

E-BOOK

A CONTRIBUIÇÃO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

DIANA MARTINS TIGRE



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

A CONTRIBUIÇÃO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO DA
PESSOA COM DEFICIÊNCIA

1ª ED ISBN: 978-65-89928-62-1 DOI: 10.47538/AC-2024.15

A CONTRIBUIÇÃO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.



Autora

DIANA MARTINS TIGRE

DOI: 10.47538/AC-2024.15



ISBN: 978-65-89928-62-1



Ano 2024

A CONTRIBUIÇÃO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.

Catálogo da publicação na fonte

T778 TIGRE, Diana Martins

A contribuição da dança na educação da pessoa com deficiência [recurso eletrônico] / Diana Martins Tigre – 1. ed. – Natal: Editora Amplamente, 2024.

PDF.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-89928-62-1

DOI: 10.47538/AC-2024.08

1. Dança 2. Arte 3. Educação 4. Pessoa com deficiência I. Título.

CDU: 792.62

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes;
Margarete Freitas Baptista
Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano
Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Capa: Canva®
Parecer e Revisão por pares: Revisores

Copyright do Texto © 2024 Os autores
Copyright da Edição © 2024 Editora Amplamente
Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia como
requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes
Cênicas.

Orientadora: Profª. Drª Maria Albertina S Grebler



[Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional \(CC-BY-NC-ND\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Ano 2024

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo - Universidade Federal de Campina Grande
Dra. Danyelle Andrade Mota - Universidade Federal de Sergipe
Dra. Débora Cristina Modesto Barbosa - Universidade de Ribeirão Preto
Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade Estadual do Ceará
Dra. Eliana Campêlo Lago - Universidade Estadual do Maranhão
Dr. Everaldo Nery de Andrade - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Dra. Fernanda Miguel de Andrade - Universidade Federal de Pernambuco
Dr. Izael Oliveira Silva - Universidade Federal de Alagoas
Dr. Jakson dos Santos Ribeiro - Universidade Estadual do Maranhão
Dra. Josefa Gomes Neta - Faculdade Sucesso
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo - Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto do RN
Dr. Maykon dos Santos Marinho - Faculdade Maurício de Nassau
Dr. Rafael Leal da Silva - Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
Dra. Ralydiana Joyce Formiga Moura - Universidade Federal da Paraíba
Dra. Roberta Lopes Augustin - Faculdade Murialdo
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade - Universidade Federal da Paraíba
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Dr. Wanderley Azevedo de Brito - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima - Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves
Ma. Andreia Rodrigues de Andrade - Universidade Federal do Piauí
Esp. Bruna Coutinho Silva - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Ma. Camila de Freitas Moraes - Universidade Católica de Pelotas
Me. Carlos Eduardo Krüger - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Esp. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes - Fanex Rede de Ensino
Me. Clécio Danilo Dias da Silva - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Me. Fabiano Eloy Atílio Batista - Universidade Federal de Viçosa
Me. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará
Me. Fydel Souza Santiago - Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
Me. Giovane Silva Balbino - Universidade Estadual de Campinas
Ma. Heidy Cristina Boaventura Siqueira - Universidade Estadual de Montes Claros
Me. Jaiurte Gomes Martins da Silva - Universidade Federal Rural de Pernambuco
Me. João Antônio de Sousa Lira - Secretaria Municipal de Educação/SEMED Nova Iorque-MA
Me. João Paulo Falavinha Marcon - Faculdade Campo Real
Me. José Henrique de Lacerda Furtado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Me. José Flôr de Medeiros Júnior - Universidade de Uberaba
Ma. Josicleide de Oliveira Freire - Universidade Federal de Alagoas
Me. Lucas Peres Guimarães - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão - Universidade Tiradentes
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa - Universidade Federal da Paraíba
Me. Márcio Bonini Notari - Universidade Federal de Pelotas
Ma. Maria Antônia Ramos Costa - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves - Universidade Católica Portuguesa
Me. Milson dos Santos Barbosa - Universidade Tiradentes
Ma. Náyra de Oliveira Frederico Pinto - Universidade Federal do Ceará
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan - Faculdade de Educação e Meio Ambiente
Ma. Sandy Aparecida Pereira - Universidade Federal do Paraná
Ma. Sirlei de Melo Milani - Universidade do Estado de Mato Grosso
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz - Universidade Federal da Paraíba
Me. Weberson Ferreira Dias - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
Me. William Roslindo Paranhos - Universidade Federal de Santa Catarina



AGRADECIMENTOS

A Profa. Dra. Maria Albertina S. Grebler, que foi meu braço direito e me acompanhou nesta trajetória decisiva, acreditou em mim e no trabalho, permitindo-me andar cada um dos passos necessários nesta jornada.

Aos ilustres professores Dr. César Leiro, Dra. Maria de Lourdes Ornellas e Ms^a. Andréa Diniz pelas suas indispensáveis contribuições.

À prof.^a Isabel Campos que dirigia o Instituto Pestalozzi da Bahia no início desta jornada (2006).

À profa. Jailza Alves Rosa, atual diretora do Instituto Pestalozzi da Bahia pelo seu apoio para a conclusão deste trabalho.

Aos meus colegas e professores do Instituto Pestalozzi da Bahia, pelo apoio Eulina Gama, Paulo Portugal, Maria Celina, Milca Silvaney, Diana Cardoso e a todos os demais colegas que possibilitaram tal pesquisa.

Aos queridíssimos alunos Bruna, Edmar, Jair, Rodrigo, Aline, Rogério, Robson, Marcos, Ismael, Marcio, Neide, Josemar e outros que compartilharam comigo cada dia e cada momento deste trabalho, reconhecendo que o mesmo é fruto de um trabalho coletivo que contou como o compromisso e o apoio de todos e ainda aos pais dos mesmos que colaboraram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Pesquisa sobre a importância da dança no contexto das instituições de ensino de pessoas com deficiência mental e que ocorreu nos anos de 2006 e 2007. O estudo repensa as técnicas educacionais aplicadas ao longo das últimas décadas através da contextualização histórica e contabiliza os avanços políticos, legislativos e sociais frente ao processo de inclusão. Buscou estudar os termos mais usados para designar as pessoas com deficiência, refletindo seus significados frente aos preconceitos e estereótipos. Refletiu sobre os impedimentos da implementação da dança no contexto da escola especial, investigando a dança como prática da educação especial. Teve como objetivo descrever e analisar possíveis contribuições do ensino da dança para pessoas com deficiência mental e observou melhorias no nível de sociabilidade e da aprendizagem assim como outros benefícios alcançados pelas pessoas que participaram desta experiência pedagógica. Para a compreensão da importância do ensino da dança na escola especial, desenvolveram-se aulas e apresentações, que foram documentadas para demonstrar como a dança estimula o engajamento voluntário do aluno. Como metodologia se fundamentou na etnopesquisa, que se traduz na descrição e avaliação da experiência pedagógica realizada com o grupo de dança do Instituto Pestalozzi da Bahia, a fim de compreender os sujeitos em seu meio. Observando e analisando sua maneira de pensar e agir, utilizando-se de suas 'histórias de vida', entrevistas e descrições dos desenhos (figura humana) feitos pelos alunos antes e depois das aulas de dança, para perceber possíveis mudanças na imagem do corpo dos sujeitos, sendo analisados sob seus diversos aspectos: sociais, afetivos e fisiológicos. Estas melhorias são descritas e apontadas no texto, sendo a sociabilização, uma das possíveis mudanças de comportamento encontrados entre os depoimentos daqueles que puderam participar das entrevistas sendo também a sensação de alegria descrita pela maioria dos alunos em seus desenhos após as aulas de dança.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Arte. Educação. Pessoa com deficiência.



ABSTRACT

Research on the importance of the dance in the context of the institutions of education of people with mental deficiency and that it occurred in the years of 2006 and 2007. The study it rethink the applied educational techniques throughout the last decades through the historical contextualização and enters the advances politicians, legislative and social front to the inclusion process. It searched to study the terms most used to assign to the people with deficiency, reflecting its meanings front to the preconceptions and estereótipo. It reflected on the impediments of the implementation of the dance in the context of the special school, investigating the dance as practical of the special education. It had as objective to describe and to analyze possible contributions of the education of the dance for people with mental deficiency and observed improvements of the level of sociability and the learning as well as other benefits reached for the people who had participated of this pedagogical experience. For the understanding of the importance of the education of the dance in the special school, lessons and presentations had been developed, that had been registered to demonstrate as the dance stimulates the voluntary enrollment of the pupil. As methodology if it based on etnopesquisa, that if it translates the description and evaluation of the carried through pedagogical experience with the group of dance of the Pestalozzi Institute of the Bahia, in order to understand the citizens in its half one. Observing and analyzing its way to think and to act, using of its 'history of life', interviews and descriptions of the drawings (figure human being) made by the pupils before and after the dance lessons, to perceive possible changes in the image of the body of the citizens, being this analyzed under its diverse aspects: social, affective and physiological. These improvements are described and pointed in the text, being the sociabilização, one of the possible found changes of behavior between the depositions of that they had been able they had after participated of the interviews being also the sensation of described joy for the majority of the pupils in its drawings the dance lessons.

KEYWORDS: Dances. Art. Education. Person with deficiency.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
II.....	13
A HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DO EXTERMÍNIO À INCLUSÃO	
2.1 DEFICIENTE, PORTADOR DE DEFICIÊNCIA OU PESSOA COM DEFICIÊNCIA?.....	23
2.2 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: ORDENAMENTO LEGAL, TRATADOS E CONVENÇÕES	33
III.....	53
A DANÇA NA ESCOLA: CONCEITOS, HISTÓRIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
3.1 COMPREENDENDO A IMAGEM DO CORPO.	61
3.2 A IMAGEM DO CORPO E A DANÇA.....	71
3.3 O ENSINO DA DANÇA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....	76
IV.....	81
CAMINHOS E TRILHAS DA PESQUISA	
4.1 FORMAÇÃO DO GRUPO DE DANÇA	85
4.2 AS AULAS E AS APRESENTAÇÕES DE DANÇA.....	86
4.3 RELATO DE EXPERIÊNCIAS	92
4.4 ENTREVISTAS E DEPOIMENTOS	97
4.5 DESENHOS	99
4.5.1 Análise e descrição dos desenhos	102
4.6 ANÁLISE DE DADOS.....	111
V	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS.....	117
SOBRE A AUTORA	122

INTRODUÇÃO

Nosso interesse pela Educação Especial começou na graduação em Licenciatura em Educação Física/UFBA, cursamos a disciplina Educação Física Especial ministrada pelo Prof. Dr. Admilson Santos. Esta inclinação se confirmou quando ingressamos na rede estadual de ensino e optamos por trabalhar no Instituto Pestalozzi da Bahia, uma instituição especializada no ensino para pessoas com deficiência intelectual. Deste momento em diante enfrentamos muitos desafios, principalmente devido à falta de referenciais, tanto no campo da teoria como da prática pedagógica da educação especial. Neste começo fomos auxiliados pela experiência obtida como professora substituta na Escola de Dança /UFBA. Foi lá que desenvolvemos um trabalho com as disciplinas de Cinesiologia e Rítmica, que nos possibilitou a produção de um material de experimentação que foi utilizado com os alunos do Instituto Pestalozzi da Bahia.

Outra experiência positiva foi nossa participação no curso de extensão “Arte - educação: formação do artista, pesquisa e práxis pedagógica” com o Professor Dr. Sérgio Farias (PPGAC), onde ele explorou as relações entre arte e educação, que me levaram a perceber carência da produção teórica no campo da educação especial. Já em 2004 realizamos uma especialização em Educação Infantil e Especial na Faculdade Candido Mendes /Rio de Janeiro, e participamos da I Conferência Nacional do Esporte em Brasília como Delegada do Ministério do Esporte representando a Bahia na área de Educação Especial. Desde então temos lecionado a disciplina Educação Física Adaptada na Faculdade de Tecnologia e Ciências, onde também orientamos projetos de iniciação científica e conclusão de curso.

Entre os anos de 2004 e 2007 participamos de alguns projetos significativos na área de Educação Física Adaptada como o projeto de handebol para cegos que participou do Congresso Internacional de Educação Física na Paraíba, um projeto interdisciplinar entre os cursos de Educação Física e Mecatrônica da Faculdade de Tecnologia e Ciências em Salvador. Estes projetos nos prepararam para a realização deste projeto, porém uma das experiências que consideramos mais relevantes foi à possibilidade aberta pela orientação de um projeto de iniciação científica da Faculdade de Tecnologia e Ciências A

dança para deficientes visuais. Nesta pesquisa constatamos que as pessoas com deficiência visual se interessavam imensamente pelas atividades rítmicas propostas pelo movimento dançado. Ainda em 2007, ingressamos como professora visitante do Curso de Educação Física da Universidade Estadual da Bahia, onde pudemos dialogar com as experiências e estudos sobre o ensino para pessoas com deficiência. Foi então que percebemos uma possibilidade concreta de desenvolver um trabalho mais específico utilizando a dança como estratégia metodológica de estimulação para a melhoria da percepção da imagem do corpo¹.

A partir de 2005 assumimos juntamente com os professores Paulo Sergio Portugal e Valda Silva um projeto da Secretaria de Educação da Bahia que teve como objetivo integrar as instituições de ensino especializado através da dança. Participaram deste projeto o Instituto Pestalozzi da Bahia, o Centro de Educação Especial da Bahia, o Instituto Bahiano de Reabilitação e a Wilson Lins. Foi quando começamos efetivamente a aplicar um trabalho semanal de dança com um grupo de pessoas com deficiência². Desde os primeiros ensaios percebemos a capacidade da dança em estabelecer uma disposição positiva nos alunos fazendo com que eles participassem das atividades voluntariamente.

Ainda em 2005, a direção do Instituto Pestalozzi da Bahia nos recomendou uma apresentação de dança para o encerramento do ano letivo. Assim começamos a ensaiar com um pequeno grupo de apenas sete alunas e após um mês de ensaios, apresentamos a coreografia *A primavera*. Até então estes trabalhos eram solicitados esporadicamente para serem apresentados em datas comemorativas ou no encerramento do ano letivo. Foi somente a partir de 2006, que tivemos sob a nossa responsabilidade o desenvolvimento de um trabalho de dança anual com os alunos. Assim, pudemos aplicar os estudos que

¹ Estamos optando pelo termo adotado por Paul Schilder (1999) em seu livro *A imagem do corpo: as energias construtivas da psique*, pois este autor é considerado como uma das referências mais importantes nesta área.

² O termo pessoas com deficiência tem sido utilizado em documentos recentes como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), sendo este um documento redigido com a colaboração de vários profs. das Universidades Estaduais e Federais do Brasil (UFMG, UFRGS, UNB, UNESP, UFSCAR, UNICAMP, UFC, UFSC e UFSM).

vínhamos fazendo sobre a imagem do corpo e o papel da dança no desenvolvimento psicomotor.

Esta pesquisa, portanto, se refere à experiência com os alunos do Instituto Pestalozzi da Bahia³ e pretende demonstrar a importância do ensino da dança na educação especial, além de verificar possíveis mudanças na imagem do corpo (aqui nota). Para tanto adotamos a etnopesquisa, um método que se fundamenta na fenomenologia e estuda os fenômenos sociais através da observação, da entrevista e da descrição dos fatos, no entanto também usamos o teste do desenho da figura humana, por percebermos que entre os sujeitos pesquisados existia uma aproximação com o desenho.⁴

³ Os alunos do Instituto Pestalozzi da Bahia são considerados pessoas com deficiência mental, assim usamos este termo por entendemos ser este menos restritivo que o termo deficiência intelectual usado hoje pela maioria dos autores da área.

⁴ Para a análise dos desenhos contamos com a colaboração da Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas (Doutora em psicologia e psicanálise).

II

A HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DO EXTERMÍNIO À INCLUSÃO

Este capítulo propõe realizar uma breve revisão histórica sobre as pessoas com deficiência. Conceitos, práticas sociais, terminologia e leis que foram criadas ao longo dos anos, e utilizadas para lidar com o desafio que os corpos chamados atualmente de deficientes apresentam para a vida familiar e comunitária.

Propomos primeiramente uma breve reflexão sobre a história das pessoas com deficiência a partir de informações e fatos históricos. Apesar da dificuldade para este levantamento de informações, confirmadas por Amaral que diz “não haver muitas informações disponíveis sobre o que ocorria nos tempos antigos frente à deficiência” (1994, p. 41) estas foram encontradas, em livros antigos que chegaram até nós, sendo estas informações repensadas à luz das situações sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência nas situações do mundo atual. A exclusão social, o extermínio, a segregação e a violência, não foram ações exclusivamente ocorridas em determinados períodos da história da humanidade. De fato, estas atitudes marcaram a história das pessoas com deficiência desde as sociedades arcaicas até os nossos dias. Atitudes de violência e exclusão social, ainda ocorrem nos contextos familiares, educacionais e institucionais de modo geral.

O abandono, os maltrato, o alistamento compulsório de crianças em frentes guerrilheiras (exército), o trabalho escravo e outras atrocidades como a excisão do clitóris, são exemplos de violência e desrespeito à criança e que persistem na globalidade mundial. Segundo dados da UNICEF (2007) muitos países ainda praticam a excisão do clitóris, apesar de sua proibição legal. Caso da Guiné onde a prática é ilegal desde 2002, mas 99% das crianças do sexo feminino ainda são submetidas à excisão, do Egito, onde a proibição data de 1996, mas onde ocorre em 97% das crianças, e da Etiópia, onde a prática é proibida pela constituição, mas onde ainda se registram em 80% da população infantil. Estes são apenas alguns exemplos de violência que a sociedade moderna perpetra. A participação de crianças no exército no Sul do Sudão (relatório da ONU /2008)

escandaliza, assim como as crianças no Brasil que são levadas a participar do tráfico de drogas. Os dados desse descaso são alarmantes. O contexto histórico e social demonstra através dos dados estatísticos a negligências na garantia dos direitos da criança, um exemplo disso no Brasil é a morte a cada três horas de uma criança, além dos noticiários de situações de abuso sexual de menores (inclusive deficientes), trabalho infantil e a morte prematura.

A história das pessoas com deficiência, fora interpretada de várias formas, nelas observamos de modo geral uma mudança de atitude através dos tempos. Segundo Perron (1976) houve um ‘período de inexistência’ de documentação destas informações, ou seja, um espaço de tempo que vai até 1800 em que não houve qualquer relato documentado sobre os acontecimentos em relação às pessoas com deficiência. Este período de inexistência nos dá a sensação de que estas pessoas não “existiam” pois, foram “escondidas” pela história, é provável também que elas não tivessem quaisquer garantias de sobrevivência. Após 1870 ele considera que houve um ‘período de surgimento’, onde começam a existir registros. Em seguida veio à fase chamada de rejeição ou receio que segundo ele vai de 1870 a 1940. Nela, a sociedade rejeitava a pessoa com deficiência, não aceitando conviver com elas, passando a existir práticas excludentes e segregatórias aceitas socialmente. Finalmente, a fase realista que teve início após a II Guerra Mundial se prolongando até os dias de hoje, se propondo a acolher o indivíduo em um contexto social mais informado e inclusivo.

Outros autores, como Mazzota (1989), também tentam interpretar esta história. Considerando que a sociedade passou de um período de marginalização para o assistencialismo e deste para a educação, reabilitação e integração social, este autor chama nossa atenção para o fato de esta estrutura social não ter ocorrido de forma linear. Todas estas atitudes, explicitadas, continuam a existir ao mesmo tempo em nossa sociedade. Com efeito, podemos observar no mundo contemporâneo a consolidação de tais estruturas.

A pesquisadora da área de educação especial, Gaio (2006), afirma que a história das pessoas com deficiência pode ser compreendida em três fases: a fase de extermínio, a fase de exclusão e a fase de segregação. A autora cita como exemplo das chamadas

sociedades “primitivas”, as civilizações nômades, incapazes de absorver os corpos deficientes devido ao seu regime de produção comunitário, no qual cada indivíduo tinha uma função dentro da organização social, colaborando para a sobrevivência do grupo. Aqueles que tinham dificuldades de locomoção e de desempenhar as funções básicas de sobrevivência, como as pessoas com deficiência, se tornavam um peso para o grupo e por isso elas eram exterminadas assim que nasciam ou eram abandonadas à sua própria sorte.

Para uma sociedade nas quais as relações de produção eram baseadas na coletividade do trabalho, principalmente ligada ao trabalho com a terra, sem recursos materiais e somente a força do ser humano, o corpo deficiente se viu isoladamente, sem condições para colaborar para os frutos desse trabalho (Gaio, 2006, p. 61).

A Dra. Helena Pimental⁵, geneticista da APAE/Salvador, afirma que infelizmente o extermínio ainda acontece. Cada comunidade estabelece sua conduta. Assim nos lembra que no passado, na época de Hitler as crianças que nasciam com deficiência eram mortas, pois se queria uma raça pura e não se queria ter trabalho nem custos. Afirmando que ainda hoje há comunidades que quando a criança nasce com problemas eles a matam ou a mesma termina morrendo porque é abandonada e não consegue sobreviver. Entendemos que as fases de extermínio, segregação e exclusão social ocorreram ou ainda ocorrem na sociedade, não sendo entendidos como acontecimentos esporádicos ou específicos de um momento histórico-social da humanidade. Sendo provável a existência de atitudes tanto de proteção, exclusão e segregação num mesmo contexto e época.

Na antiguidade a prática da eugenia do Leito de Procusto determinava se um indivíduo podia ou não entrar na Grécia. Quando alguém tentava adentrar em uma sociedade era deitado em uma cama que estabelecia medidas para ser aceito. Esta medida levou os deficientes a sofrerem muitas intervenções por não estarem nos padrões esperados:

[...] Procusto possuía um leito de ferro na entrada da cidade e nele estendia todos os viajantes que conseguia aprisionar. O leito era a medida. A partir desse padrão pré-estabelecido, os corpos que não se adequavam à medida sofriam uma intervenção, isto é, os menores eram espichados, os maiores, amputados. O importante era salvaguardar a medida previa, o padrão (Gaio, 2006, p. 71).

⁵ Em entrevista que nos foi concedida em maio de 2008 na APAE/ Salvador.

Comumente, os padrões estabelecidos numa sociedade, como aqueles desejados nas pessoas em suas atitudes, comportamentos e outros não são aceitos quando diferem do que fora estabelecido. Estes padrões tentam enquadrar a todos em aspectos físicos, sociais e culturais dos quais se possam manter o que para este modo de viver é visto como bom, correto e adequado. Aqueles que, por exemplo, destoam ou que não apresentam o padrão físico desejado, ou aquela atitude ou pensamento esperado, podem ser banidos ou excluídos, devendo ser mantidos afastados da sociedade para não ‘contaminar’ os outros. A atitude de banir ou afastar da sociedade, alguém ou algo (uma ideia) quando este representa ‘perigo’ a ordem mundial, aconteceu e ainda acontece em muitos países quando alguém por seus ideais filosóficos, contrários às ideologias subjacentes se manifesta indo de encontro às ideias (ideologias) que controlam o sistema político-econômico e social. Este indivíduo então com suas ideias representa um ‘perigo’ a ordem e é “excluído” da sociedade através de práticas diversas como o exílio.

Várias pessoas importantes foram exiladas do Brasil, como Milton Santos⁶, que com suas ideias políticas, tinha clareza sobre as entranhas do sistema capitalista, que vinha se construindo e sendo fortalecido em uma estrutura social que precisava mudar. A situação social vivida pela maioria da população mundial como o desemprego, a pobreza, a fome e tantas outras mazelas sociais vinham de um sistema que não garantia os direitos dos cidadãos e nem possibilita uma distribuição igualitária da renda. Estas ideias fundamentam a compreensão de uma estrutura política muito bem articulada que veio a se conceber num sistema mais amplo que é a globalização⁷.

As ideias de padrões e normas pré-estabelecidas estiveram e estão bem enraizadas na nossa sociedade que desconhece ou tenta ignorar aqueles que não concordam com suas regras, tendo o seu modo de viver próprio, mantendo seus ideais e muitas vezes pagando com sua vida por eles. E isso pode acontecer por motivos diversos como políticos e/ou econômicos. As pessoas com deficiência sofrem também com tal discriminação, pois geralmente com seus corpos “deficientes”, diferentes do almejado, ou estabelecido como adequado para a “produção de riquezas” e assim estes são ignorados, afastados, excluídos

⁶ Milton Santos foi exilado em 1964 por ação de Golpe de Estado.

⁷ Termo inventado por Milton Santos que interpreta de maneira multidisciplinar o mundo contemporâneo e as relações ideológicas na produção da história.

e/ou segregado socialmente. Muitos exemplos de fatos atuais representam claramente estas atitudes frente às pessoas com deficiência, mas voltemos à história para conferir estes entrelaços no passado.

Voltamos à Grécia Antiga, onde praticou-se abertamente a política de eugenia radical, as crianças recém-nascidas em Esparta eram examinadas pelo Conselho de Anciãos e se consideradas ineptas para o serviço militar eram sumariamente sacrificadas: jogadas do alto do Taigeto, um abismo de 2400m. A política de eugenia também recomendava o abandono de “[...] crianças nascidas com defeito, frágeis, bem como fortalecer o corpo das mulheres para que gerem filhos robustos e sadios”. (Aranha, 1989, p. 38).

A educação era definida pelo Estado e a partir dos 07 anos de idade as crianças não pertenciam mais aos pais, passando à responsabilidade do Estado. Sendo assim, não se pensava no ser humano enquanto um cidadão possuidor de direitos e sim de deveres, e um dos deveres era ser um corpo perfeito (Gaio, 2006, p. 68).

E ainda na Grécia Antiga, em Atenas, Gaio (2006) chama nossa atenção para o surgimento de uma certa “ambiguidade” em relação ao tratamento dado às pessoas com deficiência. Existiam duas formas de agir simultaneamente: abandonas-lhes ou protegê-los. O pai podia matá-lo assim que nascesse, ou mesmo aceitá-lo, ou abandoná-lo. Além da prática do extermínio, registrou-se o sentimento de compaixão para com as pessoas com deficiência. Segundo Jardé (1977, p. 206) “[...] era o pai que decidia se o filho ia ou não participar da sociedade”. Portanto, algumas famílias poderiam escolher cuidar de um filho portador de deficiência.

Hoje está conduta de abandono ainda é afirmada em relatos de mães que têm filhos com deficiência. Elas dizem terem sido abandonadas pelos seus companheiros logo após o nascimento do bebê com deficiência. O pai ao perceber que o bebê tem alguma ‘diferença’ abandona os familiares, deixando a mãe sozinha para cuidar do filho. Este abandono é muito relato entre mães de crianças com deficiência mental, nos sugerindo uma relação entre o tipo de atitude social em relação às pessoas com deficiência no passado e hoje. Algumas crianças e adolescentes também chegam a nos relatar histórias de abandono, ou de desconsideração. O pai abandona a família, não estabelecendo

nenhum vínculo com o filho com deficiência, procurando apenas saber do filho que é dito sã.

Amaral (1995) informa que as duas práticas mais comuns na Grécia e em Roma eram o extermínio e a exposição das pessoas com deficiência. O extermínio era praticado muitas vezes pelo próprio pai, quando a criança nascia com alguma deformidade e a exposição se dava quando este o abandonava à própria sorte, podendo esta criança ser recolhida por outra pessoa que o obrigava a mendigar para o aumento de seus recursos. Também se faziam relação da deformidade corporal ou da deficiência às questões morais como roubo, adultério e calúnia, sendo a pessoa com deficiência proibida de herdar, pertencer ou constituir família.

Na sociedade romana, segundo Gaio (2006) a realidade dos corpos deficientes estava ligada às atividades ou tarefas humilhantes sendo estimulados a esmolar na rua ou a se prostituir. Assim, quando as crianças prematuras nasciam com eventual similaridade com animais, devido a malformações de membros, às leis sugeriram que fossem eliminadas, ou em alguns casos abandonadas, quando eram acolhidas por outras pessoas da sociedade que se aproveitavam da circunstância vivida pela pessoa com deficiência, para usá-la no aumento de seus recursos materiais, obrigando-as ao divertimento do povo romano em feiras ou circos, ou a esmolar.

A realidade das pessoas com deficiência também fora relacionada a uma visão mítica Grega da deficiência que comparava a ocorrência da deficiência a um castigo, por um ato que mereceria punição social, ou religiosa, como o adultério, o roubo ou mesmo a mentira, assim estas pessoas eram punidas de forma explicada através de um fenômeno, que era traduzido pela mitologia:

E os deuses ordenaram a Belerofonte que destruísse a Quimera (um monstro terrível que expelia fogo pela boca com cabeça de Leão, corpo de Bode e cauda de Serpente que se enrolava em suas vítimas). Para que cumprisse sua tarefa, os deuses lhe deram Pegasus, Belerofonte sobrevoou a Quimera enfraquecendo-a com flechas e matou-a despejando chumbo derretido em sua garganta. Com sua vaidade e orgulho Belerofonte enfureceu os deuses quando tentou com Pegasus alcançar o sagrado retiro do Monte Olimpo, mas o cavalo alado então o fez cair para vagarear pela Terra aleijado e cego, desprezado pelos deuses (<http://www.trait.com/mitologia.htm>).

Na Idade Média, nas sociedades de organização feudal, praticava-se o “infanticídio tolerado”, que segundo Gaio (2006, p. 75) era a morte da criança sem quaisquer punições para a família, pois esta era encarada como a solução para o problema econômico e social, advindo da deficiência. A sociedade não se responsabilizava pelas pessoas com deficiência ou com sinais de fragilidade e/ou deformidades, pois não tinha nenhum interesse em mantê-las vivas. Assim, eram mortas pelos próprios pais por asfixia quando dormiam. Esta dura realidade vivida pelas crianças foi ignorada ou desconhecida até o início do século XVIII, diminuindo com o surgimento da restrição da reprodução da espécie humana com o surgimento das práticas contraceptivas.

O infanticídio tolerado hoje pode ser compreendido diante de práticas de execução das filhas que nascem antes do primogênito em determinadas sociedades onde a cultura não permite uma mulher ocupar a posição de um primogênito. Em algumas tribos africanas quando o primeiro filho nasce, se entende que a família tende a prosperar pois, o filho trará riqueza através da continuidade da família, pois este a se casar concentra as riquezas da família, somando as dela com as da mulher que passar a compor a família do marido. Assim entende-se que primeiro deve nascer um filho do sexo masculino para depois, nascer uma filha mulher. Neste tipo de cultura, enquanto o filho menino não nascer, a menina não pode sobreviver, pois depende da existência de um homem para que possa garantir seu sustento.

Outra atitude que também diminuía as chances de sobrevivência das pessoas com deficiência na Idade Média, era a imaginação supersticiosa do povo que pensavam serem os deficientes possuidores de poderes malignos, sendo comparados com seres demoníacos, ou aos bruxos(as). Estas ideias eram fortalecidas pelo moralismo cristão/católico da Igreja, a maior proprietária de terras no sistema feudal, que explicava a deficiência e outros males como ações predestinadas ao ser humano por vontade de Deus, a fim de expurgar os pecados. E assim as pessoas com deficiência passam a serem tratadas de forma discriminatória sendo banidos da comunidade ou confinados em casas, vales ou porões de navios:

A água e a navegação têm realmente esse papel. Fechado no navio, de onde se escapa, o louco é entregue ao rio de mil braços, ao mar de mil caminhos, a essa grande incerteza exterior a tudo. É um prisioneiro no

meio da mais livre, dá mais aberta das estradas: solidamente acorrentado à infinita encruzilhada. É o passageiro por excelência, isto é, o prisioneiro da passagem. E a terra à qual aportará não é conhecida, assim como não se sabe, quando desembarca, de que terra vem. Sua única verdade e sua única pátria é essa extensão estéril entre duas terras que não lhe podem pertencer (Foucault, 2004, p. 12).

No final da Idade Média, deixa-se de praticar o infanticídio e o extermínio, mas as deficiências e outras deformações físicas ainda são vistas como males da época, são explicados como ações predestinadas ao ser humano, por vontade de Deus, tendo as pessoas com deficiência a necessidade de viverem a dor e o sofrimento, como maneiras de purificação para alcançar o céu:

[...] a condição de cristãos, dos deficientes, tornando-os culpados até pela própria deficiência, justo castigo do céu ou pecados seus ou de seus ascendentes. É cristão, e por isso merece o castigo divino e, no caso de condutas imorais, é passível do castigo humano também. Muitos chegam a admitir que o deficiente é possuído pelo demônio, o que torna aconselhável o exorcismo com flagelação, para expulsá-lo (Pessotti, 1984, p. 6).

Com isso, o cristianismo provoca uma atitude de apatia das pessoas pelas questões do corpo, pois os preceitos religiosos colocam o bem da alma em oposição ao corpo. As pessoas deveriam abandonar o corpo para conquistar o reino do céu e assim surge uma nova concepção de corpo: “A dicotomia deixa de ser corpo/mente para ser corpo/alma. O deficiente deixa de ser morto ao nascer, porém passa a ser estigmatizado, pois para o moralismo cristão, deficiência passa a ser sinônimo de pecado” (Bianchetti, 1995, p. 9).

Segundo Gaio (2006), a forte influência da Igreja, que estabelecia o que era certo e o que não era, limitou também os avanços da medicina, por meio de dogmas estabelecidos, os corpos deficientes ficavam por conta das benzeduras e práticas de exorcismo.

Com o Renascimento surgem novas ideias que antecipavam o mundo moderno, o naturalismo, o individualismo e o humanismo. Conforme Silva (1987), o Renascimento finda uma longa e obscura etapa da história da pessoa com deficiência:

Renascimento época dos primeiros direitos dos homens postos à margem da sociedade, dos passos decisivos da medicina na área de cirurgia ortopédica e outras, do estabelecimento de uma filosofia humanista e voltada ao homem, e também da sedimentação de

atendimento mais científico ao ser humano em geral (Silva, 1987, p. 221).

Ocorre a transição do feudalismo para o capitalismo, sendo um marco econômico e político e, portanto, cultural. Novas relações de produção provocam mudanças de comportamento. Esse período histórico está marcado pela invenção da máquina a vapor, o início da industrialização e, entre outras coisas, pela transformação de valores, ideias e costumes (Gaio, 2006, p. 82).

Para Gaio (2006), o século XX apresentou o início de mudanças quanto ao tratamento dado às pessoas com deficiência. Colaboraram para isso os avanços tecnológicos, que modificaram fundamentalmente a organização da sociedade. As inovações tecnológicas como telégrafo, telefone, rádio, televisão e satélites, favorecem o desenvolvimento de novas tecnologias, surgindo iniciativas que iriam pontuar um novo tempo para a realidade das pessoas com deficiência. Porém a maioria delas obedecendo ao modelo segregativo institucionalizado:

A partir do séc. XIX, tempo de grandes descobertas no campo da medicina, da biologia e da saúde passou-se a estudar os deficientes de modo a procurar respostas para seus problemas. Assim começou o que se chama de segregação institucional: o deficiente é tratado como um doente, em alguma instituição. Excluídos da família e da sociedade, portadores de deficiências eram acolhidos em asilos de caráter religioso ou filantrópico, muitas vezes passando ali toda a sua vida (Jover, 1999, p. 10).

No entanto, Sasaki (1997) afirma que muitas sociedades passaram por diversas práticas frente às pessoas com deficiência, indo do extermínio, à segregação e sendo substituída pelo ideal da filosofia inclusivista, que foi estabelecida a partir das mudanças da estrutura social frente a compreensão da deficiência:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que / por causa das condições atípicas / não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (Sasaki, 1997, p. 6).

Tentando analisar pelo olhar de Demo (2002) a questão da ‘exclusão social’⁸, concordamos que o capitalismo não possibilita uma outra realidade social, pois precisa de lucro e de mão de obra barata para sustentar a riqueza de banqueiros e empresários, através da pobreza e da miséria da maioria da população que é excluída de seus lucros e de seus direitos. Ele cita como excluídos às pessoas com deficiência, as crianças e os idosos que muitas vezes precisam de assistência, como a assegurada pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), mas alerta afirmando que ela não diminui a pobreza, apenas minimiza. Para ele, a cidadania não pode ser construída sem que sejam assegurados às pessoas a possibilidade de fazerem sua própria história, ou seja, de escolherem seus caminhos e se tornarem cidadãos. Porém Santos⁹ (2001) afirma que no Brasil nunca houve cidadania e cidadãos, pois, seus direitos nunca foram garantidos.

Portanto, não podemos negar que a sociedade e suas estruturas políticas e econômicas são em parte responsáveis pelas situações de exclusão, segregação ou mesmo indiferença, descritas anteriormente como a história que recentemente fora relatada por Leitão (2008) em sua matéria à Revista Época. Ela conta que um menino foi mantido preso por quinze anos em uma jaula, construída pela mãe com a ajuda do Estado. O menino após um grave problema de saúde e a perda do pai, mudou completamente vindo a se tornar muito agressivo com as pessoas. Assim a mãe, passar por várias situações que fazem ela pensar em interná-lo, mas sem obter sucesso, termina construindo um cubículo de quinze metros quadrados com a justificativa de “mantê-lo fora de perigo”, pois tinha medo do rapaz ser assassinado pelos vizinhos que tinham medo dele.

⁸ Para Demo (2002) a exclusão social é fruto do sistema econômico adotado pela sociedade. No caso, o capitalismo, exclui uma parcela da população, entre eles as pessoas com deficiência, pois objetiva centralizar os recursos sociais. Assim, entendemos que a atitude de exilar alguém, como na época da Ditadura Militar, no Brasil, era uma estratégia para não fortalecer o discurso contrário aos dos dominantes. Para nós existe talvez uma relação entre estas condutas sociais, pois ambas se utilizarão do ‘afastamento’ do sujeito ou da ideia para não ‘contaminar’. No caso das pessoas com deficiência talvez para não ter que aceitá-las, e aumentar seus gastos e diminuir a centralização do dinheiro.

⁹ Em DVD que fora editado em 2001, Milton Santos afirma que no Brasil nunca houve cidadania.

2.1 DEFICIENTE, PORTADOR DE DEFICIÊNCIA OU PESSOA COM DEFICIÊNCIA?

A pessoa com deficiência foi designada ao longo dos anos por diversos termos: excepcionais, doentes, deficientes, portadores de deficiência, pessoas especiais, pessoas com necessidades educacionais especiais ou pessoas com necessidades educativas especiais e pessoas com deficiência, causando dessa forma uma grande dúvida: qual a forma mais adequada de nos reportarmos a estas pessoas? Num mesmo texto encontramos a alusão à pessoa com deficiência, através de vários termos, como os citados acima, e que são, na maioria das vezes, utilizados como sinônimos. Segundo Sasaki (2004), esta nomenclatura foi sendo modificada ao longo dos tempos até alcançar o tratamento de pessoas com deficiência.

O problema enfrentado na definição do termo é reforçado em várias instâncias: na linguagem escrita, onde os termos escolhidos para qualificar as pessoas que fogem do padrão de normalidade física e mental, instituído pela sociedade apontam sempre na direção de uma inadequação (aleijados, incapacitados, ou portador de deficiência); a segunda instância, liga-se ao uso dos termos na linguagem coloquial também de forma pejorativa, carregada de ideias negativas e pré-conceitos; e na terceira instância pode ser constatada nos textos teóricos, livros e artigos da área de educação especial onde também não há consenso em relação às adequações dos termos adotados.

Quanto à etimologia das palavras deficiente, portador ou pessoa com deficiência, encontramos os seguintes significados no dicionário etimológico da língua portuguesa: a palavra deficiente vem do termo em latim *déficit* que significa falta, ou ‘excesso da despesa sobre a receita’ (Da Cunha, 1997, p. 243). A palavra portador, tem origem no termo em latim ‘portar’ que é um verbo e quer dizer carregar, levar, conduzir, podendo assim levar a conclusão de que portador de deficiência é aquele que ‘carrega a falta’, ou ‘carregar algo que falta’ (Da Cunha, 1997).

O dicionário médico afirma que deficiência é a insuficiência do desenvolvimento ou da funcionalidade de um órgão, de um sistema ou do organismo como um todo, dando como exemplos de deficiência, a deficiência mental e ainda deficiente ‘é aquele que apresenta uma deficiência’ exemplo: deficiente sensorial (cuja visão ou audição estão muito acometidos) (Manuila, 1997).

Portanto, a palavra deficiente está ligada à ideia de falta, sugerindo o ser incompleto ou inferior. Esses significados levam a crer que a pessoa com deficiência é alguém imperfeito e sugere que a deficiência é na verdade a falta ou ausência de saúde. Quanto ao termo ‘portador’, podemos verificar a sua ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que implica a ideia de que o deficiente é alguém que carrega consigo algo a mais, sugere também a falta de algo. Neste momento podemos nos perguntar: se a pessoa com deficiência que é designada por portadora de deficiência em alguns livros, é alguém que pode de fato, levar ‘consigo’ algo que não seja ela mesma? Não podemos entender que a deficiência seja algo estranho ao corpo do sujeito em si é algo estranho a ele mesmo.

À maneira pejorativa e preconceituosa usada para se referir às pessoas com deficiência sugerem previamente a falta de capacidade, apontam para o preconceito e afirmam o estereótipo que as marca como pessoas incapazes de tomar decisões. Contudo, podemos afirmar que algumas pessoas com deficiência assumem profissões e alcançam autonomia de modo a contribuir para a sociedade¹⁰. Haja vista os projetos sociais implementados por algumas empresas que contratam as pessoas com deficiência. Podemos vê-los desempenhar bem suas funções, como nos supermercados das cidades.

Para Ribas (2003), “Um dos problemas sérios reside no fato de que qualquer ‘noção’ ou ‘definição’ de deficiência implica uma imagem que nós fazemos das pessoas com deficiência”. De certa forma imaginamos a vida da pessoa com deficiência como uma vida restritiva, sem perspectiva. Assim, pensamos segundo uma interpretação pessoal que constrói imagens sobre a pessoa com deficiência que podem ser ou não verdadeiras. Pensamos que sua vida é amarga devido à sua dependência de outras pessoas para desempenhar as mínimas tarefas do cotidiano, tomar banho, ir para a escola ou comer. Mas, ninguém pode afirmar com certeza como uma outra pessoa se sente, apenas ela mesma sabe como é de fato sua vida. Está ideia de imagem criada sobre a pessoa com deficiência também é confirmada por Silva e Abadio (2002) que explicam ser a imagem criada, uma imagem que construímos em nossa mente, antes mesmo de conhecermos algo ou alguém, e que está relacionada a uma visão idealista de homem, que nem sempre tem

¹⁰ Conhecemos várias pessoas com deficiência que trabalham. No entanto, os dados estatísticos demonstram que poucas pessoas com deficiência têm a oportunidade de conseguirem uma vaga no mercado de trabalho.

subsídios reais, ou seja, vividos por nós na sociedade e que de fato colaboram para esta construção mental, sendo este um ideário perverso, pois afasta o entendimento da diversidade humana.

Quando alguém fala de uma pessoa com deficiência¹¹, automaticamente se constrói uma imagem deste que certamente estará ligada ao que este conhece ou entende sobre quem seja a pessoa com deficiência. Se para este indivíduo a compreensão sobre a pessoa com deficiência é de alguém incapaz, certamente, nesta situação imaginária, ele irá pensar que esta pessoa da qual se está falando seja alguém incapaz, porque irá articular imagem à compreensão da deficiência.

Segundo Sasaki (1997), o que acirrou bastante esta situação foram os modelos de entendimento da deficiência. Inicialmente tivemos a hegemonia de um modelo médico de deficiência, que equiparava a doença, ou seja, entendia a deficiência como uma questão de saúde ou ausência de saúde, devendo este indivíduo se tratar para poder se integrar na sociedade. Este modelo vai ser reavaliado na década de 80 quando as mudanças sociais impulsionam a mudança de tal paradigma para um modelo social de deficiência. Este modelo traz a compreensão de que a deficiência e as condições vividas pelos sujeitos com deficiência são estabelecidas pela própria sociedade, que não garante seus direitos e não permite a estas pessoas as mesmas oportunidades das demais. Os dois modelos (médico e social) foram propulsores das ideias que permearam ao longo dos anos as discussões sobre integração e inclusão. Ou seja, a sociedade não é e não foi pensada para todos assim nem todos podem ir à escola, frequentá-la e aproveitar de seus espaços.

De fato, a deficiência não pode ser “comparada” à doença, pois, segundo o dicionário de medicina, doença “é toda alteração no estado de saúde, mais precisamente, conjunto de sintomas e sinais anormais relacionados com distúrbios funcionais ou lesões, em geral devido a causas internas ou externas, com maior frequência bem conhecidos” (Manuila, 1997, p. 231).

¹¹ Quando perguntamos a alguém você conhece o “prof. João”, o outro automaticamente sem mesmo conhecer o “prof. João” imagina algo sobre ele. No caso da pessoa com deficiência, o que se imagina é na maioria das vezes a ideia de incapacidade.

Desta visão de deficiência comparada ou entendida como doença que o modelo médico trouxe, percebemos na explicação da palavra doença o termo ‘ sinais anormais’. Com esta definição surge a ideia de anormalidade, anormal, que veio ao longo dos anos impregnando a imagem da pessoa com deficiência. Segundo Manuila (1997) anormal que é o contrário às regras, às normas admitidas; que se afastam do que é considerado normal. Então, de fato até hoje, as pessoas pensam ou tem a imagem do deficiente ligada à anormalidade e à incapacidade.

A deficiência pode ser vista através do discurso do modelo social que vê na estrutura e organização da sociedade a manutenção e a permissividade para a deficiência, já que a mesma não é prevenida, não é considerada quando se constroem escolas, prédios, praças públicas e outros e não se estimulam políticas e projetos inclusivistas, assim como não se preparam professores e escolas para receber e atuar junto a estas pessoas: “pelo modelo social da deficiência, os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade” (Sassaki, 1997, p. 47).

Para Sassaki (1997), a incapacidade, ou melhor, a dificuldade que o deficiente tem para ser incluído na sociedade está na sua incapacidade de realizar os papéis sociais, pois, para isso, ele precisa de educação, espaços adaptados em sua estrutura e organização. Assim, cabe à sociedade eliminar as barreiras para a inclusão, e possibilitar o acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional destas pessoas.

Hoje é inaceitável, segundo as ideias defendidas por Sassaki (1997), a utilização dos vocábulos ‘deficiente’ e ‘deficientes’ como um substantivo, exceto quando um ou outro for necessário para explicar um determinado contexto. A utilização do termo ‘deficiente’ reforça a ideia do modelo médico da deficiência (doença) e hoje, o modelo mais aceito é o social que propõe rever as situações sociais como a grande mola propulsora da deficiência. Sendo a sociedade quem cria tais ‘problemas’ e dificuldades, que irão dificultar a inclusão social da pessoa com deficiência, cabendo à sociedade eliminar as barreiras que promovem a exclusão:

No modelo social da deficiência, os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as

peças portadoras de necessidades especiais, causando-lhes incapacidade (desvantagem) no desempenho de papéis sociais em virtude de: seus ambientes restritivos, políticas discriminatórias e atitudes preconceituosas, os padrões de normalidade, objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico, pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea, desinformação sobre as necessidades especiais e outros (Sasaki, 1997, p. 47).

No entanto, Amaral¹² (1998) defende com legitimidade, o termo pessoa com deficiência, e afirma que o próprio sujeito deficiente pode ter um papel decisivo na inclusão social e ajudar a mudar a percepção da sociedade em relação à deficiência de modo geral:

A pessoa portadora de deficiência pode começar a ser olhada, e olhar para si mesma, de forma menos maniqueísta: nem herói, nem vítima, nem deus, nem demônio, nem melhor nem pior, nem super-homem nem animal. Pessoa (Amaral, 1994, p. 14).

Contudo, o preconceito, o estigma e o desconhecimento continuam a pairar sobre a pessoa com deficiência. Quando alguém vê uma pessoa com deficiência, supõe que o indivíduo é alguém “doente”, inválido ou que precisa de ajuda. E esta forma colabora para a compreensão das pessoas com deficiência, como dependentes, o que vem a colaborar para o processo de marginalização apresentado por Botomé (1984) que exclui a pessoa com deficiência do processo produtivo da sociedade e conseqüentemente ao mercado de trabalho.¹³

Então, modernamente entende-se que a sociedade não criou estratégias para lidar com o ‘problema’. Não criou projetos nem programas efetivos capazes de promover a inclusão desses indivíduos. A evolução que tem ocorrido nas últimas décadas, em todo o mundo, aponta para uma necessidade cada vez maior de se eliminar as barreiras educacionais, culturais e sociais que impedem o crescimento das pessoas com deficiência e conseqüentemente o desenvolvimento de suas particularidades individuais. Vítimas de atitudes discriminatórias e preconceituosas, que acabam por rotular seu comportamento e

¹² Lígia Assumpção Amaral era doutora em psicologia e atuante do movimento social pela inclusão. Era uma pessoa com deficiência física que teve seus trabalhos e pesquisas publicadas em livros.

¹³ A pessoa com deficiência é vista como incapaz de assumir responsabilidades, pois é ‘ineficiente’ e por isso deverá ficar afastada do mercado de trabalho.

possibilidades de superar as imensas barreiras que impedem as transformações, as pessoas com deficiência são designadas sem muitas preocupações.

Ainda incansavelmente temos outros dados e que precisam ser inferidos, pois fazem parte da mais uma das situações comumente encontradas neste contexto discursivo, e que, confunde o entendimento sobre a pessoa com deficiência, principalmente quanto ao termo mais adequado a ser utilizado. O uso aleatório dos termos que se verificam em textos, artigos ou livros que ora usa um, ora usa outro. E isso, às vezes ocorre no mesmo texto.

Porém, esta situação pode ter sido agravada pelos motivos acima explicitados e que, portanto, sugerem um aprofundamento da situação, pois talvez poucos sejam aqueles que de fato conseguiram entender as circunstâncias e saber qual o termo se deve usar para se reportar à pessoa com deficiência. Mas esta discussão não é nada fácil de se resolver e de entender já que há falta de consenso na área de educação especial quanto ao termo.¹⁴

Em Lefèvre (1981), encontramos o uso do termo ‘mongólica’ para se referir às pessoas com deficiência quando se explica sobre as dificuldades que a criança com deficiência mental, irá enfrentar na sociedade caso não seja bem aceita:

Desde os primeiros dias de vida e por muito tempo de evolução dessa criança, os pais passam por muitas emoções e necessitam do apoio dos que vivem à sua volta. É impressionante quanta mágoa persiste ao longo da vida se a criança mongólica não é aceita pela comunidade (Lefèvre, 1981, p. 2).

Em Cruickshank e Johnson (1982, p. 3) usa-se o termo excepcional dizendo que é difícil entender e definir a criança com deficiência, afirmando que estas serão empregadas em ‘atividades menores’, ou menos especializadas quando adultas: “A criança excepcional é difícil de definir, porque a expressão representa muitos agrupamentos de crianças, diferentes do ponto de vista médico e psicológico”.

No Programa de Destrezas Esportivas das Olimpíadas Especiais de (Fundação Joseph P. Kennedy Jr., 1992) percebemos o uso do termo crianças deficientes: “Continuando seus esforços para enfatizar a necessidade da educação física e recreação

¹⁴ Há pouco tempo estivemos assistindo uma oficina que tratava da inclusão no ensino superior e a palestrante afirmou não saber qual o termo que hoje se deve usar para se reportar à pessoa com deficiência.

que possuem as crianças deficientes” por isso as Olimpíadas Especiais têm elaborado um programa de instruções de habilidades esportivas” (Brasil, 1992, p. 5).

Ainda, encontramos em Mazzota (1996, p. 11) o uso de alunos com necessidades educacionais especiais, explicando que existem diversas expressões utilizadas com referência à população a que se destina a Educação Especial, como “educandos especiais”, “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas portadoras de características especiais”. O autor alerta quanto à necessidade de se ter um determinado cuidado no uso destes termos por causa de seus significados.

Ele afirma que o alunado da educação especial genericamente chamado de portador de necessidades especiais classificam-se em portador de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas atípicas (problemas de conduta) e os de alta habilidade (superdotadas) (Mazzotta, 1996, p. 117). O que coloca mais ‘lenha na fogueira’ pois não consegue chegar a um denominador comum.

Jover (1999) usa-se o termo deficiente para fazer alusão a um aluno com deficiência visual: “Fagner é bastante inteligente e acompanha bem as aulas, embora não participe das atividades escritas porque não tem a máquina braille que os deficientes visuais com recursos levam para a classe”. O mesmo afirma que os deficientes são pessoas que têm problemas: “A partir do séc. XIX, tempo de grandes descobertas no campo da medicina, da biologia e da saúde passou-se a estudar os deficientes de modo a procurar respostas para seus problemas” (Jover, 1999, p. 10).

Em livro que aborda as tendências atuais da educação especial (Brasil, 1999) usa-se no prefácio o termo alunos com necessidades especiais e mais na frente na apresentação usa no mesmo parágrafo os termos portadores de deficiência:

A escola deve também aperfeiçoar sua ação pedagógica, sem considerar a educação especial como parte separada da educação. Quem educa todos - e melhor, como comprova a experiência de escolas que estão trabalhando com alunos com necessidades especiais (Brasil, 1999, p. 5a).

Considerando-se a retomada mundial das discussões e providências para garantir o direito de todos, sem exceção, ao acesso e usufruto dos bens e serviços socialmente disponíveis, a questão da integração dos portadores de deficiência, particularmente, tem sido objeto de sérios questionamentos. Educadores, famílias e os próprios deficientes, já

agora mais organizados politicamente, têm denunciado, intensivamente, que os direitos reivindicados, proclamados e garantidos nas letras de leis e recomendações internacionais são frequentemente violados (Brasil, 1999, p. 9b).

Este é um documento oficial da Secretaria de Educação publicado em Brasília no ano de 1999, sendo um documento de referência para todos nas diversas áreas do conhecimento. Este foi elaborado para nortear e dialogar com o professor sobre sua prática pedagógica inclusiva, sendo também uma referência legítima para pesquisadores e interessados pela área. Assim como pode ser uma referência para pesquisadores e atuantes da área podem deixar tantas dúvidas? E encontramos essa contradição em vários textos.

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 1999), rejeitou o termo deficiente como tratamento politicamente incorreto para os deficientes, apontando que as deficiências se reportavam às instituições que não preveniram grande parte das epidemias que provocaram os danos populacionais. A irresponsabilidade social dos governos com a pessoa com deficiência e que possui restrições de estrutura ou funções corporais não compensadas por providências sociais, vêm a fortalecer o modelo social de deficiência.

Mas, na Legislação Brasileira Sobre Pessoas Portadoras de Deficiência (2004) encontramos o termo pessoas portadoras de deficiência o que, em nota do editor, encontramos uma explicação:

O conceito de pessoa portadora de deficiência que norteou a seleção das normas aqui presentes é aquele adotado pela própria legislação. É considerada, em síntese, portadora de deficiência a pessoa que apresenta, em caráter permanente, perda ou anormalidade de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gere incapacidade para o desempenho de atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano (Brasil, 2004, p. 15).

A Legislação Brasileira Sobre Pessoas Portadoras de Deficiência (2004), coloca como referência para esta explicação dada ao leitor o documento elaborado na Convenção nº. 159, da Organização Internacional do Trabalho, promulgada pelo Decreto nº. 129, de 22-5-1991. Em outro parágrafo da mesma página explica quem é a pessoa ‘enquadrada’: “A pessoa nessa condição é comumente enquadrada em uma das seguintes categorias de deficiências reconhecidas pela legislação: físicas, mentais, auditivas, visuais e múltiplas” (Brasil, 2004, p. 15).

Encontramos também o uso de vários termos em Gorgatti e Costa (2005) para falar da pessoa com deficiência. Na capa do livro encontramos pessoas com necessidades especiais, porém nos títulos dos capítulos encontramos a palavra deficiência assim como pessoa com deficiência visual (exemplo) em alguns trechos do livro: “Ao se pensar em desenvolver um programa de atividade motora voltada à pessoa com deficiência visual, surge uma sensação de insegurança, que conduz à busca de informações para respaldar tal prática pedagógica” (Gorgatti; Costa, 2005, p. 28).

No capítulo que se apresenta com o título de atividade física e deficiência mental explica sobre a aprendizagem da pessoa com necessidades especiais (deficiência mental), usando a palavra indivíduo com deficiência mental:

Em termos práticos, é esperado que um indivíduo com deficiência mental aos quinze anos de idade apresenta comportamentos típicos de etapas ou fases anteriores, dependendo, é claro, do grau da deficiência. Não é raro um adolescente com deficiência mental apresentar comportamentos típicos da fase pré-operacional (Gorgatti; Costa, 2005, p. 88).

Na área da dança, encontramos o uso de diversos termos observando a existência de duas vertentes: uma que mantém a princípio o termo pessoas e outra que elabora a forma de se olhar esta pessoa, ou este corpo segundo a conceituação de corpo grotesco.

Matos (2000, p. 201), por exemplo, usa o termo crianças e adolescentes surdos, para falar de sua experiência no ensino da dança: “O interesse por essa temática se deu em face da docência, iniciada em 1992, com crianças e adolescentes surdos”. E ainda esclarece em nota de rodapé que faz esta escolha por usar o termo adolescente ou criança surda porque quer situar esses atores como um grupo social, procurando evitar outros termos:

Adoto o termo surdo procurando situar esses atores como um grupo social que possui uma cultura própria, sendo essa nomenclatura adotada pelos próprios atores sociais. Assim, procuro evitar o uso de outras nomenclaturas que definem a representação do surdo, tais como portador de deficiência auditiva, excepcional, ou até mesmo o termo atualmente adotado pelas instituições educacionais, portador de necessidades especiais, por considerar que esses eufemismos nem sempre explicam a característica cultural do surdo (Matos, 2000, p. 213a).

A autora ainda diz com toda autoridade e clareza que os grupos de deficientes estão hoje politizados e mais esclarecidos e que ser uma pessoa com deficiência já não tem o mesmo significado de antes, quando eram vistos apenas pela dimensão fisiológica:

Hoje, grupos politizados de pessoas surdas procuram mostrar outras significações de ser deficiente. Anteriormente ser portador de deficiência significava estar atrelado a uma dimensão físico-biológica que, sendo vista como a sua limitação pela sociedade, o caracterizava como improdutivo e o coloca à margem do contexto sociocultural (Matos, 2000, p. 216).

Encontramos também o uso do termo deficiente físico por Martins (2000) que explica em nota de rodapé que este termo é o mais usado pelos fisioterapeutas para designar o indivíduo usuário obrigatório de cadeira de rodas e que por isso resolveu adotar a mesma nomenclatura.

Hoje a proposta é de se entender a pessoas com deficiência como ela é. Diferente sim, mas não incapaz e que precisa assim como outros alunos de ‘algo a mais’ para aprender uma determinada habilidade ou conhecimento. Por exemplo, as pessoas com deficiência visual, precisam de braile para ler, as pessoas com deficiência auditiva precisam de libras para se comunicar e assim por diante, não tendo nenhuma outra defasagem do desenvolvimento que lhe seja inerente, ou seja, que carregam consigo. Ele pode não ter sido estimulado para desenvolver tal conhecimento, mas não é incapaz para o mesmo.

A diferença pode ser entendida segundo o dicionário de filosofia (Abbagnano, 1970) como a determinação da alteridade. A alteridade não implica por sua vez nenhuma determinação, por exemplo, ‘a é outra coisa que não b’. A diferença implica uma determinação: a é diferente de b na cor ou na forma etc. O que quer dizer: as coisas podem diferir só enquanto têm em comum a coisa em que diferem, por exemplo, a cor, a figura, a forma. Porém, o que proponho é que haja um aprofundamento desta questão dos termos em outra pesquisa e também sobre a relação diferença e alteridade.

Diante desta situação da literatura e das leis que norteiam a atuação e o fazer na área de educação especial, como poderia definir qual o termo mais adequado para usar nesta dissertação de mestrado ou em qualquer outro texto ou artigo? Então, por fim,

levamos em consideração o último documento publicado pelo Ministério da Educação (Brasília, 2008), que teve como colaboradores professores das instituições de ensino superior brasileira como a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e outras, e que apresentam em seu texto o uso do termo pessoa com deficiência.

Porém, em documento oficial não encontramos os motivos ou uma explicação que venham a nortear tal uso, ou tal escolha, então sem autoridade no assunto resolvemos acatar o que vem sendo usado apontando apenas que se deve atentar para os significados dos termos etimologicamente, e que talvez se devam estabelecer diálogos em conjunto com as pessoas com deficiência para que os mesmos possam também falar, sobre como de fato pensam que deveriam ser chamados ou nomeados.

Valendo ainda declarar que em nossa experiência pedagógica praticamente não usamos tais termos, nem deficiente, nem portador de deficiência pois quando estamos como os alunos do Instituto Pestalozzi da Bahia os tratamos pelo próprio nome, Francisco, Deolinda, Samanta e maioria dos profissionais também o fazem, mas quando temos de descrever ou explicar através de documentos institucionais, de quem estamos falando, às vezes por questões didáticas se faz necessário usar o termo pessoas com deficiência.

Portanto, são necessários cuidados no uso dos termos para não imprimir no próprio discurso a ideia da incapacidade, pois esta pode comprometer avanços na compreensão das pessoas com deficiência, como vem ocorrendo até hoje. E afastar as pessoas com deficiência, dos meios produtivos da sociedade. No entanto, sabemos que esta responsabilidade é para todos, que devem repensar suas atitudes frente às pessoas com deficiência.

2.2 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: ORDENAMENTO LEGAL, TRATADOS E CONVENÇÕES

Ao iniciarmos este texto, fomos nos debruçando sobre vários livros, artigos e textos para refletirmos sobre seus conteúdos. Percebemos duas vertentes contraditórias em suas afirmativas. Uma apresentava um “conjunto de soluções” e outra que se dispunha

a analisar através das experiências vivenciadas por diversos professores neste contexto da escola inclusiva seus “desafios”. No “conjunto de soluções” são apresentados vários “ingredientes” como numa ‘receita de bolo’ para se explicar como fazer a inclusão educacional. Desta forma, indicando ser de fácil alcance, esta literatura é levada como ‘bíblia para alguns’ que esperam aplicar estas ideias. O problema aqui observado por nós é que esta literatura é uma tradução e não traz o contexto educacional vivido hoje em nosso país. Já a literatura que aborda os “desafios” da inclusão educacional, escrita a maioria por autores brasileiros tenta compreender a realidade para estabelecer possíveis ações.

Os desafios para a inclusão educacional são descritos e analisados por professores e pesquisadores de diversas áreas, como da pedagogia e da psicologia, que se aproximam da realidade social brasileira para estudar tal processo. Propondo-se perceber as dificuldades observadas, que de fato têm ocorrido, estes estudiosos tentam dialogar com as partes envolvidas no processo para pontuar a situação existente. De fato, percebemos que não existe ainda uma fórmula mágica que possa resolver de uma hora para outra esta questão sendo importante à compreensão desta realidade para posterior intervenção. Voltaremos então aos conteúdos dos textos para dialogarmos sobre esta questão atual, lembrando que talvez exista uma tendência em se colocar em prática os modelos importados, sem que para isso haja qualquer planejamento para a implantação do mesmo.

Contudo, destacamos que, diferentemente do apontado até aqui nos tópicos anteriores deste capítulo, quanto à falta de informações sobre a história das pessoas com deficiência e às contradições no uso da terminologia empregada, a discussão acerca da inclusão de pessoas com deficiência vem sendo alvo de muitas pesquisas que tentam compreender esse fenômeno sob várias perspectivas, a fim de analisar os acontecimentos atuais. Das perspectivas destas inúmeras pessoas envolvidas, pais, professores e alunos, percebemos os diferentes olhares e que nos provocam à reflexão. Como é de que forma se pode fazer a inclusão educacional? Por onde começar? Percebemos que apesar de algumas ideias divergirem, algumas nos parecem estar mais preocupadas com a aprendizagem e outras com apenas a inclusão em si, que é estabelecida por lei e precisa

ser cumprida. Mas, para se fazer a inclusão escolar, talvez seja importante o levantamento também das questões sociais que permeiam tal processo.

Uma das questões a serem observadas pelos interessados na inclusão escolar é que ela pode ser encarada como um processo que deve garantir a qualidade da educação e para tal, deve estar comprometida com os sujeitos envolvidos. Assim, pensamos ser necessário se delinear propostas para a inclusão educacional que sejam plausíveis, com um aprofundamento da questão e que revelem tal complexidade. Tessaro (2005) confirma nosso pensamento quando diz que tais propostas devem ampliar nossos conhecimentos, sendo possíveis de serem desenvolvidos e viabilizados. A inclusão escolar deve ser entendida como um processo, e que por isso deve acontecer paulatinamente, não sendo encarada apenas como uma ação de transferência do aluno da escola especializada para a escola regular ou classe comum.

Mas, infelizmente, o que comumente tem ocorrido é a tentativa de transferência dos alunos de escolas especializadas, para classes regulares. Sem a preocupação de antes garantir os meios adequados (como ambiente), a inclusão educacional vem sendo enfrentada de modo despreparado, que provavelmente vem prejudicando o seu sucesso. O que alguns afirmam é que infelizmente, o sistema evoca tal procedimento e mudança. Com este pensamento se exime de qualquer culpa e participação mais direta. Não se busca neste contexto discutir, analisar e sim cumprir metas e ordens.

O aluno é orientado a se matricular em escola regular, de preferência a mais próxima da sua casa, mas sem o mínimo de garantias (vaga, por exemplo). O aluno se sente, neste processo excluído, pois ninguém se preocupou em garantir as condições necessárias para sua permanência na escola ou mesmo a sua integração através de uma vaga. Aqueles que chegam a se matricular, percebem que a escola ainda não está ‘preparada’ para recebê-lo. Na literatura encontramos diversas afirmativas que comprovam esta situação, como os relatos de professores que dizem não saberem como lidar com o aluno com deficiência e se queixam das dificuldades de tal prática, que não foram planejadas adequadamente. Um exemplo disso é o caso de um aluno com deficiência auditiva (surdo), que ao ser integrado em escola de rede regular de ensino (estadual), não é assistido por intérprete de linguagem de sinais e tem dificuldades para

acompanhar as aulas. Este aluno fica à espera de um ‘tempinho’ extra do professor, que muitas vezes também não sabe libras, para tentar atendê-lo de maneira mais adequada, ficando este provavelmente prejudicado em sua aprendizagem. Esta e outras situações são declaradas em um número considerável de estudos que tentam entender o processo de inclusão escolar e pontuar os caminhos para um planejamento mais eficiente.

A inclusão requer que a escola seja repensada, desde seu projeto político pedagógico, regimento interno, projeto de desenvolvimento escolar e outros como as estratégias pedagógicas, estrutura física, para que no mínimo estejam as condições de aprendizagem de fato equivalentes às necessidades do grupo. Não adianta se pensar numa educação para todos, num discurso que busca homogeneizar as práticas pedagógicas. As diferenças existem, precisando que sejam levadas em consideração quanto ao planejamento escolar e ao fazer pedagógico. O aprendizado de diversos conteúdos, conceituais, afetivos ou linguísticos requerem de fato um pensar mais aprofundado sobre suas adequações. Assim, o professor não pode fingir que está tudo bem, e fazer de conta que está ensinando e o aluno aprendendo. É necessário neste momento, relatar, dizer e exigir providências efetivas, como cursos de formação continuada, salas de recursos, apoio psicopedagógico e outros. Sendo importante destacar ainda o papel da família, da sociedade, do Governo ou mesmo do Estado ou de quem quer de direito.

Fazer a inclusão escolar somente porque a lei exige ou porque esta pode representar politicamente um compromisso do governo para com as políticas públicas no âmbito internacional, não nos interessa. É preciso dizer e pontuar mais, perceber e levantar as bandeiras necessárias: queremos emprego, distribuição de renda, acesso aos diferentes bens materiais e culturais entre outros. Neste raciocínio Ferreira (2007, p. 30) afirma que quando o Brasil assumiu sua adesão à Declaração de Salamanca, “o Brasil o faz numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas (ONU) /Organização das Nações Unidas pela Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM)”, devendo o Brasil melhorar seus indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso.

Durante um bom tempo os alunos com deficiência foram rejeitados pelas escolas com afirmativas de que estes eram desorganizadores do ambiente, destoava dos alunos e

por isso atrapalhava o andamento das aulas. Sendo necessário o atendimento dos mesmos em salas de apoio. Por volta de 1920, muitas escolas inauguraram classes especiais que funcionam para atender a estes alunos que não se ajustavam às demais classes (Brasil, 1975). Mais adiante, com mudanças advindas de uma nova pedagogia centrada num discurso que se julgava respaldado no “cientificismo”, afirmava que estas crianças precisavam de classes e espaços mais adequados às suas necessidades. E para que tal finalidade fosse alcançada, surgiram na década de 50 escolas especializadas que certamente iriam educar estas crianças. É como se estes professores das escolas especiais tivessem ‘poderes especiais’ e pudessem fazer aquilo que os outros não poderiam.

Foi neste jogo de empurra pra lá e pra cá, que viveu a educação: procuram-se os culpados e não se encontram efetivamente como se fazer o necessário acontecer. Tudo muito “escondidinho”, “camuflado”. É preciso repensar de forma mais ampla e perceber o achatamento das classes populares, o aumento da violência, a concentração de renda e a globalização. O que mudou no mundo? Houve qualquer ampliação da responsabilidade e das ações governamentais sobre a educação? Será que a educação inclusiva passou a ser a bandeira nacional?

Estudos publicados pela Secretaria de Educação da Bahia (2007)¹⁵, demonstram a situação atual da educação na Bahia, que da charge “educação para todos” mudou para “Uma escola de todos nós”, e que se encontra num cenário de analfabetismo, onde o IBGE (2005) declara estar entre os cinco piores estados do Brasil com maior número de analfabetos 2,057 milhões apresentando uma taxa de 18,8% numa população acima de 15 anos, estando estes dados aumentados quando se analisa a população da zona rural (31,6%). E outros dados também assustam como o número de alunos que estão nas classes no ensino médio na Bahia, que segundo dados do IBGE (2005) é menor que 30%. E as Escolas Públicas da Bahia estão fechando (número crescente de professores excedentes), será que não existem alunos? E não termina aqui os dados são alarmantes! O acesso ao ensino superior é ainda mais restrito, apenas 10% dos baianos têm acesso à universidade,

¹⁵ Princípios e Eixos da Educação na Bahia publicado pela Secretaria de Educação, em 2007, apresenta o cenário, os princípios e os eixos para a “Escola de Todos Nós” (www.sec.ba.gov.br).

enquanto no Norte este índice é de 11,6% e no Brasil chega a 18,6%. Será que estamos preparados para a inclusão escolar?

Alguns apontam que a educação que temos é excludente e muitos dos seus problemas não foram resolvidos ainda, como é o caso do fracasso escolar. Segundo Ferreira (2007) ainda temos uma escola regular que não sabe bem como ensinar seus alunos “tradicionais”. E será que ela conseguirá ensinar aos alunos com deficiência? O que é apontado aqui é que esta escola não conhece os alunos que tem e nem se dispõe a conhecê-los, parecendo prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar das pessoas com deficiência é fora da escola regular. Os professores se queixam de não estarem preparados, de que na sua formação não tiveram qualquer diálogo sobre o assunto. Temos vários relatos de professores em sala de aula que comprovam a afirmativa acima, quando o professor recebe o aluno em sua classe, mas, tem inúmeras dificuldades para incluí-lo na sala de aula, por razões diversas, algumas que fogem ao seu âmbito de obrigação e no entanto, mesmo sentido que seu trabalho não está adequado, que não consegue atingir o aluno, este não pode negar a permanência deste em sua classe e nem tem a quem reclamar.

Segundo Soares e Lacerda (2007) em um estudo de caso sobre a construção da identidade do sujeito nas relações do professor e aluno surdo em uma sala de uma escola da rede regular de ensino, relatam que os mesmos ficam em condições difíceis, pois ficam privados de identificarem-se como humanos, pois na maioria destas salas, não existem muitos alunos nas mesmas condições (surdos), que possam se agrupar, criando referenciais, além de conviverem com uma prática que elege a filosofia oralista, ignora-se a condição de surdez e não fazendo uso de sinais. Este sujeito, conforme relato, é violentado em sua identidade de não ouvinte e vendo-se nesta situação em que é totalmente ignorado termina se rebelando e começando a mostrar-se numa identidade que não é a sua. Como por exemplo, quando começa a agir como ouvinte e faz de conta que ouve.

A escola precisa ser repensada como um todo: colaboradores, comunidade, alunos, pais e os papéis destes também. Não bastam apenas as adaptações, estas são importantes em suas especificidades, não devendo esperar demandas para surgirem

cabíveis providências. O projeto político pedagógico da escola e a formação continuada devem ser buscados por todos e para todos e não apenas quando a necessidade se fizer presente. Se na sala de aula tenho um aluno com deficiência visual tenho que utilizar no mínimo recursos de percepção tátil, auditiva e cinestésica e muitas vezes para aprender tais estratégias se faz necessário o trabalho em grupo, o estudo e a formação continuada. As diversas estratégias metodológicas deverão ser articuladas antes do ingresso e início das aulas. Outras atitudes deverão também fazer parte destas mudanças, repensar os espaços interativos da escola, as salas de recursos, assim como estratégias para motivar e oportunizar uma aproximação entre comunidade, família e meio escolar.

Para Góes (2007) que nos relata outro caso que em sua observação costuma ser comum entre os professores que sem qualquer preparo anterior recebe um aluno em sua classe e sem receber qualquer informação sobre este termina tendo o seguinte pensamento “Não tenho de entrar na do aluno com deficiência, ele é que deverá entrar na minha”. Esta forma distante de pensar em tal situação vivida, afasta o professor de qualquer intervenção junto às especificidades do aluno. Ele pensa que se o aluno está na sala de aula, e foi inserido nela da mesma forma que o outro, é porque pode ser tratado da mesma forma. E nesta relação às especificidades de aprendizagem do aluno terminam sendo esquecidas, postas de lado, deixando este aluno impossibilitado de aprender.

Estas discussões parecem infundáveis, mas são importantes, pois trazem consigo o que de fato ocorre nas escolas que estão recebendo alunos com deficiência e não se prepararam antecipadamente para tal tarefa. As queixas são comuns de ambas as partes, pais, professores e alunos e as soluções parecem distantes, difíceis e sem a possibilidade de serem alcançadas. Fica mais fácil negar, se omitir, não participar deste processo. E quando estas atitudes de não participação, de negar, ou de apenas levantar problemas são imperativas, neste contexto, o aluno se cansa de ir até aquela escola e não aprender nada, se sentindo totalmente ignorado dos acontecimentos da sala de aula, se afastando e não indo mais à escola. E é por isso que alguns retornam a escola especializada, afirmando categoricamente, aqui tenho amigos, posso dialogar com eles, os professores me ouvem mais, se preocupam mais comigo e outros. Esta realidade é tão conhecida por eles que ao

ouvirem falar de que irão para outra escola (regular) temem e se negam a se matricular antes mesmo de irem até a outra escola.

A inclusão no Brasil vem sendo feita desde anos anteriores, pelo menos é o que ouvimos falar. Mas, esta ‘inclusão’ ocorria de forma esporádica, por exemplo: um aluno que estivesse em escola especializada e conseguisse ser alfabetizado, era encaminhado para inclusão na rede regular de ensino, mas, muitas vezes esse aluno retornava a escola especial, após algum tempo por não se adaptar a escola regular. Pudemos observar isso com diversos alunos do Instituto Pestalozzi da Bahia em anos anteriores à elaboração desta dissertação e que foram noticiados na própria escola. E isso não foi uma, nem duas vezes, foram mais¹⁶. Hoje a inclusão vem sendo feita em percentuais: “temos que incluir no mínimo 70% dos alunos”¹⁷. Como, o que vai acontecer com elas, será que é o melhor, e os pais, e as adaptações? Nada muito fácil, pois as leis precisam ser cumpridas e nós temos que desempenhar um papel que ainda não está escrito. Este papel é uma nova proposta que está sendo elaborada, onde professores das escolas e centros especializados estão participando de trabalhos como de naturezas como o de itinerância. Os professores que já têm experiência no trabalho pedagógico com os alunos com deficiência vão às escolas regulares e que estão recebendo alunos com deficiência a fim de acompanhar, relatar e observar este processo. Este trabalho busca, ao que me parece, minimizar as interferências deste processo, tentando criar uma relação entre as escolas regulares e as especializadas. Mas, este trabalho apenas está começando, não se sabendo onde vai dar.

Segundo Kassar (2007) desde 1960 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 4.024 de 1961), recomendava a matrícula de crianças com deficiência no sistema de educação, que expressava o objetivo de integrá-los na comunidade. Mas esta lei não foi totalmente cumprida, sendo muitas crianças matriculadas em escolas especializadas. Desta década em diante, as mudanças nas leis vieram a fomentar a matrícula de alunos

¹⁶ Esta informação é de nossa experiência no Instituto, podendo ser relatada por outros professores.

¹⁷ Sem autoria, este discurso foi ouvido por nós e não pudemos contestar, pois para alguns quando alguém questiona a inclusão é porque está contra ela. No nosso caso somos totalmente a favor da inclusão escolar mas, acreditamos que para isso se deveriam estabelecer políticas inclusivas com ações concretas e não da forma como esta vem sendo feita que não garante aos alunos e pais nem ao menos a vaga na escola pretendida pelo aluno no turno escolhido.

com deficiência, na rede regular de ensino. Pois fora compreendido que a organização da rede educacional em escolas especializadas e de ensino regular, demonstravam a segregação educacional. Assim, nos últimos anos foram propostas inúmeras leis que tentam garantir os direitos das pessoas com deficiências com o objetivo de se organizarem ações, projetos e papéis para o sistema.

Assim foram surgindo tanto no panorama nacional como internacional, novos decretos e leis que fomentaram este processo atual, como 1990 a Lei nº 8.069/90 conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 55, reforça os dispositivos legais da constituição 1988, ao determinar que “os pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também, nessa década, documentos como a Declaração mundial de educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva. A Declaração de Salamanca (Espanha/1994) resultante da Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, reafirma o compromisso das diversas nações com a política de educação para todos, reconhecendo a urgência da inclusão/integração:

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais; adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política; desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva, estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1-2).

O Decreto nº. 914 de 6 setembro de 1993, trata da política de integração à pessoa portadora de deficiência, instituindo princípios, diretrizes, objetivos, instrumentos e disposições a fim de garantir a nível nacional a integração da pessoa portadora de deficiência. Alguns decretos que tratam da Política de Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência (Decreto nº 914 de 1993) ou versam sobre princípios, política e prática em educação especial.

Em 1994, finalmente é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes

comuns de ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p. 19). Ao reafirmar que os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei n°. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (artigo 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art.37).

Em 1999, o Decreto n° 3.298 que regulamenta a Lei n°. 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional Para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. No mesmo ano as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolução CNE/CEB n° 2/2001, no artigo 2°, determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

No mesmo ano, o Decreto n° 3.298 (1999) e a Carta de Pirenópolis garantem no projeto político pedagógico da escola a arte-educação através das diversas linguagens artísticas (dança, artes visuais, teatro e música) para todos os alunos com deficiência.

Mas, no entanto, percebe-se que poucas escolas possuem estes professores em seu quadro efetivo.

A convenção da Guatemala (1999) promulgada no Brasil pelo decreto n° 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

O Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n°. 10.172/2001) destaca o grande avanço que há décadas da educação deveria produzir construindo uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade e ao atendimento educacional especializado.

Na perspectiva da educação inclusiva, a resolução CNE/CP n°. 1/2002, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, define que as instituições de ensino superior devem promover em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade que contemple conhecimentos sobre as especialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei n° 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como um meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Já a portaria n°. 2.678/02 aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino,

compreendendo o projeto da grafia Braille para língua portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação criou o programa “Educação inclusiva: direito à diversidade”, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promovam um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga documento sobre o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

No mesmo ano, em que foi publicada a Legislação Brasileira Sobre A Pessoa Portadora de Deficiência (2004), contendo 39 leis, 26 decretos-leis, seis resoluções e dez portarias, percebemos o surgimento de inúmeras leis como ainda o decreto n°. 5.296/04 que regulamentou as leis n° 10.048/00 e n°10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o programa “Brasil Acessível” é implantado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

O decreto n° 5.626/05 regulamenta as leis n° 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos com deficiência auditiva (surdos), dispõe sobre a inclusão das Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor-intérprete de Libras, o ensino da língua portuguesa como segunda língua para os alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2005, são implementados os Núcleos de Atividades das Altas Habilidades (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminadas referências e orientações para a organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse

atendimento aos alunos da rede pública de ensino. A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os estados parte devem assegurar um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; além de ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetivava, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência destes na educação superior.

Em 2007, no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela agência social de inclusão das pessoas com deficiência e tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica, dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

O decreto n.º 6.094/2007 estabeleceram dentre as diretrizes de compromisso pela educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Apesar destas inúmeras leis e decretos que vem a assegurar a inclusão social e escolar, está ainda, nos parece carente de maiores ações para sua concretização. Para Sasaki (1997, p. 41) o processo de inclusão deve ser uma parceria entre a sociedade e as pessoas com deficiências e devem buscar as soluções devidas para tal processo:

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Este movimento tem a preocupação de construir uma verdadeira sociedade para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam: a celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com qualidade de vida. Estas ideias de fato são muito interessantes e para que aconteça são necessárias talvez muitas mudanças, na forma de ver e compreender a pessoa com deficiência, assim como repensar os preconceitos e estereótipos, garantir as mesmas possibilidades para todos, quanto ao acesso, às oportunidades e reconstruir significados como cidadania, solidariedade e outros. A inclusão social requer inclusive que pensemos sobre o papel de cada um na sociedade e o sistema econômico, sendo estas relações muito amplas, contendo barreiras que podem inclusive impedir a inclusão escolar, caso a sociedade não venha a se preparar para ela.

E o que vem a ser inclusão escolar? Existe alguma diferença entre integrar e incluir? No início deste processo de mudança de paradigma educacional, usou-se o termo integração. Mas o mesmo previa uma preparação da pessoa com deficiência para que esta pudesse se integrar na sociedade, ou seja, ser aceita em seus diversos espaços sociais. Daí percebeu-se com o tempo que não adiantava garantir o que seria de certa forma necessário para tal integração, enquanto a sociedade não se preparava para tal processo. As pessoas com deficiência alcançavam os níveis considerados adequados para tal, mas, a sociedade que não havia se organizado não estava preparada para que este indivíduo pudesse ser integrado na mesma. Assim, quando o aluno da escola especializada passava a integrar uma escola da rede regular de ensino, ele encontrava muitas dificuldades pois, o local e às pessoas de modo geral, não estavam preparados para recebê-los. Destas tentativas, muitas foram frustradas, e se percebeu que não bastava apenas colocar o aluno com deficiência neste contexto. Era necessário preparar a todos para garantir o almejado. É com este intuito que surge o termo incluir. Este se propunha a repensar o meio, seus

sujeitos e a sociedade, a fim de estabelecer metas e atitudes para a inclusão. Neste processo todos têm participação, não somente a escola, mas também a sociedade, da qual, são exigidas mudanças diversas como as estruturais.

Para a inclusão são necessários, não somente as adaptações estruturais, mas certamente toda uma mudança de paradigma da deficiência, que era até então entendida como doença, devendo ser tratada e curada. Este modelo médico¹⁸ imperou durante muitos anos e infelizmente ainda pertence ao pensamento de alguns que distanciados do processo de inclusão, ainda compreendem a pessoa com deficiência, como alguém doente. Este modelo veio sendo substituído pelo modelo social de deficiência que a entende como resultado de situações sociais, ou seja, a inexistência de meios adequados de prevenção de doenças, as diferenças econômico-sociais, distribuição de renda, a inacessibilidade aos diversos meios de informação, tecnologias e comunicação entre outros.

Para Jover (1999) na inclusão deve existir a aceitação das diferenças individuais e que estas são valorizadas pela educação já que permitem a aprendizagem por meio da cooperação:

A prática da inclusão social se baseia em princípios diferentes do convencional: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana, aprendizagem por meio da cooperação. A integração significa a inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade. Já a inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania.

Mas apenas aceitar a diferença, não é o suficiente para que a inclusão ocorra, seja ela educacional ou social. Devendo todos perceber, que as pessoas com deficiência, não desejam nenhum privilégio, nem querem que os demais os aceitem por serem “bonzinhos”, pois este tipo de atitude paternalista não é o almejado por uma sociedade que clama por igualdade de direitos. As pessoas de modo geral, precisam compreender que todos têm os mesmos direitos, que mesmo tendo alguma limitação, as pessoas com

¹⁸ O modelo médico é definido por Sasaki (1999) como o modelo que compara a deficiência à doença. Este modelo colaborou para o entendimento da pessoa com deficiência como alguém com doença e necessitando de tratamento para se curar.

deficiência têm também capacidade de aprender, sendo a maior parte desta limitação imposta pelo próprio meio social.

Outro dado aqui a ser observado e que colabora para a exclusão é o fato da não aceitação por parte dos pais de alunos das escolas regulares pela inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares. Esta questão vem sendo discutida pelas escolas, que entendem ser este um fator que pode dificultar o processo de inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares. Alguns pais de alunos sem deficiência pensam que se na classe do seu filho tiver um aluno com deficiência, este certamente irá atrapalhar o andamento dos conteúdos da aula, ficando seu filho atrasado e em desvantagem em relação às outras crianças de classes não inclusivas. Neste processo de inclusão, os pais destes alunos deverão também ser sensibilizados e chamados a participar do processo.

Para que isso ocorra com a naturalidade desejada, onde todos os alunos com e sem deficiência possam conviver brincando, jogando, dançando, conversando e aprendendo juntos, são necessários à preparação de todos da escola (professores, comunidade, colaboradores) assim como a elaboração de um projeto político pedagógico que deverá ser construído de maneira democrática, fundamentada e amparada legalmente, demonstrando clareza e objetividade de suas ações no aspecto inclusivo. A preparação dos professores e funcionários deve se dar de forma que estes se sintam à vontade para agir e dialogar com os pais dos alunos e aqueles que tiverem dúvidas sobre o que está escola planeja em suas ações pedagógicas.

Para Amaral (1994) é muito importante à preparação profissional daqueles que irão trabalhar com pessoas com deficiência, sendo necessário não só conhecimentos e habilidades técnicas, mas também se reverem os seus ‘conteúdos internos’¹⁹, dos quais, segundo a autora, decorrem muitas das nossas atitudes sociais. Assim devemos nos autoavaliar, revendo nossos conceitos e pré-conceitos a fim de evitar que estes estejam

¹⁹ Esta reflexão e ‘preparação’ que Amaral (1994) chama nossa atenção é realmente importante. Certa vez no início de nossa trajetória na docência com alunos com deficiência, recebi um aluno com Paralisia Cerebral. E este tinha muita dificuldade de ficar de pé e de se equilibrar. O aluno era apaixonado por futebol, sendo esta atividade a que mais se identificava na escola. No início fiquei me perguntando como que ele iria conseguir jogar e tinha um pouco de medo que ele se machucasse ou eu ‘não conseguisse’. Mas com o tempo percebi que se desenvolveu muito bem e não teve problema algum. De fato vejo que este fato ocorrido me fez repensar e ver que se tivesse impedido a prática do aluno por achar que ele não conseguiria, certamente seria difícil ele conseguir.

presentes em nossas atitudes no trabalho. Quando um professor tem uma atitude ‘pré-conceituosa’ frente ao aluno com deficiência, ele pode dificultar o sucesso do aluno. Um exemplo disso é quando ao solicitar a realização de uma determinada tarefa, o professor imagina que o aluno com deficiência não está capacitado para tal atividade. Assim o professor por sua atitude não permite ao aluno tentar execução a tarefa tendendo a uma atitude preconceituosa.

A forma como que cada pessoa pensa sobre a outra, em especial aqui a pessoa com deficiência, a maneira de se retratar a ela e de se relacionar, se aproximando ou afastando-se, ignorando, ou revendo valores, pode contribuir na aprendizagem do aluno que deverá ser auxiliado através desta relação que é definida na forma de agir do professor. Ou seja, como o professor fará com que seu aluno possa participar de suas aulas, como motivará a todos durante o processo: sensibilizando, acolhendo, oportunizando e criando situações novas, nas quais todos com suas diferenças possam interagir e colaborar. Ao professor ficará a responsabilidade de na sala de aula, se dispor a errar e tentar encontrar as soluções adequadas para enfim chegar à almejada inclusão escolar. Mas esta tarefa não será somente do professor, deverá contar com o acompanhamento de outros profissionais (psicologia), e ainda algumas adaptações: funcionais, estruturais e ambientais.

Agora voltemos ao que acontece no dia a dia, analisando acontecimentos noticiados para pensarmos sobre o tipo de conduta da sociedade frente às pessoas com deficiência. Percebemos, contudo, que não bastam apenas às leis para que as atitudes sociais possam mudar. A forma de agir e pensar das pessoas precisa mudar. Mas, de fato não é bem assim que acontece, o preconceito, por exemplo, sempre esteve presente nas atitudes do ser humano, assim como a sua capacidade de manipular outros através de um discurso como o da vocação. O sistema capitalista se organizou de maneira para que uns tivessem mais chances que outros e para que isso acontecesse inventou a ideia de vocação, ou seja, aqueles que têm vocação, são os que têm mais chances, pois são mais capazes e os que não têm vocação ficaram à margem, pois tem menos capacidade.

Mas não iremos nos aprofundar nesta linha de raciocínio, apenas fizemos tal alusão para afirmar que percebemos existirem muitas interferências neste processo e que

não podemos dar conta neste momento, pois requerem uma articulação ampla de informações que precisam ser tecidas com linhas mais precisas para tal entendimento. Mas citaremos três acontecimentos noticiados nos jornais neste último ano e que nos chamaram atenção, no intuito de demonstrar que são necessários ainda mais estudos que se aprofundem na história dos problemas sociais, sob a perspectiva de um viés político-social em que este processo se estabeleceu. O primeiro deles é que feriu os direitos humanos, e que tinha como manchete: “Mulheres deficientes usadas em atentado”, ocorrido em 01/02/2008 em Bagdá. Um ataque suicida em uma feira livre e que deixou 64 mortos e 107 feridos, que teve como ‘dispositivos’, duas mulheres portadoras de Síndrome de Down, que carregavam coletes com cerca de 15 quilos de explosivos e que foram acionados por telefones celulares à distância (Jornal À Tarde, 02/02/2008). Esta notícia nos fez pensar nas seguintes questões: Será que estas mulheres sabiam o que ia acontecer? Será que sabendo de tudo isso elas concordaram? Como será que foram instruídas até ali? Por que escolheram aquelas mulheres e não outras?

O segundo fato que iremos relatar, também encontrado no Jornal A tarde, foi a recusa da matrícula da menina de 9 anos com deficiência auditiva, por uma escola da rede particular de São Luís (MA). A escola condicionou o ingresso da menina ao pagamento de um intérprete de Linguagem de Sinais, além do custo da mensalidade escolar (Jornal À Tarde Sábado, 26/01/2008). Os pais da menina acharam um absurdo e levaram tal fato para o Ministério Público, a fim de garantir o acesso da menina à escola. Neste caso, e em outros pensamos serem necessários o encontro de soluções que não venham a condicionar o ingresso do aluno a algo (como pagamento, material ou professor específicos), talvez a escola possa pensar estratégias administrativas que não venham a impedir ou dificultar ao acesso e sim de oportunizar a todos as aprendizagens necessárias²⁰. Então, por que os pais das crianças com deficiência deverão pagar a mais? Será que esta escola foi pensada para todos ou foi pega de surpresa? A escola não pode recusar a matrícula de nenhum aluno, nem impor qualquer condição para a mesma. Devendo ser pensada para todos.

²⁰ A linguagem de sinais deveria ser aprendida por todos os alunos, assim o trabalho do intérprete seria diluído ao longo dos anos de formação dos alunos tendo todos a oportunidade de aproveitar de tal recurso da comunicação.

O terceiro fato que aqui abordaremos se localiza nos conflitos do esporte, quando ‘paratletas’ atingem índices olímpicos junto a atletas sem deficiência, e desejam competir em olimpíadas com atletas normais. Assim, recentemente, neste mês de maio a atleta sul-africana Natalie du Toit, superou todas as expectativas nas Maratonas Aquáticas em Sevilha (2008) onde competindo com atletas normais, consegui ficar na 16º, ficando apenas 24 segundos da vencedora da prova, a russa Larisa Ilchenko que cravou o tempo de 1h00min24seg (na prova de 5 km). No dia 17 do mesmo mês, Natalie, conquistou uma vaga olímpica na prova de 10 km, terminando em 4º. lugar, fato que poderia passar despercebido se não fosse ela ter perdido a perna esquerda no início de 2001, quando voltava dos treinos em uma moto que colidiu com um carro. A atleta teve então a perna amputada pouco abaixo do joelho, conquistando ainda nas paraolimpíadas de Atenas cinco medalhas de ouro e uma de prata. Assim, Natalie provavelmente disputará provas nas Olimpíadas neste ano, ou seja, entre os normais (www.uolesporte.com.br).

Vale ressaltar ainda, que outro atleta, o velocista Oscar Pistorius, que não possui as duas pernas, briga na justiça para ter o direito de representar o seu país nas provas de atletismo, pois a Federação Internacional da modalidade vetou sua participação por considerar que sua prótese o favoreceu. E não terminamos por aqui, pois em 1904 nas Olimpíadas de Sant Louis, o ginasta norte americano George Eyser ganhou 6 medalhas (3 de ouro, 2 de prata e 1 de bronze) competindo com uma prótese de madeira na perna direita. O que podemos pensar destes três exemplos do esporte? Por que as paraolimpíadas e as olimpíadas? Por que não estabelecemos num mesmo lugar ao mesmo tempo um evento em que se possam reunir através do esporte todas as pessoas ditas normais e/ou com deficiência? Por que os eventos esportivos para os ditos normais são mais divulgados, recebem mais apoio e são mais valorizados pela sociedade?

Os exemplos, retirados dos jornais, podem demonstrar um pouco das atitudes da sociedade frente às pessoas com deficiência. Porém não podemos deixar de registrar que temos alguns exemplos de inclusão bem-sucedidos em alguns projetos socioeducacionais no Brasil, mas estes ainda são insignificantes, frente à demanda que requer um maior enfrentamento à questão. Sendo importante, refletirmos que talvez as leis estejam bem mais avançadas dos que às ações políticas-econômicas e sociais, sendo necessário o

diálogo entre as mesmas para tal concretização. Assim, percebemos que a inclusão, hoje ainda é muito mais um discurso que se assegura em leis e não na prática social, pois não existem muitos exemplos de atitudes que consolida tal percepção.

III

A DANÇA NA ESCOLA: CONCEITOS, HISTÓRIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreendermos o que é a dança e qual o seu papel educativo na escola, temos de entender um pouco de sua história e os seus desafios atuais neste contexto. A história da dança está ligada à evolução do homem e fez parte da cultura de diversas civilizações. Na pré-história, a dança surgiu ligada às questões religiosas, quando foi usada em cerimônias como forma de comunicação com as forças da natureza. Ela era usada em cerimônias para a fertilização das colheitas, assim como a fertilização feminina. No Egito, segundo Bourcier (2001) praticou-se amplamente a dança sagrada, seguidamente a litúrgica (funerária) e enfim a dança de recreação. Assim, muitas civilizações antigas como Grécia, Roma, Egito têm em sua história a prática da dança em seu contexto cultural.

Além das danças sagradas desenvolveram-se diversos tipos de danças ao longo da história social da humanidade danças folclóricas, populares, de salão e a dança como forma de arte. No entanto, sua relação com a educação surgiu a partir das ideias de Sócrates que viu na dança a sua capacidade de formar o cidadão, afirmando que na educação deveria haver espaço para a dança, pois esta propiciava a reflexão estética e filosófica no homem.

Mas foi preciso muito tempo para que a importância da dança na educação da criança fosse percebida, sendo que ainda hoje ela não teve o reconhecimento do seu devido valor. Na qualidade de linguagem do corpo e manifestação da cultura, a dança tem sido pouco explorada na escola, onde ela é vista como uma atividade meramente prática ou estética, sem valor reflexivo. Os sistemas educacionais, não percebem ainda a capacidade da dança em desenvolver as potencialidades do indivíduo como ser integral, pois a escola e seu sistema refletem a visão dualista sobre o corpo que vigorou durante séculos no ocidente que acredita poder separar a base física da reflexiva.

O discurso da cultura corporal é ainda desconhecido, e desfigurado no contexto da escola, e de seus significados na vida do homem em sociedade. A dança enquanto

linguagem artística, está presente nas ações do homem enquanto sujeito histórico e cultural de uma sociedade, pois segundo Daolio (1995) toda ação humana traz consigo significados de uma cultura, onde o mesmo é agente e fruto ao mesmo tempo e o seu corpo está atrelado a esta construção cultural. Assim através da dança o corpo se inscreve com sua história e cultura diferentes, como um patrimônio universal.

A dança deveria fazer parte do currículo escolar como uma forma de conhecimento que permite ao aluno transcender os determinismos sócio-biológicos, para transformar-se em um ser humano único e descobrir uma corporeidade própria. Cada indivíduo tem suas características, histórias e marcas que o torna singular, portanto, a dança é um fator que permite ao indivíduo o autoconhecimento e desenvolvimento de suas próprias características. A liberdade de cada um ‘a vir a ser si mesmo’ em vez de ser um produto de um modelo social. Assim é através do corpo que as diferenças e similaridades podem ser percebidas e valorizadas num contexto de livre-arbítrio onde o aluno poderá vir a tornar-se ‘si mesmo’ sendo não apenas um produto do meio mas, sujeito do seu próprio destino. Portanto, a dança na escola deveria considerar a individualidade de cada um, estimulando os alunos a compreenderem suas peculiaridades. Contudo a dança tem sido rejeitada pelo contexto educacional assim como as outras áreas de arte e a educação física.

No Coletivo de Autores (Soares, 1999) a dança aparece como um conteúdo escolar que se justifica por ser uma prática da cultura corporal, e que no âmbito das matrizes pedagógicas se destaca por sua função social. A dança é entendida então como uma linguagem da expressão corporal, em que o homem se apropria como cultura corporal para variados fins como para o lúdico, o artístico, o estético e outros que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social. Assim a dança permite ao sujeito exprimir sua subjetividade (sentido pessoal) e relacioná-la com a realidade por ele vivida.

A escola ainda não enfrenta o lugar da discriminação quando ela mesma se estrutura de modo a valorizar as disciplinas teóricas em detrimento da arte-educação, vistas como ações menores por não exigir de seu praticante nenhum ‘conhecimento’ concreto. Tendo os seus reais sentidos e valores educacionais ignorados, a dança não vem

sendo oferecida como as demais disciplinas na escola. Ela surge em ocasiões ou em momentos isolados, como nas comemorações de final de ano. Mas a arte-educação possibilita ao aluno modificar-se enquanto sujeito social estimulando-o a ser mais crítico e participativo.

Até mesmo, a forma como a educação se estrutura em atividades pedagógicas, exige do professor e dos alunos uma conduta de isolamento entre os sujeitos. O próprio espaço físico é restritivo: ambientes fechados em salas pequenas e cadeiras enfileiradas, que criam as condições e a disciplina necessárias para o ensino tradicional. Talvez por isso, a dança tenha sido deixada de ‘fora’, pois sabemos que ela se propõe a integrar e promover diálogo entre as pessoas. Assim de dentro das salas de aula, pouco se vê e se sente do que está fora de suas paredes de concreto. A falta de dinâmica, e de interação, pressupõe um sistema de controle de corpos, mentes e sujeitos. São exigidos destes alunos requisitos como ficar sentado por longas horas, não se comunicar, não falar, imposições que fazem com que os alunos se desliguem de seu mundo e de sua realidade vivida.

Portanto a dança na escola ainda não conseguiu o seu espaço, inserida numa área comum com outras artes, estando sob o comando de um professor que supostamente estaria preparado para trabalhar as diversas linguagens artísticas. Como é menos valorizada, a literatura afirma que é relegada também na formação dos professores. No entanto, no Brasil já temos cursos nas áreas de Dança e de Teatro, devendo as mesmas ganharem seus espaços na participação da formação do aluno no contexto escolar. Assim, apesar de tantos avanços científicos nas áreas da cultura corporal, e das artes, estas ainda participam pouco da vida do aluno na escola.

Um outro tratamento a elas conferido comumente é o papel de “moeda de troca”. Se o aluno se comportar nas outras atividades pedagógicas oferecidas pela escola, é recompensado através de sua participação em ensaios ou aulas de dança, teatro e educação física. Mas, se o aluno não se comporta bem, é retirado dele o direito de participar destas atividades. A escola reconhece nas atividades artísticas, o seu papel lúdico e prazeroso, usando-os como moeda de troca. E quando o aluno não se comporta de maneira “adequada ou esperada”, se ele não fica quieto e/ou não faz suas obrigações então, este é punido com o afastamento das atividades “artísticas” da escola. Nesta relação às aulas de

dança, teatro e educação física são ‘feitas reféns’, de um sistema que não reconhece o valor sociocultural e educativo destas atividades. A dança enquanto atividade educativa e expressiva alicerçada na cultura corporal, não pode ser usada como moeda de troca, devendo a escola transformar-se em um espaço mais democrático e dinâmico, permitindo a interação entre seus conteúdos. Não discriminar as artes em detrimento de outras disciplinas.

A dança na escola possibilita ao aluno interagir com seu mundo, experimentando através do corpo suas relações sociais. De modo geral, a escola se propõe a aprisionar “o corpo” “educá-lo” (adestrá-lo) tornando sua história desconhecida e sem significados. A escola retira de seu contexto o sujeito, o ator social, e o transforma em indivíduo comum, sem identidade. O “adestramento”, ou a tentativa de ignorar tais conteúdos vem a colaborar para o entendimento de um sujeito como qualquer outro. Esta riqueza humana, relegada, compreendida nas diferenças entre os sujeitos/alunos, é o que os torna capazes de serem reconhecidos em suas singularidades. No entanto, a dança pode possibilitar esta compreensão e permitir em sua prática a contextualização dessas histórias e realidades, de forma que os alunos possam se sentir valorizados em sua cultura. Neste jogo, é imposta uma cultura, que é valorizada em detrimento de outra que é então subjugada e esquecida.

Para Barbosa (2002) o ensino brasileiro veio ao longo dos últimos anos desvalorizando o ensino das artes, e isso pode estar relacionado ao fato das influências jesuíticas sofridas na educação brasileira desde o “descobrimento” do Brasil até 1759. No entanto estas continuam perdurando em nosso sistema de ensino mesmo após os jesuítas terem sido expulsos do Brasil, pois o sistema de ensino não sofreu grandes mudanças para substituir a rede de organização escolar jesuítica, tendo esta perdurado por muito tempo. Com este viés histórico vai explicando o porquê desta desvalorização das artes ao longo dos anos, assim como os ofícios tidos práticos e que eram vistos como atividades para escravos. É com tal preconceito que a arte se desenvolve no Brasil, tendo em suas raízes influências de outras culturas, devendo ser analisadas para que se possa construir uma pedagogia centrada nas questões sociais brasileiras.

A dança é uma linguagem artística que tem como objetivos na escola, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1997), conhecer o fazer artístico como

experiência poética, desenvolvendo as potencialidades (percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação), e permitindo a interação como o objeto artístico como forma de produção cultural. Neste contexto, é ainda recente a publicação das estratégias e orientações sobre as artes na educação especial, incluindo a dança no contexto das artes e não das atividades terapêuticas (Brasil, 2002). Assim, a dança passa a ser vista como uma linguagem que favorece a expressão e a consciência do corpo no espaço, o trabalho de dança, na perspectiva da educação visa à consciência corporal, promovendo o respeito e a valorização das possibilidades de descobertas de cada pessoa sobre si mesma e do outro.

Para Barreto (2004) que fez recentemente uma pesquisa com alunos do curso de dança sobre os possíveis sentidos da dança na escola, aponta para objetivos como: desenvolver o autoconhecimento, estimular vivências de corporeidade, proporcionar relacionamentos estéticos com outras pessoas e com o mundo, incentivar a expressividade, possibilitar diálogos corporais e desenvolver apreciação e fruição de arte. Sendo ainda uma expressão artística e humana; que dá prazer e leveza; é uma forma de conhecimento; libera a imaginação, a criatividade; e é uma forma de comunicação. Tendo ainda destaque a formação para a cidadania.

A dança educativa teve em sua história vários idealizadores, no entanto, os mesmos, demonstram em seu discurso uma preocupação quanto às necessidades de maiores aproximações da dança e de seus professores às escolas e aos seus fazeres pedagógicos, para que de fato, possam através da experimentação prática discutir questões atuais pertinentes a este contexto. Um exemplo desta informação nos é dada por Marques (1999) que enfrentou este desafio buscando no fazer pedagógico respostas para suas indagações pessoais sobre o papel da dança na educação. Analisa através deste seu texto, os entraves da dança nas escolas, seus diversos questionamentos assim como a mudança da dança na escola, quando esta, por seu sistema repressor repudia e inibia criações artísticas, perdendo em sua essência suas características de dinamicidade, imprevisibilidade e indeterminação.

Mas, o “adestramento” compulsório é realizado sem a mínima descrição. E quem não consegue se enquadrar é visto como um aluno “problema”, aquele que ninguém quer

na sala, pois “ele não quer nada”. E é com estas ideologias que por detrás retiramos ou massacrados a capacidade dos alunos em criar, imaginar e refletir. Neste contexto o corpo dói, pede socorro, enrijece e as palavras se calam, pois neste contexto nem encontra espaço, nem sentido, sendo ignorados e deixados em segundo ou terceiro plano. Os sentimentos ficam assim presos e são esquecidos, pois não há qualquer espaço para eles na escola. Tudo isso porque é menos importante exteriorizar as emoções, trabalhar, conhecer, definir ideias, refletir sobre questões sociais atuais e articulá-las numa história de vida. Este corpo então silenciado, não pode expor seus conhecimentos e nem participar dos mesmos, tendo suas emoções e sua história renega, funcionando como apenas uma gaveta: que se abre, se deposita alguma coisa e se fecha. Se alguém resolver abri-la novamente, encontrará aquela mesma ficha com as mesmas informações. E é assim que somos educados, sem aprendermos a articular leituras, textos e informações subjacentes a estes.

E a dança vai de encontro a este “adestramento” que ignora os sentidos, a realidade e as relações, que podem ser compreendidos conforme as explicações de Viana (2005) sobre o que é a dança quando afirma que a dança não é apenas dançar, sendo necessário para tal compreensão uma relação desta com o mundo a sua volta: “a noção de arte e de dança não só é dançar é preciso toda uma relação com o mundo à nossa volta”. As aulas de dança na escola buscam esta relação da pessoa, aluno com o mundo do qual ele faz parte e precisa compreender, participar se tornando capaz de interpretar tais fatos que perpassam pelo sujeito e o deixa impregnado de marcas das quais às vezes ele mesmo não percebe, mudando sua identidade, seu modo de ser, e de se relacionar. Assim a dança não pode ser compreendida apenas como um ato de movimentar determinadas articulações do corpo, pois neste movimento estão integrados no sujeito, que se movimenta, trazendo consigo uma história, uma cultura e identidade.

A dança na escola teve vários precursores, entre eles Laban (1963) criador da dança educativa moderna, baseando-se em princípios como: o de que todo ser humano tem aptidão para criar. Seus estudos colaboraram para a compreensão dos elementos do movimento: espaço, tempo, força e fluência (solto ou preso) e, que permitem ao indivíduo observar e descrever as qualidades e estruturas do movimento na dança. A dança

educativa que buscava estimular a percepção e a sensibilidade, promovendo uma conexão fluida entre os processos físicos, emocionais e cognitivos, contribuindo para uma sociedade mais humana.

Mas é somente na década de 90 que a dança surge como conteúdo obrigatório do currículo escolar sendo que ainda está inserida dentro da área de artes, o que a atrela a um único professor que deverá dar conta de todas as linguagens artísticas. Na década de 70, a dança na escola recebe a influência da psicologia, assim como todas as artes, surgindo a relação entre arte e terapia. Esta relação talvez tenha colaborado para que a arte deixasse de fazer parte do currículo escolar obrigatório (Marques, 1999).

A história da dança para pessoas com deficiência precisa ainda de um maior estudo, pois percebemos que seus fatos estão ainda pouco organizados e sistematizados em pesquisas. Em alguns artigos encontramos registros de que a dança para pessoas com deficiência foi iniciada em países como nos Estados Unidos da América, Alemanha e Inglaterra como dançaterapia, tendo também precursores no Brasil. Estes documentos fazem alusão a uma dança com finalidades terapêuticas, afirmando-a conforme as práticas ritualísticas de fertilidade, ou como nas cerimônias religiosas, nos primórdios das civilizações humanas, que a dança já estava aliada à obtenção do êxtase, onde através dessa poderia obter a liberação de suas frustrações e ansiedade.

Segundo Souza (2006) a dançaterapia trazia consigo o entrelaçamento de conceitos que se inter-relacionam nesta nova dança. O primeiro deles foi a descoberta por Freud de um processo psicológico inconsciente e o segundo a aceitação da Dança Moderna como forma legítima de dança expressiva. O discurso da dançaterapia me parece assim ser recente, tendo tido como elementos propulsores no início do século XX dois grandes eventos, que segundo a dança surge no contexto da escola especial como terapia, se fundamentando no discurso terapêutico, assim se apresentando até meados de 1960. O movimento rítmico e a dança para pessoas com deficiência eram chamados de terapia da dança, ou terapia da dança sem distinção entre os termos dança e terapia:

O movimento da dançaterapia teve início em 1942 no Hospital St. Elizabeths em Washington, por Mirian Chece. Vários psiquiatras de Washington atestaram que vários pacientes que frequentavam as classes de dança de Chace conseguiram estabelecer relações não-verbais

significativas, mesmo os com perturbações severas e os emocionalmente isolados (<http://albertosouza.planetaclix.pt/dancater.htm> em 16/02/2006).

No Brasil encontram-se registros de criações artísticas através da dança no contexto de escolas especiais ou instituições como o trabalho da educadora russa Helena Antipoff e do “Movimento Escolinhas de Arte” (1948) que incluía no ensino de arte as pessoas com deficiência (Brasil, 2002). Já na década de 80 temos também como exemplos os trabalhos de ‘dançaterapia’ evidenciados nas escolas especiais através dos estudos de Fux (1983) com crianças com deficiência auditiva. Ensinando como podemos desenvolver aulas de dança para alunos com deficiência auditiva através de suas experiências práticas. Assim ela nos ensina que para compreendermos a dança sem a experiência audível, temos que lembrar que o elemento primordial da dança é o movimento do corpo. E é a partir desta experiência visual deste corpo em movimento que ela começa suas experimentações corporais no ensino com estes alunos. E assim, a fim de alcançar sua integração, a música mobiliza o grupo ouvinte durante uma hora de trabalho: penetra e se corporifica em todos devido a que a impregnação musical que sentem é total. Por isso, no momento da improvisação no final da aula, o tema musical não audível para os surdos está sustentado pelas formas realizadas e compreendidas pelo corpo no espaço.

Deste trabalho à autora acima citada, realizar outra pesquisa que foi publicado em livro (1995) e no qual faz mais experiências corporais com seus alunos, trazendo para o contexto do corpo informações conceituais como a imobilidade, a elasticidade, a forma, a cor e outras que são trabalhadas através de experiências corporais nas quais o aluno se aproxima desta informação com o corpo e pode com ele desenvolver conhecimentos.

Para Matos (2000) a dança na escola especial traz ideias que nos fazem repensar a concepção de corpo, a construção da identidade cultural e os estereótipos. Pensar a dança nesse contexto pós-moderno é necessário refletir sobre as mudanças de concepções de corpo e como isto favorece novas intersecções com a construção da identidade cultural. Ainda a mesma autora, propõe que a dança repense os ideais de corpos, muitas vezes, distanciam-se tanto do corpo vivido, que, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que o dançarino ou o aluno conhece o seu corpo, o renega. A imagem que lhe apresenta o

espelho, reflexo de si mesmo, é a imagem insatisfatória: seu corpo quase nunca corresponde ao corpo idealizado pelo professor, pela dança.

Ainda falando sobre o corpo de quem dança, ou o ‘corpo dançante’, Matos (2000) afirma que este não é mais visto apenas em termos da relação cinética. E as coreografias procuram trabalhar o movimento, a sensação cinestésica, as ideias e as marcas da identidade corporal daquele corpo específico que dança, para que, através do e com o movimento, procure-se comentar ou subverter as representações que são construídas sobre os corpos marcados, estigmatizados.

Para os alunos com deficiência mental todos esses sentidos acima são importantes, pois alguns são muito tímidos, a maioria tem dificuldade de se expressar e de se comunicar, são pessoas com poucas oportunidades de se divertir, de sentirem prazer, vivendo de maneira isolada e sem muito convívio social, à maioria não costuma ter amigos fora da escola, e nem tem o costume de sair, passear, ir a parques, praias cinemas, teatros, sendo imprescindíveis também às atividades externas que oportunizem a aproximação deles com a realidade, os espaços públicos de lazer e as fontes culturais. Na educação especial os passeios, as atividades externas à instituição são de suma importância, tendo comumente através da escola a oportunidade de conhecer, visitar e assistir apresentações culturais: como dança, música, teatro, passeios às bibliotecas, museus e outros.

3.1 COMPREENDENDO A IMAGEM DO CORPO.

Segundo Freitas (2006) a nossa sociedade parece ter optado pelo reducionismo do indivíduo à imagem. Todos estão em busca dos “quinze minutos de fama”, e buscam conseguir se produzir através da imagem de corpo considerada “correta” pela maioria da população. Imagens que são transmitidas tanto pelas instituições, como pela mídia: na área publicitária, nas imagens dos *outdoors*, na visibilidade dada aos esportes, à moda, e outros eventos onde o corpo assume o lugar do espetáculo. Para se colocar em evidência, as pessoas procuram de todas as maneiras se conformar a um ideal de corpo canônico e para tanto, sacrificam seu verdadeiro eu, suas potencialidades apenas para seguir o modelo promovido pela sociedade.

A palavra imagem origina-se do latim *imago*. O *Dicionário de Filosofia* define como a semelhança ou vestígio das coisas que se pode conservar, independentemente das próprias coisas. Aristóteles (*apud* Abbagnano, 1970, p. 511) já afirmava que as imagens são comuns às próprias coisas sensíveis, estando estas relacionadas ao que não tem matéria. Neste sentido, imagem é primeiramente o produto da imaginação e em segundo, a sensação ou a própria percepção, vista por quem a recebe. Portanto o termo foi, e é usado, tanto pelos antigos, quanto pelos modernos. Os estóicos distinguem os dois significados empregando duas palavras diversas e denominando imaginação a imagem que o pensamento forma por sua própria conta, como acontece nos sonhos, e imagem a figura de coisas sobre a alma, figura que é uma variação da própria alma. A imagem verdadeira é “aquilo que é impresso, formado é distinto do objeto existente conforme sua existência e que por isso é tal que não seria se o próprio objeto não existisse” (Abbagnano, 1970, p. 511). Deste ponto de vista as imagens podem ser sensíveis e não sensíveis (como são aquelas das coisas incorpóreas) racionais ou irracionais:

A compreensão do que seja imagem, teve início no século XIII, sendo questionada pela igreja em suas implicações antropológicas, filosóficas e sobretudo, teológicas sendo comparada a um reflexo no espelho, ou seja a imagem seria a projeção de um objeto ou de um sujeito sendo que não é o próprio, mas um reflexo do mesmo, e que para tal há a importância da luz e das cores para a percepção da mesma (Lichtenstein, 2004, p. 13).

Na Idade Média a imagem atinge o que poderíamos considerar um sentido antropológico e psicológico relacionada ao ‘simbólico’, pois aparece privada da luz da inteligibilidade completa, com seu sentido envolvido no misticismo, o qual se deixa possuir apenas pelo criador, Deus. Desse modo, vemos o surgimento da ideia de uma imagem perfeita, real, simbólica ou imaginária que emerge para suprir a necessidade da sociedade de construir modelos de representação (Lichtenstein, 2004).

O uso da imagem, portanto, foi iniciado pela Igreja que como memória das coisas passadas, para recordar sua história, seus personagens e seus milagres. Neste momento, também a imagem adquire duplicidade quando passa a representar, não apenas as palavras escritas na bíblia, mas também demonstra o poder de estimular a contemplação sensível. Por isso, o conceito de imagem tem suas raízes nas artes plásticas que teve sua história marcada pelo cristianismo (Lichtenstein, 2004). Assim, a imagem é uma projeção

simbólica representativa de um pensamento, fundamentado em um fato real, ou mesmo, irreal, imaginário, que pode ter relação consciente ou inconsciente, de algo abstrato ou não. Podendo ser modificada, reestruturada, diante de estímulos, motivações, sensações ou até mesmo, sob uma nova perspectiva do ‘olhar’ para o mesmo objeto, sensação, ou ponto de partida, que figurou, alimentou tal imagem.

Segundo a Igreja, o Filho é a imagem natural do Pai, mas não é o Pai. Pois na verdade o Pai é a causa natural, sendo o Filho o efeito dessa causa, portanto existem imagens de coisas que são invisíveis e indefinidas, representadas corporalmente, mas de natureza obscura (Lichtenstein, 2004, p. 33).

Uma imagem é desse modo, uma semelhança, um exemplo ou uma figura, e traz em si mesma, manifesto, aquilo que representa. No entanto, a imagem não representa o modelo em todos os seus aspectos e uma diferença significativa existe entre ambos, uma vez que uma coisa é a imagem e outra o modelo (Lichtenstein, 2004, p. 39).

Segundo Lichtenstein (2004) existem seis tipos de imagem: o primeiro tipo de imagem é a denominada natural que é a existente em todas as coisas em sua forma natural; o segundo tipo de imagem é a imagem das coisas que estão em Deus, ou seja, diz respeito às imagens das coisas vindouras que permanecem na concepção de Deus; o terceiro tipo é a imagem do homem, estabelecida por Deus; o quarto tipo de imagem são os símbolos encontrados nas formas, figuras e marcas das Escrituras; o quinto tipo se apresenta na prefiguração das coisas futuras, e finalmente o sexto tipo de imagem é memorial, ou seja, é aquele no qual a imagem é feita para lembrar as coisas passadas.

Constatamos assim, que o uso da imagem sempre esteve presente em nossa sociedade com a finalidade de explicar algo, de simbolizar alguma ideia, de definir conceitos, de estipular padrões e ideias, e até mesmo produtos. Segundo Russo (2006) a indústria corporal através dos meios de comunicação encarregou-se de fortalecer as imagens necessárias para a venda de produtos e por isso fomentou e formatou os desejos do indivíduo através da padronização dos corpos, com medidas específicas que geralmente fazem com que as pessoas se sintam fora dos padrões, e se lancem ao consumo dos diversos produtos que garantirão os efeitos almejados pela busca desenfreada do corpo ideal que trará a ‘felicidade’ ou os “quinze minutos de fama”.

São os comprimidos para manter peso, são os produtos que garantem prevenir o envelhecimento da pele, são as cirurgias plásticas para afinar o nariz, são as roupas que prometem levantar os seios, tudo em busca de um padrão definido como único, belo e exemplar. Assim, aqueles que não se enquadram nos padrões definidos são desqualificados pela sociedade. Segundo a Revista Veja (1995) a ideia de sucesso, felicidade ou dinheiro, vem sendo atrelado a uma imagem de um indivíduo com o corpo esculpido, musculoso, com padrões impossíveis de serem alcançados por todos, e que provocam frustração, além de uma busca dolorosa e vazia na direção do sucesso.

Neste jogo vale tudo: o uso de drogas e anabolizantes, práticas físicas extenuantes e agressivas à saúde, implantes de silicone, sendo que o Brasil é hoje um dos seus maiores consumidores. Com respeito às práticas corporais infringidas ao corpo na busca de um modelo pré-determinado, Lepargneur (1999) e as compara com as práticas de flagelação na Idade Média com o objetivo de dominar o corpo e limpar o corpo. Assim, o próprio homem chegava a se ferir na busca de um corpo desejado.

Essa situação perdura ainda hoje quando as práticas se modernizaram e a dor pode ser menor, pois contamos com o auxílio dos anestésicos. Mas, o sentido cristão que faz da dor um meio para se alcançar o corpo desejado, ainda existe. Vemos e ouvimos os professores acompanharem suas aulas de musculação e ginástica com incentivos verbais tais como “tem que doer mesmo, caso contrário não faz efeito”. Além deste tipo de discurso, a contemporaneidade desenvolveu práticas que levam ao surgimento de doenças. Na busca do peso adequado, as pessoas, mesmo sem comer sentem-se gordas, e fazem seguidamente dietas para perder peso. A magreza absurda dos profissionais da moda, inclusive com casos de morte por bulimia e anorexia vêm sendo divulgados nos noticiários, e começam a provocar o debate na sociedade alarmada com a ameaça às crianças e adolescentes.

O medo da imagem foi tratado por Maffesoli no livro *A contemplação do mundo* (1995) no qual ele relaciona o medo principalmente aos ‘sinais do tempo’, mas também a todos os eventos com forte carga emocional que constituem a vida do indivíduo e marcam seu corpo. Assim, quando alguém sofre uma mutilação em uma de suas partes do corpo, este sujeito passa a ter naquela imagem da amputação, uma lembrança do que

o levou à amputação. Que pode gerar uma sensação que leva o indivíduo a temer sua própria imagem. Porém, o temor da imagem está em sua carga erótica, que ela faz sair de si, favorecendo o apego ao outro. Assim, pelo menos na tradição ocidental, é-se levado a preservar o eu, o ego, que, assim como a deidade, não deveria ver-se, ser visto ou favorecer as aparências (Maffesoli, 1995, p. 98). O medo da imagem é também a memória da dor e o medo de se ver diferente daquilo que se imagina. Acontece sempre que os traços da imagem discordam da imagem que a pessoa tem de si mesma. O autor chama nossa atenção para as imagens que produzem ideias que sub-repticiamente se “capilarizam no corpo social, e nos estilos de vida” (p. 89).

Segundo Rosadas (2001, p. 93) as pessoas com deficiência apresentam desorganizações da imagem do corpo. Pois a imagem do corpo veiculada como adequada, liga-se ao desempenho profissional que o indivíduo deverá preencher socialmente. Ou seja, o corpo apropriado para o trabalho deverá ser capaz de procriar, ou seja, ser mãe ou pai, de ser professor, médico, cantor, ator, portanto imagens que não comportam nenhum tipo de deficiência. Ninguém imagina um advogado de paletó e gravatas em seu fazer profissional sendo levado por uma cadeira de rodas, ninguém imagina um professor de educação física cego, dando aulas demonstrando com o corpo movimentos de um esporte para seus alunos.

A imagem do corpo é influenciada pelas várias dimensões do desenvolvimento humano como sociais, afetivo-emocionais, psicomotoras e cognitivas, assim como fatores ambientais e genéticos podendo estar distorcida ou mesmo incompleta de suas características reais. Segundo Becker (1999) as pessoas aprendem a avaliar seus corpos através da interação com o ambiente, assim sua autoimagem é desenvolvida e reavaliada continuamente durante toda a vida. A ciência reconhece hoje a existência de um distúrbio de autoimagem, na qual o sujeito tem dificuldade de reconhecer sua própria imagem.

Porém a capacidade de percepção e reconhecimento das partes do corpo requer também conhecimentos advindos da capacidade de cognição, ou seja, de articular conceitos e conhecimentos entre os aspectos cognitivos e os cinestésicos, que são construídos principalmente através de experiências corporais diversas. Assim, a literatura corrente afirma que as pessoas com deficiência mental podem apresentar defasagem na

representação de sua imagem do corpo, pois pode não identificar diversas partes do mesmo.

Em estudo de seus casos clínicos, Sacks (1997) relatou entre as pessoas que sofrem de diversos tipos de lesões cerebrais, as que não conseguem reconhecer sua própria imagem. Uma mulher que sofreu um certo tipo de lesão cerebral na área de percepção corporal, apenas enxergava a metade do seu corpo, e de todas as coisas ao seu redor. Por isso ela constantemente passava batom apenas na parte dos lábios que reconhecia. Essa lesão a levava a passar o batom considerando apenas o lado que percebia. Comia o alimento do prato que lhe era servido apenas do lado visto, sendo necessário que alguém mudasse depois a posição deste prato para que ela comesse os alimentos que estava do outro lado.

Para Schilder (1999) esta dificuldade de diferenciação e construção da imagem do corpo, pode estar ligada muitas vezes a dificuldades de diferenciação entre esquerda e direita, pois para alguns, principalmente os com algum tipo de lesão cerebral, é extremamente difícil se fazer tal distinção. As pessoas com deficiência mental têm muita dificuldade na distinção destes conceitos de lateralidade e direcionalidade, sendo tal características observáveis no desenvolvimento de atividades corporais como jogos, brincadeiras e a dança. Schilder foi um dos primeiros a apresentar o conceito de imagem do corpo reconhecendo no indivíduo uma personalidade sem separação entre o orgânico e o funcional. Ele afirma que a imagem do corpo é “a figuração de nosso corpo formada em nossa mente, ou seja, o modo pelo qual o corpo se apresenta para nós” (Schilder, 1999, p. 7). A partir deste conceito percebemos que a imagem do corpo de alguém está atrelada à forma como este indivíduo percebe a si mesmo e o modo pelo qual constrói uma imagem própria. Se uma pessoa tem dificuldade para perceber o seu corpo, poderá ter dificuldade para estabelecer a sua imagem do corpo. Algumas pessoas se vêem muito gordas e não são, demonstrando que não conseguem perceber de fato como seu corpo é na realidade.

Schilder (1999) afirma que a imagem do corpo é a imagem que cada um tem de si mesmo, modo pelo qual a pessoa se representa de maneira tridimensional. A esta informação tridimensional ele denomina de imagem corporal. Esse termo indica que não

estamos tratando de uma mera sensação ou imaginação: para ele trata-se de uma “apercepção” do corpo, ou seja, a imagem tridimensional que foi construída a partir dos sentidos, por isso mesmo não pode ser considerada como simples percepção. Existem figurações e representações mentais envolvidas neste processo.

Isso ocorre porque a construção simbólica da imagem do corpo ocorre no mesmo lugar onde se guardam, ou armazenam-se as impressões passadas, o córtex sensorial. Nele se guardam os modelos de imagem do corpo, organizados em modelos denominados de esquemas. Assim, segundo Schilder (1999) a destruição de tais esquemas por uma lesão no córtex torna impossível qualquer reconhecimento de postura ou de localização de um ponto estimulado na parte afetada do corpo.

Esta informação pode ser bem compreendida com o exemplo do que ocorre na situação de percepção do membro fantasma. Quando uma pessoa sofre um acidente e de repente perde uma das pernas o cérebro não apaga a imagem original do corpo que contém as duas pernas. O seu esquema corporal que está relacionado às suas percepções, que não são meras sensações ou percepções, ficam preservados. Assim, quando o indivíduo acorda, após uma amputação, ele continua tendo a sensação da existência de suas pernas e tenta levantar utilizando as duas pernas mesmo já tendo consciência de que não tem uma das duas. Assim, mesmo sabendo que não têm mais uma de suas pernas continua tendo a sensação de existência da mesma, sendo necessário um longo tempo para a reconstrução de outro esquema corporal.

As pessoas com deficiência visual ou com deficiência física (motora), podem ter distúrbios na construção da imagem do corpo, pois as primeiras, que não enxergam com os olhos não têm a oportunidade de vivenciar a imagem visual através da visão dos olhos, sendo que esta se finaliza sem a informação visual, sendo necessário outras percepções para tal compreensão. As pessoas com deficiência motora também poderão ter uma defasagem na construção de sua imagem do corpo, visto que esta está intimamente ligada às experiências não oportunizadas pela imagem motora. Portanto, as duas informações, a visual e a motora, são decisivas para a construção da imagem do corpo.

É por isso que a dança é de grande importância para as pessoas com deficiência, pois, através do movimento ela estimula contatos entre o corpo e o meio, de modo a

permitir que a pessoa com deficiência possa construir a partir destes contatos, as suas relações com o ambiente e o mundo. A dança pode oportunizar a experimentação do sujeito de seu próprio corpo, através de movimentos variados e que podem contribuir para a “leitura” do sujeito em relação ao mundo. A dança então, permite a pessoa com deficiência se engajar no mundo através de seus sentidos disponíveis. Ela não o discrimina pois lhe fala diretamente. A exemplo da construção da imagem visual podemos estimular no aluno com deficiência visual, a construção da imagem através do toque, ou percepção tátil, ou mesmo usando informações auditivas. À pessoa com deficiência motora também poderá experimentar a imagem motora através de experiência corporal diferenciada, que pode ser estimulada no âmbito do seu próprio corpo, a fim de assegurar a ela uma percepção de si mesma e de seu corpo.

O toque, também recebe destaque para a imagem mental, pois provoca uma imagem mental do ponto tocado. E esta informação vem a colaborar para nosso raciocínio anterior já que, a imagem mental pode ser desenvolvida também a partir da percepção tátil. Se o meu aluno com deficiência visual, não tem a imagem mental de uma piscina, posso descrevê-la em palavras assim como posso fazê-lo compreender através da percepção tátil. Levá-lo até um local com uma piscina fazer uma atividade de reconhecimento do espaço, usando para isso o tato e a informação auditiva.

Para Dolto (2004) a imagem do corpo é a síntese viva de nossas experiências emocionais: inter-humanas, vividas através das sensações erógenas eletivas, arcaicas ou atuais. Ela pode ser considerada como a encarnação simbólica inconsciente do sujeito desejante, ocorrendo antes mesmo que o indivíduo seja capaz de designar-se a si mesmo pelo pronome pessoal eu.

Ainda Dolto (2004) que relaciona esta conceituação à memória inconsciente de todo o vivido relacional, ela o destaca como uma informação atual, viva, em situação dinâmica, mas que é simultaneamente narcísica e interrelacional. Podendo ser camuflável na relação aqui e agora, por qualquer expressão ‘linguageira’, desenho, modelagem, invenção musical, plástica, assim como mímica e gestos.

O esquema do corpo é para Dolto (2004) o que reporta ao corpo de maneira atual no espaço, é à experiência imediata deste. Podendo ser independente da linguagem

entendida como história relacional do sujeito com os outros. O esquema corporal é inconsciente, preconsciente e consciente, sendo evolutivo no tempo e no espaço. A imagem do corpo reporta o sujeito do desejo a seu gozar, mediatizado pela linguagem memorizada da comunicação entre sujeitos.

Sempre inconsciente diz Dolto (2004) que a imagem do corpo é constituída pela articulação dinâmica de uma imagem de base, de uma imagem funcional e de uma imagem das zonas erógenas onde se expressa a tensão das pulsões e que a cada instante, esta representação imanente inconsciente se origina do seu desejo. Assim como Freud e Dolto afirmam que as pulsões que visam a realização de desejos são de vida e de morte. À pulsão de vida e de morte, podem então ser compreendidas segundo explicação de Dolto (2004) que tem em seus estudos uma forte relação com Freud. Assim define pulsões de vida como algo ligado à ação passiva ou ativa, e a de morte que não estão ligadas às representações:

As pulsões de vida, sempre ligadas a uma representação, podem ser ativas ou passivas, enquanto as pulsões de morte, repouso do sujeito, não tem nunca representação, nem ativas, nem passivas. Elas são vividas em uma falta de ideação. As pulsões de morte prevalecem durante o sono profundo, as ausências, o coma. Não é o desejo de morrer, mas de repousar (Dolto, 2004, p. 25).

A imagem do corpo é entendida segundo Dolto (2004) como imagem potencial de comunicação em um fantasma. Não havendo nenhuma solidão humana que não seja acompanhada de memorização de um contato passado com um outro, antropomorfizado, se não real. E com relação à compreensão de imagem do corpo e o desejo, diz que a imagem do corpo está do lado do desejo, não devendo, porém, ser vinculada necessariamente à ela. O corpo da pessoa com deficiência visual, por não experimentar as informações e sensações pela visão, pode assim ter dificuldade de relacionar os conceitos a seus significados no corpo, ou seja, através de uma imagem do corpo:

Um cego de nascença pode, por exemplo, falar de cores, pronunciar as palavras ‘azul’, ‘vermelho’, ‘verde’ – palavras que farão imagem, que tomarão sentido para um interlocutor que enxerga (pois nele, as sensações escópicas contribuíram para a constituição da imagem do corpo); isto não impede que o cego de nascença ignore o sentido de suas palavras mais exatamente, os significantes das cores não podem reunir para ele uma imagem do corpo de alguém que enxerga a um esquema corporal que é cego (Dolto, 2004, p. 33).

E ainda afirma que o cego de nascença não tem imagem do corpo no que se refere a seus olhos, mas tem o esquema corporal destes; ele sabe que tem dois olhos (órgãos), mas não tem imagem relacional para a visão. Isso não o impede de falar utilizando significantes da visão, mas compreendê-la (Dolto, 2004).

Outro conceito de imagem do corpo que buscamos foi o do Dicionário de psiquiatria Campbell (1986) que afirma ser este um conceito que cada pessoa tem de seu próprio corpo como objeto no espaço, separado independentemente de todos os outros objetos. Sendo que para vivenciarmos as diversas experiências, precisamos da nossa imagem do corpo:

O corpo está sempre no espaço e as experiências não são possíveis sem essa concepção do nosso corpo, ou imagem corporal, uma vez que, vivemos como seres humanos providos de um corpo (Campbell, 1986, p. 311).

Ainda Campbell (1986, p. 311) aponta que a imagem corporal²¹, ou identidade corporal é a conceituação da estrutura do corpo e das funções corporais que provém da percepção consciente do eu e do corpo na ação pretendida. Assim a ideia de identidade corporal surge juntamente com a interpretação desta imagem no aspecto social, ou seja, nas funções por estas desenvolvidas.

A relação entre imagem do corpo e a sociedade é também feita por Schilder (1990) que reconhece a mesma como um fenômeno social. Assim, as influências recebidas do meio cultural, as experiências vivenciadas pelo indivíduo, como por exemplo, as experiências em aulas de dança podem contribuir para o desenvolvimento da relação entre imagem do corpo e sujeito social, contribuindo na definição de valores, normas, ética e outros.

Então podemos concluir inicialmente, que a imagem do corpo além de considerar as diversas imagens: visual, mental e motora, está também relaciona as questões afetivas, do meio em que este sujeito se insere, e do qual é ao mesmo tempo, passivo e ativo, produto e ator, podendo ainda modificar-se pelas suas experiências corporais e cinestésicas. A mudança de comportamento social, que pode advir de uma mudança de

²¹ Este foi um dos poucos autores que usou o termo imagem corporal. Em González e Fensterseifer (2005, p. 174) encontramos o uso dos termos como sinônimo.

imagem do corpo, pode transformar este sujeito em uma pessoa autorrealizada, capaz dentro destas estruturas libidinais, morais, éticas e outras de compreendê-las e ressignificá-las em sua vida.

3.2 A IMAGEM DO CORPO E A DANÇA

Ao nos propormos falar sobre a dança e a imagem do corpo, imaginamos várias questões pertinentes às possíveis relações existentes entre os termos. Uma delas a importância da dança para a ‘mudança’ da imagem corporal, que foi para nós uma questão central a ser entendida neste estudo. Inicialmente esta pesquisa, se propunha, a compreender se a dança poderia colaborar para a mudança da imagem do corpo através das experiências corporais vivenciadas pelos sujeitos pela dança. Mas diversos problemas nos foram surgindo entre eles à problemática de que este estudo de fato não poderia ter a intenção de comprovar, ou ser um estudo definitivo sobre o tema. Um dos motivos que nos levou a pensar desta forma, ao longo desta pesquisa, é que a dança provavelmente possibilitava diversas aprendizagens, no contexto escolar, para tais sujeitos, que não só as percebidas como ‘mudanças’ da imagem do corpo²².

Uma pergunta inicial que fizemos antes mesmo de começar tal percurso da pesquisa, foi quanto à possibilidade da imagem do corpo de mudar. Sem este esclarecimento seria talvez inútil qualquer proposição sobre o tema dança e imagem do corpo. Sendo esta premissa confirmada por Schilder (1999) com a explicação do caráter dinâmico da imagem do corpo, e da explicação que também nos foi apresentada por Tavares (2003) que explica a imagem do corpo como resultante das diversas experiências que se seguem ao longo de nossas vidas, percebemos as possibilidades do estudo.

Para este estudo fizemos diversas leituras buscando perceber o que alguns pesquisadores das áreas relacionadas a esta pesquisa, principalmente da dança e da

²² Ao longo da pesquisa observamos aprendizagens variadas entre os sujeitos. Quando começamos a pesquisa não tínhamos ainda a compreensão da tamanha importância da dança para estes sujeitos. Pensávamos que certamente a imagem do corpo poderia ser modificada e não a compreendemos em seus diversos aspectos. Mas, a dança pode contribuir de forma diferenciada para cada um dos sujeitos da pesquisa. Houveram mudanças que podemos dizer serem gerais, que mesmo em diferentes intensidades, foi observada na maioria dos sujeitos como a extroversão e outras que foram percebidas de maneira individualizada, atingindo diferentemente os sujeitos.

educação, poderiam nos ensinar. E ao mesmo tempo fomos desenvolvendo um trabalho experimental de dança no qual íamos também observando estes sujeitos em suas relações sociais na escola. Queríamos relacionar esta pesquisa a possíveis outras, que se aproximasse do nosso tema. Mas, confessamos perceber que, a relação dança, imagem do corpo e pessoas com deficiência, ainda não foi explorada por outros estudos. Mas observamos estudos teóricos sobre um dos temas, mas não pudemos observar outros estudos experimentais.

Infelizmente, são poucos os estudos que se aprofundam e se lançam na questão da imagem do corpo e especificamente da dança para pessoas com deficiência mental. Encontramos informações similares, confirmando a premissa norteadora da pesquisa, apontando os inúmeros benefícios da dança, no contexto da escola, mas sem tanta especificidade sobre a imagem do corpo (Marques, 1999; Barreto, 2004). Havendo também uma carência de informações quanto à dança para os sujeitos aqui pesquisados.²³

O desafio inicial ao nosso ver foi entender que a imagem do corpo não é resultante de um único aspecto vivido pelo sujeito. Mas, é resultado das relações entre os três aspectos apontados por Schilder (1999) que se entrelaçam, influenciando a imagem do corpo. São eles os aspectos sociais, os libidinais (emocionais) e os fisiológicos. E é a partir deste ponto de vista que refletimos ser a imagem do corpo, uma imagem formada em nossa mente (conceito de Schilder, 1999) e que recebe influências, mesmo que em intensidades e qualidades diferenciadas, emergindo das sensações e experiências vividas pelo sujeito, passando certamente por várias mudanças sucessivas, ou não, durante a vida. Talvez possamos afirmar que o próprio ser humano, de modo geral, está sempre em ‘mudança’ mesmo que tenhamos como ponto de vista para tal explicação as mudanças biológicas.

Assim, do ponto de vista ‘biológico’, podemos nos arriscar em afirmar que desde que nascemos estamos em sucessivos processos de mudança. Do momento da fecundação em que somos considerados pela biologia como um zigoto, passamos à condição de feto (já com um coração pulsando), e de feto para bebê, e de bebê para criança. Este corpo

²³ Este estudo se desenvolveu com sujeitos ditos com deficiência mental.

então vai mudando, crescendo e se ‘transformando’ sucessivamente. E esta informação nos é confirmada por Tavares (2003) que diz ser a imagem do corpo dimensionada em cada uma destas fases de modo particular.

Mas, vale a pena ainda destacarmos, que apesar de passarmos por processos sucessivos que nos levam a mudanças “físicas”, especificamente, podemos considerar, que algumas destas talvez sejam, mais ou menos, comuns entre uma determinada espécie. Todavia, certos aspectos, talvez também carreguem consigo particularidades, distintas entre um e outro sujeito, que os diferencia entre si (mesmo tendo como referência informações como as do código genético/DNA). Assim passamos por todas as fases de nosso desenvolvimento (vida), como infância, adolescência, vida adulta, tendo individualmente em cada uma destas fases, experiências que se somam e que provavelmente contribuem para as nossas características individuais. Talvez este processo venha a atingir a imagem do corpo. Mas, ainda não pretendemos concluir aqui tal reflexão. Pois estas são algumas das suposições que nos levam a perceber o ser humano como alguém que pode sucessivamente passar por certas experiências e que estas podem fazê-lo mudar e talvez mudar a sua forma de se ver.

Assim, quando pensamos nos diversos sujeitos de uma sociedade, imaginamos que, cada um provavelmente tem sua história de vida, carregada de informações únicas, de um tempo e de uma situação vivida por cada um. Tentamos pensar que as diversas situações e experiências que os sujeitos aqui pesquisados vivenciaram puderam influenciar a imagem do corpo de cada um. Os aspectos sociais, fisiológicos e libidinais, vividos por cada um, podem estar subscritos na imagem do corpo do sujeito.

Para tentarmos exemplificar tal raciocínio acima, onde afirmamos ser a imagem do corpo, resultante da relação de vários aspectos vividos pelo sujeito, tentaremos explorar diversas reflexões advindas de nossa experiência com esta pesquisa. Hoje alguém pode estar se sentindo muito bem, com uma sensação de autorrealização e de bem-estar (saúde física, mental e social) e amanhã, este mesmo sujeito pode se sentir triste e infeliz. Temos provavelmente, uma imagem de um sujeito autorrealizado, bem-sucedido e feliz, mas podemos em seguida termos do mesmo sujeito uma imagem completamente diferente da primeira, diante de uma situação por ele vivida no dia seguinte, que pode

colocá-lo em conflito, desespero ou tristeza. Supomos que a imagem do corpo está aberta o tempo todo. Vivendo uma situação atual conflituosa, e se sentindo impotente diante de tantas dificuldades, o sujeito em situação de grande estresse, medo e/ou tensão provavelmente terá sua imagem do corpo completamente diferente do sujeito que estará se sentido realizado e feliz.

Pensando nestas e em outras questões é que refletimos ser a imagem do corpo uma informação sobre nós mesmos e que talvez possa estar em constante ‘mudança’. Sofrendo influências de fatos ou experiências das mais diversas naturezas como as psicológicas (trauma). Um dos fatos que nos chamou atenção no caso dos sujeitos aqui estudados foi a realidade e as experiências vividas por cada um. Em nosso estudo fomos observando relatos das experiências vividas pelos sujeitos que traziam informações de acontecimentos da infância e que possivelmente ainda interferem na vida e na imagem do corpo do sujeito. Com a obrigação de trabalhar para sustentar a família ou ajudar em casa, não é aceito pelos membros da família e é ignorado pelos pais ou irmãos.

Estas e outras informações pessoais de cada aluno, é que nos faz entender que por serem indivíduos tão diferentes entre si, apesar de terem semelhanças, as experiências corporais vividas por cada um podem resultar em aprendizagens diferenciadas. É por isso que percebemos que não dá para precisar definitivamente como se todos tivessem o mesmo tipo de mudança, ou de aprendizagem pelas experiências com a dança. De fato, percebemos que a dança pode promover mudanças tanto mais específicas em um aspecto como o social, ou como no aspecto afetivo ou mesmo nos dois. Existe uma variação de aspectos sociais, afetivos e fisiológicos entre os sujeitos e que estão relacionados às histórias de vida dos mesmos.

Neste cenário apresentado os aspectos sociais, destacam-se entre os demais, tendo como forte concorrente os aspectos afetivo/emocionais e os fisiológicos. Estas são vivenciadas pelas crianças desde as primeiras fases do seu desenvolvimento. Durante a gestação, algumas crianças recebem já muito carinho e afeto dos pais, que o esperam com alegria e amor. Sendo acariciados pelos pais ainda na barriga da mãe, podendo o bebê sentir-se amado, acolhido, protegido e esperado. Esta vivência intra-uterina é sem dúvidas uma experiência afetiva que gera um indivíduo que se sente amado, acolhido e seguro.

Mas o contrário também pode acontecer quando a experiência é totalmente inversa. Uma vida turbulenta, de problemas entre o casal, com brigas, disputas, discussões, conflitos que podem gerar um desconforto para quem ouve palavras fortes, em alto tom e com vibrações desagradáveis.

Esta experiência pode ser entendida por nós a partir do momento que buscamos mais informações dos sujeitos. Histórias de abandono, exclusão, segregação social e outras que podem ser informações importantes para a compreensão deste estudo. Fortalecer que de fato as mudanças que podem ter sido possibilitadas pela dança, foram de fato reveladas de maneira diferente em cada sujeito. Alguns melhoraram a socialização, outros deixaram de ser tão agressivos se tornando mais compreensivos, outros muito tensos ficaram mais calmos, e ainda aqueles que afirmam terem melhorado sua autoestima.

De fato, tudo isso, acima explicitado, pode parecer insignificante para alguns mas para nós não é. Pensamos ser importante esta compreensão que diferencia os sujeitos, pois de fato cada um estabeleceu sua forma de se relacionar e de estar presente no grupo de dança, de uma forma única e específica. É por isso que apesar de termos observados algumas ‘mudanças’ que podem ser chamadas de comuns ao grupo, outras foram mais percebidas de forma individual, tendo um significado para a vida de cada um dos sujeitos. Em recente entrevista ao Jornal do Meio-Dia da Rede Bahia de Televisão, jornal transmitido em Salvador, no dia 15/07/2008 uma das alunas do grupo de pesquisa afirmou em entrevista que obteve vários benefícios através da sua participação nas atividades de capoeira. Afirmando estar mais calma e tendo melhorado sua autoestima. A aluna sem qualquer interferência da pesquisadora falou sobre os benefícios por ela alcançados através da capoeira.

No entanto, alguns autores como Schmitz (1989), afirmam que poucos professores reconhecem a contribuição que as atividades de ritmo e dança têm a dar para o desenvolvimento psicológico e motor das crianças e para o bem-estar dos adultos, em longo prazo. Concordamos com o autor, por compreendermos ao longo deste trabalho as dificuldades que a dança vem enfrentando para se consolidar na escola. Talvez esta realidade advinda da incompreensão dos benefícios da dança para a formação dos alunos,

possa ser mudada frente aos novos estudos nessa área que demonstram especificamente a importância da dança para a formação dos alunos.

Ao longo desta caminhada percebemos que através da dança não só a imagem do corpo pode ser mudada, mas outras aprendizagens também podem se dar, pois a dança traz em si, em seu caráter único, capaz de reunir emoção, razão e corpo. Ou seja, o sujeito sente emoção ao dançar, usa sua razão e seu corpo, que ao mesmo tempo se entrelaçam em passos e movimentos. A dança é capaz de estabelecer regras, limites, percepção e ao mesmo tempo permitir aos alunos o diálogo, a superação e conhecimento do próprio corpo.

Quanto à imagem do corpo, afirmamos que a dança certamente pode contribuir para tal mudança. Mesmo que de forma diferenciada, de um sujeito para outro, em intensidades e qualidades específicas, se traduzindo em um sujeito mais participativo, capaz de compreender um pouco mais suas sensações como alegria, tristeza, sendo estes relatados pelos mesmos na descrição de seus desenhos (ver detalhes no item 4 análise e descrição dos desenhos).

3.3 O ENSINO DA DANÇA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

A dança é uma experiência artística que comporta em si aspectos educacionais valiosos que podem contribuir no desenvolvimento da pessoa com deficiência mental: em relação ao fator social, ela promove a aproximação e interação entre seus participantes possibilitando o relacionamento, a comunicação, a colaboração e cooperação; em relação ao fator afetivo ela faz com que a pessoa com deficiência seja parte de um grupo, compartilhando e compreendendo as relações com o outro; em relação ao aspecto físico (motor), a dança apresenta desafios não apenas rítmicos, espaciais e de coordenação, mas também relacionados ao equilíbrio e imagem corporal e no cognitivo: memória, conceitos e outros.

Contudo, o ensino da dança para pessoas com deficiência mental não tem sido valorizado como deveria, não sendo utilizado na maioria das escolas. Apesar da dança aparecer como um conteúdo ou área do conhecimento nos Parâmetros Curriculares

Nacionais (1997) ela não é garantida nos currículos escolares. Podemos perceber tal descrédito, na ausência de concursos para o provimento de vaga para professores de dança no ensino fundamental. Além disso, a maioria das escolas, não têm salas aparelhadas com as devidas condições para permitir o trabalho corporal, ou seja, sala aparelhada com chão de madeira destinada apenas a essa atividade.

A dança aparece em dois volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o de educação física e o de artes. No de educação física encontramos a compreensão da dança como cultura corporal e no de arte como uma linguagem artística. Entretanto os seus conteúdos e objetivos, em ambas as referências citadas, sobre a dança, são muito próximas. Além disso, nos dois a dança aparece como um conteúdo e não como área específica do conhecimento, ou como uma disciplina autônoma. Talvez isso tenha colaborado para que ela seja compreendida de forma estanque, ocorrendo apenas em alguns momentos das atividades escolares.

Assim observamos a carência de estudos e pesquisas na área da dança e educação para pessoas com deficiência mental com a finalidade de observar, descrever e analisar, os benefícios da dança na aprendizagem das pessoas com deficiência. As pessoas que querem trabalhar com a dança encontram dificuldades e falta de estruturas que possibilitem este tipo de experiência, como foi o nosso caso. Uma das primeiras dificuldades que encontramos foi romper com o nosso próprio preconceito em relação ao corpo da pessoa com deficiência e precisamos aprender a não estabelecer limites, mas deixar que estes fossem estabelecidos pelos próprios indivíduos assim como superá-los. A dança permite que isso seja feito, posto que ela não impõe apenas um resultado definitivo, mas permite que as pessoas encontrem soluções individuais. Assim um professor inexperiente pode ser levado a um comportamento preconceituoso na busca de resultados, que se traduzem apenas em regras de bom comportamento e de acumulação de conteúdo.

Desde o início nos preocupamos com as atitudes que pudessem ser excludentes ou percebidas como excludentes. Mas, ao longo do percurso, sentimos a facilidade com que a dança foi conquistando a todos, direção e pais de alunos que começaram a se envolver no processo, quando perceberam a importância daquelas atividades para o dia a dia do

aluno. Foi então que as atividades de dança puderam ser percebidas por nós como um meio e não apenas como um produto em si. O papel da dança não é apenas o de organizar apresentações de final de ano, mas, também, de estabelecer uma relação permanente de convívio, compreensão, diálogo e aproximação entre alunos, professores e escolas.

Devendo ser garantida durante todo o ano letivo, como atividade curricular, a dança deve desenvolver-se durante todo o ano, em aulas tão importantes quanto às culminâncias realizadas em apresentações de fim de ano. É preciso ainda enfatizar que a dança na escola não é uma prática exclusiva para aqueles que detém habilidades motoras, coordenação e ritmo, mas deve ser percebida como uma prática que permite a participação de todos os alunos, não sendo segregacionista nem excludente. A dança na escola não irá formar o dançarino profissional, mas irá colaborar para a aprendizagem do aluno em vários aspectos.

Podemos tentar explicar melhor esta relação, imaginando as características de um dito bom dançarino que têm ritmo, coordenação motora, orientação espacial, criatividade, flexibilidade, memorização e outras tantas capacidades, que não cabe aqui especificar já que não têm maiores significados neste contexto. Claro que estas aprendizagens são levadas em consideração, sendo muitas delas alcançadas ao longo do ano letivo, sendo observadas entre as aprendizagens psicomotoras adquiridas pelos alunos. Porém estas não serão condições determinantes ou fator impeditivo para a participação do aluno nas aulas de dança. A memorização, que pode ser uma das áreas com comprometimento em sua aprendizagem pela pessoa com deficiência mental, que a nosso ver é importante para a dança, pois ela requer capacidade de memorização de passos e sequencias (por exemplo) não pode ser fator impeditivo para a participação do aluno, cabendo ao professor e ao grupo de dança encontrarem formas de superar tal dificuldade.

Como acreditávamos na capacidade da dança como meio para apreender o mundo, esta pesquisa se propôs a desenvolver um trabalho de dois anos com a dança no contexto da escola especial, e descrever a mesma socializando as suas experiências observadas e vivenciadas pelo grupo. A nossa prática nos permitiu explorar pedagogicamente estratégias com as quais percebemos o quando podemos progredir quanto a forma de compreendermos a dança para as pessoas com deficiência mental.

Entendemos que a tendência, por conta da inclusão escolar, é a dança estar num contexto de escola inclusiva e então deverá atender a todos os alunos ao mesmo tempo. Pessoas com deficiência mental, física, visual e/ou auditiva e mesmo pessoas consideradas sem deficiências, ou seja, em classes ou escolas inclusivistas. Esperamos que esta experiência possa talvez colaborar para aqueles que irão alçar novos voos nesta área de pesquisa. Pois, cabem neste lócus outras pesquisas que ainda são foram desveladas. Vale a pena continuar a investigar neste universo específico pois acreditamos que a dança pode contribuir ainda mais para a aprendizagem dos alunos com deficiência, em outros níveis de conhecimento. Nossas experiências nos levaram a perceber ao final do ano de 2007, aprendizagens alcançadas pelos alunos que não imaginávamos serem talvez possíveis de serem exploradas como a capacidade criativa.

Para o ensino da dança para pessoas com deficiência mental, ainda temos a destacar uma observação importante que fizemos neste contexto. Compreendemos ser a dança talvez uma das poucas práticas corporais que possam colaborar para determinadas aprendizagens, através de suas práticas que permitem vivenciar as relações sociais diferentemente das demais disciplinas escolares. Assim, por permitir o toque, o trabalho em grupo, o diálogo se destaca entre as várias práticas pedagógicas da escola, que ocorrem em salas de aula que requerem certo afastamento entre os alunos, silêncio e pouco diálogo entre os alunos, sendo estas pessoas, sujeitos que precisam muito do diálogo, do toque e da experiência em grupo para se desenvolverem, já que são pessoas, com poucas amizades, poucas experiências sociais, tendo dificuldade para se comunicar sendo muitas vezes ignorado pelos próprios familiares. A carência afetiva e social é assim percebida como presente entre os diversos alunos, devendo ser levada em consideração pela escola e por seus projetos de ensino aprendizagem (projeto político pedagógico).

Observamos que muitos alunos mudaram até mesmo seu comportamento na escola depois das aulas de dança. Sendo que os pais também apontaram mudanças de seu filho (a) tanto em relação à escola como em relação ao seu comportamento em casa. Estas constatações me chamaram bastante atenção pois, puderam colaborar para a compreensão de que a contribuição da dança na aprendizagem dos alunos vai muito além das relações na escola, como alguns pais puderam relatar.

Portanto, o ensino da dança na escola precisa ser mais valorizado, devendo ser oportunizando a todos os alunos que se interessarem por praticá-la, pois tais experiências durante todo o ano letivo pode contribuir na educação dos mesmos. A dança na escola vai além da premissa de corpo belo, perfeito, proporções adequadas, coordenação motora e flexibilidade, estas propõem a compreensão do indivíduo como sujeito histórico-social de seu país. Todavia, talvez seja necessário para tal, se repensar os espaços da escola e seus projetos (currículo escolar) para a definição de objetivos que venham de fato a fomentar para o desenvolvimento integral de seus alunos.

IV CAMINHOS E TRILHAS DA PESQUISA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, tendo como lugar de observação o Instituto Pestalozzi da Bahia, que é uma escola da rede estadual de ensino do Estado e que atende alunos com deficiência mental²⁴. Este estudo teve como proposta descrever a importância da dança na aprendizagem e na sociabilização de alunos através do ensino da dança em contexto escolar. Os alunos regularmente matriculados na escola se inscreveram, por interesse próprio em participar do grupo de dança, e se dispuseram a participar de tal projeto. Este foi proposto no início do ano letivo de 2006, sendo desenvolvido pela pesquisadora até o final de 2007. Tínhamos como interesse compreender como a dança poderia contribuir na formação dos alunos e assim demonstrar sua importância no contexto escolar como uma disciplina que deveria estar presente assim como as demais durante todo o ano letivo.

Fundamentada na etnometodologia, que é um método de pesquisa que se respalda na descrição dos fatos, tendo na observação e na descrição dos acontecimentos, suas ferramentas de compreender o objeto pesquisado, esta pesquisa se propôs a desenvolver e analisar as aulas de dança, considerando as possíveis contribuições da dança na educação de alunos com deficiência mental. Foi importante para a consolidação deste trabalho, considerarmos as histórias de vida, as culturas e os interesses de cada um dos alunos para enfim nos aproximarmos destes e de suas realidades vividas.

Os sujeitos que participaram desta pesquisa são alunos com deficiência mental e que por isso estavam matriculados no Instituto Pestalozzi da Bahia. São adolescentes que convivem com seus pais, ou pelo menos um deles, ou o pai ou a mãe e em alguns casos, vivem com outro parente, tio (a) ou irmão (a), que se responsabiliza por ele (a). Mas, de modo geral, estas pessoas apesar de ter similaridades, e serem todas consideradas pertencentes a um mesmo grupo de pessoas (com deficiência mental), são pessoas

²⁴ Segundo Rosadas (2001) os alunos com deficiência mental são aqueles que se desviam da média ou da criança normal em características mentais, aptidões sensoriais, características neuromusculares e corporais, comportamento emocional e social; aptidões da comunicação e múltiplas deficiências.

diferentes entre si²⁵. No entanto, chamamos a atenção de que estes sujeitos não devem ser compreendidos apenas sob o pano de fundo da denominação, ou classificação a eles atribuídas socialmente, ou seja, como pessoas com deficiência mental. Contudo, fazemos alusão a tal informação para determinarmos mais precisamente nossos sujeitos.

As diferenças e individualidades de cada um, como características quanto à independência, participação em atividades como trabalho, execução de tarefas domésticas, capacidade de locomoção, comunicação e independência (como ir e voltar da escola), entre outras fazem destes sujeitos, pessoas diferentes entre si.²⁶ Alguns são mais independentes e outros precisam de mais auxílio, tendo dificuldade de se comunicar, ou de pronunciar palavras, de ir e voltar sozinhos de um determinado lugar, executar tarefas domésticas ou atividades da vida diária, sendo em alguns casos necessário o auxílio ou o acompanhamento familiar.

Caracterizados como pessoas que têm dificuldades em desenvolver as chamadas capacidades das ‘aptidões adaptativas’²⁷, que podem ser compreendidas como habilidades que todas as pessoas devem desenvolver para se tornarem no mínimo independentes e autônomas. São elas: comunicação, trabalho, lazer e outras. Estas habilidades são diferentemente desenvolvidas, sendo mais difícil para uns do que para outros atingi-las em sua totalidade. Aqueles que apresentam dificuldades maiores são compreendidos como pessoas com deficiência mental severa ou profunda (ou com um comprometimento maior) e os que têm menos, podem ser classificados como moderado ou leve. Em outras palavras, as pessoas com deficiência mental podem apresentar grau variado de comprometimento no desenvolvimento, tendo mais ou menos dificuldade para aprender.

Podemos ter um aluno que tem dificuldades em mais de uma das áreas das ‘aptidões adaptativas’, como comunicação e trabalho e ter outro aluno com comprometimento em mais de uma, ou até mesmo todas. Pode-se supor, de modo geral,

²⁵ Neste grupo temos alunos que se classificam diferentemente com relação a intensidade, que podem ser traduzidas nos aspectos educacionais, comportamentais, de independência e outros. (idem)

²⁶ Neste grupo tinham alunos que escreviam assim como alunos que não se comunicam por palavras, apenas expressões faciais (sorriso).

²⁷ Aptidões adaptativas é um termo usado para explicar as limitações substanciais que podem manifestar-se em uma pessoa com deficiência mental: como comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, entre outras (Rosadas, 2002).

que o indivíduo que não tenha deficiência mental, possa desenvolver facilmente todas as capacidades necessárias para se tornar independente e autônomo. Mas vale ressaltar que existem interferências²⁸ que podem influenciar positivamente ou negativamente no desenvolvimento de uma destas habilidades, tornando o aluno mais dependente do que ele deveria de fato ser. Um exemplo disso é quando os pais não ensinam hábitos de higiene aos seus filhos em casa ou não estimulam este a aprender a comer sozinho, se vestir, tomar banho e outros e aos 10 anos está criança, que na verdade já deveria ter tal aprendizagem, por ser quase um adolescente, este ainda não sabe tomar banho, escovar os dentes, pentear cabelo ou vestir-se sozinho. Estes hábitos normalmente são adquiridos ainda na infância, podendo ser potencializado pelo estímulo dos pais.

Neste jogo vale a pena entendermos a vida que a maioria deles têm e as experiências vividas em seu contexto social e familiar. O que há de comum entre eles e o que os difere. De modo geral, observamos que relatam a maioria deles situações que demonstram discriminação, preconceito e indiferença vividos no meio social: seja em casa, na rua, no trabalho, no lazer ou no ônibus ou mesmo no supermercado. Estas situações demonstram claramente que as pessoas de modo geral, não têm qualquer informação sobre as pessoas com deficiência mental tratando-as de maneira indiferente e com atitude na maioria das vezes, preconceituosa.

Duas situações familiares são observadas como comuns em relação ao filho com deficiência. Uma delas é a indiferença total e a outra é um comportamento de proteção excessiva. Na primeira conduta, os pais não se interessam por nada do filho, onde está, o que está fazendo, com quem se relaciona. Apenas aparece no cenário para reclamar, ou exigir, ou quando é chamado pois o filho cometeu algo grave, por exemplo na escola. Nestes casos o filho corre muito perigo, principalmente aqueles que têm menos discernimento sobre regras sociais, assim podem se envolver com drogas, álcool, fumo e outros. Vale lembrar que alguns destes sujeitos fazem uso controlado de medicação e que não podem fazer uso de bebida alcoólica, sendo inadequado o uso da mesma. No segundo caso, os pais protegem ‘demasiadamente’, o filho que se torna totalmente dependente dos

²⁸ Segundo Gallahue (2008, p.146) a participação de pessoas com deficiência em atividades motoras pode contribuir para o seu desenvolvimento.

pais. Nesta situação, os pais geralmente têm o sentimento de que seu filho é “doentinho” e precisa de cuidados e de acompanhamento em tudo que faz, pois não pode ou não consegue fazer nada sozinho. Estes sujeitos são ‘superprotegidos’ pelos pais ou familiares, o que pode torná-los mais dependente do que deveriam ser. De fato, alguns terão mais dificuldade de aprender até mesmo a se vestir ou se alimentar sozinhos mais, se os pais e a escola juntos trabalharem para a obtenção destas habilidades, certamente a criança poderá adquiri-la.

Ainda falando das questões familiares e das histórias de descaso que ouvimos dos alunos percebemos o tratamento diferenciado entre filhos considerados com deficiência ou sem deficiência por diversos pais²⁹. Os pais não oportunizam ao filho considerado com deficiência, as mesmas oportunidades que dá ao filho considerado normal. Por exemplo, paga a escola do filho considerado normal, mas para o deficiente não tem dinheiro para pagá-lo. E por aí em diante. No entanto, faz-se necessário dizer que nem sempre é assim. Também existem aqueles pais que cuidam, acompanham, orientam e tentam garantir ao máximo as oportunidades para o filho. Mas, talvez estes sejam a minoria e não a maioria.

A escola nesta história tem um grande papel. Acolhedora e interventora deste processo, podendo contribuir para a superação destes desafios. Aproximar pais e filhos, solidificar através da educação para a vida (cidadania) uma relação que talvez ainda não tenha sido compreendida pelos pais, por conta da deficiência ter sido historicamente comparada a doença e a incapacidade. Assim, esta pesquisa se propôs a observar este contexto educativo e social, para chamar a atenção das diversas pessoas, setores e organizações sociais e que de fato, pouco ou nada contribuem para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Temos o costume de comparar as pessoas e não nos damos conta de que cada pessoa é uma pessoa e que deve ser entendida desta forma e não apenas através de definições estigmatizam ou colaboram para a segregação e a exclusão social.

Esta pesquisa teve como procedimentos metodológicos a formação de um grupo de dança com alunos do Instituto Pestalozzi da Bahia (Salvador), contando para isso com a participação voluntariamente de 20 alunos por turno (matutino e vespertino), sendo

²⁹ Relatos dos alunos demonstram atitudes dos pais para com eles, que demonstram atitudes diferentes entre os filhos.

garantido a eles a preservação de suas identidades. Foram ministradas aulas de dança durante os anos letivos de 2006 e de 2007, onde foram documentadas aulas e apresentações através de fotos e filmagens para análise posterior.

Foram realizadas entrevistas com os alunos e seus pais de alunos, a fim de identificar como eles perceberam ou não, às possíveis mudanças adquiridas pelo aluno (participante) durante o período da pesquisa. Foi ainda realizado o teste projetivo da figura humana (o teste do desenho) que consistia no aluno se autorretratar antes e depois das aulas de dança. Para o estudo do mesmo, contamos com a colaboração da Profa. Dra. Maria de Lourdes Ornellas³⁰, que pode nos orientar, na compreensão da descrição dos desenhos dos alunos. Os alunos fizeram os desenhos, que foram selecionados aleatoriamente e posteriormente eles os descreveram e atribuíram um título. Para usarmos os mesmos nesta dissertação diminuimos o tamanho das figuras, preservando totalmente os traços e suas posições.

Propusemos nesta pesquisa, então realizar uma experiência através da dança, descrevendo como se organiza o ensino da dança, investigando mudanças produzidas na autoimagem a partir da experiência da dança, tentando identificar os impactos e as relações das pessoas com deficiência (IPB) com o universo social ativo e relacioná-las a aprendizagem. Após a experiência com a dança como produto da pesquisa fizemos um DVD com edição de algumas apresentações do Grupo e a dissertação.

4.1 FORMAÇÃO DO GRUPO DE DANÇA

O grupo de dança que participou desta pesquisa foi organizado no início de 2006, pelos alunos regularmente matriculados na escola nas oficinas pedagógicas. Foram organizados dois grupos que receberam aulas de dança, um no turno matutino, e outro no vespertino onde ambos tinham dois encontros semanais tendo como componentes pessoas com deficiência mental.

A seleção para o grupo começou no início do ano letivo em que as inscrições foram realizadas a partir da solicitação dos alunos que declararam interesse em participar.

³⁰ Profa. Dra. em psicologia e psicanálise.

Não sendo uma atividade obrigatória, o aluno que poderia participar com tanto que estabelecesse o compromisso com as atividades do grupo e não tivesse impedimentos médicos (atestado), porém foram pouquíssimos os casos em que isso se deu. O trabalho desenvolvido nos grupos foi o mesmo. Sendo as observações ampliadas e com situações específicas pois o grupo era heterogêneo com jovens rapazes e moças em idades diferentes e em fases do desenvolvimento próximas já que todos pertenciam às oficinas pedagógicas do Instituto Pestalozzi da Bahia.

Alunos com dificuldade de se expressar verbalmente, falar, memorizar, diferenciar direita e esquerda, ou ainda executar movimentos a partir de orientações verbais. Mas, estas capacidades ou outras não foram importantes para a participação no grupo, não sendo realizado nenhuma avaliação motora (física), ou qualquer teste de habilidade, seja de ritmo, equilíbrio, ou coordenação motora. A ideia era um grupo heterogêneo, pois na escola de fato encontramos grupo com características distintas. Pudemos, no entanto, observar uma crescente aprendizagem dos aspectos motores, assim como cognitivo e socioafetivos.

O desafio do grupo foi de aprenderem a colaborar, dialogar, compartilhar, ouvir e falar, ser paciente e buscar vencer as dificuldades vividas buscando na escola e nos amigos (colegas) um suporte para a superação dos conflitos vividos. No início percebemos que os próprios alunos discriminam uns aos outros, existindo uma ‘resistência’ entre aqueles considerados com mais dificuldade e aqueles com menos dificuldade na aprendizagem. Porém através do diálogo fomos orientando e fazendo com que refletissem sobre a questão da segregação e da diferença entre eles mesmos. Então a situação foi minimizando e todos passaram a compreender as diferenças e a importância de compartilhar, compreender, colaborar e enfim executarmos as tarefas como um grupo.

4.2 AS AULAS E AS APRESENTAÇÕES DE DANÇA

As aulas de dança se davam sempre a partir de atividades simples, respeitando o calendário anual e o planejamento escolar, e sendo organizadas conforme os conteúdos e temas trabalhados em cada mês. As experimentações corporais respeitam a individualidade dos alunos, ocorrendo através de aulas com enfoque no ritmo, nas formas

de andar, correr, pular, fazer movimentos imitando os animais, vindo a se diversificar em passos mais elaborados que propunha mudar a direção, o sentido ou mesmo uma variação entre direções, pausas e outros. Em círculo, um de frente para o outro, um em cada círculo, ou tendo um quadrado como elemento de organização espacial. Enfim foram experimentadas várias situações nas aulas que proponham desenvolver ritmo, coordenação motora, execução de passos associando as diversas partes do corpo além do uso de acessórios como fita, bola, arco, corda e outros.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi importante 1º. Não excluir, possibilitar a todos os alunos da escola a participação na atividade de dança; 2º. Conhecer o aluno com deficiência, não estabelecendo pré-conceitos, ou mesmo definir a capacidade de cada um; 3º. Estabelecer com o grupo senso de participação, cooperação e compreensão; 4º. Ter paciência e ser perseverante. Em muitas situações o professor precisa ter paciência, disposição e ser perseverante. Ainda destacamos neste processo de ensino a importância da 5º. Comunicação, para o diálogo entre todos os participantes, inclusive o professor. A comunicação é importante para estabelecer a confiança e nortear as atitudes dos alunos. Em 6º. Valorização de todos não discriminando nem valorizando um em detrimento de outro. Pois, todos são importantes, e fazem parte do mesmo grupo. Em 7º. Estimular a criatividade. As sugestões por parte dos alunos devem ser bem recebidas e possibilitar o desenvolvimento da autonomia. 8º Respeito e limite. O respeito deve ser estabelecido desde o início do trabalho para que os alunos possam desenvolver o senso de responsabilidade.

Alguns cuidados durante as aulas devem ser tomados para que se evitem situações de risco ou de perigo para os alunos. A ausência destes pode comprovar a falta de preparo por parte do professor o que põem sua prática pedagógica em descrédito. A atividade de dança deve respeitar o aluno e por isso respeita a sua vida e não o colocar em risco. Assim o professor deverá adquirir informações relativas à saúde que podem ser revisitadas através de solicitação de exames como o atestado médico ou mesmo através de consulta aos relatórios médicos que possam existir já na própria ficha do aluno na escola (uso de medicamentos, cardiopatias, convulsões, crises de ausência, história de agressividade, hiperatividade e outros).

Outro cuidado importante é o acompanhamento dos acontecimentos diários dos alunos, principalmente quando se percebe que algo ocorrido está interferindo de alguma forma em seu comportamento na escola e na sala de aula. Às vezes um aluno tem um comportamento extremamente agressivo ou desinteressado das aulas principalmente quando começam as atividades, as condições de vida deste aluno são o exemplo que ele tem de como viver em sociedade, e sem ter alguém para se responsabilizar por ele, vivendo ‘solto’ sem família, não estabelecer compromissos ou relações com as demais pessoas.

O terceiro cuidado é manter uma atenção constante (principalmente com os mais ativos) com os alunos que podem se colocar em perigo. Observar as saídas das aulas, a forma de se comunicar e brincar com os colegas, as palavras, a conduta em si. Alguns alunos por não terem a noção do que seja certo ou errado, podem se envolver em situações de acidente.

Quanto a intensidades das aulas devemos procurar respeitar ao máximo as condições de cada um, permitindo o descanso caso o aluno se sinta cansado, mas observando quando ele de fato está cansado ou desmotivado. Os conhecimentos sobre as condições do aluno são importantes devendo o professor respeitar certas situações em que possam ocorrer riscos ao bem-estar dos alunos.

Após estas explicações que fundamentam a importância dos cuidados com os alunos, abordaremos o uso de estratégias metodológicas, que auxiliam na aprendizagem dos mesmos. Estas foram surgindo, a partir de nossa experiência na prática escolar, quando observamos dificuldades na aprendizagem e fazíamos algumas intervenções, elaborando formas de resolver a situação observada. Algumas estratégias desenvolvidas nas aulas de dança e que facilitaram a aprendizagem de grupo:

1. Desenho do círculo e/o do quadrado com giz no chão;
2. Mesclar grupos: alunos com mais dificuldade dançando com aqueles que tem menos dificuldade;
3. Dizer e fazer; a demonstração com o corpo dos movimentos;
4. Comunicação simples, clara e objetiva;

5. Do simples para o mais complexo;
6. Evitar mudanças muito bruscas de movimento;
7. Organizar, verificar as mesmas condições necessárias para uma apresentação com antecedência; avisar aos pais (bilhete para casa caso haja alguma solicitação)
8. Usar diversos elementos físicos para representação (A corda)
9. Representar com o corpo o movimento (percepção visual) em posição variada
10. Participar de aulas para motivar o grupo

Vale a pena destacar aqui que estas estratégias não foram e não são solução para todas as situações do cotidiano escolar, são exemplos do que foi realizado. A ideia aqui não é de dar nenhuma receita ao professor, mas, incentivá-lo a buscar as próprias respostas a partir de suas experimentações com os alunos.

Um problema encontrado no desenvolvimento deste trabalho foi à assiduidade dos alunos, pois a evasão escolar é muito grande. E isso se dá por vários problemas como os de saúde, as dificuldades financeiras, além de muitos terem a necessidade de serem acompanhados por seus pais para irem e voltarem da escola, ficando dependentes deles poderem levá-los ou ainda por terem a necessidade de acompanhamento constante de médicos. Todavia esta não impossibilitou nossa pesquisa, pois desde o início deste trabalho pedimos aos alunos que não faltassem às aulas, firmando com eles um compromisso tanto na participação como no controle das faltas que só deveriam se dar em condições em que eles deveriam nos avisar e justificar. De fato, tudo isso melhorou bastante as faltas, criando também no grupo um senso de responsabilidade.

Das apresentações realizadas pelo grupo destacadas quadro: a “quadrilha da copa” apresentada no Instituto Pestalozzi da Bahia, a apresentação de “Dança popular na Fundação Pierre Vérger”, a apresentação de “Dança popular no Instituto Pestalozzi da Bahia” e a de natal, no final do ano letivo de 2006. Estas apresentações fazem parte desta pesquisa e são descritas e editadas em um DVD que acompanha a dissertação.

A primeira das apresentações citadas ocorrera no período do São João (2006) e foi chamada de “Quadrilha da copa”, pois aconteceu em um período em que os alunos

estavam vivenciando os jogos esportivos da copa de 2006. Foram duas apresentações cada uma em um turno, com a participação dos alunos de cada grupo. Como o tema era copa foi sugestionado ao grupo um cenário de bandeirolas nas cores da bandeira do Brasil, sendo que eles escolheram com as cores amarelo e verde como as representativas e assim foram ornamentados o local da apresentação com tais fitas. O figurino e as roupas também nas mesmas cores. Mas, mesmo tendo trabalhado com eles tal informações, previamente, algumas foram com roupas em cores totalmente diferentes das acordadas em grupo. O que comprova a dificuldade de compreensão de informações, assim como a memória.

A primeira apresentação que consta no DVD é do grupo do turno matutino, foi a primeira apresentação neste ano, realizada pelo grupo, onde a maioria estava começando a dançar. Muitos ficaram ansiosos e com receio de esquecer ou errar. No grupo alunos com comprometimentos variados, alguns com deficiência mental moderada e outros severa. Podemos observar a dificuldade de alguns na movimentação, na execução dos movimentos que parecem estar esquecidos, por conta da dificuldade de memorização das sequências, dando a impressão de que não sabiam a coreografia. De modo geral os passos são simples, mas precisam de uma certa capacidade de concentração e memorização para que aconteçam. Percebemos a necessidade de algumas poucas interferências para auxiliá-los na execução da sequência.

As dificuldades percebidas foram bem registradas por nós que procuramos refletir e encontrar maneiras de solucioná-las através de uma organização e sistematização das apresentações. Um exemplo disso foi a “mesclagem” dos alunos, que começamos a fazer a partir daqui. Compreendemos que misturando os alunos do grupo, entre aqueles de mais dificuldade com os de menor dificuldade, um poderia ajudar o outro, e assim a dificuldade de memorizar seria minimizada. Quando fazíamos duplas mesclamos o grupo. E caso não fosse em dupla, ordenamos o grupo através da mesma estratégia. Aqueles que tinham uma memória melhor poderiam servir de referência para aqueles que tinham dificuldade em memorizar. E estas ideias eram testadas em aula, nos ensaios, sendo usadas em vários momentos quando percebemos que facilitam o processo de aprendizagem do grupo.

A segunda apresentação de “quadrilha” é a dos alunos do turno vespertino. Em comparação à primeira parece ter ocorrido de maneira mais tranquila, sendo menos

necessária a interferência da professora/pesquisadora. As duas coreografias são as mesmas, tendo os alunos a mesma quantidade de horas aula por semana. No entanto, elas se concretizam de maneira bem diferente. Parece que pela manhã houve mais dificuldade na apresentação do que na do turno da tarde. Mas os grupos matutino e vespertino são diferentes entre si. Os alunos do turno matutino se caracterizam por serem mais agitados, desconcentrados, impulsivos, e os alunos do turno vespertino são mais calmos, no entanto aparentemente apáticos e menos descontraídos. No primeiro trabalhamos mais a concentração e no segundo a motivação. A partir daqui foram também iniciados, na comunicação, o uso de gestos entre a professora e os alunos a fim de facilitar o andamento das apresentações.

Os gestos e as sinalizações eram formas de comunicação com os alunos que evitavam a interferência do professor na apresentação, facilitando a realização da apresentação com o mínimo de interferências do professor. Às vezes, o professor tem que interferir, ajudando os alunos, e isso é muito comum, mas podem-se desenvolver meios para que isso ocorra o mínimo possível.

A terceira apresentação citada foi a que aconteceu na Fundação Pierre Vérger (2006) e que contou com integrantes dos dois grupos, matutino e vespertino ao mesmo tempo. Temos nesta apresentação as danças populares: o maculelê, a capoeira e o samba de roda. Como o trabalho nos dois turnos era o mesmo, neste dia juntamos uma parte representativa dos dois grupos, que podiam comparecer no horário e no local marcados, acompanhados pelos pais ou responsáveis para participarem da atividade. O grupo se apresentou muito bem, alguns ainda ficaram um pouco ansiosos, mas, a motivação e a alegria foram contagiantes.

Além da apresentação de dança, os alunos participaram de uma visita à casa de Pierre Vérger na Fundação Pierre Vérger em Salvador e que é mantida atendendo diversas crianças da comunidade próxima em atividades culturais. Conhecemos a casa e objetos pessoais, como cama e escrivaninha de Pierre Vérger, além de fotos e livros preferidos. Ainda visitamos os espaços culturais, como salas de aula, biblioteca e conhecemos um pouco de sua história. Para esta apresentação ensaiamos mais ou menos dois meses e meio.

A quarta apresentação é na própria escola (IPB), ocorrem duas apresentações sucessivas, no mesmo dia, cada uma em seu turno com seus respectivos alunos dos grupos. Ambas com a mesma coreografia e ordenamento: o maculelê, a capoeira e samba de roda. Aqui percebemos novamente a dificuldade deles em se organizarem sozinhos em um determinado espaço. Na hora da roda de capoeira, por exemplo, a professora precisa interferir para ajudar os alunos a se organizarem. Nas saídas onde os alunos têm que se cumprimentarem alguns se esquecem de fazê-lo. Ou no retorno à sua posição na fila (no final) erram a direção que devem tomar, indo ambos para o mesmo lado.

Todas as apresentações foram antecedidas por ensaios, que contaram com atividades diversas. De modo geral, a cada apresentação avaliamos com eles depois o processo. Fazíamos perguntas sobre o que acharam, quais as sugestões deles e o que foi mais difícil. Nesta apresentação temos um fato curioso e interessante que foi documentado. Um aluno que recentemente aprendeu a gingar, usando as duas pernas. Nesta filmagem ele se apresenta sem usar as duas pernas sendo que hoje já consegue fazê-lo movimentando as duas. O caso deste aluno é registrado mais adiante no tópico dos relatos de experiência.

A última das apresentações que é citada é a de natal. Temos duas apresentações que se deram de forma diferente, mas que foram trabalhadas nos grupos da mesma forma. Todavia não ocorreram da mesma forma. Isto se deu principalmente porque no final do ano a evasão escolar é muito grande e no dia da festa de encerramento, à qual foi programada a apresentação alguns alunos do turno matutino não puderam comparecer. Assim, estes apresentaram apenas uma parte do que fora preparado. Uma exposição simples de um trabalho de improvisação que estávamos começando com eles. Esta apresentação chamou bastante atenção da escola e dos pais. Já a apresentação seguinte explora passos simples, porém, com uma mudança de direções, sendo bastante solicitados dos alunos à memorização, a capacidade de concentração e coordenação motora.

4.3 RELATO DE EXPERIÊNCIAS

O Instituto Pestalozzi da Bahia é uma escola especializada da rede estadual de ensino da Bahia e que foi fundada em 1952. Situado na avenida Ademar de Barros s/n,

no bairro de Ondina na cidade de Salvador (Bahia), tem hoje aproximadamente 379 alunos matriculados entre os turnos matutino e vespertino. Com o objetivo de proporcionar à alunos com deficiência mental, o atendimento pedagógico, psicopedagógico e profissionalizante, atende educandos a partir dos 6 anos de idade, tendo suas atividades pedagógicas organizadas diferentemente para tal clientela. O Instituto encontra-se em processo de mudança de nome, organização e funcionamento, dando início a uma nova história. Tendo a iniciativa de ser Centro/Escola o Instituto Pestalozzi da Bahia, hoje vem participando ativamente do processo de inclusão.

As atividades pedagógicas prestadas estão se reconstruindo, uma nova organização na qual não existem mais salas, mas sim grupos e oficinas. O aluno participa de diversas atividades pedagógicas, como oficinas de português, matemática, jogos, artes plásticas, mas com o objetivo maior de acompanhamento e suporte de seu processo de aprendizagem e não especificamente de ensino. A organização dos grupos se dá segundo seu desenvolvimento e sua idade, não havendo mais a subdivisão em oficinas pedagógicas ou escolaridade. Cada grupo tem seus horários não ficando em uma sala ou atividade seguidamente no mesmo dia. Esta nova organização estará oportunizando a participação dos alunos num maior número de atividades, sendo que estas são de cunho complementar aos da escola regular onde estes deverão estar devidamente matriculados.

De fato, esta nova estrutura e organização, vem sendo feita com a intenção de que o Centro de Educação Especial possa dar suporte educacional ou atendimento aos alunos das escolas da rede regular de ensino e que estão sendo incluídos. Hoje, alguns alunos do Instituto Pestalozzi da Bahia, já estão matriculados na rede regular de ensino, sendo garantido a eles a matrícula no Instituto/Centro de forma que este poderá participar nos dois ambientes, sendo um a escola regular e o outro o centro de acompanhamento. Estas mudanças de fato provocaram muitas inquietações, em todos os professores e colaboradores, pois os desafios cotidianos são inúmeros, sendo necessário um maior apoio de diversos outros setores sociais para sua implementação.

Durante estes dois anos de trabalho em que desenvolvemos, aulas de dança para alunos com deficiência mental, nos dois turnos da escola, matutino e vespertino, pudemos observar, estudar, aprender, conhecer e tentar assim compreender os sujeitos e suas

relações. Valendo a pena ressaltarmos que nesta época o instituto ainda não funcionamos como Centro, e que a organização da escola era em classes, turmas e não Grupos como é agora. Mas, para as atividades de Dança, já funcionava este projeto inicial, para o qual os alunos participantes eram aqueles que fomentam o interesse e pudessem participar.

Percebemos neste trajeto que a dança tinha um poder enorme, ela agregava, unia, fazia os alunos se sentirem melhor, diminuindo a timidez, possibilitando um diálogo mais aberto e não mais se esconderem ou ficarem como quem não tem opinião, sem falar ou dizer o que pensam. A cada apresentação, pudemos perceber nos olhos deles a alegria de serem aplaudidos, de sentirem valorizados, sendo constantemente elogiados, o que possibilitou uma melhora significativa de estima. Assim a autoestima melhorou muito, tendo alguns se tornaram mais vaidosos, o que chamou bastante atenção da escola nos últimos anos, pois passaram a cuidar mais da higiene e da aparência.

De modo geral foram percebidos avanços significativos de todos os alunos do grupo. Alguns mais, outros menos, alguns de uma forma e outros de outra, ou no aspecto motor, sendo bastante diversificadas as informações, que se deram ora mais claramente e ora de forma mais sutil. Sendo necessário se pensar em cada um deles, sua história, de como eram e como foram mudando. Algumas dessas mudanças foram também percebidas fora do contexto da escolar, que foram relatadas pelos pais ou cuidadores, que perceberam a importância dessa atividade para os seus filhos. Uma mãe nos afirmou recentemente que sua filha estava mais calma, que as aulas vinham contribuindo para uma mudança significativa de seu comportamento pois, ela estava mais calma, alegre e participativa.

Outros relatos chegaram. Como o de uma mãe que afirma estar seu filho mais independente. Está indo e voltando da escola sozinho, participando de atividades externas tendo, as aulas de dança colaboraram, de fato, na aprendizagem dele. Alguns neste período de fato puderam ter outras oportunidades, o que os fez também demonstrar um amadurecimento e se lançaram mais facilmente a novas propostas e desafios, trazendo em seu discurso o desejo de se tornarem independentes e começarem a trabalhar e poder ajudar aos pais.

As mudanças internas entre os participantes do grupo também foram perceptíveis. E assim, as relações do grupo também mudaram. Tornando-se mais consolidadas, fato

que colaborou muito para que este grupo de fato se tornasse um grupo. Assim, mesmo fora das aulas, os alunos se mantinham dialogando, trocando informações e demonstrando uma relação de amizade e confiança entre eles. Tornaram-se mais capazes de perceber a importância da comunicação e do diálogo entre eles e até mesmo a própria Instituição. Passaram a compreender mais uns aos outros, a ajudarem-se, no esclarecimento de questões antes nunca perguntadas por eles.

É fato, que as aulas de dança se tornaram para eles um momento de encontro, de diálogo consigo mesmo e com os outros, uma oportunidade de se conhecerem melhor, conhecerem outras pessoas, assim como o momento de dançar, ser feliz e se divertir como verificamos na fala de muitos deles (ver desenhos e descrição dos mesmos). A alegria estampada no rosto no dia a dia das aulas de dança, a ansiedade pela espera do outro dia e a frequente presença de quase todos em praticamente todos os dias, foram significativamente definidores de que estas aulas tinham grande importância para eles.

As emoções assim foram e estavam presentes, num grupo em que vive “a flor da pele” era quase que normal, sendo preciso ter cuidado para não magoar, para não influenciar e não obstinar os alunos. A dança possibilita que os sentimentos sejam extravasados, que tomem impulso, fazendo as pessoas se sentirem mais livres e assim demonstrar o que sente e falar o que pensa. Tivemos neste contexto que ter cuidado com o que era dito e pensado, assim como a maneira de ser e de nos relacionarmos com os alunos. A necessidade de repreender, fazê-los entender quando algo não ocorria bem, provocar o diálogo para a compreensão de uma discussão, briga, descontentamento, e outras eram muitas vezes necessários.

Lembramos de uma vez que ao chegar percebi um clima diferente entre eles na sala (salão onde as aulas aconteciam), estavam divididos em grupinhos e ao começar a atividade percebemos que a dança não estava fluindo e olhamos para todos e tivemos de parar a fim de entender o que estava acontecendo. Fizemos uma roda e começamos a conversar e me contaram que X tinha brigado com Y, que Z tinha tentado resolver, e enfim estavam todos sem saberem como resolver. Buscamos o diálogo restabelecimento do respeito, da amizade e aí voltamos a dançar. Após alguns acontecimentos percebi que

eles mesmos entre eles procuravam dialogar e buscar conosco um diálogo e enfim tudo se solucionava.

Vários valores foram trabalhados com eles: o amor, o respeito, a ajuda, a compreensão, a disponibilidade, a participação, a coragem, a verdade e outros de modo que fomos ganhando confiança e fazendo parte cada vez mais daquelas histórias. Tudo na hora certa, hora para falar, ouvir, ensinar, compreender, perceber e aprender.

Vamos agora descrever algumas situações que foram sendo reveladas e que a dança proporcionou de fato uma grande mudança que foi observada por nos neste contexto escolar. Uma das experiências que contaremos é a de um aluno que com o qual tentamos diversas possibilidades educativas fazê-lo aprender a ginga da capoeira. Mas, mesmo com tanto empenho, não conseguia realizar tal tarefa. Ele participava de outras atividades, mas seus comprometimentos motores e cognitivos sempre foram grandes dificultando sua comunicação e o seu aprendizado. Confessamos que depois de tantas tentativas tínhamos perdido as esperanças. Chegava até a fazer o movimento, o que demonstrava não ter nenhum comprometimento motor para tal. Mas, na hora de usá-lo no jogo da capoeira, não fazia de jeito algum. A aprendizagem não se dava, ele não conseguia incorporar tal aprendizagem. O incrível desta história que relatamos é que após este aluno começar a participar das aulas de dança, este após algum tempo (aproximadamente 5 ou 6 meses) ele começou a aparentemente aprender mais facilmente os movimentos e quando não mais esperava ele começou a evoluir na aprendizagem da ginga.

Uma outra história relevante e que tem como sujeito uma menina que pouco participava das atividades festivas da escola, pois muito tímida, e com bastante comprometimento (cognição: fala, escrita), mal se comunicava e que se mantinha afastada de todos e tudo. Neste caso, também chamou nossa atenção. Uma aluna aparentemente apática que não participava de nada, não se socializando com ninguém, e nem tinha muitos amigos na escola. Quando todos a viram dançando em uma apresentação pela primeira foi como um susto, pois ninguém imaginaria que ela pudesse fazer parte de tal atividade.

Então, pudemos perceber de modo geral que os alunos fizeram grandes avanços em suas aprendizagens, mudando sua forma de ser, de se relacionar com o outro, de

conviver, buscando mais o diálogo, a participação e percebendo que os limites que alguns acreditam que temos, não são sempre as últimas palavras, podem estar erradas, devendo cada um buscar uma forma de não se limitar e não se fechar como uma ostra em sua própria vida. A vida é feita de relações que para aprendermos precisamos permitir que o outro nos ensine e que nos possibilitem a aprender.

4.4 ENTREVISTAS E DEPOIMENTOS

Foram realizadas entrevistas com diversas pessoas para fundamentar os pensamentos que nortearam esta pesquisa. Participaram delas pais de alunos, alunos, professores (dança), e diversos outros profissionais com os quais dialogamos sobre a dança e sua importância para a aprendizagem das pessoas com deficiência mental. Contamos com a colaboração da Dra. Helena Pimentel (APAE/Salvador), Profa. Janiere (professora de dança da APAE/Salvador), o professor Dr. Admilson Santos (Doutor em Educação pela UFBA e especialista em Educação Especial), Sr. Edivaldo e D. Maria, além de outros que puderam informalmente conversar conosco fazendo suas observações.

Algumas destas entrevistas aproveitamos no percurso da dissertação e citamos parte das informações que nos foram dadas pelos entrevistados. Outras sem dúvida nos fortaleceram no discurso e nos fortaleceram para a continuidade desta pesquisa, sendo indispensáveis para uma compreensão maior do nosso próprio trabalho e das questões que pontuamos ao longo desta dissertação. Aprendemos muito com estas entrevistas tendo todos colaborado com tal dedicação, que ficamos gratos e felizes por percebermos o quanto muitos professores vêm se empenhando cada um, em seus locais de trabalho para garantir e oportunizar um melhor serviço às pessoas com deficiência.

No entanto, descreveremos neste item apenas os depoimentos de quatro pais de alunos participantes da pesquisa e que nos autorizaram a relatar suas informações. Este diálogo com os pais foi feito da seguinte forma: pedimos ao aluno para entregar aos pais o DVD desta pesquisa que fora editado por nós e pedimos que estes viessem à escola para uma conversa ou que mandassem por escrito algumas informações que precisávamos (caso se disponibilizassem a participar). A pergunta principal desta entrevista era: Você

acha que as aulas de dança podem colaborar na aprendizagem de seu filho? Você percebeu alguma mudança no comportamento de seu filho?

De modo geral, observamos que alguns pais quando entramos em contato com eles e explicamos do que se tratava, e que gostaríamos de um depoimento deles sobre as aulas de dança, a maioria foi logo dizendo, mesmo antes de assistirem as filmagens o quanto o trabalho foi significativo para seu filho. À maioria dos pais, puderam acompanhar este trabalho de perto, tendo assistido ensaios, apresentações e dialogando comigo durante todo o período em que se dá tal pesquisa. Mas de fato, nos surpreendeu quando ao fazermos tais indagações a maioria respondeu enfaticamente que a dança colaborou para o desenvolvimento de seu filho, tendo cada um observado mudanças variadas de comportamento em seus filhos.

Uma mãe (1) me respondeu que a dança “colaborou para o desenvolvimento de expressão, comunicação e habilidade corporal” de seu filho, que era muito tímido e tinha dificuldade para se comunicar com os outros. Este comportamento o deixava distante das pessoas, dificultando seu relacionamento social. Mas, ela pode perceber uma mudança nesse aspecto, principalmente, e pode atribuir à dança. Seu filho passou a se comunicar mais com as pessoas, o que colaborou muito para seu relacionamento social. Outra mãe (2) nos chamou a atenção para o aspecto emocional da filha, que segundo ela passou a ficar mais calma. Este depoimento foi bastante interessante pois não havíamos atentado de forma tão significativa para tal mudança da aluna. Tínhamos percebido que ela mudaria, estando mais compreensiva e dialogando mais sobre suas inquietações e assim procurando compreender as circunstâncias por ela vividas. Passou a colaborar, ajudar e participar mais juntamente com os colegas das atividades pedagógicas da escola. E a mãe, em seu depoimento, afirmou que ela se tornará mais calma e mais participativa em casa. A mãe nos relatou que observou tal mudança, quando a filha começou a chegar em casa mais calma, e isso aconteceu nos dias em que ela tinha aula de dança. A mãe conta que ela mudou muito também em casa, podendo notar que a filha se tornará mais participativa, atenta e calma, melhorando também o convívio familiar. E por fim o depoimento de um pai (1) que disse estar seu filho mais independente e participativo, tendo também despertado para a importância de aprender um ofício e talvez colaborar mais em casa.

Estes depoimentos foram significativos, pois pudemos notar que a dança colaborou para a aprendizagem dos nossos alunos, de forma que a família também pode observar tais mudanças que se inscrevem também no convívio familiar. A aluna, do caso relatado acima, sempre teve muitos problemas com a família, relatando situações em que se sentia rejeitada e tratada de maneira diferente aos demais irmãos. Com dificuldades de se sentir amada, ela mesma nos relatou que ‘aprendeu a amar com o convívio que tinha na escola’. Esta informação foi bastante ‘chocante’ pois a aluna afirmou com clareza e tal expressão que antes da escola não se sentia amada, e que após ter ido estudar no IPB, encontrou pessoas, como professores e amigos com os quais passou a aprender a amar. Estes depoimentos são, sem dúvida, a declaração do reconhecimento maior, que por parte dos alunos e dos pais, que nos acompanham nesta jornada, a nossa dedicação e carinho.

4.5 DESENHOS

Antes de analisarmos os desenhos feitos pelos alunos que participaram desta pesquisa faz-se necessário fazermos algumas considerações a respeito do desenho infantil. Este vem sendo alvo de muitos estudos que corroboram diversas áreas do conhecimento como a psicologia, a sociologia, a educação e outras. Utilizados para tecer comparações, análises e descrições sobre a criação infantil nas diversas sociedades, ou em populações específicas ou mesmo na intenção de se conhecer um grupo específico e seu processo de aprendizagem, mas de fato a psicologia, foi à primeira das ciências a se interessar pelo desenho infantil, tendendo a observar a subjetividade infantil através do desenho. Esta pesquisa se interessou pelo desenho infantil, desde seu início pois, seus sujeitos se identificavam muito com as artes plásticas e com o desenho, sendo estas uma atividade de grande interesse e motivação para eles. Na inquietante observação da pesquisadora mesmo antes da pesquisa, o desenho produzido pelos alunos já lhes chamava atenção. Além disso, o desenho para nós foi uma forma de nos aproximarmos dos próprios sujeitos sendo que através de uma produção original dos mesmos. Assim resolvemos aplicá-los e relacionar os dados encontrados com o que fora colhido nas entrevistas e nos diálogos com os sujeitos pesquisados.

Segundo Mèredieu (1995), desde fins do século passado que a psicologia estuda o desenho infantil, tendo atrelado os mesmos a pesquisas experimentais e em 1926, o introduziu no tratamento psicológico infantil. Temos como exemplos de pesquisador que se utilizou do desenho infantil, Piaget que o explorou com o objetivo de compreender o pensamento infantil em suas diversas faixas etárias. Mas, para a aplicabilidade do desenho infantil, foram necessárias mudanças conceituais. Uma delas foi a forma de se entender a infância e a criança. Pois, acreditava-se anteriormente que a criança era ‘um adulto em miniatura’. E deste pensamento se iniciam estudos que equiparam o desenho infantil aos dos adultos. Mas esta e outras ideias são superadas a partir do surgimento dos conhecimentos da psique infantil e a compreensão das especificidades da criança.

Assim, foram necessários avanços na compreensão ‘adequada’ do desenho infantil, respaldando-o em descobertas de leis e conceitos aos quais a psicologia fora sem dúvida a grande pioneira. Para que o desenho infantil fosse de fato estudado, de maneira adequada, e sua leitura fosse evoluindo, a fim de se ampliar numa abordagem que buscasse a compreensão da mentalidade infantil, levando em consideração suas relações sociais. No entanto, não pretendendo tecer teorias definitivas, o estudo do desenho infantil, vem se qualificando e se ampliando com o cuidado de não produzir leituras falseadas ou interpretações unilaterais, que viessem a reduzir tal experiência.

O estudo do desenho infantil passa de uma abordagem que chega a defini-lo como antiarte e depois evolui para uma compreensão de arte que se torna base da pintura contemporânea. Pela sua característica de dinamicidade do traço, o desenho infantil, é reconhecido como ação artística, em que seu ator se encontra e se projeta em sua arte. Sendo está a representação de sua cultura e vida. Com o avançar da idade, este traço vai se tornando mais elaborado, apresentando novas formas e figuras, que são estudadas e compreendidas levando-se em consideração a vida dos atores.

Contudo, o desenho passa por fases de maior experimentação, vindo também a se misturar com a escrita, principalmente na fase da escolarização, em que a criança é estimulada a aprender a ler e a escrever e muitas vezes a escrita toma lugar do desenho. A escrita é mais valorizada e exigida, tendendo a tomar mais tempo de experimentações

que o desenho. Mas, depois o desenho e a escrita, tendem a se misturar numa produção que traz em si, signos que estão relacionados à evolução da linguagem e da escrita.

A criança vai se tornando cada vez mais capaz de elaborar um desenho que pode inscrever em si um texto, que numa linguagem gráfica, própria da criança, vai evoluindo de uma figura a outra. Mas, este vai sofrendo influência do contexto vivido e o desenho infantil, também vai processualmente reutilizando e englobando figuras que vão se desenvolvendo numa aprendizagem de utilização de elementos de um código gráfico praticamente universal. Esta evolução é paralela à psicomotora, que leva em consideração as mudanças que a criança vai sofrendo na sociedade e em seu processo de crescimento e desenvolvimento. Por isso, a interpretação do desenho infantil requer considerações acerca da vivência da criança, como suas experiências, frustrações, desejos e outros. Estas inquietações ou experiências vividas podem ser observadas em evoluções gráficas e plásticas que podem ser expressas no desenho.

Para Mèredieu (1995), existem quatro estágios na evolução do grafismo infantil: realismo fortuito, realismo fracassado, realismo intelectual e realismo virtual. Cada um destes se perpetua numa determinada faixa etária da criança. O primeiro começa por volta dos dois anos e põe fim ao período em que podemos perceber os rabiscos. Neste momento a criança vai descobrindo um sentido para o seu desenho, traçando signos e nomeando-os segundo seu desejo. No segundo a criança reproduz formas que ela observa e tenta copiar o que lhe traz vivências de fracassos e sucessos que irão se suceder nesta fase até os três ou quatro anos. Na terceira fase do desenho, que vai até ela completar dez ou doze anos, a criança exprime um desenho que representa aquilo que ela sabe e não o que vê. Nesta fase muitos desenhos são representados com elementos externos e internos ao mesmo tempo. E por último o realismo visual que começa por volta dos doze anos, quando o desenho infantil já surge marcado pela perspectiva e a submissão das leis.

Nesta pesquisa em que trabalhamos com um grupo de 40 sujeitos, serão aqui analisados e descritos oito conjuntos de desenhos. Faz-se pertinente pontuar que não optamos em analisar o teste do desenho dos 40 sujeitos, por questões de tempo e pelas condições encontradas neste ambiente, como mudanças de escolas por parte dos sujeitos e frequência dos alunos em relação à escola. Apesar de parecer uma pequena amostra em

relação ao número de sujeitos que participaram desta pesquisa, é, pois, uma amostra representativa para os objetivos deste estudo que apenas tenta compreender as possíveis contribuições da dança na aprendizagem dos sujeitos.

Os oito sujeitos que se submeteram ao desenho foram nomeados por letras de A, B, C, D, E, F, G e H, respectivamente, a fim de preservar suas identidades. A consigna que verbalizamos para que os alunos fizessem o desenho foi a seguinte: “Gostaria que vocês se desenhassem neste papel que a professora está entregando a cada um de vocês”. Então entregamos os papéis, folha A4 para cada um e um lápis para que se desenhassem antes da aula de dança. Assim, este mesmo procedimento foi feito duas vezes: a primeira antes da aula e a segunda após a aula de dança. Após os desenhos serem realizados, pedimos individualmente que cada sujeito descrevesse seu desenho, dizendo quem era o sujeito que haviam desenhado e o que este estava fazendo ou sentindo, e depois atribuiu a este desenho um título. Para este estudo contamos com a experiência de uma psicóloga e psicanalista (citada já anteriormente), que nos auxiliou diretamente nesta tarefa. Estes desenhos que aqui estão inseridos foram diminuídos em tamanho, tendo sido preservado o seu traçado.

4.5.1 Análise e descrição dos desenhos

Sujeito A:



Antes



Depois

Sujeito A – No primeiro desenho o sujeito faz uma rotação no papel, não desenha no sentido da instrução das pesquisadoras onde mais ou menos centraliza a figura humana no papel. Ele se nomeou e deu o título “o viajante alegre”. Observamos nesse desenho uma figura humana onde se vê todas as partes do corpo e podemos pensar que aparece uma expressão que esboça um sorriso e na posição em que se mostra parece estar como

se estivesse se oferecendo para o mundo e para o outro. O desenho mais ou menos centralizado demonstra talvez o desejo de desejar ser o centro e de chamar a atenção. Observamos ainda o traçado leve que parece indicar uma tênue timidez. Com relação ao título “o viajante alegre” pudemos pensar que há um desejo de sair do lugar onde ele está. O que corrobora com a frase “saindo para a ilha”, ou seja, saindo do lugar que ele está para outro, mas revela-se ‘torto’, o que podemos imaginar que ele reconhece que tem uma diferença qual é a diferença em relação às outras pessoas. O torto é como se ele estivesse fazendo a escritura da sua diferença em relação aos demais e o alegre, parece estar relacionado à forma como ele se sente agora acolhido, com amigos com quem pode compartilhar.

Esta análise de seu desejo de mudar de um lugar para outro vem nos lembrar, certa feita, diálogos com a mãe e também com o próprio sujeito do desenho. O sujeito estando há pouco tempo no Instituto Pestalozzi da Bahia, teve muita dificuldade de se relacionar com os colegas e de aceitar a sua estada na escola. Pois percebendo a sua diferença e semelhança com os demais colegas, não concordava que aquele lugar era o lugar dele. Assim este sujeito teve dificuldade em fazer amigos e de aceitar aquele lugar, pois acreditava que aquele lugar não era o lugar dele. Este sujeito veio de uma escola da rede regular de ensino, que o encaminhou para o Instituto Pestalozzi da Bahia em 2006, pois, afirmando precisar de um atendimento especializado por não alcançar a aprendizagem esperada para os alunos em sua idade escolar.

No desenho 2 no qual ele também se nomeou, ele também se centraliza na folha de papel, no entanto o desenho já aparece diminuído na folha e redimensionado no espaço do papel o que pode demonstrar um redimensionamento de seu espaço. Todas as partes do corpo também aparecem neste segundo desenho, que tem um traçado mais forte e marcado pelo grafite, o que nos sugere um sujeito mais fortalecido, oferecendo-se para o outro e para o mundo. Coloca como título “o palito de fósforo” onde podemos pensar que esse palito de fósforo, que por um lado pode parecer algo pequeno, minúsculo, por outro, tem a possibilidade de ascender, de ‘pegar fogo’. A dança talvez tenha esta possibilidade de fazer o que temos dentro de nos ascender, se mostrando e nos fortalecendo. Na descrição ele se vê um “esqueleto” mas nesse esqueleto tem algo que faz o físico aparecer,

a musculatura, os ossos que ele pensa, estar assustando as pessoas, pois, tem algo nele de diferente, e que surpreende o outro. Finaliza dizendo que está feliz. Seu corpo apareceu, ganhou nitidez, ganhou uma nova roupagem após a dança, ganhando corporificação, corpo e sujeito se entrelaçando (depois da dança). A dança é algo tão surpreendente, tão fundante para ele, que ele diz que assusta as pessoas e ele está feliz. O “tô feliz” diz para nos que o sujeito está bem, está contente.

Sujeito B:



Antes



Depois

Sujeito B:

No primeiro desenho onde o sujeito diz serem suas amigas e titula o desenho “Pintar”, percebe-se que talvez o sujeito não tenha compreendido a consigna. Porém, este sujeito desenha todas as partes do corpo, reconhece que elas estão alegres, mas não se vê neste meio. É maior que o segundo. O segundo, no qual também não se nomeia, afirma que são as colegas que estão dando risada, conversando e dançando. Percebe-se que ela vê as colegas em seu desenho, mas não diz estar no desenho, como se para ela as colegas fossem mais importantes do que ela. Titula o segundo desenho de “os bonecos”. O traçado de ambos os desenhos é forte e se posicionam na parte de cima da folha de papel, demonstrando talvez a dificuldade do sujeito em centralizar-se, em perceber-se e compreender-se enquanto pessoa participante desse processo.

No segundo desenho podemos observar que para ela a dança assume espaço, ela a percebe e relaciona a dança à alegria. O que podemos supor é que a dança a deixa alegre.

Mas o fato de não ter-se nomeado no desenho, nos implica a ideia de que ela não entendeu a consigna explicitada pelas pesquisadoras.

Vale aqui explicitarmos algumas das nossas observações durante a pesquisa e que podem contribuir para a compreensão deste sujeito. Este sujeito foi inicialmente tratado com certa indiferença pelo grupo. Não tendo muitos amigos e tendo bastante dificuldade para se comunicar verbalmente, era percebida pelo grupo no início das atividades como uma aluna que não deveria estar ali, pois sem ‘habilidades’ dificultava a aprendizagem dos colegas, atrapalhava o andamento das aulas e se demonstrava apática. Assim, com muita dificuldade para acompanhar as atividades de dança, ritmo, memória, comunicação esta aluna foi inserida no grupo com um trabalho desenvolvido pelas pesquisadoras que dialogavam com o grupo sobre a importância de compreender, compartilhar e colaborar neste processo ensino-aprendizagem. Com o tempo, a aluna começou a ser mais aceita pelo grupo, a fazer amizades e até se comunicar de forma breve e com poucas palavras. Nos parece que em seu desenho ela revela esta experiência, quando desenha as colegas e vê nelas a alegria. Talvez o fato de ter feito amizades, tenha sido bastante significativo para ela, que até então não tinha amigas na escola. Quando conversamos com ela e pedimos que ela descrevesse seu desenho, pensamos inicialmente que ela tinha dificuldade de se comunicar, não conseguiria dizer o que pensa. Mas, ela nos surpreendeu conseguindo se comunicar, demonstrando evolução de seu processo de sociabilização. Assim nos parece que talvez ela fala dela, pelas colegas que são figuras fundantes para ela.

Sujeito C



Antes



Depois

Sujeito C:

No título assume a nomeação. E a figura humana é tanto quanto *surrealista*, uma boca grande, olhos com proporções diferenciadas e posição, figura humana fugindo dos padrões. Na descrição ela fala da dança, no entanto diz que o desenho é de uma amiga. Mas, ao mesmo tempo, ela coloca no papel, ao lado de seu desenho o seu nome, nos parece que ocorre aqui um efeito de ‘espelho’. O sujeito primeiro se nomeia no desenho e depois em sua descrição diz que é uma amiga dela, o que nos sugere esta amiga ser talvez alguém em que ela se espelha, ou seja, como gostaria de ser. Afirma em sua descrição que essa amiga é ‘conversadeira’ (alguém que gosta de conversar) e gosta muito de rua. Estando dançando e sorrindo. O seu desenho também se localiza no centro superior da folha de papel.

No segundo desenho que toma novas proporções no papel, surgindo no desenho novas figuras, parece que o sujeito está se recolocando em seu espaço junto a outros elementos que aparecem como uma casa, uma roda, uma flor. Ela também afirma que o amigo está feliz e está dançando. E têm um traçado forte.

Este sujeito é alguém que durante as aulas de dança, conversa muito, sendo um jovem que segundo informações da mãe gosta de passear. A característica dela de ‘conversadeira’ é também relatada por outros professores que trabalham com ela e percebem o quanto gostam de conversar com os colegas mesmo na sala de aula.

Sujeito D:



Antes

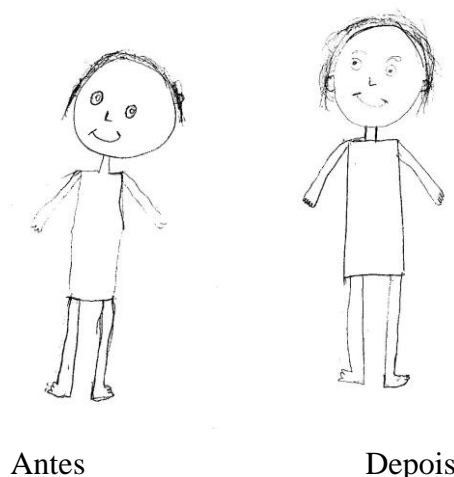


Depois

Sujeito D:

O primeiro desenho, que chama nossa atenção por ser muito bem elaborado aparecendo com muitos detalhes, como chapéu, cinto, sapatos, botões na roupa e óculos. A figura humana está centralizada, com todas as partes do corpo e estando com os braços abertos como se estivesse aberto para o mundo. O sujeito se nomeia e diz estar alegre. No segundo desenho ele se desenha menor, reestruturando seu espaço no papel, pois o sujeito muda de posição surgindo outras figuras em seu desenho como uma casa, o sol e um gato. Podemos pensar que talvez a casa seja uma forma de representar um desejo de ter uma casa.

Sujeito E:



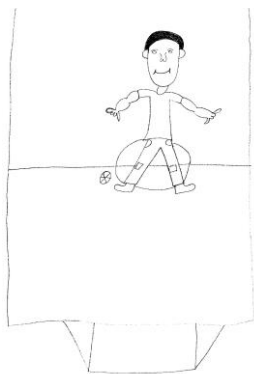
Sujeito E:

No primeiro desenho, o sujeito se nomeou, e se representou com uma figura que exprime certa preocupação no olhar. A figura humana apresenta-se com todas as partes do corpo, inclusive sobrelhas que no segundo desenho não aparecem, dando de certa forma a entender que no primeiro, o olhar foi valorizado, havendo o cuidado em desenhar os detalhes. O título recebido foi “Pensando”. Estando o desenho ao lado esquerdo da folha de papel, de maneira mais ou menos centralizada. A descrição afirma que o sujeito estava pensando ‘alguma coisa’ e que não pode ser descrito em palavras, mas, que o deixa triste. No segundo ela também se nomeia e afirma estar alegre, por estar na escola.

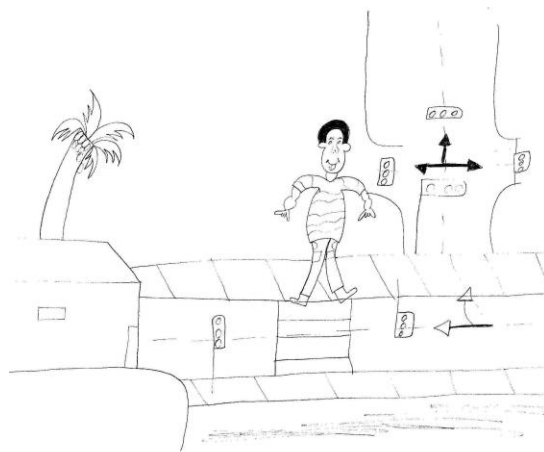
O segundo desenho, que já está mais centralizado na folha de papel e em que o sujeito também se nomeou, recebe o título de “Estava alegre”. A figura desenhada tem todas as partes do corpo e o traçado no papel é mais leve, o que pode nos sugerir que o sujeito passou por um estado de mudança afetiva, pois no primeiro momento se representa tenso, triste e no segundo com um traçado um pouco mais leve, sendo descrito como em estado de alegria.

Este sujeito é alguém que aparenta estar constantemente preocupado, zangado e insatisfeito, sendo estes sentimentos expressados à professora que ao perceber seu semblante preocupado e triste, ou mesmo aborrecido, procura dialogar como ele. No entanto, este estado emocional veio melhorando o que fora relatado pela família e por ele mesmo. A preocupação por ele revela estar relacionada aos conflitos familiares por ele vividos. Problemas dos pais com um dos filhos, que se envolveu com as ‘drogas’ e particularmente dele com uma das irmãs que não o trata bem, provocando situações conflituosas e de aborrecimento constante.

Sujeito F:



Antes



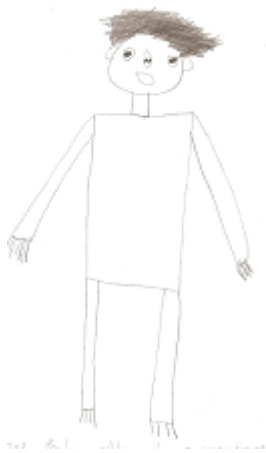
Depois

Sujeito F: No desenho primeiro se nomeia, estando o desenho mais ou menos no centro da folha de papel e localizando-se mais ou menos centralizado na parte superior

da folha. Titular de “Esporte”, representa-se numa quadra esportiva e com uma bola, o que pode representar o seu desejo por ‘jogar futebol’. Descreve-se contente, alegre, na quadra da escola. No segundo desenho ele também se nomeia e titula o desenho de “Atravése na faixa”, descrevendo que estava andando na calçada e estava alegre.

A elaboração de ambos os desenhos nos chama a atenção, pois o desenho é bastante elaborado, sendo que no segundo são incluídos diversos detalhes, como no rosto que surge a língua, que aparece no desenho sugerindo contentamento e alegria. Este sujeito é alguém bastante tímido e que no início da pesquisa tinha mais dificuldade de dançar e de se expor em grupo, quando havia alguma atividade como o samba de roda, ele pouco se dispunha a entrar na roda. Assim, parece que com sua participação no grupo de dança, ele se tornou mais extrovertido, participando e se expondo mais e tal mudança de comportamento é relatado por ele, ao afirmar-se menos tímido.

Sujeito G:



Antes



Depois

Sujeito G:

No primeiro desenho ele se nomeou, representando-se grande no papel, tomando praticamente a folha toda. Titulou o desenho com uma frase “Eu tava vendo os meninos jogar bola”, parece que para ele a atividade de observação é algo predominante, sendo alguém que talvez observa mais do que interage. No segundo desenho já se redimensiona no papel, assumindo o canto direito superior da folha, e representando outras figuras como

o sol e a casa. Ele define como título “Eu tô vendo o dia bonito” e descreve seu desenho dizendo que é o sol, ele é uma casa e afirma está se sentindo alegre. Todos os dois desenhos são feitos com um traço forte, mas, no segundo, nos chama a atenção o tamanho da cabeça em relação ao corpo, pois parece estar menor. Talvez após as aulas de dança ele sinta a participação do seu corpo, deixando esse em evidência no segundo desenho.

Sujeito H:



Antes



Depois

No primeiro desenho o sujeito se nomeou, mas com traços tímidos, aparentando não ter tanto entusiasmo para fazê-lo. O desenho aparece incompleto faltando inclusive partes do corpo como os braços, que são partes importantes e com os quais mantemos contato uns com os outros. O que nos sugere talvez problemas afetivos. Este sujeito se desenha com olhos que expressam preocupação e tristeza. O desenho foi titulado “Eu estudando” e lhe descreve afirmando estar estudando e alegre. No segundo desenho o sujeito, parece que sai de si, pois desenha outra pessoa que afirma ser uma colega. Esta figura é revelada nos mínimos detalhes, demonstrando o cuidado e a valorização dela por ele. Titula o desenho de “dançando” e descreve que é “alguém” que está sorrindo e dançando.

Este sujeito de fato veio passando por situações conflituosas emocionalmente nos últimos anos quando fez este desenho. Gostando de uma das colegas do grupo e não

podendo ser correspondido, sofria enormemente. O namoro deles não era permitido por um dos responsáveis que proibia o encontro deles fora da escola.

Cabe-nos ainda, neste momento, analisarmos brevemente o significado do termo “alegre” que se repete na descrição da maioria dos sujeitos, no segundo desenho. Alegre segundo Ferreira (2004) vem do latim *alecre*, que quer dizer alguém que se sente e/ou manifesta contentamento, satisfação, prazer de viver. Para Cunha (1997) alegre é um adjetivo que sugere um sujeito animado e vivo. Podemos então pensar que a dança possibilitou mudanças no estado emocional destes sujeitos, como se a dança permitisse a estes se sentirem mais vivos, satisfeitos e animados.

4.6 ANÁLISE DE DADOS

Os dados apresentados através da descrição das aulas, das apresentações e das observações destes sujeitos tanto por seus pais quanto por eles mesmos, em depoimentos, assim como as entrevistas com profissionais diversos (professores) podemos talvez apontar que a dança, através das experiências oportunizadas aos alunos, pode contribuir para o desenvolvimento de diversos aspectos como a sociabilização dos alunos com deficiência mental.

No entanto para cada sujeito da pesquisa, podemos observar aprendizagens variadas que vão além das aqui explicitadas, como socialização, comunicação, criatividade, integração, habilidades motoras e outras que viemos descrevendo ao longo desta dissertação, deixando clara a importância da dança no contexto da escola especial. Mas vale aqui destacar que observamos também que apesar do discurso da inclusão está ainda vem sendo mais almejada que efetivada, estando a maioria das pessoas com deficiência ainda em escolas especializadas, necessitando destas intervenções e de valorização pela sociedade.

Tendo papel de transformar a escola especial, a dança neste espaço foi garantida e oportunizada a todos, o que demonstra a valorização que ela construiu. A dança pode, talvez, preparar e colaborar para o processo de inclusão, devendo estar entre as ações das escolas como disciplina curricular como as demais, a fim de estabelecer entre os sujeitos

do diálogo e das experiências que possam desenvolver a cooperação, a colaboração e a autonomia.

Esta pesquisa tentou preservar ao máximo as identidades dos sujeitos. Mas, estes se orgulham deste trabalho, sendo para eles um motivo de festejar e se fazerem presentes. Temos a certeza de que este trabalho é resultado de uma dedicação de muitos e não somente das pesquisadoras. A análise dos desenhos nos trouxe informações mais precisas e valiosas sobre os sujeitos da pesquisa. Inclusive como eles se sentiam após as aulas de dança, sendo descrita e utilizada pela maioria deles a palavra alegre, expressando seu contentamento e sua sensação de estarem vivos.

V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa observamos um contexto histórico de exclusão e segregação vivenciadas pelas pessoas com deficiência, mesmo existindo inúmeras leis que tentam assegurar os seus direitos. As ações políticas ainda não definidas com profundidade precisam ser construídas e fortalecidas para uma mudança estrutural maior que venha de fato a diminuir as diferenças sociais. Criar possíveis oportunidades sociais, que venham a tornar a nossa sociedade mais justa e igualitária podem colaborar para a transformação da realidade brasileira e seus entraves político-econômicos e sociais. As leis existem, mas não estão bem implementadas em ações públicas que venham a colaborar para a inclusão.

A questão da nomenclatura quanto às pessoas com deficiência é um debate permanente sendo importante a participação de todos os setores da sociedade que devem estar envolvidos pela inclusão. O uso de termos como portador de deficiência, excepcional ou doente mental, de forma aleatória e pejorativa, demonstrando o desconhecimento e o preconceito frente às questões sociais pela população brasileira é ainda comum. Mas, a mudança do termo de deficientes para pessoas com deficiência, vem sendo pontuada nos últimos anos pelo Ministério da Educação (2008), que vem demonstrando evolução. O termo pessoas com deficiência, traz em si a informação primeira de que este indivíduo é uma pessoa, e em segunda ordem a sua categorização: “com deficiência”, que informa ser este indivíduo, uma pessoa que têm uma deficiência, e não somente a interpretação de que este sujeito é “deficiente”. É claro que no contexto educacional percebemos que no dia a dia, não há necessidade do uso do termo “pessoas com deficiência”, pois para nos reportarmos a tal pessoa, usamos o seu nome, como fazemos com as outras pessoas neste mesmo contexto educacional. Mas o uso do termo “pessoas com deficiência” deverá se dar como certo cuidado para não atribuir valor à pessoa, de quem se fala, mas utilizado apenas no intuito de esclarecer didaticamente sobre quem é o sujeito do qual se está falando, ou seja, para informar ou esclarecer acerca de quem se está falando.

O problema ainda existente, no uso da terminologia, e talvez uma das coisas que colabora para tal, é a forma de se ver, pensar e atribuir conceitos, através do uso do termo, que sugere serem as pessoas com deficiência, pessoas doentes, incapazes e dependentes. O estigma e o preconceito, que aqui se fortalecem, dificultam a mudança de um paradigma da deficiência, que se circunscreveu no modelo médico da deficiência, o qual imperou por muitas décadas no mundo, equiparando a deficiência à doença. Com isso, as pessoas com deficiência vieram sendo entendidas como doentes. Este modelo, não levou a compreensão de que esta pessoa, apesar de ser diferente, também tem suas capacidades, podendo se tornar autônoma e independente, devendo para isso ser a responsabilidade social para a conquista de seus papéis pelo indivíduo, e transferido tal responsabilidade às condições da doença.

A situação de desigualdade social, que vem se somando aos diversos anos de uma política centralizadora de poder, em seus diversos segmentos sociais, não vem ampliando seus investimentos e nem os aplicando de forma devida, pois os baixos índices de desenvolvimento educacional, que se configura no analfabetismo de boa parte da população brasileira, aliados como à pobreza, fome, baixa renda, condições de moradia, nos fazem analisar tal situação como um processo que envolve questões variadas que vão além da avaliação do nível de escolarização. Hoje, as escolas e seus participantes vêm enfrentando a inclusão educacional, em um momento desfavorável, que carrega consigo todas estas barreiras econômicas, políticas e sociais. Os alunos com deficiência, em sua maioria, passam por dificuldade para chegar a um determinado lugar, participar e se tornar sujeito do processo educacional e/ou social. A falta de estrutura adequada a todos, levando em consideração as suas especificidades e suas diferenças, requerem um planejamento e uma ação que venham a garantir o acesso igualitário aos programas e atividades pedagógicas, como aulas, acesso aos espaços interativos, biblioteca e outros.

A inclusão é um direito de todos, mas as pessoas com deficiência ainda não têm as mesmas oportunidades da maioria das pessoas, sendo difícil se locomover pela cidade, frequentar escola, trabalhar, participar de atividades de lazer, frequentar lugares públicos e fazerem seus direitos serem assegurados. O desconhecimento de seus direitos, a falta de oportunidades e a preparação para o mercado de trabalho, assim como a acessibilidade

aos meios de transporte, educação, comunicação, ruas, praças e outros, tornam este processo difícil e longe de ser alcançado. Assim as pessoas com deficiência continuam vivendo, num meio excludente e segregacionista, sendo difícil a participação e a inclusão social. É percebido que aquelas pessoas com deficiência que conseguem serem “inseridos”, ou melhor, se “integrarem” na sociedade, adquirindo trabalho, por exemplo, o conseguem mais por um esforço individual do que pelas condições sociais oferecidas pela sociedade. Estes vão atrás de cursos, estudam, enfrentam inúmeras dificuldades e se tornam exemplos de superação para todos.

A dança na escola pode contribuir para a formação do aluno, possibilitando a este a compreensão de si mesmo e do outro, e ainda da realidade social vivenciada por eles. Pudemos perceber nos relatos de pais, professores, alunos e gestores, principalmente daqueles que estiveram direta ou indiretamente participando mesmo enquanto observadores deste processo de pesquisa, o quanto à dança é importante para a escola e para o aprendizado do aluno. Foram declaradas melhorias na sociabilização, na comunicação, e até na melhoria do interesse dos alunos pela escola, vindo à dança a colaborar para o desenvolvimento dos alunos, sendo importante tanto quanto as demais atividades pedagógicas do currículo escolar, merecendo espaço pedagógico intermitente durante todo o ano. Hoje, sendo entendida neste contexto escolar, como uma prática da cultura corporal, na qual os aspectos sociais e afetivos podem ser lançados à mão, a dança conquistou seu espaço e sua credibilidade deixando de ser apenas presente nas festividades escolares. Assim a dança, enquanto linguagem artística e educativa, tem a capacidade de integrar, incluir e oportunizar a cada sujeito a percepção de seu próprio eu, identificando-se e percebendo enquanto sujeito de sua própria ação.

Ainda podemos afirmar que através deste estudo, podemos observar diversas outras mudanças para com as quais a dança pode contribuir, fazendo os sujeitos repensarem seu modo de ser e de se relacionarem uns com os outros e também consigo mesmo. Nesta pesquisa pudemos compreender como a dança não só contribui para mudanças relativas ao próprio sujeito em si, mas, também na relação deste com o outro, dentro e fora da instituição, possibilitando entre eles a percepção de grupo, de

coletividade, passando a se sentirem mais responsáveis pela sua própria vida e por seu bem-estar.

No entanto percebemos que a dança ainda não vem sendo reconhecida pelo sistema educacional brasileiro e pela escola como uma disciplina do currículo escolar que colabora para a aprendizagem dos alunos, devendo ser garantida como atividade pedagógica do currículo escolar como as demais disciplinas, tendo duração e espaço adequados no dia a dia da escola fazer. Pois sendo ainda entendida como uma atividade que colabora apenas para a organização e sistematização de apresentações para as festividades e comemorações, são perdidas, incompreendidas e relegadas todos os seus benefícios pedagógicos e sociais que advém de seu processo aprendizagem durante todo o ano letivo.

Novos horizontes foram por eles vivenciado, fazendo amigos, conhecendo um pouco mais a si mesmo e o próprio corpo, percebendo seus sentimentos, alegrias assim como vencendo limites e incertezas. Tentamos motivar, não excluir e entender um pouco do que se passa na vida e nas histórias dessas pessoas que vivem distantes da maioria da população, relegadas a um lugar só delas, que pertence a elas e a ninguém mais.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.
- AMARAL, Ligia Assumpção. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Coordenadoria nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, 1994.
- AMARAL, Ligia Assumpção. **Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe, 1995.
- AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, 1998.
- ARAÚJO, L A. **Proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Coordenadoria nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, 1994.
- ARANHA, M.L de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- BABIN, P E KOULOUMDIJAN, M. F. **Os novos modos de compreender**. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BARRETO, Débora. **Dança.... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- BIÃO, A. et al. **Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade**. São Paulo: Annablume, 2000.
- BIANCHETTI, L. **Aspectos históricos da educação especial**. In Revista Brasileira de educação especial, Marília, v.II, n.3, p.1-8, 1995.
- BIANCHETTI, L. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC: São Paulo, 2006.
- BUENO, J.G.S. **Educação especial: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ministério da Educação.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Ministério da Educação.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Lei n°. 7.853, de 24 de outubro de 1989.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n°. 8.069, de 13 de julho de 1990.

- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. LDB 9.394, de 20 de novembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- BRASIL. Ministério do Esporte e Turismo. Lazer, atividade física e esportiva para portadores de deficiência. Brasília: SESI-DN: 2001.
- BRASIL. Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência. Guatemala: 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Caderno texto de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada/ Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC; SEESP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Lei nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: Atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: SEESP, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: SEESP, 2007.
- CARVALHO, R.E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- CRUICKSHANK W.M.G.O.J. **A educação da criança e do jovem excepcional**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- CIDADE, R.E. A; LADEWIG, I; TAVARES, M.C. **Atenção, aprendizagem e o portador de deficiência mental**. Revista da sociedade brasileira de atividade motora adaptada - SOBAMA, V.1., n.º1, p..20-24, 1996.
- SOARES, C. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1999.
- CORRER, R. **Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

DA CUNHA, A.G. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1997.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. São Paulo: Papyrus, 1995.

DEL NERO, H.S. **O sítio da mente**. São Paulo: Collegium Cognito, 1997.

DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FONSECA, V. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAULT, Michael. **História da loucura**. São Paulo: Editora Perspeciva, 2004.

FREIRE, I.M. **Compasso ou descompasso: o corpo diferente no mundo da dança**. Ponto de Vista, vol.1, Florianópolis: UFSC/NUP-CED, 1999.

FREITAS, G.G. de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência e a corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1999.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Tradução Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2002.

FUX, Maria. **Dança: experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1983.

FUX, Maria. **Depois da queda dançaterapia**. São Paulo: Summus, 2005.

GAIO, Roberta. **Para além do corpo deficiente: histórias de vida..** São Paulo: Editora Fontoura, 2006.

GALLAHUE, D.L.; DONNELLY, F.C. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo, Phorte, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 1988.

GOES, M.C.R. de e A.L.F. de L. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo, Autores Associados, 2007.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GORGATTI, M .G. e R.F.da COSTA. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. São Paulo: Manole, 2005.

GUHUR, M. de L. P. **Representação da deficiência mental: esboço de uma abordagem histórica**. Dissertação de Mestrado em educação, Piracicaba: UNIMEP, 1992.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

JARDÉ, A. **A Grécia antiga e a vida grega: geografia, história, literatura, artes, religião, vida pública e privada**. Tradução de Gilda Maria Reale Starzynski: Pedagógica e Universitária Ltda, 1977.

JOHNSON, A. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

JOVER, A. Inclusão: qualidade para todos. **Revista. Nova Escola**, São Paulo, no.123, 8-17, abril, 1999.

LABAN, Rudolf. **Dança moderna educativa**. São Paulo. Ed. Ícone, 1990.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

LEFÉVRE, B.H. **Mongolismo: orientação para famílias**. São Paulo: Almed, 1988.

LEITÃO, M. Quinze anos em uma jaula. **Revista Época**. São Paulo, n°.520, 108-110, maio, 2008.

LICHTENSTEIN, J. (org). **A pintura: A teologia da imagem e o estatuto da pintura**. São Paulo, Ed.34, 2004.

LUBISCO, N.M.L.; VIEIRA, S.C.; SANTANA, I.V. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e tese**. Salvador: EDUFBA, 2008.

MACEDO, Roberto Sidinei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, R. S. Hermes re-conhecido. Etnopesquisa-crítica, currículo e formação docente. **Revista da Faced**, Salvador, n°.2, 37-57, 1998.

MAFFESOLI, Michael. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MANTOAN, M.T.E. **Ser ou estar eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANUILA, L. **Dicionário médico Andrei**. São Paulo: Andrei editora, 1997.

MARQUES, Isabel. **A Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MATOS, Lucia H.A. Corpo, identidade e a dança contemporânea. **Cadernos do GIPE-CIT**. Salvador, n°.10, p.71-83, 2000.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação escolar: comum ou especial?** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, Coleção “Novos Umbrais”, 1987.

MAZZOTA, M.J.S. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, Biblioteca Pioneira de ciências sociais, série “cadernos de educação”, 1982.

MÈREDIEU, F. de. **O desenho infantil**. Editora Cultrix, São Paulo: 1974.

MINAYO, M.C.de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

NOGUEIRA, T. Autistas em cativeiro. **Revista Época**, São Paulo, no.520, 112-114. Maio, 2008.

OSSANA, Paulina. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

- PADILHA, A.M.L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente.** São Paulo: Autores Associados, 2007.
- PAPALIA, D.E.; OLDS,S.; FELDMAN,R.D. **Desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PIAGET, Jean. **A tomada da consciência.** São Paulo: Melhoramentos: EDUSP, 2006.
- PORCHER, L. **Educação artística luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus,1982.
- READ, Head. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- REILY, L.H. **Armazém de imagens: ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência.** São Paulo: Papyrus, 2001.
- RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes.** São Paulo: Brasiliense, 2003.
- SCHILDER, Paul. **Imagem do Corpo.** São Paulo: Martins Fontes, 1981
- SACKS, Oliver. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez,1996.
- SILVA, Eliana.Rodrigues. **Dança e pós-modernidade.**Salvador: EDUFBA, 2005.
- SILVA, O.M.S. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** Cedas, 1987.
- SOARES, Carmem. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX.** São Paulo: Autores Associados, 2002.
- SOARES, Carmem. **Corpo e história.** São Paulo: Autores Associados, 2004.
- SOBRINHO, F.de P. N.; NAUJORKS,.I.M(org).**Pesquisa em educação especial: o desafio da qualidade.** São Paulo: EDUSC, 2001.
- TAVARES, Maria da Consolação.G.C.F. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento.** São Paulo: Manole, 2003.
- TEIXEIRA, A.B.do R. **O mundo, a gente traça: considerações psicanalíticas acerca do desenho infantil.** Salvador: Ágalma-psicanálise,1991.
- TURTELLI, L.S. Relações entre imagem corporal e qualidades de movimento: uma reflexão a partir de uma pesquisa bibliográfica, Tese de Mestrado em Educação Física, Unicamp, Campinas, 20.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOBRE A AUTORA



Diana Martins Tigre

Doutora em Educação (PPGE/UFBA) com Estágio de Doutorado na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montreal (Montreal/Canadá), Mestra em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA), Licenciada em Educação Física (FACED/UFBA) e professora Adjunta B do Departamento de Educação II, Curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

