estes para casa e trouxemos de volta nas reuniões de equipe, onde discutimos em grupo. Ficou claro para nós que a abordagem terapêutica do trabalho estava fora de cogitação, visto que este não era o foco e nem tínhamos formação para isto. Reconhecemos o caráter pedagógico de nossas

ações na música e no teatro, sendo este parte integrante do processo colaborativo e do teatro na comunidade. Chegamos então à conclusão que o ponto crucial da nossa presença na APAE de Ouro Preto era majoritariamente artístico, mesmo o pedagógico estando intrínseco neste. Tendo uma visão mais clara sobre nosso papel na instituição, pudemos definir melhor nossas ações ao longo do ano. A ideia de fazer os estudos de caso dos alunos foi eliminada dos nossos planos.

Dando prosseguimento ao processo de criação, entre o final de março e início de abril do corrente ano nós estávamos refletindo como grupo sobre a dificuldade que estávamos tendo com as turmas do turno da tarde, os estudantes de educação infantil ou de socialização. Trata-se do grupo de estudantes que possuíam as deficiências mais severas, tanto físicas quanto cognitivas, e bebês. Uma dificuldade apontada por praticamente todo o grupo era a que haviam no turno da tarde muitos cadeirantes que tinham dificuldades de locomoção e movimentação dos membros superiores muito afetada, muitas vezes só conseguiam se movimentar parcialmente. Muitas vezes esses estudantes “ficavam de lado”, as aulas não tinham direcionamento específicos para estes. Esta dificuldade foi percebida pelas professoras que começaram a cobrar uma atitude nossa de planejar as oficinas pensando nas especificidades desses sujeitos. Foi a partir disso que nós, integrantes do Cia. da Gente, resolvemos dividir boa parte das atividades do turno da tarde em dois grupos, um grupo de cadeirantes e um grupo de não-cadeirantes. Para evitar o estigma de serem associados diretamente ao tipo deficiência que estes apresentam, os grupos posteriormente foram batizados de “Sol” e “Lua”. A princípio as oficinas começavam com um cortejo musical com todos os envolvidos no processo, no pátio coberto. Geralmente, durante os períodos em que ocorria a divisão, a maior parte das professoras acompanhavam os estudantes com mais dificuldades de locomoção, pois estes demandavam mais cuidados. Os estudantes que tinham mais facilidade de locomoção desciam para quadra junto com um grupo de integrantes do Cia. da Gente e algumas professoras da APAE. A ideia desta divisão veio do anseio de trabalhar com cada

grupo as suas especificidades dentro do planejado e antes do final da aula os dois grupos se encontrariam novamente para praticar juntos o que foi desenvolvido separadamente.³²

Feitas estas divisões, começamos o trabalho diferenciado em cada grupo no turno da tarde e as atividades no turno da manhã e da noite continuaram sem grandes mudanças. As aulas posteriores foram focadas em jogos teatrais, jogos musicais, contação de histórias, improvisações (cênicas e musicais) para os alunos dos turnos da manhã e noite. No turno da tarde também focalizamos com os alunos não-cadeirantes os jogos e com os alunos cadeirantes desenvolvemos atividades sensoriais e contação de histórias.

Já no mês de maio os integrantes já haviam dividido em reuniões as funções de cada um no processo de criação do espetáculo. A divisão se deu em dramaturgia, direção, cenografia, caracterização, trilha (posteriormente os músicos sugeriram a mudança para direção musical), líder da produção, maquiagem, arte (concepção do folheto, *flyers*, etc.) e iluminação. As funções foram divididas entre os bolsistas do projeto e as professoras da APAE, que ficaram responsáveis pela caracterização, item que envolve o figurino de forma geral. Apesar das divisões, todos os participantes – fossem as professoras, integrantes do Cia. da Gente ou estudantes da instituição – sempre tiveram abertura para dar sugestões em todos os setores. Esta organização preserva as especificidades do processo colaborativo, se recorrermos ao texto de Stela Fischer, encontramos o seguinte trecho:

Essa dinâmica [do processo colaborativo] propõe um esmaecimento das formas hierárquicas de organização teatral, embora com imprescindível delimitação de áreas de trabalho e delegação de profissionais que as representam. Ao estabelecer um organismo no qual todos os responsáveis pelos diversos campos partilham de um plano de ação comum, o trabalho em equipe baseia-se no princípio de

³² Esta não é a primeira vez que há uma divisão dos estudantes. Em algumas ocasiões os integrantes do Cia. da Gente formaram pequenos grupos para trabalhar objetivos específicos ou observar mais profundamente a individualidade desses sujeitos. No entanto, esses outros momentos que houveram divisões não foram baseados em deficiências.

que todos têm o direito e o dever de contribuir com a finalidade artística e a manutenção das equipes de trabalho. (2010, p. 61-62).

Ao longo do processo pude presenciar a manutenção dessa estrutura de trabalho. Interessante notar como neste tipo de processo as professoras da instituição têm grande liberdade em interferir de forma direta na criação, propondo cenas, indicando músicas para a trilha sonora e sugerindo mudanças significativas na direção e dramaturgia do espetáculo. Algumas delas participam de maneira mais evidente e outras têm um papel mais mediador entre os estudantes da instituição e o integrantes do Cia. da Gente. Esta interferência era benéfica tanto para o integrantes do Cia. da Gente, estudantes de graduação beneficiados pela experiência das professoras, quanto os estudantes da APAE, que através da mediação ou participação direta, conseguiam absorver os conhecimentos teatrais.

Paralelamente à divisão das funções em seus devidos setores, nós, integrantes do Cia. da Gente, nos dividimos para pesquisar os Distritos da cidade Ouro Preto. O objetivo desta pesquisa era conhecer melhor os Distritos onde muitos dos nossos estudantes moravam, para isso procuraríamos saber da história de fundação, as festividades locais, os tipos de brincadeiras típicas, as manifestações culturais, e tudo mais que achássemos relevante em cada distrito pesquisado. A metodologia que escolhemos especificamente para a pesquisa da equipe do Cia. da Gente envolvia visitas, entrevistas com moradores (preferencialmente familiares dos estudantes da APAE) e pesquisa bibliográfica. Na mesma ocasião em que fizemos as divisões, marcamos de encontrar com as professoras no mês seguinte para socializar e conversar sobre estes assuntos e quaisquer outros assuntos relacionados ao processo de criação.

Continuamos até o recesso escolar de julho, que teve início após o dia 17, trabalhando as oficinas conforme descrevemos anteriormente, sendo que paralelamente cada um dos integrantes trazia para o grupo

os resultados das suas pesquisas pessoais. Alguns traziam informações sobre a história dos distritos ouropretanos, outros buscavam saber das festas populares e outros traziam as brincadeiras, cantigas e parlendas. Alguns também procuravam alguns vídeos de trechos de espetáculos na internet que pudessem servir de inspiração para o nosso. Neste ínterim, tivemos uma reunião com as professoras, em um dia que não houve aula na escola. Durante a conversa percebemos que a pesquisa pessoal delas também estava em andamento, muitas vezes baseadas na própria experiência pessoal de suas infâncias. Foi uma conversa descontraída em que elas cantaram músicas de roda, relataram brincadeiras, lendas e festividades de Ouro Preto Sede e Distritos. Elas compartilharam conosco diversos nomes de pessoas moradoras dos Distritos, entre figuras de destaque local e parentes de estudantes da APAE. Terminamos as atividades do primeiro semestre com atividades voltadas para a socialização, como uma sessão de cinema que promovemos e a nossa participação no *Arraiá da APAE*, a tradicional festa junina organizada pela escola. Nesta mesma época a coordenação da APAE pediu para verificarmos a possibilidade da data de 21 de agosto, na Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, pela manhã, no Cine Teatro Villa Rica. Após verificarmos a disponibilidade nossa e do local, confirmamos a nossa apresentação. Uma das integrantes do Cia. da Gente, ao conferir a programação do evento, descobriu que a APAE faria uma excursão para o Distrito de São Bartolomeu com o objetivo de conhecer mais da identidade local, segundo ela. Nesse caso vemos que os objetivos do Cia. da Gente e da APAE estavam em sintonia, mas havia uma falha de comunicação entre as partes. A mesma integrante perguntou para a diretora pedagógica se era possível a ida de membros da equipe e a resposta foi positiva, em momento futuro dois membros se dispuseram para ir na excursão com os estudantes e as professoras.

Durante o recesso da APAE, os integrantes do Cia. da Gente, continuamos em atividade. Para a Fundação Gorceix fizemos um relatório

parcial das atividades desenvolvidas no primeiro semestre e elaboramos uma lista de materiais que seriam utilizados tanto nos ensaios e espetáculos: Instrumentos musicais, equipamento sonoro, materiais para cenografia, maquiagem e caracterização. Estes materiais foram muito importantes durante o período de ensaios, principalmente o equipamento sonoro³³, que além de fornecer a trilha, auxiliava as professoras durante o período de ensaios, como detalharemos mais adiante. Outra atividade desenvolvida durante o recesso foi a elaboração da nossa peça para os estudantes, visto que esta seria apresentada na terceira semana do segundo semestre.

Figura 2 – Integrantes, estudante e professora da APAE em atividade.



Fonte: Acervo digital do Cia. da Gente

No retorno às aulas voltamos a fazer as oficinas com os estudantes e algumas cenas e partes da dramaturgia começaram a tomar forma mais evidente. Fizemos as oficinas do turno da tarde com todos os alunos

³³ Composto por caixa amplificadora multiuso, um par de microfones sem fio, um kit de microfones e respectivos cabos.

juntos, inclusive na segunda semana houve uma atividade em que todos – estudantes, bolsistas e algumas professoras – literalmente rolaram em tatames de EVA que estendemos no pátio. Esta atividade foi um momento de muita descontração e onde os estudantes independentemente de ter dificuldades motoras ou não estavam em pé de igualdade, todos rolando e se divertindo (Figura 2).

Outro ponto importante desse dia foi trabalhar os elementos cênicos e musicais que estavam começando a compor a dramaturgia do espetáculo. Trabalhamos uma música que surgiu na aula anterior por sugestão de uma professora. A música se chama “Eu Vou de Trem” (Figura 3) e é de domínio público. A partir desse dia, começamos a fazer o cortejo inicial com esta música. No turno da tarde nos apropriamos da imagem das cadeiras enfileiradas com suas grandes rodas se assemelhando a um trem. Neste momento surgiu o que se tornaria um trunfo para a dramaturgia, pois o trem, com os estudantes cadeirantes, se transformou no elo de transição entre as diversas cenas. Além disso, o momento do trem passou a representar um lindo encontro da música com a cena. Considerando que em uma cena o principal objetivo é representação, recorremos a Lívio Tragtenberg que afirma que “na elaboração da música de cena, a narrativa sonora insere-se numa textura polifônica de signos (e narrativas), num cruzamento de códigos” (TRAGTENBERG, 1999, p. 22). E de acordo com Martin Eikmeier (2011, p. 106), para tais signos representarem algo de maneira efetiva, “é preciso construir relações, abastecer a música de um conteúdo exterior” estes têm que fazer parte do nosso “repertório” simbólico, para que possamos fazer uma associação automática entre o signo e o que ele representa. A imagem que se formava com as cadeiras de rodas enfileiradas e a música que falava sobre trem, inclusive com onomatopeias que remetem ao mesmo, eram os signos que decodificados simbolizava o trem que levava os passageiros, no caso os espectadores, aos diversos Distritos de Ouro Preto, cada um com uma tradição diferente.

Figura 3 – Partitura da música “Eu Vou de Trem”.

Eu vou de Trem
(Balada)

Domínio Público

Eu vou de trem. Vo - cé vai tam - bém. Só
fal - ta com-prar-pas - sa gem, pas - sa gem pro ve-lho trem. Eu

1. G várias vezes

2.
9 G
trem. tchu tchu tcha tchu tchu tcha tchu tchu tcha tcha tcha
11
tchu tchu tcha tchu tchu tcha tchu tchu tcha tcha tcha

Fonte: Caderno do Músicas – Poesia nos trilhos: Ouro Preto de cantos e encantos.

No dia 21 de agosto apresentamos para os estudantes da APAE de Ouro Preto e contamos também com a presença de membros uma comunidade abarcada pelo Cia. da Gente. Se tratava dos jovens atendidos pela equipe da Pastoral da Criança, moradores de um bairro periférico de Ouro Preto. Fizemos uma peça que tinha vários elementos como contação de história, música em LIBRAS, capoeira, palhaçaria, mágica e cortejo musical. Foi um momento de troca e uma nova experiência para todos. A equipe se dividiu para participar do máximo possível de eventos da Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, sendo massiva na festividade de encerramento. Findado o evento, voltamos nossa atenção para o processo que aqui relatamos.

E foi exatamente isso que aconteceu no nosso processo de criação, de maneira orgânica, sem seguir nenhum tipo de manual sobre como fazê-lo no molde colaborativo. No final de agosto surgiu o primeiro esboço das ações e cenas do espetáculo. Adélia Nicolete entende que o *canovaccio*

“pode ser encarado como uma primeira seleção de material, na medida em que sugere uma estrutura com base na pesquisa e em algumas improvisações e não em outras” (2005, p. 46). Certamente esse *canovaccio* seria modificado ao longo do processo, pois este, segundo Abreu, “contém, de forma embrionária, uma visão possível do espetáculo. E, como nada é permanente no processo colaborativo o *canovaccio* vai à discussão para aperfeiçoamento e possível reformulação” (ibid). Mesmo passível de modificações, o espetáculo estava tomando cada vez mais forma.

Continuamos as oficinas do processo com foco na criação de novas cenas e ensaios das que já estavam definidas. Ao recorrer ao arquivo da equipe, recordei que houve um movimento da equipe da música para acompanhar a evolução que as cenas estavam tomando nos meses de setembro e outubro. Fizemos uma lista das músicas que comporiam o espetáculo em cada cena. Em algumas cenas encontramos descrições como “criar versos com alunos”, “buscar sugestões com as próprias professoras”, “criação coletiva” e “a ser definida no processo”, que indicam como o fator colaborativo e processual eram encarados pelos integrantes do Cia. da Gente. Já uma descrição como em “toque instrumental da banda de Rodrigo Silva”³⁴ indica uma primeira ideia de colaboração da comunidade externa à APAE ou Cia. da Gente se inserindo no processo. Pensando na dramaturgia, uma das músicas escolhidas foi do compositor Toninho Horta, Dona Olímpia (HORTA; BASTOS, 1980), composta em homenagem a esta figura ouro-pretana, também conhecida como Sinhá Olímpia. No início desta, há uma gravação da própria Sinhá Olímpia contando um pouco da sua história, achamos que utilizar esse trecho auxiliaria na narração do espetáculo, trazendo significados aos espectadores que não tem familiaridade com ela. Eu, neste período acabara de apresentar meu Trabalho de Conclusão de Curso, uma monografia que abordava o músico na sala de ensaio em um processo colaborativo. Em tempo, acreditei que a parte que tratava sobre música e cena poderia ser de interesse da equipe, logo compartilhei com todos. Outra parte importante foi a pesquisa de uma integrante do núcleo musical da equipe sobre

³⁴ Rodrigo Silva é um Distrito do município de Ouro Preto em que se reúne a Sociedade Musical Santa Cecília de Rodrigo Silva, a banda de música local.

a tradição do “Boi da Manta”, do Distrito de Santo Antônio do Leite. Ela, além de conseguir algum material escrito, ficou sabendo de um senhor que participava dessa festividade desde muito novo, pois era tradição de sua família durante gerações, e conseguiu agendar uma visita com ele na segunda semana de outubro. Na ocasião da visita fomos ela e eu, levamos instrumentos musicais, fizemos registros em vídeo e áudio e ouvimos muitos “causos” e histórias das festividades do Boi da Manta.

Paralelamente, no final de setembro foi feito um arranjo para facilitar os ensaios e que proporcionou uma participação maior e mais efetiva das professoras no processo de criação. Dividimos em conjunto com elas quais professoras seriam responsáveis pelos núcleos de cada cena e quais estudantes representariam cada personagem. Desta forma as professoras poderiam ensaiar os núcleos separadamente com os estudantes enquanto os integrantes do Cia. da Gente, os artistas mediadores, não estivessem na comunidade, ou seja na instituição. As professoras e os estudantes poderiam trabalhar as posições, as falas, figurinos, adereços de maneira independente ao longo da semana e depois trabalhar junto com todo o grupo na sexta-feira.

Enquanto os ensaios nos chamados núcleos avançava, uma polêmica surgiu entre as próprias professoras, reverberando também com os integrantes do Cia. da Gente. Tratou-se da cena “Procissão das Almas [de Ouro Preto]”³⁵. Acontece que durante a pesquisa sobre as tradições

³⁵ A Lenda da Procissão das Almas, conta sobre uma velha, que vivia sozinha em sua casa, e por não ter muito que fazer, nem com quem conversar, passava a maior parte do dia olhando a rua através da sua janela, coisa muito comum no interior. Até que numa tarde quando estava quase anoitecendo ela viu passar uma procissão, todos estavam vestidos com roupas largas brancas (como fantasmas) com velas nas mãos e ela não conseguia identificar ninguém, logo estranhou, pois sabia que não haveria procissão naquele dia, pois ela sempre ia à igreja, e mesmo assim quando havia alguma procissão era comum a igreja tocar os sinos no início, mas nada disso foi feito. E a procissão foi passando, até que uma das pessoas que estava participando parou na janela da velha e lhe entregou uma vela, disse a velha guardasse aquela vela e que no outro dia ela voltaria para pegá-la. Com a procissão chegando ao fim a velha resolveu dormir, e apagou a vela e guardou-a. No outro dia, quando acordou, a velha foi ver se a vela estava no local onde ela guardou, porém para sua surpresa no local em que deveria estar a vela estava um osso de uma pessoa já adulto e de uma criança.

Horrorizada, a velha senhora persignou-se e rezou o credo com devoção e fervor, repetindo esse procedimento algumas vezes durante o dia. Um longo dia, por sinal, mas que finalmente se foi, como é o destino inexorável de todos eles. E então, pouco antes da meia-noite, ela, trêmula de medo, devolveu os ossos e duas velas bentas à figura embuçada que lhe apareceu diante da janela, recebendo da mesma a seguinte recomendação: “Que isto te sirva de lição, pois a Procissão das Almas não é para ser vista pelos vivos”.

de Ouro Preto Sede e Distritos, essa história foi levantada por alguma ou algumas das professoras e foi aceita coletivamente. Quando começaram os ensaios em núcleos, algumas professoras ficaram preocupadas com a característica sombria da história e iniciou-se um burburinho na instituição, que com o passar do tempo virou um grande ruído. Estas alegavam que era muito “pesada”, pois haviam crianças nessa cena e que também os pais não iriam gostar. Eu não consigo afirmar com certeza, nem encontrei referências nos documentos da equipe sobre isso, mas pelo que me lembro a voz dos estudantes não apareceu de maneira forte nesta discussão. Me lembro que nós, ao tentar mediar a situação, também não tivemos muita opinião a não ser aceitar a escolha da maioria, que era contra a cena. A princípio isto gerou um mal estar, principalmente entre as professoras, mas a cena foi substituída e o processo continuou.

Acho válido aproveitar a situação da Procissão das Almas para falar sobre o *conflito*, elemento presente nos processos que tendem a ser por essência mais coletivos, começando pelo teatro na comunidade. Chamo aqui a atenção para o conceito de comunidade de Jayme Paviani, em que ele baseia posteriormente a relação entre esta e a escola, que aponta que “A unidade e equilíbrio de interesses de uma comunidade resultam do conflito previsto e suportável de seus membros e não de um modo de ser orgânico e estrutural” (1988, p. 62). Este autor considera que os interesses em comum devem ser mais presentes que as ideias contrastantes para se constituir uma comunidade, mas que pensar apenas na “organicidade e espontaneidade” como características únicas, pode ser perigoso, por isso que ele apresenta a unidade e o equilíbrio como resultado das forças entre os interesses e conflitos. No nosso caso podemos observar o interesse em comum que é fazer um espetáculo, com uma temática que conta uma história que os representa enquanto sujeitos, enquanto comunidade. Por outro lado, percebemos um conflito de interesses entre os membros desta em relação a qual cena é ou não adequada ao espe-

...

Dizem que a Procissão das Almas, em Mariana, é baseada nessa lenda, e por isso os devotos que dela participam usam os mesmos trajes e aparatos descritos pela senhora que presenciou a Procissão das Almas. (Texto retirado do primeiro canovaccio do espetáculo, fonte original desconhecida)

táculo. Percebemos que estávamos no meio deste fogo cruzado e neste momento, mais do que tentar impor uma terceira opinião e aumentar esta tensão, optamos que o conflito fosse resolvido entre as professoras. Podemos associar esta atitude ao segundo dos quatro princípios citados por Coen-Cruz (2008) sobre o teatro na comunidade, a *reciprocidade*. Este princípio está relacionado a *ouvir* a comunidade, suas experiências e é o responsável por nutrir a relação desta com o grupo. Mesmo que não feito intencionalmente, identificamos esse princípio entre o Cia. da Gente e a APAE de Ouro Preto.

Em relação ao processo colaborativo, Adélia Nicolete afirma que “O período de seleção é, muitas vezes, o que mais gera discussões” (2005, p. 46). A autora está se referindo especificamente ao choque entre atores / diretor(es) / dramaturgista(s), pois há de ser feita uma seleção do material que melhor se adapta ao que será o espetáculo. Apesar da gênese ser coletiva, no processo colaborativo as funções, apesar de serem abertas a interferências, são bem definidas e choques podem acontecer nessa seleção. Há de existir uma maleabilidade entre as partes, no entanto a mesma autora, parafraseando Antônio Araújo, cita que “O processo colaborativo só ocorre por meio de choques e opiniões embasadas e defendidas” (ibid, p. 47). Então, a possibilidade de um mal estar surgir é grande, porém quando acontece é um mal necessário. Podemos, além disso, acrescentar mais uma variável que não existe nos processos pesquisados por Nicolete em seu trabalho de dissertação, o ambiente escolar. Percebemos mais um contexto de tensão, a partir da relação de poder existente entre as professoras e os demais participantes do projeto e também entre elas, que como já citado, discutiam entre si sobre o que era ou não adequado para os estudantes e os pais destes.

Enquanto prosseguíamos com as oficinas, cada vez mais o processo ia evidenciando a forma do espetáculo. Os exercícios de voz, corpo e os jogos cada vez mais davam lugar aos ensaios. Frequentemente revisávamos com as professoras novas versões do texto, músicas que seriam inseridas, algumas cenas que não estavam evoluindo e a possível substituições destas, algumas escolhas e mudanças de personagens,

formas de narrativas, etc. Acontece que a visita do grupo era semanal, muitas vezes nossa comunicação virava um tipo de telefone-sem-fio, no qual as informações se perdiam ou se modificavam no meio do percurso. Sempre haviam ligações telefônicas ou breves visitas dos membros durante a semana para tentar remediar essas falhas. Também começamos a providenciar os materiais necessários para construir o figurino, a cenografia e o que mais fosse necessário para a produção do espetáculo. Nesse quesito a APAE voltava-se à comunidade em busca de doações e nós à Fundação Gorceix. Com a matéria-prima em mãos, todos colaboravam independentemente de serem integrantes do Cia. da Gente, Professoras ou estudantes da APAE.

Houve muita participação de pessoas externas à escola e à instituição na apresentação e inclusive nos ensaios. Além do já mencionado senhor que nos concedeu entrevista fundamental para a pesquisa sobre o Boi da Manta, tivemos a participação da também citada Sociedade Musical Santa Cecília de Rodrigo Silva fazendo a trilha sonora de uma cena do espetáculo. Moradores do Distrito de Lavras Novas apresentaram com um grupo local e os estudantes da APAE uma roda de capoeira. Uma das músicas da trilha sonora do espetáculo foi composta por dois integrantes do Cia. da Gente na APAE em parceria com uma musicista egressa do curso de Música da UFOP, residente de Ouro Preto. A iluminação do espetáculo ficou a cargo do professor e estudantes da disciplina Iluminação do DEART³⁶, os equipamentos também pertenciam ao departamento. Um encontro que também fortaleceu o processo foi o de dois músicos que pertenciam a um tradicional grupo de Folia de Reis da cidade que recentemente havia encerrado suas atividades. A origem desse encontro se deu por causa de um desconforto de uma professora da APAE sobre o andamento do núcleo da Folia de Reis, no final de outubro. Esta mesma professora sugeriu o nome de um dos músicos desse grupo. Uma integrante do núcleo de música, a mesma que procurou o senhor sobre o Boi da Manta, contatou este músico, que toca viola caipira e violão, para saber de sua disponibilidade. Ele disse que mesmo de

³⁶ Departamento de Artes Cênicas da UFOP.

férias do trabalho estava com diversos compromissos, mas marcou de encontrar na APAE em uma certa segunda-feira em que ele compareceu com o segundo músico citado, percussionista. Desde esse dia, todos os ensaios tiveram a participação dos dois, que junto com os músicos da equipe do Cia. da Gente formaram a banda de apoio do espetáculo.

A partir de meados de novembro a dramaturgia já estava fechada e os encontros se transformaram em ensaios gerais e além das sextas-feiras também aconteciam nas quartas-feiras. Nesse momento todos os estudantes da instituição passavam a se encontrar no turno da manhã ou eventualmente no turno da tarde para passar o espetáculo duas vezes ou o mais próximo possível disso. Como o espetáculo era relativamente grande, tinha quase uma hora de duração, os ensaios eram corridos. Havia uma marcação de fita adesiva no chão e uma cortina feita de TNT para representar o palco. Os diversos núcleos ficavam quase que amontoados nos corredores laterais ao pátio. Os figurinos, acessórios e a cenografia iam se incorporando aos ensaios à medida em que ficavam prontos. Os músicos da equipe do Cia. da Gente tinham um cantinho ao lado do palco improvisado onde formavam a banda de apoio junto com os dois músicos da comunidade. Os músicos criaram próximo à estreia o “Caderno de músicas”, que continha todas as cenas do espetáculo com as respectivas músicas, a maioria editada em partitura por nós, em ordem.

Nas últimas semanas até a estreia, paralelamente aos ensaios, cuidamos dos aspectos de produção para que não houvesse problemas no espetáculo. Basicamente esta função foi dividida entre os integrantes do Cia. da Gente e as professoras da APAE. Estas ficaram responsáveis pelo transporte da APAE, pela venda dos ingressos e dos cuidados e alimentação dos estudantes da escola. Nós ficamos responsáveis pelo nome e sinopse do espetáculo, divulgação nas redes sociais e artes gráficas. Também nos responsabilizamos pela comunicação com o Teatro Ouro Preto e por toda parte técnica que envolvia iluminação e sonorização.

No grande dia da estreia nós nos dividimos, metade da equipe se encontraria na APAE para ajudar a carregar o transporte de materiais e a outra metade se encontraria no Teatro Ouro Preto para organizar o espa-

ço e ajudar a receber o material que chegaria no transporte. O trabalho começou logo cedo pela manhã, por volta das 8:00. Entre montagem de som, cenário e iluminação, não tivemos tempo de fazer uma pausa para o almoço, pois se parássemos, os estudantes da instituição chegariam antes da conclusão desta. Nesse meio tempo tivemos um atrito por causa espaço que os músicos ocupariam durante a apresentação. Acontece que a direção do espetáculo não separou um espaço para os músicos no palco, logo nós teríamos que nos alocar no pequeno espaço entre o palco e a primeira fileira de cadeiras e principal agravante é que ficaríamos de costas para o palco. Eu fui o primeiro dizer que não tinha como ser assim, com forte apoio da minha companheira do núcleo de música. Não existe a possibilidade de executar uma trilha sonora que seja relevante para a dramaturgia do espetáculo se nós não tivéssemos como assisti-lo. Depois de muita discussão, percebemos que não haveria uma solução totalmente ideal, mas chegamos a um consenso de nos organizar em meia-lua nesse espaço, ocupando três ou quatro cadeiras da primeira fileira, que era reservada para convidados da APAE.

Figura 4 – Espaço ocupado pelos músicos durante o espetáculo.



Fonte: Acervo digital do Cia. da Gente.

Após resolvermos o problema de acomodação dos músicos, continuamos o trabalho de montagem de equipamentos sonoros e de iluminação, cenário, passagem de som e posicionamento e afinação de luz. Como não tivemos pausa para almoço, nos revezamos para almoçar ou comer algum lanche enquanto fazíamos esses trabalhos. Integrantes de outras equipes do Cia. da Gente nos ajudaram ao longo de todo o dia, a maioria auxiliando a caracterização dos alunos, assim que estes chegaram, principalmente com a maquiagem. O processo foi muito corrido, mal tivemos tempo de ir em casa (nos revezando) nos arrumar para voltar para dar início ao espetáculo, os que moravam em cidades vizinhas ou Distritos se arrumaram na casa de amigos. Após o espetáculo ficamos até o público ir embora e começamos o processo inverso, o da desmontagem. Tivemos que fazer no mesmo dia, pois a funcionária do Centro de Artes e Convenções da UFOP que estava fazendo a mediação do espaço não autorizou a desmontagem no dia seguinte. Concluímos esta etapa por volta de 23h30min, ao colocar os últimos materiais no transporte que subiria para a APAE.

O espetáculo aconteceu sem nenhum incidente negativo, o teatro de 510 lugares estava lotado, percebiam-se muitas vozes de possíveis familiares empolgados durante a cena. A plateia cantou, aplaudiu e se emocionou. Creio que muitos dos presentes se surpreenderam com a qualidade técnica e a estética bastante trabalhada do espetáculo. Não houve o tradicional aluno que ganha o papel de árvore só para participar, todos os quase 200 estudantes presentes na cena estavam lá cumprindo uma função real dramatúrgica. Todos eram atores, senão dançarinos, músicos, contadores de história. O espetáculo não se resumia a pessoas com deficiência mostrando “um exemplo de superação”, mas sim seres humanos, indivíduos que trabalharam duro, que criaram e ensaiaram ao longo do ano, como qualquer outro grupo ou companhia de artistas.

CAPÍTULO 4

PROCESSO COLABORATIVO E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS: ENTRE FALAS E ALGUMAS OBSERVAÇÕES

Este capítulo apresenta algumas das percepções das professoras da APAE³⁷ no que diz respeito ao processo colaborativo e suas relações com as práticas pedagógicas que desenvolvem na instituição. Ele está organizado em alguns tópicos e categorias que entendemos responder aos objetivos do estudo. Primeiramente trazemos os olhares das professoras para a deficiência em relação ao ensino regular e à educação especial, a seguir buscamos entender o olhar destas em relação ao processo colaborativo e finalizamos com os possíveis diálogos que podem haver entre o processo colaborativo de criação teatral e as práticas pedagógicas destas professoras

4.1 O olhar para a deficiência: Ensino regular e educação especial

Como estamos abordando questões relacionadas à educação de pessoas com deficiência (PCD) na educação especial, esse tópico inicialmente traz dados sobre a relação das professoras entrevistadas com o campo de atuação. O foco principal desta pesquisa é o processo colaborativo de criação teatral, por isso não é intenção uma longa discussão crítica sobre as concepções das professoras sobre a educação especial na perspectiva inclusiva ou segregadora³⁸, mas sim a apresentação do ponto de vista destas profissionais sobre a deficiência, afim de relacionar e compreender os significados do processo colaborativo em uma instituição de educação especial.

³⁷ Por abordarmos apenas o contexto específico, neste capítulo nos referiremos à APAE de Ouro Preto apenas como APAE, pois é desta maneira que a instituição é chamada pelas pessoas envolvidas no processo.

³⁸ Sobre este assunto, ver GLAT; PLESTCH; FONTES, 2007.

Ao analisar as entrevistas das professoras, percebemos nos seus depoimentos em relação ao ensino de PCD, tanto no ensino regular quanto na escola especial, uma forte presença da questão da diferença em seus discursos. Tendo em mente as concepções sobre deficiência e diferença, destacamos algumas opiniões das professoras sobre lecionar em uma escola regular e em uma escola especial:

Na escola regular você já tem lá aquele conteúdo, você já sabe o que que você vai ensinar, apesar que têm aqueles meninos que têm mais dificuldades, mas você tem um trabalho que você pode dar um trabalho extraclasse, eles têm, eles têm o apoio da família, aqui não, aqui você vem e você tem que se doar muito. (Marli)

E a metodologia, cê pode pegar uma metodologia única e aplicar pra todos da escola regular, e aqui não. Aqui cê tem que ta mudando a sua metodologia todo dia, cê tem que ter estratégias. (Adélia)

Mas já existe a deficiência dentro da própria escola regular. Entendeu? O professor fica “ah, eu não vou trabalhar com alunos que vêm da APAE por...” ou “que eu não sei trabalhar”. Já trabalha! Porque a diferença existe em qualquer lugar! Lá tem alunos com mais, que conseguem com mais facilidade, outros que não tem... acaba caindo na questão do preconceito no caminho. Em todo lugar tem alunos que já têm essa questão da diferença. É a questão do olhar e a questão da aceitação. (Helena)

Tanto que a gente vê meninos em inclusão que tem menos [...] desenvolvimento cognitivo na idade certa que deveria ter do que os meninos que estão aqui, porque os daqui tiveram essa, esse outro modelo de ensino. Lá na escola comum, com aquele modelo que eles teimam em seguir e teimam em colocar os alunos em inclusão lá com o mesmo modelo, não adianta. (Adélia)

Na fala das professoras ficam bem nítidos os contrapontos entre a concepção de cada uma sobre o ensino regular e à educação especial. Ao afirmarem que no ensino regular as professoras e professores se utilizam de um conteúdo e uma metodologia única para todos os estudantes e que

o modelo que a “escola comum” segue não é adequado para o processo de inclusão³⁹, há de alguma maneira uma negação de que a escola regular seja um lugar da diversidade. A professora Helena fala bem diretamente desse ponto ao dizer que quando a escola regular não quer aceitar um estudante que venha da APAE, ou seja, com deficiência, está agindo com preconceito, porque “a diferença existe em qualquer lugar”. É possível formular que de uma maneira geral o discurso das professoras caminha para a afirmação de que a escola regular reproduz e reafirma uma identidade baseada num padrão social e que não consegue lidar com uma identidade que apresenta diferenças em relação à esta, no caso as PCD.

Por outro lado, percebemos que as professoras colocam a APAE de Ouro Preto como instituição de educação especial como um lugar que promove a aceitação das diferenças. Vemos isso quando falam dos mesmos aspectos (conteúdo e metodologia únicos, modelo de ensino) utilizados para fazer a crítica à escola regular fazendo um contraponto com suas práticas, dizendo que na APAE as professoras se “doam muito”, adaptam a metodologia e traçam novas estratégias e utilizam um modelo diferenciado de ensino. Notamos tanto nas entrevistas quanto nas visitas à APAE a preocupação e os esforços dessas educadoras frente às diferenças de seus estudantes, buscando a compreensão e adaptação de suas práticas e metodologias. No entanto, entender a APAE como espaço de promoção dessas diferenças é no mínimo questionável, visto que se trata de uma escola especial tradicional e não de uma escola que atua na perspectiva inclusiva. Seu atendimento é institucionalmente delimitado à PCD e a instituição tem seu foco apenas nesse público, diferentemente do que ocorre ou que se propõe na escola regular.

Entendemos que para que haja uma proposta real de inclusão que leve em consideração as diferenças de todos estudantes, pessoas com deficiência ou não, há de fazer mudanças tanto no ensino regular quanto na educação especial. Como Franco afirma, “Para que haja a inclusão

³⁹ “A Educação Inclusiva, entendida sob a dimensão curricular, significa que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros – mesmo que de modos diferentes – cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações (GLAT; OLIVEIRA apud Franco, 2015, p. 21).

escolar, é necessária uma mudança de mentalidade. O professor que atua na classe regular deve ser sensibilizado e capacitado para tal” (FRANCO, 2015, p. 21). Desta forma, os argumentos das professoras que se opõem ao ensino regular podem ser amenizados e quem sabe um dia chegar a um modelo ideal. Mas isso não significa necessariamente a extinção das escolas especiais. Vejamos o exemplo da professora Débora antes de trabalhar na APAE e a professora Marli que já trabalhava na instituição:

Nessas outras escolas, [...] eu tive uma experiência com deficiência visual que é o Pedro, que era aqui da APAE, ele foi pra mim. É, estudava à noite. E a Marli, às vezes ia lá no Simão Lacerda me dar uma forcinha. [...] É. Aí eu tive uma forcinha deles, da APAE, no H2, que tem deficiência visual. (Débora)

Como vemos no depoimento da professora Débora, a escola especial pode ser uma ferramenta importante no processo de inclusão de estudantes com deficiência. Januzzi e Caiado mencionam que “O movimento [das APAEs] deveria, portanto, prestar apoio complementar e ou suplementar à rede regular que atende a alunos com deficiência” (2013, p. 62).

Nesse tópico abordamos rapidamente algumas falas das professoras sobre deficiência e a tensão entre a escola especial e a escola regular. Evidenciamos o que pensam sobre ambas e a complexidade do tema uma vez que existem concepções e interesses subjetivos de cada uma e subjacentes à temática e aos interesses gerais, políticas, etc.

4.2 O Olhar sobre o processo colaborativo

Buscamos aqui compreender como a pedagoga e as professoras manifestam seus conhecimentos em relação ao processo colaborativo. Procuramos saber se as educadoras tinham conhecimento sobre o termo “processo colaborativo de criação teatral”. Depois buscamos encontrar

aspectos comuns a esse tipo de procedimento presentes nos depoimentos das entrevistadas. Ao final desta seção procuramos sintetizar o que compreendemos deste olhar.

4.2.1 O termo processo colaborativo ou processo colaborativo de criação teatral

Primeiramente, buscamos identificar se todas as entrevistadas conheciam o termo “processo colaborativo de criação teatral”. Stela Fischer afirma que “o termo *processo colaborativo* vem sido usado frequentemente [...] para nomear uma prática coletiva, embora não tenha uma definição conceitual concreta nem método preciso ou fixo” (2010, p. 65, grifo da autora). Ao serem indagadas se conheciam o termo, as respostas da pedagoga e das três primeiras professoras entrevistadas foram muito parecidas:

Não, assim, que eu me lembre não. Assim, que eu, né, lembre do tema, não. (Maria)

Não, não conheço. (Marli)

Não. (Débora)

Eu acho que talvez essa terminologia que vocês dão a esse trabalho aí, talvez é mais, talvez é só de conhecimento de vocês [...] (Helena)

Podemos notar, nas falas acima, que a pedagoga e as professoras demonstraram desconhecimento do termo de acordo com suas respostas. As justificativas variam, como podemos observar nas seguintes declarações:

Não é comum, às vezes até falou, mas como não é usual, a gente não fixou, no caso, né? (Marli)

Eu acho que é porque, quando eu cheguei aqui, eles já tinham explicado tudo que tinha pra explicar, as meninas são mais de casa. (Débora)

[...] talvez é um assunto mais, um termo mais técnico. (Helena)

Considerando essa perspectiva, quando as professoras afirmam que desconhecem o termo isso nos remete ao entendimento de que talvez a nomenclatura não seja clara para elas. Isso, de alguma maneira, não significa que as ações do projeto Cia. da Gente não tenham sido internalizadas em algumas práticas. De maneira similar, Fischer conta que “o Teatro da Vertigem foi uma das primeiras companhias a se apropriar e difundir o termo, embora seus integrantes não saibam identificar precisamente a sua origem” (ibid, 2010, p. 66), mas isso não impediu que eles desenvolvessem esta prática.

Por outro lado, a professora Adélia demonstrou ter um conhecimento diferente sobre o termo. Para ilustrar, segue o trecho da entrevista em que o termo emerge quase que naturalmente na conversa:

ADÉLIA: [...] Depois o grupo do Cia. veio com uma outra ideia, que melhorou AINDA MAIS na prática pedagógica nossa. Que foi que os NOSSOS ALUNOS trabalhassem o processo de criação do espetáculo. E aí começaram a fazer tipo, é, como é que vocês chamavam? Vocês sentavam os meninos em roda e eles davam ideias de como que podia ser (inaudível). A gente jogava vários temas, eles escolhiam um tema, eles faziam, eles criavam um mini teatro ali naquele, naquela roda... cês davam um nome pra isso.

ENTREVISTADOR: Então, o processo que eu tô, que a gente tá pesquisando, não sei se é isso que cê tá falando, é o processo colaborativo de criação.

ADÉLIA: É.

ENTREVISTADOR: É isso?

ADÉLIA: É. Aí eles começavam a dar ideia ‘ah’, aí quando foi o primeiro que foi nesse formato foi o Folheando o Mundo [2014].

ENTREVISTADOR: Ah, foi o Folheando o Mundo?

ADÉLIA: Foi o primeiro que foi nesse formato. Que aí a gente, eles deram ideia de como que eles achavam que era o mundo fora daqui. E aí eles foram falando, aí eles falavam do Japão, o que eles pensavam do Japão, como que era, é o que que eles achavam que era a cultura do Japão, eles falavam da luta e eles falavam das artes marciais, eles falavam das gueixas, eles imitavam e aí foram criando: ‘ah, como é que podia ser essa viagem?’ Aí eles criaram que podiam sair de dentro de um livro, que eles podiam mergulhar dentro do livro. E aí eles foram ajudando na criação do espetáculo e a gente foi só direcionando: vai ser assim (interrompido), direcionando pra não ficar solto. E emendando as coisas e saiu o Folheando o Mundo, aquela maravilha que foi.

[...] Aí é esse processo criativo, *esse processo colaborativo* de criação de teatro fez com que eles percebessem que eles têm capacidade, não só de fazer uma bela apresentação, mas de CRIAR uma bela apresentação. (Grifo nosso)

Adélia mostrou uma familiaridade com o termo reconhecendo-o e ainda repetindo-o, o que talvez seja justificado por esta professora estar mais à frente do processo colaborativo na instituição e em contato mais direto com os integrantes do Cia. da Gente. Ela, inclusive, demonstra conhecimentos dos procedimentos específicos da prática, que detalharemos logo à frente. De qualquer forma, percebemos nas entrevistas que conhecendo ou não o termo processo colaborativo, emergem elementos que caracterizam como colaborativo o teatro feito na APAE.

Em relação às práticas observadas na instituição foi possível identificar que as professoras não utilizaram o termo processo colaborativo enquanto estive presente nas aulas e nas oficinas. Sempre que elas se referiam a este, se referiam como “o teatro”. Isso se refletia na maneira como se referiam ao Cia. da Gente, que quando não eram chamados de “Cia.”, eram os “meninos do teatro”. Esta nomenclatura também se estendia à coordenação e aos estudantes da instituição que quando me viam associavam ao Cia. da Gente e costumavam perguntar: “vai ter teatro hoje?”

4.2.2 Características do processo colaborativo

O processo colaborativo é uma forma de criação teatral que se desenvolve nos anos 1990 baseada em outros procedimentos teatrais das décadas anteriores, principalmente a criação coletiva dos anos 1970. Sua principal característica é a coletividade da criação, no entanto há algumas particularidades que a diferenciam de outros tipos de processo. Para responder como essas professoras apontam procedimentos comuns ao processo colaborativo, vamos dividir esta seção nas seguintes categorias:

Delimitações de funções e coletividade

O tema e a pesquisa

Os jogos teatrais e as improvisações

A dramaturgia em processo

4.2.2.1 Delimitações de funções e coletividade

Como o próprio nome sugere, este é um processo que envolve a colaboração de todos os integrantes. A coletividade no processo colaborativo é essencial e é uma das principais características deste. Entretanto, diferentemente da criação coletiva, existe uma divisão clara das funções (direção, iluminação, figurino, etc.) e seus respectivos responsáveis. No entanto, a ideia é que essas sofram interferências uma das outras. Fischer diz que “É importante frisar que é característica do processo colaborativo a conservação das funções e distribuições de tarefas” (FISCHER, 2010, p. 62), mesmo que estas se alimentem mutuamente com as contribuições uma das outras. Podemos demonstrar essa coletividade na criação acontecendo na APAE com alguns trechos da pedagoga Maria:

[...] durante o decorrer do ano elas [as professoras] vão dividindo em equipe, onde cada equipe trabalha uma parte. Uma equipe trabalha a parte de ensaio, a parte de decora-

ção, a outra os figurinos. [...] Então, é muito legal que é um trabalho de união mesmo, né? A gente fala que começa desde lá os motoristas e vem até a diretoria. Então ele envolve TODA a APAE, TODA, toda a APAE, inclusive os alunos [...] (Maria)

Mas todo, todo material que é realizado durante o ano para a parte de cenário e a parte de figurino é toda feita dentro da instituição por alunos e professores. E também a equipe do Cia. da Gente. (Maria)

Maria diz que o teatro que acontece na APAE é “um trabalho de união”, cita o envolvimento dos estudantes, professores e integrantes do Cia. da Gente e vai além, dizendo que abrange “desde lá os motoristas e vem até a diretoria” e envolve toda a APAE. Isso ilustra a principal característica do processo colaborativo, a coletividade na criação. Por outro lado, vemos também o principal aspecto que o diferencia da criação coletiva na forma que a pedagoga detalha a divisão das funções entre os participantes, no caso as professoras, estudantes da instituição e integrantes do Cia da Gente. O fato da APAE ser considerada como uma ONG, como uma entidade filantrópica, talvez seja um dos fatores que ajudam nessa coletividade, que também podemos caracterizar como típico do teatro na comunidade.

Durante as observações percebemos tanto a questão da coletividade quanto as delimitações de funções presentes na organização dos ensaios e no dia da apresentação do espetáculo. Nos dias de aula as professoras comentavam umas com as outras sobre quem está responsável pela confecção do figurino de determinada cena, ou sobre adereços ou cenários. Nos ensaios os estudantes eram divididos em núcleos por cada cena e cada um desses núcleos tinha uma professora que além de dar apoio, também participava. A professora Helena, por exemplo, participava do núcleo da cena dos palhaços, ajudando os alunos entrarem em cena e dançando junto com eles. A professora Adélia juntamente com outra professora da instituição ajudava na direção do espetáculo junto à integrante do Cia. da Gente responsável por essa função.

4.2.2.2 O tema e a pesquisa

O primeiro momento do processo colaborativo acontece com a escolha de um tema e assim que é definido, os participantes desenvolvem uma pesquisa sobre este. Nicolete afirma que assim como na criação coletiva,

[...] o tema é o ponto de partida do processo, pois não havendo um texto já escrito a ser montado, em geral o primeiro passo é responder à questão: sobre o que o grupo quer falar? Definido o tema, parte-se para a pesquisa – ou pode-se mesmo pesquisar para se chegar a um tema [...] (NICOLETE, 2005, p. 34)

Na APAE, o processo de escolha do tema é feito da seguinte maneira de acordo com a pedagoga:

Então geralmente no início do ano reúnem-se na APAE os professores, com a equipe do Cia. da Gente, que é o pessoal do teatro, e determina um tema, onde esse tema, após discutido e chegado num acordo pelas partes em comum acordo, ele é trabalhado o ano inteiro em parceria, né? (Maria)

Maria diz que o processo de escolha do tema acontece no início do ano e envolve as professoras da escola e a equipe do Cia. da Gente, logo, não abarca os estudantes da APAE. Ela também fala do caráter processual em relação ao tema ao afirmar que este é trabalhado durante todo o ano, o que nos faz pensar na pesquisa. Esta é feita com maior intensidade na fase anterior e no início dos ensaios, mas continua ao longo de todo o processo. “A pesquisa, em suas diversas formas e intensidades, está presente em todas as etapas, não só no início” (NICOLETE, 2005, p. 35). Também identificamos no relato da professora Helena essa característica, acompanhada de uma intenção de investigar, pesquisar mais sobre o tema trabalhado no corrente ano:

Este ano a gente tá, eles, né, buscaram desenvolver um tema circo. Então, qual que é a história do circo, o que que o circo ta trazendo, o que que ele já trouxe pra população, pra convivência numa sociedade. [...] tenho observado que, igual na sexta-feira, que eles trabalharam a questão dos personagens no circo, hoje até falei com a Fulana (outra pedagoga sem ser Maria), 'tá tendo circo na Cooperou-ro'. Seria uma coisa, uma proposta boa pra gente escrever uma carta, e levar os alunos pra conhecer [...] (Helena)

A professora Helena, no momento da entrevista comentou sobre o tema, que no caso era “circo” e toda a pesquisa necessária para abrangê-lo. Mas o que mais nos chama atenção nesse fragmento foi a ideia que a professora teve de levar os estudantes para uma pesquisa de campo em um circo de verdade que estava em temporada pela cidade. Sem dúvida esta ideia, que não sabemos se foi concretizada ou não, é de grande potencial na pesquisa tanto para os estudantes, que são em geral os atores, quanto para as professoras que exercem também outras funções, como de figurino, cenografia e outras.

Outro elemento que percebemos que ajuda na pesquisa do processo é a relação entre o currículo da APAE e a temática trabalhada no teatro. Como vimos no capítulo 3, a organização e a seleção curricular da escola tem algumas peculiaridades, por exemplo, ser voltada para atividades extracurriculares, como a qual agora pesquisamos. Nas entrevistas isto fica bem claro, como nos mostra o recorte da entrevista da pedagoga Maria:

A proposta do teatro ela vem acarretada junto com a proposta pedagógica do teatro da APAE de Ouro Preto. (Maria)

Como a mesma temática escolhida para o processo de criação teatral é utilizada durante as aulas no ensino das diversas disciplinas, a pesquisa do espetáculo torna-se mais orgânica, tanto para as professoras que terão que preparar as suas aulas abordando esta temática quanto para os estudantes que serão instigados pelo conteúdo das mesmas dentro da sala.

Quando iniciamos o trabalho de campo, o tema já havia sido escolhido e os ensaios já estavam em um estágio em que o trabalho mais intenso sobre o teatro estava finalizando-se. Um exemplo possível de se apresentar se deu no último ensaio antes das férias do meio do ano. Após uma série de jogos de som e ritmo, os integrantes propuseram aos estudantes uma atividade de relaxamento. De olhos fechados, os estudantes foram instigados a imaginar um circo e depois de um tempo, a falar em voz alta, um por um, como era esse circo para os demais. Os estudantes ficaram tão entretidos que nem ouviram o sinal do recreio. Ademais, a pesquisa sobre o tema é contínua e só termina quando finda o processo. Nas observações em sala de aula pude ver as professoras trabalhando o tema em várias disciplinas, vários dos textos motivadores dos exercícios, alguns ditados, tinham o circo como temática.

4.2.2.3 Os ensaios: jogos teatrais e improvisações

Outro elemento da prática que nos leva à reflexão sobre a influência do processo colaborativo nas ações da professoras diz respeito aos jogos teatrais e improvisações no período de ensaios. Esse procedimento é muito comum nas práticas teatrais e é uma prática muito difundida na pedagogia do teatro atual (CHARLOT, 2013; NICOLETE, 2005). Durante os jogos teatrais, o diretor fornece estímulos que ligam as atividades – de aquecimento e alongamento, jogos, canções, dança – ao tema pesquisado e os atores com sua improvisação criam movimentos, sons e outras matrizes que podem dar gênese a uma cena, música, cenário ou outro elemento que pode ser ou não incorporado ao espetáculo. Os segmentos abaixo captam momentos em que os jogos aparecem no discurso das professoras:

Antes de iniciar tudo vocês fazem brincadeiras, é como é que eu vou dizer? Muita atividade de relaxamento, né? É, e brincadeiras de canto, de espaço, né? (Marli)
Eles dão muita coisa de você rolar, deitar pelo chão afora,

fazer vários movimentos [...] (Marli)

É que aqui cada aluno, eu acho que cada aluno, é... expressão corporal. O que a gente não faz nessas escolas, aqui cê aproveita muito isso com os meninos, né? Lá nem tanto. (Débora)

É aquele período que eles iniciam lá de 50 minutos onde eles tratam o trabalho deles voltados pra expressividade corporal, música e depois junto com o tema lançado da APAE aqui durante o decorrer do ano. (Helena)

Nas falas das professoras é possível identificar que o jogo teatral, de alguma forma, está marcado. Embora em algumas falas apareça como momento de relaxamento, em outras é evidenciado como algo da expressão corporal. No caso das pessoas atendidas na APAE essa expressão corporal é de fundamental importância. Estamos falando de pessoas com deficiência e que, muitas vezes, não possuem a percepção do seu corpo ou possuem a percepção de um corpo diferente do padrão social que temos. A possibilidade desse corpo interagir e participar de espaços de expressão é bastante significativo na formação dos estudantes da APAE. Quando isso aparece na fala das professoras, devemos ressaltar para dizer que essa talvez seja uma das preocupações que possuem no trabalho com esses sujeitos. Nesse sentido, o processo colaborativo cumpre um papel importante. Além de promover todo um trabalho de organização feito pela equipe do teatro, pelas professoras e também pelos estudantes, ele pode promover um auto reconhecimento de cada um deles. Não está aqui em discussão o grau de auto reconhecimento e sim esse auto reconhecimento por meio da ação teatral e da colaboração entre os participantes.

Nas primeiras observações das oficinas do Cia. da Gente, que aconteceram na primeira metade do ano, eu consegui perceber os jogos e improvisações presentes nos ensaios e nestes eu percebi uma característica bastante marcante. Os jogos sempre trabalhavam o corpo em conjunto com a musicalidade, principalmente com o ritmo corporal dos estudantes desta instituição. Isto se reflete em um espetáculo muito musical, com várias danças e inclusive uma banda de apoio composta de inte-

grantes do Cia. da Gente e estudantes da instituição. Chamo a atenção para como os integrantes dos Cia. da Gente buscaram na música uma maneira de despertar os corpos destes estudantes, que muitas vezes carregam o estigma da deficiência, por meio do jogo.

4.2.2.4 A dramaturgia em processo

A dramaturgia em processo é um aspecto que também notamos no teatro da APAE. Segundo Stela Fischer,

A dramaturgia [em processo] é produzida pela equipe, que inclui dramaturgo, diretores, atores e, muitas vezes, demais criadores que se integram ao processo criativo. Todos colaboram e intervêm para o fim textual, embora a autoria final do trato literário seja de competência do dramaturgo. (2010, p. 183)

Esta pessoa (ou pessoas) é responsável por fazer as anotações e/ou outros registros do que acontece na sala de ensaio que servirão de material para que no futuro lance seu olhar e construa com sensibilidade a dramaturgia do espetáculo. O papel do dramaturgo no processo colaborativo na APAE aparece quando a professora Adélia diz

E aí eles [os estudantes] foram ajudando na criação do espetáculo e a gente foi só direcionando: vai ser assim, direcionando pra não ficar solto. E emendando as coisas e saiu o Folheando o Mundo, aquela maravilha que foi. (Adélia)

Argumentamos que a professora fala a respeito do papel do dramaturgo de uma maneira indireta, mas simples e mais clara. Ao dizer que vão direcionando, emendando, pensamos que simplificarmente esse é o papel da dramaturgia em processo, buscar fazer uma ligação entre uma parte e outra no espetáculo. A intenção é que essa ‘emenda’ seja feita da maneira

mais habilidosa possível, para que o espetáculo não vire uma colcha de retalhos, ou seja, várias cenas desconexas unidas de qualquer jeito.

A dramaturgia vai tomando forma e isso se reflete ao longo dos ensaios do espetáculo. Com a progressiva definição das cenas, trilha sonora, sonoplastia, figurino, etc., os ensaios começam a ser feitos com mais frequência e mais voltados para o formato da apresentação. Nesse ponto a dramaturgia por mais que esteja aparentemente definida, ainda é revista, adaptada e modificada. Por causa do seu caráter processual, ela só torna-se ‘pronta’ quando o espetáculo, ou o último dos espetáculos, termina. Não conseguimos identificar os detalhes desse momento final do processo nas entrevistas, mas por meio de algumas observações foi possível identificar algo. À medida que os ensaios foram avançando o formato do espetáculo foi evoluindo. Chegou em um momento em que a diretora já estava com um canovaccio com as ideias das cenas e os ensaios eram mais baseados na encenação. Mesmo assim sempre havia algumas pequenas modificações a serem realizadas. Para exemplificar, em certo ensaio as professoras conversaram com a diretora sobre os ingredientes da poção na cena dos mágicos. Elas alegaram que parecia mais poção de bruxa do que uma poção de mágica. A diretora após ouvir as professoras concordou e chamou o estudante/ator que estava protagonizando a cena e pediu para ele pensar que tipo de ingredientes ele poderia usar na poção. Ela disse para ele que esta seria sua atividade de casa, que seria para ele trazer no próximo ensaio.

4.2.3 Considerações gerais sobre o processo colaborativo na visão da pedagoga e das professoras

Percebemos que o processo colaborativo se faz presente nas atividades teatrais da APAE de Ouro Preto, de acordo com a visão da pedagoga e professoras entrevistadas. Vimos que o termo processo colaborativo não

é amplamente conhecido na instituição, sendo que dentre as entrevistadas somente a que está profundamente mais envolvida no processo reconhece a nomenclatura apresentada. No entanto, podemos afirmar que o desconhecimento do termo não significa que elas não reconhecem os procedimentos específicos desse tipo de criação. Muito pelo contrário, identificamos nos depoimentos e nas observações aspectos bem específicos do processo colaborativo divididos em categorias bem definidas. De acordo com estas informações, acreditamos que mesmo as educadoras que não conheciam o termo processo colaborativo conseguem identificar suas peculiaridades e diferenciá-lo do tradicional teatro na escola.

4.3 Processo colaborativo e práticas pedagógicas: possíveis diálogos

Agora que sabemos quais as concepções que as educadoras têm sobre a pessoa com deficiência, a educação especial e o ensino regular, somado ao fato de que elas reconhecem determinadas características do processo colaborativo na APAE, vamos analisar como elas participam deste e como isso pode interferir em suas práticas. Buscaremos entender como elas enxergam a própria participação no processo colaborativo, de que maneira elas interagem ao longo do processo e como suas práticas podem ser influenciadas por este.

4.3.1 Entre a participação e a prática pedagógica das professoras

Nesta parte, notamos que o tipo de participação nas oficinas em que acontecem os ensaios, varia de acordo com as entrevistadas. Nossa exposição começa com uma visão proveniente de um lugar diferente das professoras, a da pedagoga Maria. Durante a sua entrevista, quando

começamos a abordar a questão da participação das pessoas envolvidas no processo, ela já se coloca junto com a outra pedagoga da instituição em um lugar à parte das professoras quando diz:

[...] tem as pedagogas, que também a gente também não está dentro do teatro, mas está apoiando, é... no que é necessário na parte de, na parte pedagógica, na parte de apoio [...] (Maria)

Não, não... eu acho que a participação delas lá também nem é tanto assim, é mais participação de apoio mesmo, né. De apoio e de segurança. (Maria)

As pedagogas não estão em um lugar de participação direta no processo de ensaios, das oficinas, mas estão na parte apoio pedagógico, na produção, como Maria observa. É natural que esta seja a resposta, visto que não é função da coordenação pedagógica lecionar. E realmente era muito comum ver a pedagoga na APAE nos dias de ensaios, no entanto ela realmente não participava destes, mas sempre estava conversando com um assunto outro com as professoras, muitas das vezes com uma planilha na mão, anotando alguma demanda. É importante notar que esse trabalho de apoio, ou seja a produção, é fundamental para a logística de todo o processo, desde os ensaios até o espetáculo em si e estas estão inseridas desta maneira, trabalhando nos bastidores para que o Cia. da Gente e as professoras tenham condições de cuidarem diretamente da parte cênica junto aos estudantes. Direcionamos então o questionamento para a participação das professoras e se isso poderia gerar um incentivo para os estudantes. A pedagoga nos responde que de acordo com a visão dela, as professoras têm um papel complementar, um papel de apoio e de segurança, o que deixa o projeto Cia. da Gente num lugar de protagonista dos ensaios.

Ao comparar o ponto de vista da pedagoga com o das outras professoras entrevistadas, percebemos algumas semelhanças e diferenças. Marli e Débora têm uma percepção muito próxima a de Maria, Helena traz alguns elementos que dialogam com a visão delas, mas inclui outras impressões e Adélia apresenta uma concepção diferente das demais. Para

uma melhor compreensão, analisaremos cada uma destas perspectivas.

Primeiramente vamos chamar atenção às professoras Marli e Débora:

Eu, eu sou mais na minha, eu sou mais de ficar retraída, não sou muito de ficar ali, envolver, eu até deveria fazer isso. Mas eu tenho outro emprego, nem sempre posso está aqui [...] Mas a oportunidade que eu tenho de ficar aqui com eles, eu quero e faço questão o tempo que eu tenho, de ficar aqui, eu venho. Venho participo com eles, ensaio, ajudo, sabe? Ajudo com a locomoção, eu não sou muito infiltrada [...] Eu deixo pra quem tá coordenando participar e colocar os alunos. (Débora)

Só quando não há uma possibilidade de tá participando, como, é, a gente, quando a gente tem alguma apresentação de alguma coisa e a gente tem que tá envolvido arrumando roupas, ou fazendo algum material escrito, aí a gente não participa, eu não participo. (Marli)

Às vezes eu entro sim [quando indagada se às vezes entra na brincadeira também]. (Marli)

Eles dão muita coisa de você rolar, deitar pelo chão afora, fazer vários movimentos, então isso aí eu vejo que é uma coisa, é uma deficiência minha, entendeu? [...] Então eu sinto dificuldade pra fazer esses tipos de, de coisas que vocês fazem às vezes. Mas não é nada assim, eu procuro me interagir ao máximo. Mas muita coisa eu não faço. (Marli)

Podemos ver que as professoras citadas, e isso também aparece na fala de outras professoras entrevistadas e nas observações em campo, dizem fazer questão de participar sempre que possível, demonstrando que o processo colaborativo desenvolvido com o Cia. da Gente abarca muito mais do que os estudantes da instituição. As duas professoras deixaram transparecer uma participação mais tímida em relação às atividades propostas pela equipe do Cia. da Gente, que identificamos como jogos teatrais, mas a professora Débora afirma ajudar na locomoção dos estudantes da instituição, por exemplo. Nos dois ensaios observados em que o processo estava na fase de criação das cenas, com os jogos, as professoras realmente não interagiram muito, sendo notada apenas uma ajuda para formar uma

fila. Muito provavelmente as pessoas que estão “coordenando”, como disse Débora, tem um envolvimento mais profundo com os procedimentos do processo colaborativo e isso talvez se evidencie nas suas práticas pedagógicas. Por outro lado, é inegável que ao estarem sempre presentes, prestando o apoio ao integrantes do Cia. da Gente, estas professoras também estão diretamente envolvidas no processo colaborativo da APAE, dessa forma é possível observar que os valores do processo colaborativo sejam absorvidos meio que naturalmente por elas.

Ainda nessa perspectiva, a professora Helena traz um novo elemento sobre essa participação que não é diretamente ligada aos procedimentos teatrais, mas que é legítima e envolve tanto os estudantes como os integrantes do Cia. da Gente:

É mediação, o trabalho nosso é muito voltado pra mediação. Aquela coisa que frisar bem, conseguir (inaudível) de novo, né? E, a partir do momento que você interfere, intervém com o aluno, ele começa a ter confiança com você, aí facilita, né? Facilita as coisas, ele já tem mais interesse, se motiva mais e a questão mesmo da AJUDA, né? Naquele processo sequer ali, do assunto que se esteja trabalhando. Se for uma dança, faz os passos, se for dentro de uma sala de aula, qual que é o ah, o... a estratégia que você quer conseguir pra atividade, etc. (Helena)

[...] mas o que nós professores aqui da APAE, é... eles ajudam a turma que vêm, é muitos alunos. Entendeu? Porque aqui a gente já tem aquela... sabe conduzir, então assim a gente contribui muito [...] não é porque eu estou aqui, mas falando com uma, é... damos muita força. Aí vem a troca, entendeu? Vocês trazem a técnica, nós trouxemos a experiência. (Helena)

Helena menciona que a mediação é instrumento utilizado pelas professoras para que o trabalho feito pelo Cia. da Gente alcance e seja absorvido pelos estudantes. Ao falar que o trabalho das professoras é voltado pra mediação, seu discurso foge do caráter de mera assistência e propõe uma ideia de troca. Sobre o papel mediador do professor, Milene Chiovatto argumenta que

É estando no meio que se pode, mais facilmente, perceber as necessidades dos pólos e interceder no sentido de garantir um equilíbrio, uma conciliação. E como fazem os mediadores para chegar ao resultado satisfatório a todos? Consideram todas as necessidades e as respondem; exploram e aprofundam cada descoberta, garantindo-lhes sentido; e articulam todos esses aspectos segundo as especificidades da situação. (2010, não paginado)

Se pensarmos na figura de um mediador em um debate ou numa mesa-redonda, seu papel é ser o elo entre os demais participantes, promover a troca de informações. Helena não somente utiliza uma palavra que abre novas possibilidades de interpretação sobre sua participação, mas indica como seu papel mediador é eficiente para que seus estudantes aprendam. Ainda de acordo com Chiovatto (2010), ela aponta alguns elementos que dialogam com a fala de Helena.

Através da reflexão e da ação, deve ser capaz de *estabelecer ligações entre os conteúdos a serem transmitidos e as demandas e necessidades do processo educativo pelo qual passam seus alunos*, suas respostas em relação ao assunto tratado e, na soma disso tudo, reavaliar suas próprias opiniões.

Por meio da mediação as professoras empregam sua experiência para fazer a ponte entre os integrantes do Cia. da Gente e os estudantes. Como as oficinas acontecem com todos os estudantes de cada turno ao mesmo tempo, cada um com suas diferenças físicas e intelectuais, o conhecimento das professoras é fundamental para o bom andamento das oficinas, ministradas por estudantes de graduação, que apesar de terem o domínio técnico do processo colaborativo (no âmbito teatral, musical e pedagógico), não têm a mesma prática com os estudantes. Relacionando as citações da professora Helena com as da Chiovatto, podemos presumir que as professoras fazem a ligação entre os conteúdos (teatro) e necessidades do processo educativo ou seja o Cia. da Gente que possui o conhecimento específico do teatro, técnica, e os estudantes da instituição que têm suas especificidades, estas bem conhecidas pelas professoras.

Vejamos, entretanto, que a professora Adélia, descreve sua participação de uma maneira bem diferente das demais:

Começou por causa de uma ideia minha, porque... eu achava que os meninos aqui eles sabiam muita coisa e lá fora eles pensavam que eles não sabiam nada. [...] E como eu sempre gosto muito, eu tô sempre muito participativa, eu tô sempre muito ativa nesse processo todo do Cia. Eu gosto de participar. (Adélia)

Eu acho que [a minha participação como professora] faz [diferença], porque o aluno ele acompanha muito o que o professor tá fazendo. Se o professor é uma pessoa desanimada e não gosta de participar das aulas de teatro, o aluno, aí aquele aluno ele não vai, não quer ir. (Adélia)

Adélia se coloca desta maneira como protagonista do processo, uma pessoa que, de certa forma, tomou a liderança em certo momento e quis mostrar que, ao contrário do que ela percebia no senso comum, os estudantes dela tinham um vasto conhecimento e poderiam demonstrar este através da arte, produzindo algo grandioso, como por exemplo, um espetáculo teatral. Adélia acredita que a participação das professoras nos ensaios incentiva a participação dos estudantes, pois como ela disse, “o aluno ele acompanha muito o que o professor tá fazendo” e se o professor não participa, eles podem vir a se sentir desmotivados também. Lembramos que a professora Adélia foi entrevistada posteriormente justamente por causa de seu grande envolvimento com o teatro da APAE. Estas observações podem ser um indicativo de que a atuação cotidiana do Cia. da Gente dentro da APAE pode ser um agente transformador das práticas e, por conseguinte, do aprendizado das crianças.

Notamos então que as concepções demonstradas pelas professoras sobre como acontece a participação delas durante as oficinas e ensaios, varia de acordo com cada uma. Esta participação engloba desde o suporte no sentido de segurança e apoio ao total envolvimento nas oficinas. Tendo isto em mente, após identificar o processo colaborativo pelo ponto de vista das professoras, vamos identificar possíveis interlocuções de uma maneira mais específica entre o processo colaborativo e suas práticas pedagógicas.

4.3.2 O processo colaborativo nas práticas das professoras

Aqui discutimos as possíveis apropriações do processo colaborativo pelas professoras por meio do que dizem sobre suas práticas pedagógicas. Buscamos primeiramente identificar elementos característicos deste tipo de procedimento de criação teatral relacionados às suas práticas nas falas das professoras. Para além de identificar aspectos em comum, a intenção desta parte é de investigar se esses elementos realmente caracterizam uma apropriação por parte das professoras.

Mencionamos anteriormente que o tema e a pesquisa relacionada a este é um procedimento importante que está presente desde a fase que antecede os ensaios até o final do processo colaborativo. Vejamos o que as professoras nos dizem sobre como utilizam a temática dos espetáculos nas suas práticas:

E esse trabalho [de teatro] é muito importante porque na verdade ele é feito um trabalho multidisciplinar. Na verdade esse teatro trabalha todos os conteúdos, ele se volta pra TODA a grade curricular da APAE durante o ano. (Maria)
Então é uma atividade extracurricular, né, que a gente adequou na nossa proposta pedagógica, né? [...] Uma ação extracurricular que está junto, né? Da proposta pedagógica da APAE. (Maria)

Qual que é o conteúdo que é trabalhado com ele no teatro? Se você trabalhar com eles dentro da sala de aula, você consegue relacionar os dois. [...] Então eu acho que os meninos conseguem relacionar mais dentro da sala de aula quando eles veem o teatro, eles conseguem mais, participar mais, eles são mais participativos. Você consegue perceber que o que eles aprendem lá, eles conseguem trazer pra sala de aula. (Débora)

Ele proporciona aos meninos mesmo uma coisa que a gente pode trabalhar dentro de sala, a gente consegue conjugar, é, o tema dentro com os alunos depois, não fica só lá

com eles. Nos outros dias a gente aproveita, a gente, com as atividades mesmo, né, psicomotora ou alguma coisa assim que chama atenção, a gente continua trabalhando em sala (Helena)

A gente faz atividades pedagógicas relacionadas ao tema do teatro. (Adélia)

Trabalhar o tema do processo do espetáculo, relacionando-o com o conteúdo das disciplinas em sala de aula, foi a maneira que essas professoras mais se identificaram em relação às suas apropriações do processo colaborativo. É importante deixar claro que trabalhar com um tema não é exclusividade do processo colaborativo. Apontamos, no entanto, que a maneira como esse tema é abordado no processo colaborativo na APAE, tem uma ligação direta com os estudantes, mesmo quando não participam da escolha deste. Por exemplo, no ano em que ocorreu a pesquisa o nome do espetáculo era “Acecirco: circo da APAE”. O próprio nome já nos remete à uma identidade própria dos estudantes APAE, um “Acecirco” é mais que um circo, é um circo *acessível*, um lugar no qual esses estudantes, que muitas vezes têm seus direitos básicos negados, podem ser quem eles quiserem – a palhaça, o bailarino, o leão, os acrobatas ou malabaristas – independentemente de suas diferenças, sejam elas corporais ou intelectuais. Tudo isso trabalha com a criatividade e imaginação do aluno e estando o aluno envolvido pelo tema, fica mais fácil para a professora trabalhar com este em sala de aula. Destacamos também que o fato da APAE de Ouro Preto ter uma proposta curricular transversal, atrelada à temática do espetáculo, contribui para essa troca.

A temática sendo trabalhada dentro de sala de aula foi o ponto mais claro nas observações. Quase todas as professoras em algum, ou vários momentos, se apropriaram do tema para trabalhar seus conteúdos em sala. Apenas Débora, que eu observei apenas três aulas por motivos de licença médica, não utilizou o tema nas aulas observadas. Por exemplo, a professora Helena certa utilizou um texto chamado “O menino que mora no circo”, em que Mateus, um menino fictício, conta seu cotidiano como uma criança que mora dentro de um circo itine-

rante. A partir desse texto a professora aplicou um exercício que falava sobre moradia e os dias da semana⁴⁰.

É muito comum as escolas, de uma maneira geral, se importarem com diversas datas comemorativas ao longo do ano, com a APAE não é diferente. Muitas dessas ocasiões são comemoradas de maneira festiva, inclusive com apresentações artísticas dos estudantes da instituição, onde eles representam, tocam, dançam, etc. Sobre essas apresentações, gostaríamos de chamar atenção para a fala da professora Marli quando esta foi questionada diretamente se ela acha que absorveu algo das práticas do Cia. da Gente:

Acho que sempre tem alguma coisa que a gente pega e agrega ao que a gente faz, entendeu? Pra melhorar tanto em sala de aula, quanto aqui fora, alguma coisa que a gente vai fazer aqui, como tem a semana santa, como têm as danças, então a gente aproveita sim, muita coisa. (Marli)

A professora menciona que ela se apropria do processo colaborativo na condução de eventos escolares comemorativos. Percebemos nesse trecho que a professora considera que os procedimentos do processo colaborativo agregam às práticas não só de alguma maneira em sala de aula, mas também nessas atividades extraclasse, atividades artísticas em eventos comemorativos. Foi possível observar na instituição um ensaio liderado pelas professoras Marli e Helena de uma performance de dança. Ao questionar à última se a dança estava sendo desenvolvida para alguma situação específica, ela me respondeu que era uma atividade que elas vêm desenvolvendo ao longo do ano com os estudantes e eles costumam apresentar em algumas ocasiões festivas e nesse caso seria a formatura da turma da informática. Nos dois ensaios em que estive presente, pude notar que a professora Marli era quem estava coordenando o ensaio, dando os passos, dançando junto com os alunos. Helena comandava o som e às vezes dava algumas sugestões, fazia tímidos passos.

⁴⁰ O enunciado de uma questão pergunta qual tipo de moradia é a do Mateus e o enunciado da outra questão é “Leia os dias da semana e marque com X no quadradinho os dias que o Mateus treina”.

Esse trabalho de dança desenvolvido ao longo ano relaciona-se com o que discutimos no capítulo 3, sobre como a proposta pedagógica da APAE de Ouro Preto apresenta uma dinâmica de oficinas e atividades extracurriculares complementando o currículo regular. Percebemos na fala da professora Marli que ela tenta se apropriar de sua experiência vivenciada no teatro criado no molde colaborativo ao reger outras atividades na instituição. Essa interação entre o currículo regular e as atividades extracurriculares acaba influenciando diretamente nas práticas pedagógicas, proporcionando um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

Adentrando nas práticas pedagógicas dentro de sala de aula, a professora Adélia enfatiza o fato dos alunos estarem ativos, propondo, sugerindo, no processo de criação do espetáculo trouxe uma mudança na maneira dos alunos pensarem e ela aproveitou para explorar isso nessas ocasiões.

Ela relata que antes tudo já era dado para eles, inclusive as respostas, eles só tinham que selecionar. Depois que eles passaram a criar o processo teatral, ela diz que agora eles têm que pensar, que não dá mais as respostas prontas.

Aí esse processo criativo, esse processo colaborativo de criação de teatro fez com que eles percebessem que eles têm capacidade, não só de fazer uma bela apresentação, mas de CRIAR uma bela apresentação. E a partir daí eles foram colaborando, tanto no processo de criação de teatro, como melhorando no processo de pensamento pra poder desenvolver o pensamento criativo, simbólico, crítico dentro da sala de aula. (Adélia)

Mas nós nunca mais vamos deixar de ter essa parte aí de colocar os meninos pra montar, entendeu? Junto com a gente. Nós não vamos entregar nada pronto mais. Porque antes a gente, eles, estavam acostumados com a resposta pronta pra tudo, inclusive dentro da sala de aula. Inclusive na Matemática, cê dava lá a conta um mais um, um mais dois, um mais três; aí cê dá os resultados e eles só tinham que colocar no lugar. Agora eles têm que pensar. O resultado junto com a conta. Tem que fazer e pensar. A gente não dá mais resposta pronta pra eles. (Adélia)

Adélia, falando em nome das professoras, argumenta que se os estudantes podem criar um espetáculo, eles podem raciocinar as respostas. Ela se apropria dessa característica bem peculiar do processo colaborativo, que é a criação coletiva proveniente dos próprios estudantes e tenta desenvolver dentro de sala de aula essa busca pela autonomia.

Adélia não limita essa autonomia somente às disciplinas do currículo regular, ela estimula esse pensar em outras atividades, por exemplo, ela é articuladora de autodefesa⁴¹ na instituição. Ela menciona no trecho a seguir como consegue articular essa autonomia adquirida durante as atividades de autodefesa:

Até no autodefensor foi melhor. Porque [...] pra eu trabalhar com o autodefensor eu não passei só a ensinar pra eles o que eles têm direito, eu passei a cobrar deles ‘o que vocês acham que vocês têm direito?’ Não foi só de chegar pra eles e ‘oh, vocês têm direito disso’, não, foi ‘o que que você acha que você tem direito?’ ‘E cê acha que cê tem só direito?’ Aí já comecei a perguntar e não só explicar, não só dar. Comecei a colher [risos].

Partindo da criatividade artística dos estudantes da APAE ela instiga o desenvolvimento do pensamento criativo, simbólico, crítico nas disciplinas do currículo regular e em outras atividades extracurriculares.

Em algumas situações que estive presente na escola pude notar em vários momentos as professoras tentando cativar os estudantes a responder a partir de suas próprias palavras, estimulando o raciocínio destes, inclusive de forma descontraída. Nem sempre isso foi possível, como uma vez que a professora Marli ao fazer um ditado, simultaneamente em Língua Portuguesa e em LIBRAS, teve um problema de comunicação em

⁴¹ Segundo o Manual Nacional de Autogestão, Autodefensoria e Família, disponível no site da APAE Brasil – Fenapaes, “Os termos, autogestão e autodefensoria (self-advocacy) referem-se ao processo de autonomia e participação de pessoas com deficiência, engajando-se pessoalmente na luta pela defesa de seus direitos, tomando suas próprias decisões a respeito de suas vidas, reivindicando voz e espaço para expressar suas ideias, desejos, expectativas e necessidades. Autodefensoria é, ao mesmo tempo, uma filosofia, um movimento político e um programa de suporte psicoeducacional.” Mais informações em <<https://apaebrasil.org.br/page/coordenacao-nacional-de-autogestao-e-autodefensoria>>. Acesso em 26 out. 2018.

que ela e um aluno não se entenderam e depois de um certo período ela apontou para o objeto na folha de exercícios desse aluno. Mas vejamos que até nesse caso foi mais um problema de comunicação do que de raciocínio propriamente dito. Por outro lado, tanto ela quanto as demais professoras tentaram desenvolver essa criatividade em diversos momentos por meio de suas práticas.

Ao longo das análises das falas foi possível identificar diferenças e proximidades nas posições e compreensões das professoras acerca do processo colaborativo e de seu funcionamento na APAE. Essas aproximações e distanciamentos têm a ver com a subjetividade das percepções de cada uma. Por outro lado, é possível identificar, em relação ao teatro na APAE, que de alguma maneira, fragmentos do que se é trabalhado pelo Cia. Da Gente se evidencia nas falas. Não é possível afirmar que as propostas do processo colaborativo sejam, de uma forma genérica, apropriadas pelas professoras, mas é possível afirmar que elementos do processo colaborativo são, de alguma forma, percebidos por elas e segundo as falas, incorporados à prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução desta pesquisa notamos que a experiência do pesquisador como aluno de licenciatura em música integrante de alguns projetos de extensão que envolviam o curso de Artes Cênicas levaram-no a ter um intenso contato com o processo colaborativo. Dentre estes projetos, destaca-se o Cia. da Gente, atuando na APAE de Ouro Preto, que o levou a questionar como esse tipo de criação teatral pode influenciar as práticas pedagógicas das professoras desta instituição.

Baseando-nos principalmente em Fischer (2010), Nicolete (2005) e Silva (2008), apresentamos o processo colaborativo. Começamos apresentando a criação coletiva, uma maneira de criação teatral que chegou ao auge nos anos 1970 que junto da encenação dos anos 1980 serviram de base para o processo colaborativo originado nos anos 1990. Descrevemos as características do processo colaborativo e suas principais diferenças em relação a outros modelos de criação teatral. Também apresentamos algumas características do teatro na comunidade, um modelo coletivo de criação teatral. Esta maneira de se fazer teatro, apesar de diversas variações, sempre é associada à figura de Augusto Boal (2005, 2009), que durante seu período de exílio por conta da Ditadura Militar escreveu diversas obras, em diversos idiomas, sistematizando o Teatro do Oprimido. Para explicar o teatro na comunidade nos baseamos principalmente em Cohen-Cruz (2008) e Nogueira (2007; 2008; 2015).

Vimos que os estudos relacionados à pedagogia do teatro começaram a surgir no início do século XX, baseada nas Ideias de Rousseau. Trazemos um pouco do desenvolvimento desse estudo ao longo deste século a partir de autores como Charlot (2013), Hansted e Gohn (2013), Japiassu, (2003), dentre outros. Na primeira metade desse período percebemos que o jogo dramático é procedimento teatral mais utilizado na pedagogia, mas este é considerado como uma prática tecnicista, pois é utilizado como apoio para o ensino de outras discipli-

nas, sem preocupação com a técnica teatral. A partir do século o jogo teatral proposto por Spolin (2007) muda a concepção do ensino de teatro através de jogos que possuem regras precisas e tem como principais características o foco, a instrução e a avaliação. Os jogos teatrais mudaram a maneira de se ensinar teatro, é presente no teatro do oprimido e com Charlot (2013) menciona, são unanimidade no que se refere à literatura de pedagogia do teatro.

Bernard Charlot (2013) questiona qual o papel do ensino das artes nas escolas, trazendo à tona sua posição marginalizada. Para acalorar a discussão, trazemos as ideias de Forquin (1995) sobre cultura. Para este autor, a cultura não é algo rígido ou um conceito claro e operatório e diz que a cultura muda ao longo dos anos. Abordamos que a escola ensina a partir de elementos da cultura, existe então uma seleção cultural que nas sociedades tradicionais que a arte era uma maneira engessada em relação aos corpos dos estudantes. Vimos que depois do advento da modernidade o desejo não é mais tão reprimido este é primordial para o consumo e o surgimento de novas estéticas na arte contemporânea. Voltando ao papel das artes, Charlot (2013) se atém ao teatro e menciona três dificuldades⁴² em relação aos jogos teatrais como maneira de ensinar teatro, que contra-argumentamos que as características do processo colaborativo podem ser fundamentais para suprir estas dificuldades.

Conhecemos o projeto de extensão Cia. da Gente, a relação do pesquisador com o projeto, e como este está ligado diretamente com o processo colaborativo de criação teatral e com o teatro na comunidade, fazendo algumas aproximações entre estes. A partir de Januzzi e Caiaido (2013), contextualizamos como surgiu o movimento das APAEs no âmbito nacional apresentamos e em seguida a como se deu a criação da APAE de Ouro Preto, como se organiza como associação de pais e como Escola de Educação Especial. Apresentamos depois desta contextualização um relato de experiência do autor durante o processo de criação e

⁴² As dificuldades são: 1 - se os jogos teatrais realmente visam ao ensino de teatro e buscam a teatralidade do jogador ou se eles têm como objetivo principal a reflexão; 2 - a aprendizagem das técnicas teatrais através de criações espontâneas; 3 - o ensino de jogos teatrais só leva em conta o ator e não existe a preocupação com os demais setores do teatro, como figurino, maquiagem, iluminação, etc.

apresentação do espetáculo “Poesia nos Trilhos”, no ano de 2015. Este tem como principal objetivo apresentar como acontece um processo de criação na APAE de Ouro Preto a partir da visão de um integrante do Cia. da Gente. A experiência relatada ao longo do ano faz com que o leitor perceba como acontece a criação e como se dão algumas relações interpessoais, que ajudam a compreender melhor os relatos que as professoras fazem no capítulo da análise do estudo de caso.

Na parte que falamos especificamente que diz respeito ao processo colaborativo e suas relações com as práticas pedagógicas das professoras da APAE de Ouro Preto, iniciamos trazendo a perspectiva das professoras em relação à deficiência. Notamos que a discussão sobre a diferença se faz muito presente nos seus discursos. De uma maneira geral o discurso das professoras caminha para a afirmação de que a escola regular reproduz e reafirma uma identidade baseada num padrão social e que não consegue lidar com uma identidade que apresenta diferenças em relação à esta, no caso as PCD, por outro lado, percebemos que as professoras colocam a APAE de Ouro Preto, uma instituição de educação especial, como um lugar que promove a aceitação das diferenças. Percebemos em suas falas um esforço para levar em consideração a diferença de cada um de seus estudantes, mas é uma afirmativa um tanto quanto arriscada dizer que uma escola especial que trabalha em uma perspectiva tradicional, portanto não inclusiva, de educação especial é um lugar ideal para promover essas diferenças. Entendemos que para que haja um ambiente ideal em que a diferença seja promovida, hão de ser feitas mudanças tanto no ensino regular quanto na educação especial e que ambas as modalidades trabalhem em parceria uma com a outra e não em contraposição.

Ao buscar o olhar das professoras sobre o processo colaborativo percebemos que o este se faz presente nas atividades teatrais da APAE de Ouro Preto. Vimos que o termo não é amplamente conhecido da instituição, somente a professora que demonstra maior participação no processo o reconhece. No entanto, podemos afirmar que o desconhecimento do termo não significa que elas não reconhecem os procedimentos específicos desse tipo de criação. Muito pelo contrário, identificamos

nos depoimentos e nas observações aspectos bem específicos do processo colaborativo divididos em categorias bem definidas⁴³. De acordo com estas informações, acreditamos que mesmo as educadoras que não conheciam o termo processo colaborativo conseguem identificar suas peculiaridades e diferenciá-lo do tradicional teatro na escola.

Ao analisar como as professoras interagem durante as oficinas e ensaios, percebemos que cada uma aponta um tipo de forma diferente de participar. Os depoimentos apontam desde uma atividade ligada ao apoio e a segurança, fazendo um papel mediador para que as atividades propostas pelo Cia. da Gente alcancem os estudantes, até a plena atuação nos ensaios, nos jogos, e influenciando inclusive na direção dos ensaios. A maneira que cada professora é afetada pelo processo colaborativo pode ser até influenciada pela maneira que cada uma se envolve, mas defendemos que mesmo as professoras que demonstram uma presença mais tímida absorvem de alguma forma os elementos do processo por estarem presentes e de certa forma ativas durante os ensaios e apresentação do espetáculo.

As professoras percebem que se apropriam dos elementos do processo colaborativo de algumas formas diferentes umas das outras. O trabalho com a temática do espetáculo é uma maneira delas levarem elementos do teatro pra dentro de sala de aula, aproveitando que seus estudantes se apropriam de uma maneira simbólica do teor trabalhado nas oficinas e transferindo para o conteúdo formal de ensino. Outra forma de apropriação relatada por elas é ao trabalhar características do processo colaborativo em atividades artísticas relacionadas a datas comemorativas e outros eventos artísticos que estão diretamente ligados ao calendário escolar da APAE de Ouro Preto. Também percebemos que por estarem os estudantes participando diretamente do processo de criação do espetáculo, não apenas seguindo orientações verticais das professoras, o processo colaborativo despertou uma autonomia no pensamento crítico e simbólico e ao perceberem isso, as professoras passaram a ex-

⁴³ 1 - Delimitações de funções e coletividade; 2 - O tema e a pesquisa; 3 - Os jogos teatrais e as improvisações; 4 - A dramaturgia em processo.

plorar esta autonomia nas disciplinas em sala de aula e em outras atividades extracurriculares da instituição.

Ao analisar os depoimentos das professoras e da pedagoga identificamos que há diferenças e aproximações no que elas compreendem por processo colaborativo de criação teatral. Entendemos que essas formas distintas de compreensão estão ligadas a como cada uma percebe subjetivamente como esta prática é realizada na instituição, mas podemos ver que todas elas apontam de uma maneira ou de outra esse trabalho proposto pelo Cia. da Gente em suas falas. Concluímos que não temos como afirmar que todas as professoras se apropriam das características específicas do processo colaborativo em suas práticas, mas afirmamos que elementos deste processo são percebidos em seus discursos e incorporado às suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ABBERLEY, Paul. ABBERLEY, Paul. The Concept of Oppression and Development of a Social Theory of Disability. **Disability, Handicap and Society**, Bristol, vol. 2, num. 01, 1987, pp. 05-19. Disponível em <http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Textos_discapacidad/00_Aberley.pdf>. Acesso em 26/10/2017.

ABREU, Luis Alberto de. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. **Cadernos da Escola Livre de Teatro de Santo André**, Santo André, Ano I, Número 0, p. 33-41, mar 2003. Disponível em <<http://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/freecomponent9545content77392.shtml>>. Acesso em 19 nov. 2018.

ALMEIDA, Miguel de et al. **Arena, Oficina, Anchieta e outros palcos**. São Paulo: Luzuli Editora; Sesc 2005.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez., 2013, p. 95-103. Disponível em <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/753>>. Acesso em 26 out. 2017.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ASSOCIAÇÃO DOS PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE OURO PRETO. **Projeto Político Pedagógico**, exercício 2017/2019. Ouro Preto, 2017?.

ASSOCIAÇÃO DOS PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE OURO PRETO. **Regimento Escolar Interno**. Ouro Preto, 2013.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. Lei nº 6.683, DE 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 28 ago. 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

CABRAL, Beatriz A. V. **Dramaturgista**. In: KOUDELA, I. D.; ALMEIDA JUNIOR, J. S. de (coord.) **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-231, dez. 2003. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300013>>. Acesso em 22 dez. 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIOVATTO, Milene. O professor mediador. **Artes na escola, Boletim**, n. 24, 2000. Disponível em <http://museu.pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/sites/2/2017/01/MILA_CHIOVATTO_o_professor_mediator.pdf>. Acesso em 24 out. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CIA. DA GENTE. Projeto Pedagógico da equipe da APAE de Ouro Preto/MG. Ouro Preto, 2015.

COHEN-CRUZ, Jan. Entre o Ritual e a Arte. **Urdimento**, Revista de Estudos em Artes Cênicas. Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 95-126, 2008. Disponível em <<http://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/issue/view/363>>. Acesso em 28 maio 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DESLAURIERS, J. P. & KÉRISIT, M. **O delineamento da pesquisa qualitativa**. In Poupart, J. et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*, p. 127-154. Petrópolis: Vozes, 2008.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, Dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26/10/2017.

EIKMEIER, Martin. *Dramaturgia Sonora: som e música como elementos de sintaxe da encenação no Teatro*. **Alberto**. São Paulo, n. 01, dez 2011, p. 101-109. Disponível em <<https://issuu.com/spescoladeteatro/docs/alberto1>>. Acesso em 19 nov. 18.

FENAPAES. **História**. 201?. Disponível em: <<http://apaebrazil.org.br/page/2>>. Acesso em: 28 maio 2018.

FISCHER, Stela. **Processo Colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras**. São Paulo: Hucitec, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do trabalho escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRAGA, Eudinyr. **Dramaturgista**. GUINSBURG, J.; FARIA, J. R.; LIMA, M. A. (coord.). *Dicionário do Teatro Brasileiro: temas, formas e conceitos*. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva: Edições SESC SP, 2009.

FRAGA, Eudinyr. **Oprimido (Teatro do)**. GUINSBURG, J.; FARIA, J. R.; LIMA, M. A. (coord.). **Dicionário do Teatro Brasileiro: temas, formas e conceitos**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva: Edições SESC SP, 2009b.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, dez. 2013.

FRANCO, Marco Antonio Melo. **Das práticas discursivas às práticas docentes: significados produzidos e produzindo fazeres pedagógicos em situações de inclusão**. In: RAHME, Mônica Farid; FRANCO, Marco Antonio Melo; DULCI, Luciana Crivellari (orgs.). **Formação e políticas públicas na educação: tecnologias, aprendizagem, diversidade e inclusão**. Paco Editorial, 2014.

FRANCO, Marco Antonio Melo. **Formação docente, ensino e aprendizagem em contextos de inclusão**. In: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (orgs.). **Práticas Pedagógicas em contextos de inclusão**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FUNDAÇÃO GORCEIX. **Revista de Responsabilidade da Fundação Gorceix**, v. 01. Ouro Preto, 2015.

FUNDAÇÃO GORCEIX. **História**. 2016. Disponível em: <<http://2016.gorceixonline.com.br/>>. Acesso em: 28 maio 2018.

FUNDAÇÃO GORCEIX. **Revista de Responsabilidade da Fundação Gorceix**, v. 02. Ouro Preto, 2017.

GIANINI, Marcelo. Processos de criação como prática pedagógica; In: ANAIS DO CONGRESSO DA ABRACE, 3, 2008, Belo Horizonte, **Anais**. Disponível em <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Marcelo%20Gianini%20-%20Processos%20de%20criacao%20como%20pratica%20pedagogica.pdf>> Acesso em 21/11/2017.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, jul. - dez.2007 p. 343-356. Disponível em < <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/issue/view/67>>. Acesso em 19 nov. 2018.

GUSMÃO, Rita. **Teatro do Oprimido**. In: KOUDELA, I. D.; ALMEIDA JUNIOR, J. S. de (coord.) **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

GUSMÃO, Rita. **Teatro-Fórum**. In: KOUDELA, I. D.; ALMEIDA JUNIOR, J. S. de (coord.) **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANSTED, Talitha Cardoso; GOHN, Maria da Glória. Teatro e educação: uma relação historicamente construída. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, núm. 30, jan. – abr. 2013, pp. 199-220. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71525769012.pdf>>. Acesso em 23/07/2016.

HORTA, Toninho; BASTOS, Ronaldo. Intérprete: Toninho Horta e Orquestra Fantasma. In: Toninho Horta E Orquestra Fantasma. **Terra dos Peixes**. São Paulo: EMI – Odeon, 1980. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 3.

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Katia Regina Moreno. **APAE: 1954 a 2011: algumas reflexões**. Campinas: Autores Associados, 2013.

JAPIASSU, Ricardo Otoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2003.

LIMA, Evelyn Furquim Werneck. **Palco (Tipologia)**. In: KOUDELA, I. D.; ALMEIDA JUNIOR, J. S. de (coord.) **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

NICOLETE, Adélia. Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramaturgico. *Sala Preta*, São Paulo, v. 02, 2002, p. 318-325. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57109>>. Acesso em 23/07/2016.

NICOLETE, Adélia. **Da cena ao texto: dramaturgia em processo colaborativo**. (Dissertação de Mestrado em Teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. Tentando definir o Teatro na Comunidade. *Anais da IV Reunião de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE*. Belo Horizonte, 2007. Disponível em <<http://portalabrace.org/c2/index.php/2015-03-28-22-37-50/163-iv-reuniao-cientifica-bh-2007/2413-anais-da-iv-reuniao-cientifica>>. Acesso em 05/06/18

NOGUEIRA, Márcia Popeo. A opção pelo teatro em comunidades: alternativas de pesquisa. **Urdimento**, Revista de Estudos em Artes Cênicas. Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 127-136, 2008. Disponível em <<http://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/issue/view/363>>. Acesso em 28 maio 2018.

NOGUEIRA, Márcia Popeo **Teatro na Comunidade**. In: KOUDELA, I. D.; ALMEIDA JUNIOR, J. S. de (coord.) *Léxico de Pedagogia do Teatro*. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

PEIXOTO FILHO, José Pereira; MARQUES, Emiliana Maria Diniz. Teatro do Oprimido e Educação: perspectivas para as práticas escolares na atualidade. *Anais do III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*. Zaragoza – Espanha, 2012. Disponível em <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JosePeixoto-Filho_res_int_GT1.pdf> Acesso em 23/07/2016.

PEREIRA, Ray. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.16, n.3, jul.-set. 2009, p.715-728. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702009000300009>. Acesso em 26/10/2017.

PERES, Rodrigo; DOS SANTOS, Manoel Antônio. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. 10, n. 20, 2005.

SANTOS, Clóvis Domingos dos. **A Cena Invertida e a Cena Expandida: projetos de aprendizagem e formação colaborativas para o trabalho do ator**. (Dissertação de Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação**. In: CAPELLINI, V. L. F; MANZONI, R. M. (Org.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/jul_2009/aprendizagem_desenvolviemnto_sforni.pdf>. Acesso em 26 out. 2018.

SHORE, Chris. “Comunidade”. In: BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William.

Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

SILVA, Antônio Carlos de Araújo. **A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo**. (Tese de Doutorado em Artes) – Departamento de Artes Cênicas / Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SILVA, Fabiana Siqueira. **O Congado na Experiência Escolar da APAE de Ouro Preto**: Um estudo de caso sobre a cultura congadeira no contexto da educação especial. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2017.

SLADE, Peter. **Child Drama**. New York: Philosophical Library, 1955.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. 2 ed., Madrid: Ediciones Morata, 1999.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões Sócio Educativas do Teatro do Oprimido**: Paulo Freire e Augusto Boal. (Tese de Doutorado em Educação e Sociedade) – Departamento de Pedagogia Sistemática e Social, Universidade Autônoma de Barcelona. Barcelona, 2007.

TELLES, Narciso. A opção pelo teatro em comunidades: alternativas de pesquisa. **Teatro Comunitário: Ensino de Teatro e Cidadania. Urdimento**, Revista de Estudos em Artes Cênicas. Florianópolis, v. 1, n. 5, p. 66-71, 2003. Disponível em < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/9890>>. Acesso em 05 jun. 2018.

TRAGTENBERG, Lívio. **Música de Cena**: dramaturgia sonora. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1999.

APÊNDICE

Roteiro de entrevista (semiestruturada)

A entrevista e as questões formuladas no decorrer da mesma seguirão o seguinte roteiro:

- Concepção teórica e metodológica de processo colaborativo de criação teatral
- Envolvimento do docente nas oficinas semanais de processo colaborativo e implicações pedagógicas desse envolvimento
- Relevância/importância das oficinas semanais para os alunos a partir do ponto de vista dos professores
- Concepção de práticas pedagógicas no ensino de pessoas público-alvo da educação especial
- Processo colaborativo de criação teatral e construção da autonomia dos alunos com deficiência
- Apropriação do processo colaborativo de criação teatral pelo docente nas suas práticas pedagógicas

SOBRE O AUTOR

Eutiquio Fernandes da Fonseca é nascido no estado do Rio de Janeiro, mas seu coração escolheu Minas Gerais para viver. É flautista, Licenciado em Música pela UFOP, onde também estudou flauta doce e Mestre em Educação pelo PGGE/UFOP. Sua aproximação com o processo colaborativo de criação teatral se deu na graduação, junto a projetos de extensão da universidade. Eutiquio atuou como professor de Artes no Instituto Federal do Espírito Santo onde coordenou projeto de ensino ligado à educação especial. Atualmente reside em Juiz de Fora – MG e trabalha como professor de Música e Artes na rede municipal e estadual.

"Este livro foi desenvolvido com as fontes *Berkeley Oldstyle*
e *Pill Gothic*, conforme Projeto Gráfico aprovado pela
Diretoria da Editora UFOP."



editora**UFOP**

